

a *Página* da educação



**A CRIANÇA COMO SUJEITO
PEDAGÓGICO E SOCIAL**

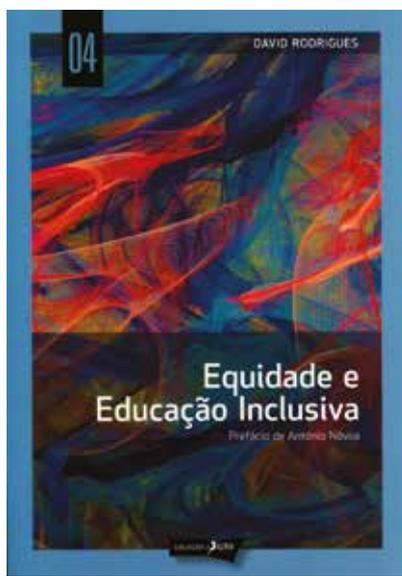
EDUCAÇÃO PÚBLICA VS PRIVADA

**PASCAL PAULUS
O MEM ASPIRA A SER
UMA PLATAFORMA
DA APRENDIZAGEM DIALOGADA**

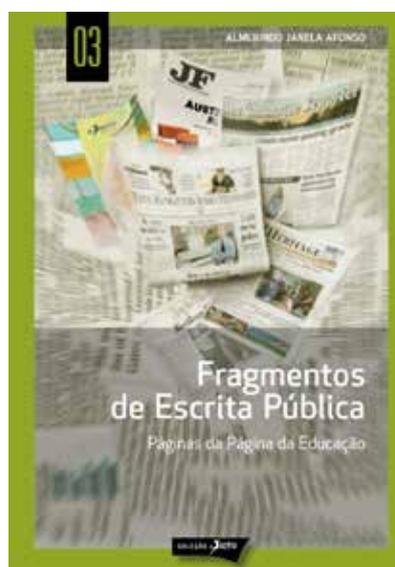
**MANUEL RANGEL
A CIDADANIA VIVE-SE,
NÃO SE APRENDE
POR DISCURSOS
OU A ESTUDAR**

enti-m... ngado com as
lguran... páginas de B...
obre un... idade...
ências ne... sentimento...
io o ouro e o prazer

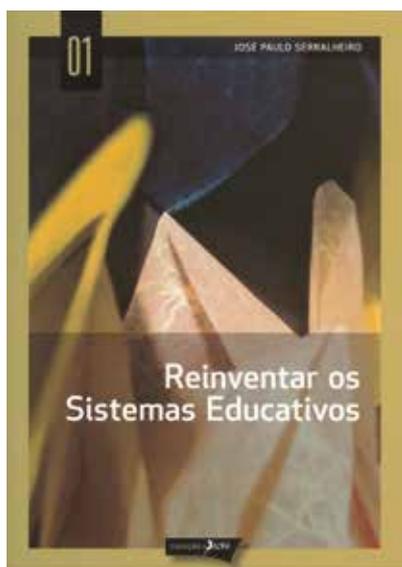
NOS 20 ANOS DA PÁGINA UMA NOVA COLEÇÃO



Uma aguda, oportuna e desafiadora visão das realidades educativas pelo prisma de quem abraçou a causa da qualidade da Educação para todos há dezenas de anos. Com este livro, **David Rodrigues** não procura criar consensos, mas, sobretudo, suscitar debates e energias de participação num sempre necessário debate sobre a Educação.



Além da pertinência das análises, assume aqui particular evidência a articulação eficaz entre temas de política educacional, desenvolvidos no âmbito da produção académica, e preocupações emergentes dos contextos de ação, dando origem a um discurso lógico, ainda que marcado pelo vivido. Nesta continuidade entre investigação, docência e vida, **Almerindo Janeira Afonso** oferece-nos belíssimas páginas de esperança, de responsabilidade e de liberdade.



Um livro de leitura obrigatória para todos os educadores e professores, pedagogos e investigadores, pais e encarregados de educação, bem como para políticos e cidadãos, já que percorre vários andamentos da nossa história contemporânea, analisados por **José Paulo Serralheiro**, entre fevereiro de 1992 e abril de 2002, nas páginas d'*a Página da Educação*.



Com um título particularmente sugestivo e interpelante, **Miguel Santos Guerra** recorda que não há outra forma de viver a “apassionante questão da cidadania”, senão através de um compromisso quotidiano com a prática da democracia enquanto escola de liberdade – liberdade teimosamente perseverante na defesa da convivência solidária, da justiça e da paz social.

Coleção a Página

DISPONÍVEL NAS LIVRARIAS E NA PROFEDIÇÕES
Rua D. Manuel II, 51/C - sala 25 – 4050-345 Porto
www.profedicoes.pt



Capa: Fotografia de Adriano Rangel

004. EDITORIAL

Tempo de hospitalidade e recomeços

Isabel Baptista

006. Ciencia sin conciencia

La crisis de los refugiados y refugiadas nos está poniendo contra las cuerdas. Cómo se pueden cerrar las puertas a familias enteras que huyen del terror?

Miguel Santos Guerra

008. Crianças em trânsito devem ter uma oportunidade

Perto de 14 milhões de crianças e adolescentes enfrentam diariamente a guerra, o conflito e as injustiças, alimentando o fluxo de refugiados e migrantes na Europa.

A Página da Educação

012. Ora diga lá... Manuela Mendonça

Pela primeira vez, o órgão máximo da IE tem participação portuguesa. Manuela Mendonça foi eleita para o Comité Executivo com uma significativa.

Maria João Leite com Henrique Borges (fotografia)

016. Os preconceitos 'cratinos'

O que considerávamos ser uma leitura pouco cuidada das abordagens ao construtivismo é mais uma leitura preconceituosa do que simples ignorância e desleixo concetual.

Ariana Cosme e Rui Trindade

018. O 'professor eficaz', o 'bom professor' e os outros...

Os resultados escolares são um produto extremamente complexo que não permite isolar de um modo rigoroso os fatores que o integram.

Manuel António Silva

020. O que torna os professores fortes

Os últimos anos de governação foram um verdadeiro laboratório sobre como retirar relevo e autonomia aos docentes. Precisamos de professores apoiados e fortalecidos para enfrentarem os complexos problemas do quotidiano escolar.

David Rodrigues

022. O meu mestre (re)visitado ou memórias de outra escola

Parece que a tutela se tem escondido no meio da complexidade da sociedade democrática para massificar a função docente e faltar-lhe com condições essenciais.

Carlos Cardoso

024. La infancia como sujeto pedagógico y social

La cuestión no reside exclusivamente en aumentar los recursos y servicios para la infancia, sino en comenzar por aprovechar los existentes para construir una sociedad de todos.

José Antonio Caride

026. Da visão tradicionalista da Pedagogia Social à nova Educação Social

A Pedagogia Social e a Educação Social vão muito para além da lógica da Escola, embora lhe sejam reconhecidamente úteis como microcosmos da sociedade.

Ana Vieira e Ricardo Vieira

028. Educação e sentido: o eclipse perigoso da verdade

Às vezes, são necessárias ideias simples que funcionem, que se tornem operacionais. Mas por detrás dessa simplicidade há sempre complexidade e profundidade.

Emanuel Oliveira Medeiros

030. MEM é quinquentenário

A cumprir 50 anos de existência, o Movimento da Escola Moderna define-se como associação de autoformação cooperada de professores, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Superior.

A Página da Educação

032. 50 anos depois, voltamos a ser necessários

A nossa presença aqui não só faz sentido como é necessária, quer como expressão do seu caráter cívico, quer como expressão de uma outra possibilidade de pensar a Escola.

Ariana Cosme

034. PASCAL PAULUS



“Diferentemente do paradigma instrucional, que é autoritário, o modelo de trabalho dialogado da aprendizagem obriga à existência de plataformas democráticas que o atualizem. Uma plataforma deste tipo faz evoluir a ação e o pensamento acerca da prática pedagógica que propuliona a aprendizagem de todos e de cada um e exige a discussão alargada entre pares. A meu ver, o MEM aspirou e aspira a ser uma plataforma desse género”.

António Baldaia com Sufya Cacau (fotografia)

038. Espaço de reflexão e diálogo científico e profissional: SPCE cumpre 25 anos

A SPCE pretende contribuir para a afirmação das Ciências da Educação como espaço de reflexão, confronto e diálogo, através da produção e divulgação de conhecimento.

Maria João Leite com Ana Alvim (fotografia)

042. Ora diga lá... Almerindo Janela Afonso

O presidente da SPCE considera que “nos últimos anos tem havido uma reintrodução de mecanismos de elitização da escola” e que a crise trouxe “um aumento das desigualdades no interior da própria escola”.

Maria João Leite com Ana Alvim (fotografia)

044. Agostinho Ribeiro: “Que a investigação quebre as amarras do sistema e se aventure fora da escola”

A PÁGINA questionou o professor Agostinho Ribeiro sobre o significado da homenagem que a SPCE lhe fez e sobre os desafios que se colocam às Ciências da Educação.

A Página da Educação

046. SPCE-SCE promove conferência internacional sobre Educação Comparada

Lisboa vai acolher a conferência “A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais”. A PÁGINA vai acompanhar

A Página da Educação

048. Relações étnico-raciais em perspectivas da América Latina

Na perspectiva do *bem viver*, as constituições nacionais da Bolívia e do Equador garantem direitos tanto aos humanos como à natureza.

Petronilha Gonçalves e Silva

050. Educação e Cultura: disputas pelo território escolar

É preciso questionar se um currículo comum a todo o Brasil pode dar conta dos saberes que engendram as diferentes culturas que compõem o cenário nacional..

Simone Luz

052. Complexidade, cotidianos escolares e processos avaliativos

Sempre que possível colocamos como questão: em que momento você ensina, avalia, planeja e aprende? De modo geral, temos obtido como resposta: o tempo todo!.

Carlos E. Ferrazo e Janete M. Carvalho

056. A escola pública desprotegida: crise, educação e fechamento social

Em tempos de crise, uma das poucas certezas é que ela força a mudança em todas as áreas da vida social. E a educação não só não é exceção, como é um observatório privilegiado para analisar essas transformações.

Xavier Bonal

058. Quando o investimento privado na educação pública não dá conta certa

Um sistema educativo comprometido com o investimento público, e não de mercado privado, não só teria um efeito radical na política, como iria levar a níveis maiores de produtividade económica e de igualdade social.

Susan Robertson

060. Escola Tangerina: as crianças têm a palavra

As salas de aula ainda estavam um pouco despidas quando a PÁGINA visitou a Tangerina. Era início do ano letivo e os trabalhos só vão aparecendo ao longo do ano.

Reportagem de Maria João Leite com Ana Alvim (fotografia)

**064. MANUEL RANGEL**

“Vivemos anos quase disparatadamente pedocêntricos; a criança tornou-se a ‘rainha’, mas nas partes mais inúteis, fúteis e perigosas. As crianças têm tudo, é-lhes dado tudo, é-lhes proporcionado tudo. Não digo que seja universal, mas com frequência tornam-se chantagistas, birrentas... E os pais acabam por ceder. Mas depois, no essencial, e isso é muito nítido na Escola, elas não ocupam o centro, porque não lhes é reconhecido o estatuto de pessoa, de cidadania, de quem tem opinião.”

Maria João Leite com Ana Alvim (fotografia)

072. Ei-los que partem... Regressarão?

A partida de portugueses qualificados aumentou significativamente na última década e projectos de emigração temporária têm dado lugar a planos de longo prazo.

João Teixeira Lopes

074. Tutorias

Além das tradicionais aulas, “sob o manto diáfano de Bolo-nha”, impuseram-se as *orientações tutoriais* nas designadas “horas de contacto”.

Luís Souta

076. Da campanha às eleições

Das propostas apresentadas, destaquem-se a realização de uma assembleia de turma por semana, ajudar quando houver brigas, ajudar os alunos que precisam e organizar uma ida ao cinema todos os meses.

Betina Astride

078. A Educação para a Saúde e o Inglês no 1º Ciclo

A articulação do professor de Inglês com o professor titular e a equipa de Saúde Escolar permitirá uma abordagem mais holística desta temática.

Nuno Pereira de Sousa



080. MILHÕES DE CRIANÇAS EM RISCO

Portefólio do UNICEF

092. Emanações da selva

É sabido que o elefante, quando se afasta da manada, ainda com energia suficiente para se considerar ‘orgulhosamente só’, é para terminar os dias da sua vida.

Leonel Cosme

094. Um romance memorável

Lídia Jorge foi a vencedora do Prémio Urbano Tavares Rodrigues 2015, promovido pela Fenprof e pelo Grupo SABSEG. «Os Memoráveis», editado pela D. Quixote em 2014, mereceu a unanimidade do júri.

Paulo Sucena

096. Teolinda Gersão e Fernando Dacosta

Duas obras recomendáveis: «Passagens» e «O Botequim da Liberdade» em análise.

Júlio Conrado

098. Consciência e obra

O olhar do criador muda consoante as circunstâncias, conforme o que dele é exigido em defesa da sua *indústria*. E fixa-se em cada momento da sua consciência, ancorado na argumentação e cativo dos estímulos que o enobrecem ou dele façam *equivoco*.

Luís Vendelirinho

100. O mito

Em «Um Mundo Infestado de Demónios», Carl Sagan refere a resistência do pensamento mitológico como um dos grandes obstáculos à evolução do pensamento e à compreensão do mundo.

Carlos Mota

102. Happiness must be earned...

Temerário e engraçado, Douglas Faibanks deslumbra com as suas proezas atléticas, arranca a heroína dos braços do melodrama e leva os filmes para as margens da comédia.

Paulo Teixeira de Sousa

104. Os Filhos de Lumière: o cinema como ferramenta de aprendizagem

Fazer chegar o cinema a diferentes públicos, sensibilizando-os e fazendo-os compreender a arte cinematográfica, é a missão da associação *Os Filhos de Lumière*.

Reportagem de Maria João Leite

110. Ora diga lá...Teresa Garcia

Para a cineasta e presidente da associação *Os Filhos de Lumière*, “a experiência de fazer é absolutamente fundamental. Nas escolas, nós ajudamos a pensar, a fazer, a descobrir, mas não somos nós que fazemos, eles é que fazem tudo”.

Maria João Leite com Sufya Cacau (fotografia)

112. As dinâmicas da transmissão oral

Notas muito pouco originais para uma reflexão sobre os processos da tradição oral no trabalho de campo de um caçador de canções.

Mário Correia

114. Neutrino, uma minúscula partícula mágica

O neutrino é uma partícula elementar proposta por Wolfgang Pauli para explicar o espectro contínuo de emissores de radiação nuclear beta.

Rui Namorado Rosa

116. Jesuítas

O tal espanhol era basco, tal e qual Loyola, a quem devia pedir, em fervorosas orações, que lhe dirigisse a mão quando tinha de distribuir os ingredientes. Daí...

Salvato Teles de Menezes

118. Correio dos leitores

Educação Ambiental: a reconstrução de um conceito

Alberto J.O. Mello e Jailson O.R. Júnior



4

Tempo de hospitalidade e recomeços

Recomeço. Não tenho outro ofício. *Eugénio de Andrade*

Cosmopolitas de todos os países, só mais um esforço. *Jacques Derrida*





Isabel Baptista

Esta edição da PÁGINA tem como tema de capa as crianças. Por ocasião do aniversário da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (novembro, 1989) e num momento em que a tragédia dos refugiados convoca os cosmopolitas de todo o mundo para a imperiosa atualização do dever de hospitalidade universal, quisemos recentrar o debate sobre os direitos humanos na situação das crianças, na sua condição vulnerável e tendencialmente invisível, no seu direito à infância, à educação e à cidadania.

As crianças são seres humanos de pleno direito e é como tal que precisam ser respeitadas e escutadas, como nos lembra Manuel Rangel na que viria a ser a última entrevista da sua vida e segunda à PÁGINA [a outra foi publicada na edição 23, janeiro de 1994].

O “Manel” pertencia à “geração da experiência pedagógica” que marcou a Escola do Magistério Primário do Porto na segunda metade dos anos 1970, conforme tivemos ocasião de destacar em 2014, na edição comemorativa dos quarenta anos do 25 de Abril. Nessa época, as escolas viviam em estado de permanente turbulência criativa, fervilhando num mar de possibilidades. Éramos então muito jovens e fervorosamente crédulos em relação ao futuro, mas, sobretudo, éramos todos muito ativos e empenhados. Com a mesma determinação com que declarávamos *não* a todas as formas de injustiça e autoritarismo, dizíamos *sim* à liberdade, celebrando, em cada reivindicação, em cada transgressão, em cada projeto, em cada compromisso, a gloriosa arte do recomeço.

Faz-nos muita falta, hoje, essa disposição para abraçar o tempo em toda a sua plenitude. Não é possível, na verdade, dissociar as exigências de intervenção decorrentes da adoção de um paradigma de respeito pelos direitos das crianças da promoção de uma cultura social mais vasta, ancorada em valores de participação, solidariedade e hospitalidade. A hospitalidade corresponde a um dever ancestral, presente nas mais diversas tradições culturais, mas que agora ganha novas proporções, desafiando os axiomas do Direito Internacional e reclamando a transformação das políticas e práticas de acolhimento. Tal como defendia Derrida há cerca de uma década (Parlamento Internacional dos Escritores, 1996), enquanto disponibilidade para acolher a interpelação vinda de outro ser humano, seja ele conhecido ou desconhecido, a hospitalidade constitui-se como experiência de alteridade por excelência, definindo a condição humana a um nível fundamental. Neste sentido, fazemos eco da pergunta colocada por um dos nossos colaboradores, Miguel Santos Guerra: *se não temos hospitalidade para que nos serve, afinal, a educação?*

Refletindo a diversidade de pontos de vista que caracteriza e sustenta a nossa revista, os textos que integram esta edição inscrevem-se numa linha de resposta a esta interrogação, perspetivando-a num horizonte amplo de responsabilidades educativas e sociais. Paraphrasing Hannah Arendt, afinal de contas, a educação é o lugar em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele, o lugar em que se decide se se ama suficientemente as nossas crianças para permitir que, como atores sociais dotados de direitos e deveres, elas possam realizar qualquer coisa de novo e de imprevisto.

Saibamos, pois, fazer de 2016 um ano melhor para as crianças, que é como quem diz um ano melhor para todos nós!

Voy a centrarme en un conflicto que está interpelando las conciencias de los ciudadanos y ciudadanas de Europa. Podría haber elegido otra causa, otro problema, otra herida. Cualquiera de ellas nos lleva a esta cuestión que pretendo plantear y que, en definitiva, nos remite a esta pregunta de gran calado: para qué sirve la escuela?

La crisis de los refugiados y refugiadas nos está poniendo contra las cuerdas. Cómo se pueden cerrar las puertas a familias enteras que huyen del terror? Cómo podemos dejar abandonados y abandonadas a su suerte (a su mala suerte) a tantos niños y a tantas niñas que se han quedado sin hogar porque les ha echado del suyo el terror? Cómo podemos mirar para otra parte viendo a esas riadas de personas que buscan cobijo, trabajo y futuro? Me pregunto para qué nos ha servido la escuela, para que nos ha servido la educación. Si no se nos remueven las entrañas ante tanto dolor, tanto desamparo, tanta miseria, tantas personas sin techo, sin comida, sin raíces, sin futuro, no podemos decir que estamos educados.

Muchas veces me planteo esta pregunta: si los grandes triunfadores del sistema educativo, que son quienes gobiernan los pueblos, no son capaces de atender problemas como éste, por qué hablamos de éxito del sistema educativo?

La educación es una acción ética. Puede hacerse, puede no hacerse o puede hacerse de manera equivocada. Es decir que las acciones pueden tener excelencia moral o ser injustas. Las entrañas éticas de la acción educativa exigen respuestas morales a los problemas que surgen en el mundo. La enseñanza es un compromiso ético-político. La educación es una interpelación por el rostro del otro. La epifanía del rostro del otro nos interpela, nos sitúa ante la acción ética. La hospitalidad es la acogida del otro en cuanto otro. Hospitalidad es la cualidad de acoger y agasajar con amabilidad y generosidad a los invitados o a los extraños. Hospitalidad se traduce del griego *fi-lo-xe-ní-a*, que significa literalmente amor (afecto o bondad) a los extraños. Si no tenemos hospitalidad, qué hemos enseñado en la escuela?

Para qué la escuela? En el año 2001 Philippe Perrenoud escribió un artículo titulado “*L'école ne sert à rien!*”. Una página y media solamente, pero sustanciales. Dice que la escuela no tiene más que estos dos objetivos básicos: “Desarrollar la solidaridad y el respeto al otro sin los cuales no se puede vivir juntos ni construir un orden mundial equitativo y construir herramientas para hacer el mundo inteligible y ayudar a comprender las causas y las consecuencias de la acción, tanto individual como colectiva”.

Se pregunta Perrenoud: “Para qué les ha servido la escuela a los americanos si la emoción y el nacionalismo asfixian el juico de tantas personas instruidas?”. Respecto a Europa, dice: “La gente lleva y mantiene en el poder a partidos que sostienen a los responsables de sus males. Ahora bien, todos los europeos han acudido a la escuela durante mucho tiempo”.

Perrenoud invita a los docentes a recordar que “ciencia sin conciencia no es más que la ruina del alma” y que “la acumulación de saberes fragmentarios no garantiza una cabeza bien amueblada”.

No hay excusas. El otro que llega tiene que poder mantenerse en su mismidad, no tenemos que robarle su cultura y obligarle a que renuncie a sus valores, a sus creencias, a su cultura, a sus costumbres. No debe renunciar a ser él mismo, obligado por las exigencias de los anfitriones. – Heme aquí – dice el refugiado – no me violentes, no pretendas reducirme a tu mismidad.

Hemos levantado fronteras que solo sirven para hacer la guerra y no para abrir las puertas, que solo sirven para decir al otro: tú no puedes entrar. Las fronteras, que son las cicatrices de la tierra, se están poniendo al servicio de la exclusión.

La lentitud y la pasividad de quienes tienen poder constituyen una crueldad inusitada. Porque mientras los que mandan se ponen de acuerdo, las víctimas siguen siendo víctimas. Mientras se aplazan las soluciones, las personas siguen teniendo como techo el cielo y como casa la intemperie.

La Europa de los valores se ha convertido en la Europa del mercado, del dinero, de los bancos, de los intereses, del egoísmo colectivo. Solo se ve al otro como una fuente de ingresos. Se le busca para explotarle, no para ayudarlo. El cuidado del otro es lo que nos hace responsables. Ser responsable es ser capaz de dar respuesta. Tenemos que responder porque el otro está llamando a la puerta. Podemos responder abriéndola o dándole con la puerta en las narices. Entonces no seríamos responsables. Todo depende de nosotros. Ya no podemos echarles la culpa a los dioses, ya no podemos echarle la culpa al destino o al azar.

“Cada vez tenemos menos excusas”, dijo hace ya muchos años Paul Ricoeur, filósofo y antropólogo francés. Creo que hoy ya no tenemos ninguna.

Ciencia sin conciencia



Perto de 14 milhões de crianças e adolescentes enfrentam diariamente a guerra, o conflito e as injustiças na Síria, no Iraque e no Afeganistão, alimentando o fluxo de refugiados e migrantes na Europa. Aqui, as crianças refugiadas e migrantes contam-se entre as mais desfavorecidas de todas.

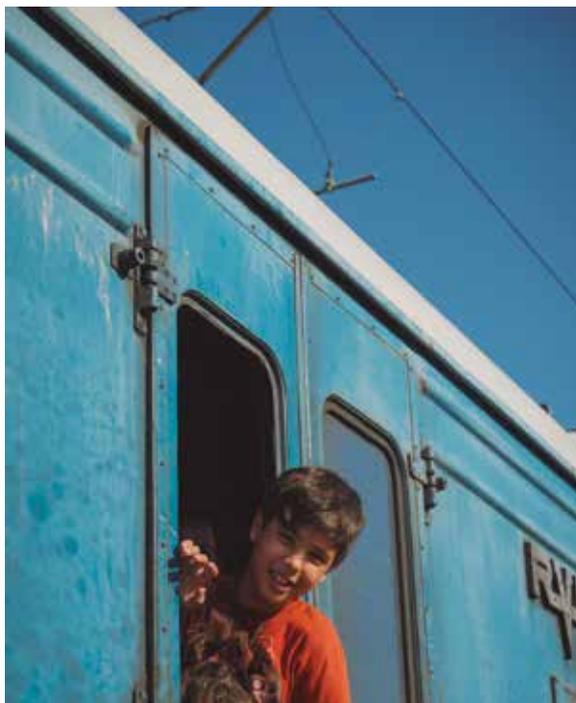
Apesar dos progressos registados desde a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o mundo continua a ser um lugar particularmente injusto para as crianças mais pobres e mais desfavorecidas – relatório “Uma Oportunidade para Todas as Crianças: a promessa da equidade”, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Dia Universal da Criança, 20 de novembro.

Atualmente, na Europa, as crianças refugiadas e migrantes contam-se entre as mais desfavorecidas de todas. “Até agora, muitas delas só conheceram o terror e a tragédia, a injustiça e a iniquidade, pelo que não surpreende que, este ano, mais de 200 mil tenham arriscado a vida para procurar abrigo na Europa” (Marie-Pierre Poirier, coordenadora do UNICEF para a crise de refugiados e migrantes na Europa).

Estas crianças são vítimas de circunstâncias que escapam ao seu controlo e não deveriam ser agora vitimizadas outra vez e enfrentar novas barreiras – fronteiras fechadas, escolas fechadas, casas fechadas. “É chocante que uma em cada nove crianças viva em países afetados por conflitos armados, que seja testemunha de uma violência horrível e que veja destruídos os seus direitos à sobrevivência, à saúde e à educação. Todos os países que possam fazê-lo deveriam estar a apoiar as crianças e as famílias que têm sido afetadas”, desafia o ator britânico Orlando Bloom, Embaixador de Boa-Vontade do UNICEF.

Ele e outros embaixadores UNICEF juntaram-se para apelar nas redes sociais à ação a favor das crianças mais vulneráveis do mundo, no âmbito de uma campanha lançada pela organização sob o lema “Por um mundo justo” [#PorUmMundoJusto].





MACEDÔNIA, 2015 © UNICEF/UNI195513/KLINCAROV

Crianças

em trânsito

devem ter

uma oportunidade



MACEDÔNIA, 2015 © UNICEF/UNI195353/GEORGIEV



MACEDÔNIA, 2015 © UNICEF/UNI195367/GEORGIEV



MACEDÔNIA, 2015 © UNICEF/UNI196195/GEORGIEV



MACEDÔNIA, 2015 © UNICEF/UNI196197/GEORGIEV



MACEDÔNIA, 2015 © UNICEF/UNI196202/GEORGIEV



SÉRVIA, 2015 © UNICEF/UNI196290/GEORGIEV

Raparigas mais pobres têm quatro vezes mais probabilidades de casar antes dos 18 anos do que as das famílias mais ricas.

Crianças mais pobres têm quase o dobro de probabilidades de morrer antes dos cinco anos de vida do que as dos agregados mais ricos e cinco vezes mais probabilidades de ficar fora da escola.

Mais de 2.4 mil milhões de pessoas continuam a não ter acesso a instalações sanitárias seguras (40% no Sul da Ásia) e mais de 660 milhões a água potável (perto de metade na África subsariana)



Portugal ratificou convenção há 25 anos

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.

O preâmbulo lembra os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições precisas de vários tratados de Direitos Humanos e textos pertinentes e realça que, devido à sua vulnerabilidade, as crianças necessitam de proteção e de atenção especiais, sublinhando a responsabilidade fundamental da família a este respeito. Reafirma, ainda, a necessidade de proteção jurídica e não jurídica da criança, antes e após o nascimento, a importância do respeito pelos valores culturais da sua comunidade e o papel vital da cooperação internacional para que os Direitos da Criança sejam uma realidade.

A Convenção assenta em quatro pilares fundamentais:

- *não discriminação*, pelo que todas as crianças têm direito a desenvolver todo o seu potencial
 - *interesse superior da criança*, de consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito
 - *sobrevivência e desenvolvimento*, garantindo o acesso a serviços básicos e a igualdade de oportunidades
 - *opinião da criança*, que deve ser tida em conta em todos os assuntos relacionados com os seus direitos.
- Os 54 artigos da Convenção podem ser divididos em quatro categorias de direitos, relativos:
- à sobrevivência (p. ex., cuidados adequados)
 - ao desenvolvimento (p. ex., educação)
 - à proteção (p. ex., contra a exploração)
 - à participação (p. ex., exprimir opinião)

Para melhor realizar os objetivos da Convenção, a Assembleia Geral da ONU adotou, em 25 de maio de 2000, dois protocolos facultativos, relativos à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (ratificado por Portugal a 16 de maio de 2003) e ao envolvimento de crianças em conflitos armados (ratificado por Portugal a 19 de Agosto de 2003).

Os Estados tomam as medidas necessárias para que a criança que requeira o estatuto de refugiado ou que seja considerada refugiado beneficie de adequada proteção e assistência humanitária.

Os Estados cooperam nos esforços desenvolvidos pela ONU e por outras organizações intergovernamentais ou não governamentais que colaborem na proteção e assistência de crianças que se encontrem em tal situação e na procura dos pais ou de outros familiares, de forma a obter informações necessárias à reunificação da família.

No caso de não serem encontrados, a criança deve beneficiar da proteção assegurada a toda a criança que, por qualquer motivo, se encontre temporária ou definitivamente privada do seu ambiente familiar.

*Convenção sobre os Direitos da Criança,
Artigo 22º (adaptado)*

Primeira portuguesa na cúpula da IE

Ora diga lá...

Manuela Mendonça



Pela primeira vez, o órgão máximo da Internacional da Educação (IE) tem participação portuguesa. Durante o 7º Congresso Mundial da organização, que decorreu em julho, em Otava, Manuela Mendonça foi eleita para o Comité Executivo Mundial, com uma significativa votação que reflete o prestígio internacionalmente reconhecido à Federação Nacional dos Professores (Fenprof). Manuela Mendonça é professora do Ensino Secundário, coordenadora do Sindicato dos Professores do Norte e membro do Secretariado Nacional da Fenprof e do Comité Sindical Europeu de Educação. Num curto depoimento à PÁGINA, fala da IE, das prioridades da sua intervenção, da Agenda 2030 para o desenvolvimento e da defesa da educação pública.

Qual a importância desta eleição para os professores portugueses? E a título pessoal?

A IE tem vindo a afirmar-se como a voz da educação sempre que se discutem as políticas educativas à escala internacional, junto da UNESCO, da OIT, da OCDE, do Banco Mundial ou de quaisquer outros organismos mundiais ou regionais. Se tivermos em conta a atual dimensão da IE (mais de 400 organizações, de 170 países e territórios), é compreensível que a eleição dos órgãos dirigentes adquira grande importância e, neste contexto, o facto de a Fenprof ter assento no Comité Executivo Mundial – que tem apenas 26 membros – não pode deixar de ser valorizado, pelo que representa do reconhecimento internacional da Fenprof e do projeto sindical que corporiza. No plano pessoal, não lhe atribuo uma importância particular. Para mim, é essencialmente mais uma responsabilidade, que surge como extensão do trabalho que tenho vindo a desenvolver no departamento de relações internacionais da Fenprof, particularmente no âmbito do Comité Sindical Europeu de Educação – estrutura regional da IE, cujo Comité Executivo também integro neste momento, em representação das organizações portuguesas.

Esta eleição é, portanto, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela Fenprof nos últimos anos?

Não apenas nos últimos anos. A Fenprof sempre assumiu o internacionalismo como conceção ideológica-sindical e opção organizativa e, nesse sentido, tem desenvolvido trabalho em várias vertentes. Por exemplo: em 2001, a Fenprof impulsionou a criação da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa-Sindical de Educação (CPLP-SE), estrutura que reúne sindicatos africanos, brasileiros e timorenses em torno de valores e de objetivos comuns, assumindo-se como um importante espaço de solidariedade e cooperação, nomeadamente na formação de professores.

Esta eleição só foi possível com o apoio de um número muito significativo de organizações de várias regiões, com as quais nos relacionamos há muitos anos, a começar naturalmente pela Europa, que é o nosso espaço principal da ação.

Nesta altura, quais são as principais preocupações da IE?

Destaco duas: a concretização da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e a campanha contra a privatização e comercialização da educação, que está em curso.

Em setembro, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a alcançar até 2030, incluindo assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para este objetivo foram identificadas dez metas, uma das quais visa garantir a todos uma educação primária e secundária gratuitas.

A inclusão da educação não estava inicialmente prevista. Mas nos últimos

três anos, no âmbito da campanha Unidos por uma Educação de Qualidade, a IE organizou e participou em numerosos eventos, chamando a atenção para três questões: a educação pública de qualidade é um dos pilares fundamentais de uma sociedade justa e equitativa; a privatização mina a educação pública e é prejudicial aos interesses da sociedade; a educação gratuita para todos tem de ser central em qualquer estratégia de desenvolvimento global pós-2015.

O balanço do processo, culminando com a adoção da Agenda 2030, é positivo. Aliás, pode dizer-se que a IE, trabalhando de perto com outras organizações, acabou por atingir a maioria dos seus objetivos: a educação aparece como objetivo específico e como prioridade explícita sob vários outros objetivos; é assumido o compromisso de garantir uma educação primária e secundária gratuita e de qualidade, mas também há referências à educação infantil, vocacional e de adultos, assim como à literacia e numeracia para jovens e adultos; a qualidade e equidade são enfatizadas ao longo das metas e há metas referentes a professores qualificados e a ambientes de aprendizagem seguros, não violentos e sensíveis às questões de género...

Aparentemente, bons augúrios para a Educação...

Mas esta Agenda falha em duas questões cruciais. Em primeiro lugar, não há compromissos claros dos Estados-membros sobre o seu financiamento, e os esforços da IE para resguardar os serviços públicos da participação do setor privado não foram bem-sucedidos – a maioria dos Estados-membros vê o financiamento privado como condição para a sua implementação. Em segundo lugar, a estrutura de responsabilização é muito débil: o sistema de acompanhamento e de avaliação são voluntários e é suposto que os Estados-membros estabeleçam prioridades entre os objetivos e as metas, em vez de se comprometerem com a sua completa implementação.

Quais são, então, as prioridades da IE face à Agenda 2030?

Agora que a agenda foi adotada, a prioridade da IE vira-se para o seu financiamento, implementação e monitorização, garantindo que os professores continuam a intervir no processo e que os governos são responsabi-

lizados durante o período de implementação. Como disse, ainda não há compromissos sobre financiamento e há certamente muito a fazer para o garantir e para que sejam tomadas medidas para regular a participação do setor privado na educação.

Nesta fase, o primeiro passo é definir os indicadores de monitorização. É fundamental que os sindicatos da educação trabalhem para influenciar os indicadores nacionais, regionais, globais e temáticos, de forma a assegurar que incidem sobre toda a agenda da educação. A IE propõe-se elaborar materiais de apoio para apoiar os sindicatos membros neste trabalho e continuar a organizar workshops sobre o envolvimento estratégico na Educação 2030.

A lógica de mercado e a privatização são um fenómeno crescente, de dimensão internacional. Como está a ser tratada esta tendência pela IE?

A primeira resolução aprovada no congresso de Otava foi justamente sobre isso, mandatando o Comité Executivo para reunir e disseminar provas da participação de privados na promoção e implementação de políticas e práticas de comercialização e privatização.

Desenvolver uma resposta global para garantir que os governos cumprem a obrigação de promover educação pública gratuita e de qualidade e contrariam a influência de atores privados na educação; lançar uma campanha, envolvendo os sindicatos filiados e outras organizações, para responder à crescente externalização de serviços e atividades da educação; reforçar a capacidade das organizações para defenderem a educação pública de lógicas de mercantilização e para mobilizarem campanhas eficazes que consciencializem os decisores políticos, as organizações internacionais e outros atores das consequências nefastas da privatização da educação – são outros mandatos da resolução.

Foi ainda decidido criar um Grupo de Trabalho específico para acompanhar este trabalho e para orientar, informar e incentivar as organizações-membros a envolverem-se e a mobilizarem os seus associados, e outros parceiros da comunidade educativa e da sociedade, numa campanha em defesa da educação pública e contra as tentativas de comercializar e privatizar a educação.

Que outras frentes de trabalho lhe parecem relevantes?

As prioridades de ação da IE para os próximos quatro anos foram definidas no 7º Congresso e são todas relevantes.

É relevante lutar por um financiamento da educação adequado e de longo prazo e proteger os sistemas de educação públicos e os direitos dos profissionais da educação e dos alunos dos efeitos negativos das crises políticas e económicas, de acordos comerciais e de investimento e de políticas impostas por instituições financeiras internacionais.

É relevante promover o estatuto dos docentes, dos investigadores e dos trabalhadores não docentes, melhorar as suas condições de trabalho e combater tendências de desprofissionalização. É relevante enfrentar ataques a sindicatos da educação e aos seus membros, especialmente no que respeita à liberdade de associação, à negociação coletiva e às liberdades profissionais.

É relevante desafiar a erosão dos valores democráticos e sociais e lutar contra a desigualdade de género, a intolerância racial e a xenofobia através da promoção dos direitos humanos, da igualdade e dos direitos sindicais.

E, naturalmente, é relevante reforçar e mobilizar a própria IE e as suas organizações para responderem a esses desafios.

Maria João Leite e António Baldaia
Henrique Borges (fotos)

Privatização na educação

“Nesta frente há muito trabalho em curso: criação de um grupo de ‘países-alvo’ de estudo e acompanhamento específico; participação em debates e conferências promovidos quer por sindicatos, quer por organizações da sociedade; investigação estratégica sobre as corporações que atuam na área da educação, suas operações de negócio e esquemas de minimização de impostos...”

Um estudo de caso recentemente divulgado analisa a situação nas Filipinas, onde o governo tem vindo a terceirizar o setor de educação para empresas privadas, que depois (re)vendem os seus serviços aos alunos mais desfavorecidos – as propinas cobradas representam cerca de 40% dos rendimentos da população pobre. Num contexto de crescimento exponencial de escolas secundárias privadas, as chamadas low cost, com fins lucrativos, financiadas pelo potentado económico Pearson, reforçam a sua presença no mercado. Com o apoio do dinheiro dos contribuintes, produzem mão de obra barata para uma quantidade de empresas presentes no território filipino e empregam professores sem formação, com poucos direitos e baixos salários.”

[Para mais informação sobre este assunto, recomenda-se a leitura do relatório “Pearson and PALF. The Mutating Giant”, de Carolina Jünemann e Stephen Ball]

Internacional da Educação

A Internacional da Educação (IE) é a maior federação de sindicatos mundial, representando mais de 30 milhões de profissionais, filiados em cerca de 400 organizações de 170 países e territórios.

A defesa dos interesses e direitos dos professores e de outros trabalhadores do setor, a promoção de uma Educação de qualidade para todos, bem como a solidariedade e a cooperação entre as organizações-membros, são alguns dos principais objetivos da IE.

Criada em 1993, tem vindo a afirmar-se como ‘a voz’ da Educação quando são discutidas políticas educativas à escala internacional, seja junto da UNESCO, da OIT, da OCDE, do Banco Mundial ou de outros organismos mundiais ou regionais. É presidida pela australiana Susan Hopgood, tendo como secretário-geral o holandês Fred Van Leeuwen. O Comité Executivo é composto por 26 membros, sendo Manuela Mendonça a única e primeira representante portuguesa.





O que considerávamos ser uma leitura pouco cuidada das abordagens ao construtivismo é mais uma leitura preconceituosa do que simples ignorância e desleixo concetual. A desilusão pode ser o legado mais valioso do consulado de Crato, caso ajude a compreender que os preconceitos 'cratinos' não se adequam às exigências e aos desafios das escolas.

Ariana Cosme
Rui Trindade

Fim! Nuno Crato deixou de ser ministro da Educação, o que justifica a escrita deste texto como exercício contra o esquecimento, para que nos confrontemos com as consequências da ação de um homem que baseou a sua intervenção, enquanto ministro, num conjunto de crenças que se foram afirmando através de leituras negativas produzidas sobre pessoas e situações e em generalizações abusivas e penalizadoras, que, por sua vez, se foram consolidando a partir de um tipo de ignorância que se cultiva, por defeito ou por convicção.

A primeira dessas crenças, fundadora da leitura que Crato andou a propor, quer nos livros que escreveu, quer nas intervenções públicas que foi protagonizando, baseia-se na ideia de que os alunos são ignorantes à espera que os professores lhes mostrem não só a luz da sabedoria, como o caminho que os irá orientar ao longo do percurso, no labirinto epistemológico que a Escola construiu para se poder aceder a essa luz redentora. Uma leitura que nos interessa abordar neste texto em função das consequências educativas dessas crenças e do modo como elas se alicerçam numa rede de preconceitos que, de algum modo, impede a sua problematização.

Pode mesmo afirmar-se que os discursos que Nuno Crato foi produzindo acerca do que designa por construtivismo ou do papel da memória nas aprendizagens derivam dessa crença e da conceção messiânica que a alimenta. Estamos hoje convencidos de que o que considerávamos ser, da parte de Crato, uma leitura pouco cuidada das abordagens que em Pedagogia se constroem a partir do que genericamente se designa por construtivismo é mais uma leitura preconceituosa do que apenas uma manifestação pura e simples de ignorância e desleixo concetual.

Questão de estilo. Somos os primeiros a admitir que no campo das Ciências da Educação há perspetivas sobre o construtivismo que permitem alimentar a leitura proposta por Crato acerca desta abordagem, a qual se caracteriza, de forma genérica, por aceitar e promover o que pode ser designado por autossuficiência cultural dos alunos. Trata-se de uma abordagem que merece ser publicamente discutida, o que significa que não são as críticas de Crato a essas perspetivas que discutimos, mas o modo caricatural como este as produz. Um estilo que exprime um fanatismo pedagógico quanto aos objetivos e à estratégia da sua ação como ministro e que acaba por explicar quer os programas escolares enciclopédicos que aprovou, quer as metas curriculares que impôs,

sobretudo quando, em nome do rigor e da exigência, não fez mais do que atomizar o trabalho intelectual a desenvolver numa sala de aula, prescrevendo de forma prévia, minuciosa e exterior aos atores que aí intervêm o modo como são obrigados a realizar as tarefas escolares. Um estilo que esteve presente, também, na ressurreição dos exames do 4º e do 6º anos de escolaridade ou no aumento do número de alunos por turma, o que é coerente com o pensamento pedagógico de alguém que defendeu ser a memorização que garante a compreensão ou que os procedimentos têm de ser primeiro rotinizados para, posteriormente, poderem ser entendidos quanto às opções que os justificam e aos fundamentos que os sustentam. Daí que, para Nuno Crato, não tenha de se perder muito tempo com explicações ou com a construção de dispositivos que incentivem os alunos a produzirem significados para aquilo que fazem e que aprendem nas escolas.

Desilusão. Os resultados estão à vista, ainda que seja necessário reconhecer que as crenças e os preconceitos de Nuno Crato têm algum eco na sociedade portuguesa. As críticas a todos aqueles que são identificados de forma abusiva com o campo do 'eduquês' não vieram apenas do ex-ministro, que não foi o único a acusar os que defendem a necessidade de se valorizar o protagonismo intelectual dos alunos e a promoção das aprendizagens significativas como os responsáveis pela indisciplina, pelo laxismo e pela alegada falta de qualidade do desempenho dos estudantes. Por isso é que a nomeação de Crato para ministro da Educação foi vista por muitos docentes – mesmo por alguns que não se identificavam politicamente com o governo Coelho-Portas – como uma boa notícia, esperando que, graças às suas ideias, houvesse uma solução para os problemas vividos nas escolas e nas salas de aula.

Passados quatro anos, resta apenas desilusão. Que pode ser, apesar do que todos sofremos, o legado mais valioso do consulado de Crato, caso nos ajude a compreender que os preconceitos 'cratinos' não se adequam às exigências e aos desafios das escolas no mundo e nas sociedades contemporâneas e que não há soluções fáceis e imediatas para desafios tão complexos como os que nos propomos enfrentar quando defendemos a necessidade de construir uma Escola congruente com os valores e os princípios democráticos.



A dark, abandoned room with two windows. The room is in a state of disrepair, with debris scattered on the floor. A silhouette of a person is visible in the foreground, leaning against a wall. The lighting is dramatic, with bright light coming from the windows and deep shadows elsewhere.

Os preconceitos 'cratinos'

1. Há dias assim... Quando pensava que já possuía um conhecimento consolidado quanto aos fatores que se encontram presentes no desempenho académico dos estudantes, todos eles bastante complexos e impossíveis de isolar de um ponto de vista científico (são à prova da experimentação científica de tipo laboratorial), eis que nos chega alguém com elevado grau de legitimação (política, científica e mediática) que nos diz que a resposta para os problemas do sucesso escolar (e da aprendizagem, supõe-se) está (quase) exclusivamente nos professores e nas suas práticas. Ou melhor, na sua “qualidade”! Ou seja, na eficácia e/ou eficiência da sua **ação profissional!**

E já são duas vezes, num curto período de tempo, que essa voz cientificamente inquestionável (dizem-nos) se encontra entre nós: uma, pela mão do Governo, em maio de 2013 (conferência *Educação, Ciência, Competitividade*, promovida pelo Ministério da Educação e Ciência); a última, no passado dia 26 de outubro, promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian (*Educação e Desenvolvimento - Escola e Sociedade*).

O principal protagonista nos dois eventos foi Eric Hanushek. A primeira conferência teve como tema “Políticas Educativas para a Qualidade e para o Crescimento Económico” e a segunda “A Qualidade da Educação para o Desenvolvimento Económico”. Pelo meio, pudemos ler uma exemplar entrevista ao Público (26.05.2013) dada pelo investigador em questão.

2. O pensamento de Hanushek pode ser resumido do seguinte modo:

- o conceito de ‘professor eficaz’, concebido como sinónimo de ‘professor de qualidade’, é central na sua ‘teoria’;
- este ‘professor eficaz’ é identificado através da performance sistemática dos seus alunos nos exames nacionais;
- esta é uma dedução pessoal, pois o autor não consegue apresentar argumentos que permitam estabelecer uma definição, ainda que mínima, do perfil deste tipo de professor: “A investigação falha na descrição das características ou do comportamento de um ‘professor eficiente’. Sabemos que há profissionais que, por sistema, são melhores em sala de aula do que outros, mas é difícil descrevê-los. Contudo, é possível identificar quem se está a sair bem e quem não está” (E.H. ao Público);
- o elemento central em torno do qual deve girar todo o trabalho do ‘professor de qualidade’ é o exame nacional; de acordo com este autor, Portugal deve “manter e até aumentar o sistema de exames”, o que significa

Sabemos que o professor é uma figura central no domínio da educação escolar, mas também sabemos que os resultados escolares são um produto extremamente complexo que não permite isolar de um modo rigoroso os fatores que o integram.

Manuel António Silva

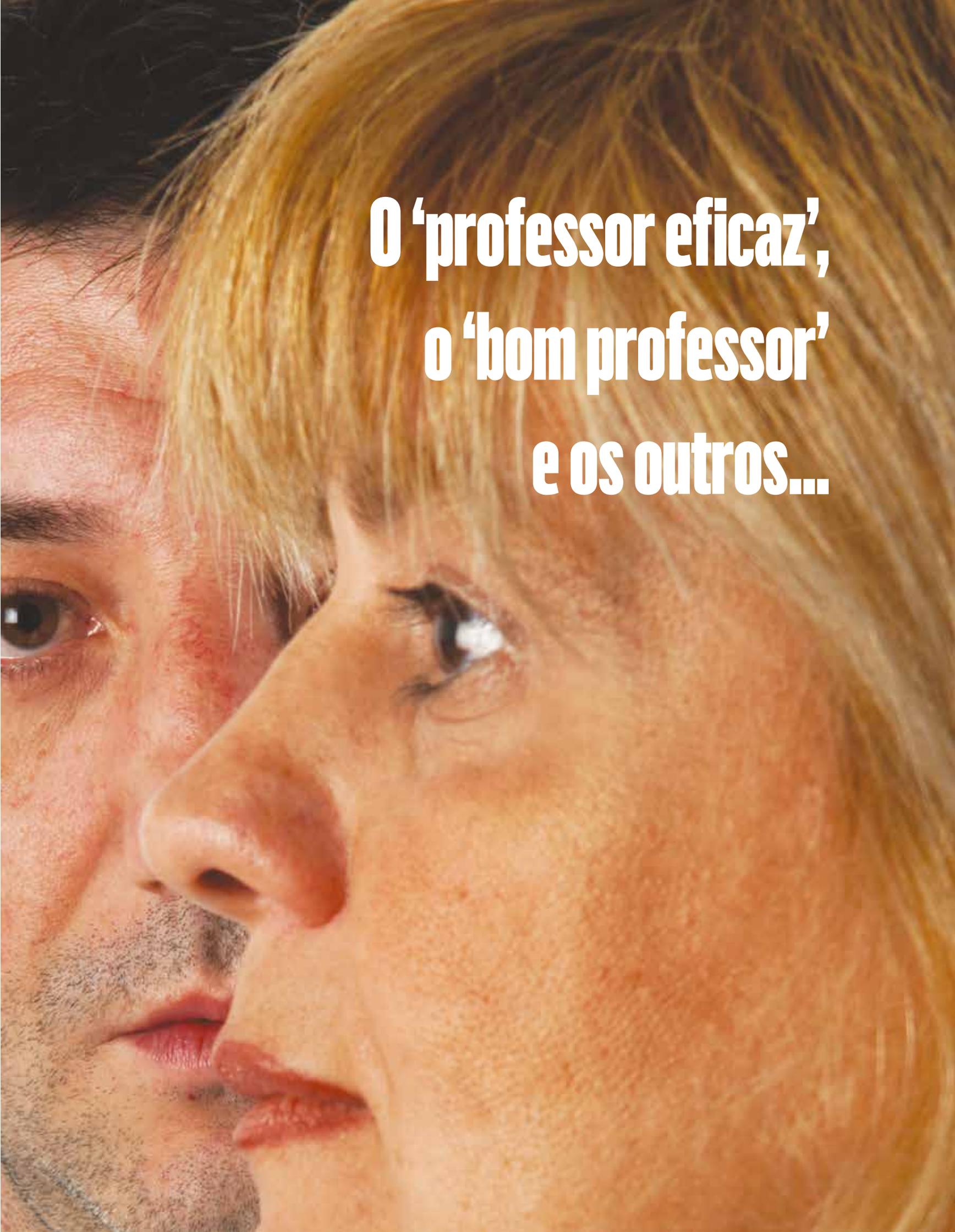
uma opção clara por um determinado conceito de escola, de educação e de ‘profissão’ docente;

- os resultados dos alunos obtidos em exames nacionais deviam ser o único critério de avaliação do desempenho dos professores (e critério essencial para definir o seu salário), dos diretores das escolas (que deveriam ser responsáveis pelos resultados escolares), das escolas e dos sistemas educativos;
- os professores considerados “menos eficazes” deviam ser substituídos, o que permitiria uma subida imediata dos países que adotassem esta política no *ranking* dos resultados dos alunos em exames internacionais e uma subida a longo prazo dos respetivos PIB (cf. conferência promovida pela FCG);
- o conceito de turma, sua composição (tamanho e características dos alunos), a escola e seu funcionamento, autonomia pedagógica, administrativa e científica, são fatores considerados como pouco relevantes ou até residuais; o mesmo se pode deduzir do meio socioeconómico e cultural em que a escola se integra.

3. Este ‘movimento’ de ‘responsabilização profissional’ do professor, profundamente heterogéneo e contraditório, mas convergente na conceptualização do professor individualmente considerado como figura central do sucesso escolar, tem vindo a desenvolver-se nos últimos anos, sendo difícil a sua desconstrução político-ideológica. Nuns casos fala-se no ‘professor eficaz’, noutros no ‘bom professor’.

Sabemos que o professor é uma figura central no domínio da educação escolar, mas também sabemos que os resultados escolares são um produto extremamente complexo que não permite isolar de um modo rigoroso os fatores que o integram. E também julgamos saber que a edificação de uma Escola democrática não pode ser fundada em princípios de natureza meritocrática.



A close-up photograph showing the profiles of a man and a woman. The man is on the left, with dark hair and a slight stubble, looking towards the right. The woman is on the right, with blonde hair, looking towards the left. The text is overlaid on the right side of the image.

**O 'professor eficaz',
o 'bom professor'
e os outros...**

Os últimos anos de governação foram um verdadeiro laboratório sobre como retirar relevo e autonomia aos docentes. Precisamos de professores apoiados e fortalecidos para enfrentarem os complexos problemas do quotidiano escolar.

David Rodrigues

António Sampaio da Nóvoa publicou em 1987 um ensaio notável e seminal – «O tempo dos professores» [*Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, sec. XVIII-XX*]. Trata-se de um livro de leitura indispensável que, além de traçar a evolução da profissão docente ao longo de 300 anos, mostra como os professores surgiram e como à custa de longos e penosos processos se puderam afirmar como classe profissional indispensável ao(s) desenvolvimento(s) humano(s).

Mesmo recentemente não deixaram de aparecer dúvidas sobre o carácter imprescindível da profissão de professor. Lembro, por exemplo, que quando surgiram as primeiras e desastradas experiências de introdução das tecnologias digitais na Educação, havia teóricos que profetizavam o desaparecimento dos professores a curto prazo, porque seriam substituídos – segundo eles com vantagem – pelos computadores.

Dizia-se, para anunciar o *admirável mundo novo* dos computadores na Educação que eles eram mais pacientes do que os humanos (aqui havia uma incompreensível confusão entre ser paciente e ser repetitivo...), mais disponíveis, mais versáteis, etc. Certo é que cedo se verificou que todas estas vantagens eram inúteis se não existisse um professor que contextualizasse as aprendizagens, que explicasse as suas dificuldades e implicações; um professor, enfim, que falasse humanamente com os alunos. Assistimos ainda hoje a outras tentativas de subalternizar o papel dos professores. Deixo outro exemplo: há países em que as entidades responsáveis pela Educação compram a empresas privadas o currículo, os materiais, os livros e mesmo a supervisão do processo educativo. Este *franchising* educacional leva a que o professor se converta num mero *entregador* do currículo, tendo somente de seguir e cumprir rigorosa e atempadamente os planos que a empresa fez. Tem-se chamado a este modelo “currículo à prova de professor”. Segundo o planeado, o modelo só pode não funcionar se o professor não cumprir obedientemente os ritmos, os conteúdos planeados e não usar os materiais que lhe são fornecidos. Muitos mais exemplos poderiam ser dados de tentativas – felizmente mal sucedidas – de substituir o professor, de acabar com o “tempo dos professores”, como lhe chamou Sampaio da Nóvoa. O facto de estes exemplos caricaturais terem sido desmontados não deve esmorecer a nossa vontade de encontrar respostas para a questão de como se pode reforçar e valorizar o trabalho dos professores.

Inverter o rumo. Os últimos anos de governação foram um verdadeiro laboratório sobre como retirar relevo e autonomia aos professores. Muitos aspetos se poderiam evocar, mas refiro três que me parecem mais importantes. Os professores tornam-se mais fortes quando se reforça a autonomia e a possibilidade de gerirem o seu trabalho pedagógico. Isto quer dizer que currículos extraordinariamente extensos e complexos vão *engessar* o professor e retirar-lhe tempo e disponibilidade para usar com os alunos outros métodos que não os estritamente transmissivos. Com currículos assim escasseia tempo para que os alunos aprendam a resolver questões em grupo, para apoiar os alunos que *descolem* da *velocidade de cruzeiro* a que são transmitidos os currículos e não permite qualquer veicidade de interdisciplinaridade ou mesmo de aplicação a contextos reais. A tão criticada opção governamental de reforçar os exames faz parte deste problema: as escolas usam a desculpa dos exames para justificarem práticas ainda mais tradicionais e conservadoras no seu trabalho pedagógico.

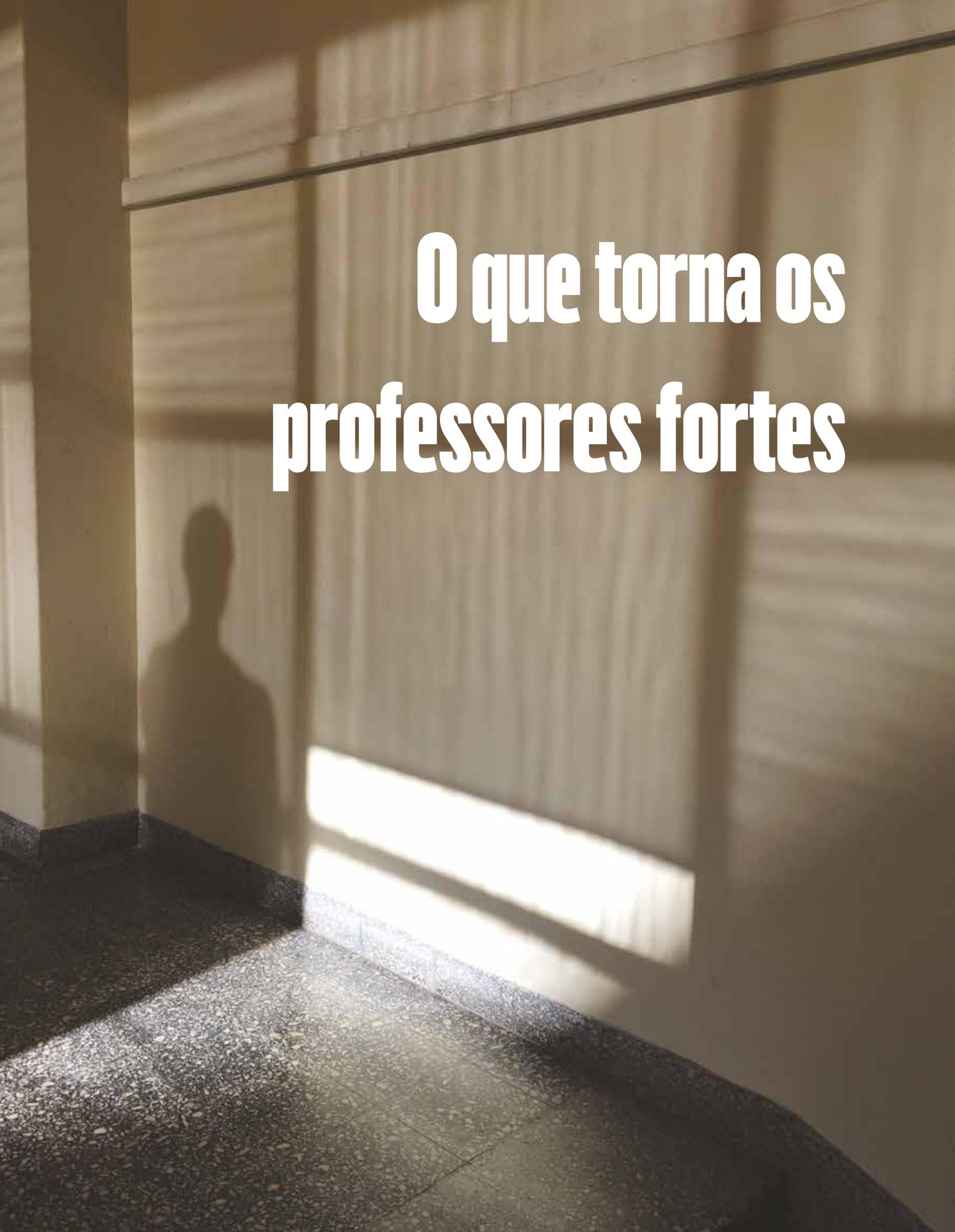
Em segundo lugar, não se desenvolveram modelos que incentivem, encorajem e recompensem o trabalho cooperativo dos professores. Sabe-se hoje que um professor que trabalhe sozinho tem uma enorme probabilidade de ser incompetente, dado que os problemas que se lhe deparam são de tal complexidade que só em colaboração com outros docentes, e mesmo outros técnicos, é possível encontrar respostas adequadas. A organização da escola, a avaliação dos docentes, o modelo de resolução de problemas passa sempre por um professor solitário e único responsável por assuntos que, na verdade, não é capaz de resolver sozinho.

Por fim, precisamos de professores apoiados. A formação em serviço precisa de ser reconceptualizada, para que possa desempenhar o papel fundamental de inovação e de supervisão do trabalho docente. A formação em serviço tem passado quase sempre ao lado das reais necessidades dos professores e das reais necessidades das escolas. Precisamos de professores apoiados e, assim, fortalecidos para enfrentar os complexos problemas do quotidiano escolar.

Hoje, como antes, vivemos – como escreveu Sampaio da Nóvoa – no tempo dos professores. Não dos professores sozinhos, dos professores sabe-tudo, mas no tempo de uma classe profissional que tem, cada vez mais, de entender como se convence e seduz os alunos para a importância do conhecimento, da inovação e da pesquisa. Mas também como é que se chega a estes objetivos usando valores e práticas que sejam humanas, solidárias e participativas. É este o tempo presente dos professores.



O que torna os professores fortes



1. As histórias individuais são contadas através de referências – processos, acontecimentos e pessoas – que cada um considera importantes no seu percurso de vida. Para quem viveu a escola primária do Estado Novo, o/a professor/a é, sem dúvida, uma dessas referências. É um *outro significativo*; uma memória presente que nos transporta à escola desse tempo. Embora o ambiente e as interações pedagógicas nessa escola raramente deixassem boas memórias, porque nos comprimiam entre o receituário ideológico, educativo e pedagógico do Estado Novo e a vida por nós desejada, o professor nunca ficou perdido na nossa memória. Passada a escola, e ao longo de muitos anos, a propósito de muitas circunstâncias da vida, revisitamos, com uma mistura de boas e más memórias, o tempo da escola e dos professores. É essa memória que hoje me faz (re)visitar o meu velho professor, agora com 92 lúcidos anos, e escrever este texto. Numa das minhas primeiras visitas, o professor Augusto presenteou-me com a minha prova escrita do exame da 3ª classe. Tinham passado cerca de quatro décadas! Para mim, foi uma honrosa evidência das memórias do meu professor sobre a sua escola e sobre os seus alunos. Um olhar sobre o conteúdo e a estrutura da prova, transportou-me para aquele longínquo dia e fez-me lembrar o contexto real em que aquela prova foi realizada. Com um sorriso, o professor comentou: “Carlos, aquilo é que eram tempos. Nós ensinávamos e vocês aprendiam como hoje já não se ensina nem se aprende.”

Não falámos do contexto social e político daquela escolarização, nem lembrámos como se ensinava e como se aprendia; não comparámos a escola daquele tempo com a escola de hoje. A sua atitude revelava que foi, em toda a plenitude e com muito orgulho, um bom professor daquele tempo, com aquelas condições – políticas, sociais, pedagógicas e educativas – que ele, provavelmente, não admitia poderem ser outras. E, confirmo eu, naquelas condições, foi um bom professor.

2. A par de alguns outros atores sociais, como o padre, o regedor e o cabo da GNR, naqueles pequenos universos rurais, fechados e socialmente controlados, os professores tinham o protagonismo e a centralidade social característicos dessas comunidades. Eram autoridades com poderes e funções ideologicamente comandadas que cercavam as socializações dentro de exíguos espaços que não admitiam transgressões. Mas o prestígio dos professores decorria, sobretudo, da sua autoridade enquanto fonte única de conhecimentos, socialmente valorizados, e do poder de facultar e reconhecer parte desses conhecimentos aos seus alunos.

Os professores estavam sujeitos a pressões e rígidas exigências ideológicas e curriculares que, naturalmente, condicionavam tentativas relevantes de inovação educativa. Eram as condições para a sua sobrevivência profissional. Ao professor cabia ensinar a ler, escrever e contar, competências temperadas com os saberes da história e da geografia que exaltassem mitos e glórias nos tempos e nos espaços do império. Os valores a

promover situavam-se em torno de Deus, da Pátria e da Família, trilogia entendida no tempo e nas condições da época e do país.

Os meios e as estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças eram desconhecidas ou pouco interessavam em função dos fins a atingir e da manutenção do prestígio do professor. Este era regulado pelas expectativas da tutela, das famílias e pelo número de alunos que terminavam a 4ª Classe com sucesso. O diploma era uma meta muito desejada pelas famílias, e para muitas crianças ainda inacessível. Os processos de ensino-aprendizagem não eram questionados; eram os conhecidos, com a eficácia que os adultos que foram à escola experienciaram.

3. Hoje, como sempre, pretende-se uma educação de qualidade, com professores competentes, dedicados e prestigiados, e que deixem boas memórias nos seus alunos. Eles não têm a mesma centralidade e poder dos professores da minha velha escola. Os contextos e os tempos são pouco comparáveis.

Em democracia, o imperativo de educar para a igualdade em contextos globalizados, de massas e de grande diversidade, tornam a função docente mais complexa e exigente. É, em certa medida, uma função – como outras – mais diluída na complexidade, porque ocorre em contextos democráticos e, por isso, mais colaborativos, interdependentes e mutáveis. Mas permanece, sempre, como condição de qualidade, o reconhecimento e o prestígio profissional dos professores.

Parece, no entanto, que a tutela se tem escondido no meio da complexidade da sociedade democrática para massificar a função docente e faltar-lhe com condições essenciais para a promoção do seu reconhecimento e do seu prestígio.

Carlos Cardoso





**O meu mestre
(re)visitado,
ou memórias
de outra escola**

Nuestras sociedades se asomaron al siglo XX proclamando el derecho de la infancia a ser feliz. O, cuando menos, a gozar del respeto y la estima que como personas les venían siendo negados históricamente, reduciendo sus vivencias – a menudo, marcadas por la indiferencia, el maltrato o la sumisión – a un tiempo de tránsitos, en el que la preparación de los niños y niñas para la adultez constituía el principal objetivo de su desarrollo individual y colectivo.

La obra de Ellen Key «El siglo de los niños» (1900) pondría énfasis en el cambio de rumbo iniciado a mediados del siglo XIX, cuando la infancia comienza a ser reconocida como una etapa con sentido en sí misma, afirmando – en un escenario socioeconómico de grandes desigualdades – la obligación de defenderla, cuidarla y educarla; tres propósitos que no se concretarían de forma explícita hasta 1924, cuando, a través de la conocida como Declaración de Ginebra, se establece que “la humanidad debe al niño lo mejor que ésta puede darle”.

No obstante, transcurrieron treinta años más para que las Naciones Unidas celebrasen, en noviembre de 1989, la primera Convención dedicada específicamente a la infancia, obligando a los Estados a velar por el “interés superior de los niños” (art. 12), garantizándoles la provisión de recursos, la protección ante los abusos y la participación activa en las decisiones que – de un modo u otro – los afectan, tanto en el ámbito familiar como en otros contextos sociales, entre los que las instituciones escolares ocupan un lugar prioritario. La Convención sobre los Derechos del Niño se redactó considerando un amplio conjunto de circunstancias y procesos de largo recorrido político, ético, jurídico y social, otorgándole un especial protagonismo a la educación – a todas las educaciones – en el desarrollo de su personalidad, en el logro de una mayor igualdad de oportunidades, o en la aspiración a satisfacer los mínimos que se requieren para procurar su bienestar material, psicológico y social.

Cambio y transformación social. El compromiso y las responsabilidades que, poco después, asumieron los Estados y los organismos internacionales – UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial – con una visión ampliada del aprendizaje y la Educación para Todos (Jomtien, 1990; Dakar, 2000), le conceden, aún sin mencionarlas, un papel clave a la Pedagogía Social y a la Educación Social, al menos en una doble perspectiva:

a) de un lado, la que ante las adversidades que deben afrontar cientos de millones de niños y niñas en situaciones de pobreza y exclusión social, asocia las políticas educativas y sociales a un cambio de rumbo, yendo de los derechos – expresados en los documentos normativos – a los hechos,

La cuestión no reside exclusivamente en aumentar los recursos y servicios para la infancia, sino en comenzar por aprovechar los existentes para construir una sociedad de todos, en la que los niños puedan sentir

con el importante cometido que cabe atribuirle a la educación en la búsqueda de un futuro mejor;

b) de otro, la que poniendo énfasis en la vida cotidiana, manifiesta la necesidad de alentar procesos de desarrollo individual y social que estimulen los proyectos comunitarios, el trabajo colaborativo y la iniciativa local, siendo congruentes con los valores que invocan la democracia, la sostenibilidad ambiental, la libertad, la paz, la equidad o la justicia social.

De aquí que, más allá de instruir en los saberes disciplinares que integran el currículum escolar, o de formar a personas conscientes de los derechos y deberes cívicos que contraen con el mundo en el que habitan, también se trate de promover procesos de cambio y transformación social, haciendo copartícipes de sus actuaciones a distintos agentes del territorio (familias, responsables políticos, profesionales sociales, asociaciones, etc.). Que se haga con la infancia, y no sólo para ella, reconociendo a los niños y niñas como sujetos principales de los programas socioeducativos, artísticos, culturales, etc. que se promuevan, no como meros destinatarios. En opinión del pedagogo italiano Francesco Tonucci, la cuestión no reside exclusivamente en aumentar los recursos y servicios para la infancia, sino en comenzar por aprovechar los existentes para construir una sociedad de todos, en la que los niños puedan sentirse plenamente reconocidos como ciudadanos autónomos y participativos. La Pedagogía Social y la Educación Social deben contribuir a ello tanto como sepan y puedan.

José Antonio Caride



La infancia como sujeto pedagógico y social

A Pedagogia Social como teoria orientadora e a Educação Social como prática do desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos surgem, em Portugal, inseridas no campo educativo e, particularmente, no domínio das Ciências da Educação. Contudo, não respeitam nem à formação de professores nem ao uso de didáticas escolares.

Por outro lado, é hoje comum afirmar-se que toda a educação é social. Mas não faria sentido apelidar de social, se não houvesse necessidade, uma educação que se distingue, pela fundamentação e pela praxis, daquilo que designamos por educação escolar. Urge, pois, clarificar qual a parte do universo educativo que corresponde ao objeto próprio da Pedagogia Social como matriz orientadora da Educação Social.

Numa visão mais ou menos simples e resumida, diremos que a Pedagogia/Educação Social se dirige, essencialmente, a processos e fenómenos socioeducativos que, de acordo com Romans, Petrus e Trilla, “compartilham, no mínimo dois dos três seguintes atributos:

- 1) dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos;
- 2) têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social [que alargamos a tensões sociais que são prévias ao conflito que corresponde ao “final da linha”];
- 3) têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais [aquilo que designamos, modernamente, por não escolares]”.

Efetivamente, a Pedagogia Social e a Educação Social vão muito para além da lógica da Escola (a forma escolar de Bourdieu), embora hoje sejam reconhecidamente úteis à Escola como microcosmos da sociedade, aproximando-se da Antropologia da Educação, que se foca na aprendizagem e nos processos educativos para além da Escola. Dilthey dizia que a Educação é uma função de toda a sociedade, o que obriga a pensarmos numa pedagogia menos centrada na Escola e mais pensada nas relações sociais e noutras instituições e espaços educativos, que, porém, podem e devem trabalhar em rede com a instituição escolar, uma vez que o objetivo de uma sociedade e de toda a humanidade passa pela participação nas atividades sociais e na obrigatória reconfiguração identitária das identidades pessoais, de forma a potenciar a *convivência*, que é, grosso modo, aprender a viver entre diferentes.

Um dos fundadores da Pedagogia Social, Natorp, refere-se não só à educação individual das pessoas, mas também à educação do Homem em comunidade – a convivência, tão estudada por Jares na sua pedagogia da convivência.

Escola e Educação Social. A visão tradicionalista da Pedagogia Social orienta-a para a educação não escolar, a

educação de adultos e da terceira idade, a inserção social de pessoas com necessidades educativas especiais ou deficientes e a ação socioeducativa. Nesta linha, há um predomínio da Educação Social enquanto campo especializado, essencialmente, na inadaptação e na marginalização, aproximando-se das intervenções sociais de cariz essencialmente resolutivo. A partir dos anos 80/90 do século XX, e com as novas conceções inter e multiculturais, pensadas no contexto das várias globalizações, passou a aceitar-se que educar para a participação social implica, antes de mais, agir sobre as perspetivas cognitivas e afetivas das pessoas, o que significa agir sobre as identidades pessoais e sociais e provocar mudanças/transformações nas famílias, nas relações com os colegas e pares, nas instituições escolares e extraescolares, de forma a construir cidadanias múltiplas e sociedades inclusivas, que, contendo diferenças socioculturais, contudo, são capazes de comunicar.

Este posicionamento aposta mais na prevenção e no processo educativo global, ao construir competências sociais fundamentais para as relações pessoais e profissionais frente às diferenças pessoais e culturais, aproximando-se das perspetivas da mediação intercultural e da assunção das tensões sociais e dos conflitos sociais como formas básicas da vida em sociedade, com as quais há que aprender a viver, gerindo e não tanto resolvendo.

Aí está o espaço aberto para a Educação Social, alimentada pela Pedagogia Social e pelas novas mediações que extravasam as da resolução de conflitos e que se desenvolvem, prioritariamente, do outro lado da Escola. Portanto, reduzir a Educação à educação escolar seria ver apenas uma parte da realidade.

Romans, Petrus e Trilla referem mesmo que “a escola não é a reserva natural da formalidade e do rigor pedagógicos. As outras educações, as mal chamadas educações informais ou não formais, podem ser mais formais do que a própria escola. Existe, de facto, apenas uma educação (...). A educação é global, é social e acontece ao longo de toda a vida. Se o objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e comunicar, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota uma atitude de reserva frente a alguns comportamentos sociais dos alunos. É por isso que a Educação Social nasceu para completar objetivos não assumidos pela escola (ou, quem sabe, a escola nasceu para completar a educação social)”.

Assim, a Educação Social tem de refletir, também, acerca da sua própria intervenção e questionar-se por que se faz de uma maneira e não de outra, por forma a incidir nas causas dos problemas para poder prevenir as razões que geram tensões e conflitos e não atuar apenas no final da linha.

Ana Vieira e Ricardo Vieira

Referências

- Ana Vieira: «Educação Social e Mediação Sociocultural», *Profedições* (2013)
 Isabel Baptista: «De que falamos quando falamos em Pedagogia Social», *A Página da Educação* n.º 175 (2008)
 M. Romans, A. Petrus e J. Trilla: «Profissão Educador Social», *Artmed* (2003)
 P. Natorpe: «Pedagogia Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidade», Madrid (1913)
 Raul Iturra: «Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra», *Escher* (1990)
 Ricardo Vieira: «Entre a Escola e o Lar: o currículo e os saberes da Infância», *Fim de Século* (1998)
 Xesús Jares: «Pedagogia da Convivência», *Profedições* (2007)



*Da visão tradicionalista da Pedagogia Social à nova Educação Social
Pedagogia Social e a Educação Social vão muito para além da lógica da
Escola, embora lhe sejam reconhecidamente úteis como microcosmos da
sociedade, aproximando-se da Antropologia da Educação, que se foca
na aprendizagem e nos processos educativos além da Escola.*

Da visão tradicionalista da Pedagogia Social à nova Educação Social



As questões da Educação são cada vez mais complexas e apresentam cada vez mais dilemas na sua resolução. Às vezes, são necessárias ideias simples que funcionem, que se tornem operacionais. Mas por detrás dessa simplicidade há sempre complexidade e profundidade, porque é sempre do humano e das pessoas que estamos a falar.

Trabalhar hoje em Educação não é nada fácil e investigar também não é. Hoje, a própria realidade educativa, para ser compreendida, exige múltiplos modos, estruturas e metodologias de pesquisa. Diria *métodos* de pesquisa. Em termos etimológicos métodos remete-nos para os caminhos. O Método é o Caminho. Muitas vezes, sem nos darmos conta, há certos métodos que ficam prisioneiros de um apriorismo que enreda e capta algo na pretensão de ser a realidade ou, até, a sua representação. Ora, desde Descartes que o conhecimento se identifica com a representação. O conceito de representação que for o reflexo de um racionalismo fechado e redutor não capta a realidade, tende a capturá-la, não havendo dela conhecimento real, ao mesmo tempo que a mesma pode ser desrealizada, desapossada, despossuída, no seu ser em si. A realidade não se diz nem se deixa dizer em categorias e conceitos esquemáticos e vazios. A realidade educativa, se o é, e tem de ser, está plena de ser e plena de verdade. Ora, há, aqui, três palavras, três categorias e três conceitos que importa salientar na sua dinâmica: *ser, verdade e sentido*.

À porta do ser. O conceito, intuitivo, de *verdade* deve ter novos influxos na realidade educativa e no conhecimento educacional, ou melhor, mais do que o conceito de verdade, é a verdade, ela mesma, o sentido de verdade, que deve estar no meio da Educação, enraizada na Educação. Temos de questionar se a sua ausência não tem criado vazios perigosos. Julgo que sim.

Aqui, em nada é relevante se é um conceito da narrativa da modernidade ou da pós-modernidade. A minha preocupação, e temos por tanto lado razões fundadas, é que a ausência de relação à verdade criou relativismos que muitas vezes são formas encapotadas de despotismo, até

ideológico. Não estou a falar em relatividade nem em pluralidade, como condições de diversidade e, até, como traços axiológicos que importa saber potenciar. A diversidade é sempre um valor fundante, mas não exclui, nem pode excluir, a unidade. Na Natureza o que há é diversidade, é a maravilha dos seres a ser, como princípio ôntico.

A Ontologia é um saber filosófico de enorme grandeza. Entre vários autores, aprendemos isso de modo superior e luminoso, de modo muito profundo, com o Professor Doutor José Enes, no livro, também ele pleno de luz, «À Porta do Ser». É uma obra que vai às alturas e às funduras, é das obras mais originais e originantes escritas em Língua Portuguesa, marcada por metáforas profundas. Desde logo a própria metáfora, que é a metáfora das metáforas na senda da verdade. Afirma o filósofo:

“(…) O homem, no universo, ocupa, por conseguinte, o lugar onde o intuito torna possível a verdade com abertura e como guarda do ser. O caminhar temporal do intuito no sentir outro alvo não tem que não seja aquela verdade. Neste contexto experiencial, ganha autêntico significado a afirmação, deduzível de pressupostos sistemáticos, que *o homem é um ser para a verdade*.” [«À Porta do Ser». Difusora Dilsar, 1969].

Ora, a verdade é o signo, o sinal, a sina, o fado do homem, é o destino na destinação de ser em verdade, mesmo que em processos de argumentação, diria mesmo em ontoética. O ser humano não pode evitar a verdade a não ser que se anule a si mesmo. Não é o que se tem visto, também, nos espaços públicos? O eclipse da verdade na Educação tem consequências fatais e letais. Há que o ponderar, a tempo.

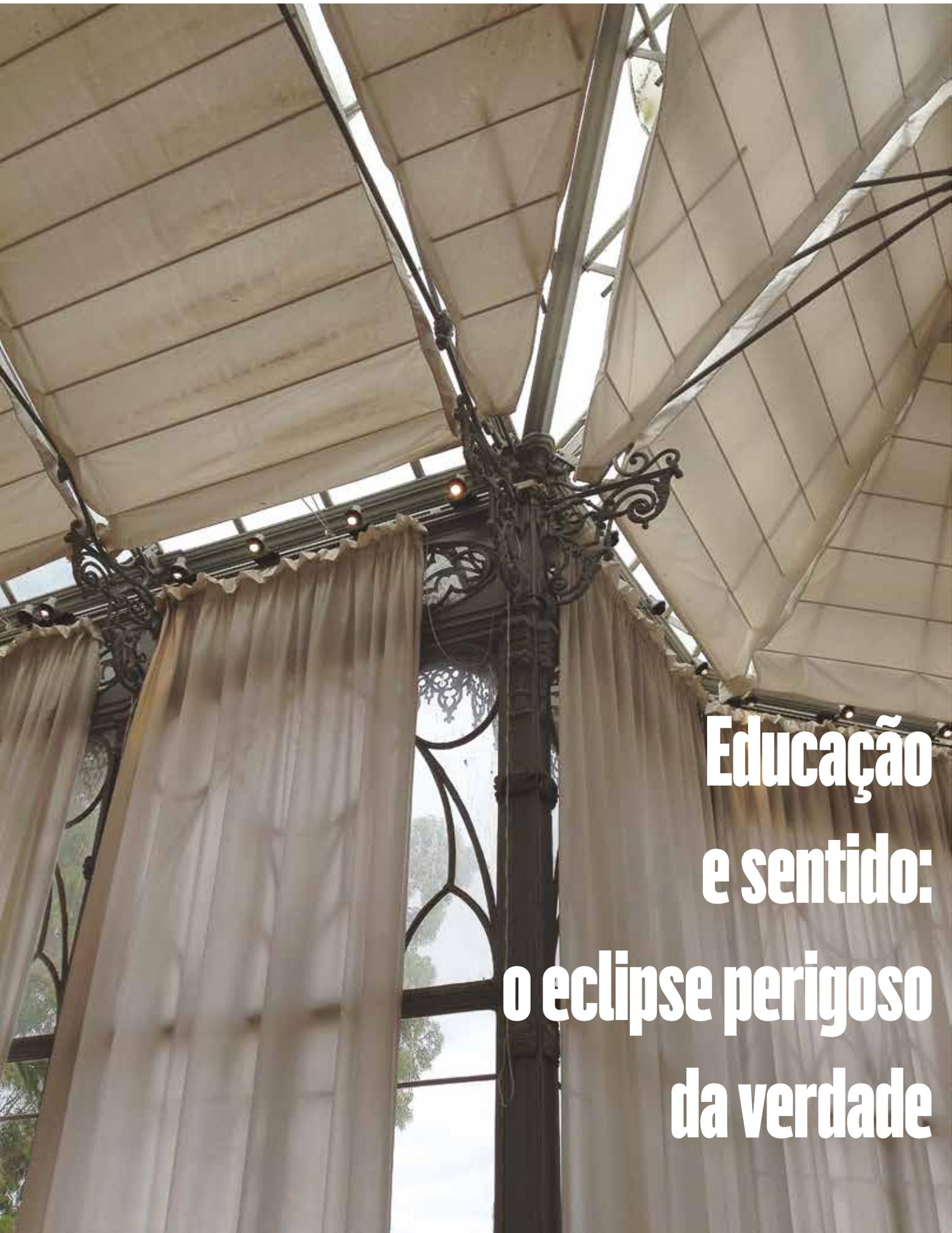
Democracia e educação. A verdade tem sempre uma relação com a experiência, com o saber e o conhecimento que, no fundo, têm autoridade, uma autoridade de ser. Afirma John Dewey, com muita propriedade e autenticidade: “Cem gramas de experiência valem mais do que uma tonelada de teorias, porque só com a experiência uma teoria tem um significado vital e verificável. Uma experiência, mesmo uma experiência muito humilde, é capaz de gerar e de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, separada de uma experiência, não pode ser definitivamente compreendida nem como teoria. Tende a tornar-se uma mera fórmula verbal, um conjunto de palavras-chave utilizadas para tornar o pensamento, ou a teoria genuína, desnecessário e impossível. Devido à nossa educação, empregamos as palavras, pensando que são ideias para colocar questões, e ao fazê-lo estamos, na realidade, simplesmente a obscurecer a percepção que nos impede de ver a dificuldade mais aprofundadamente.” [«Democracia e Educação». Plátano Editora, 2007].

A experiência implica esse labor acional do sujeito nas coisas e sobre as coisas. Há, também, em John Dewey, um fazer funcional cuidadoso. É um fazer que é peculiar para ser, desde logo no saber agir sobre e com as coisas, no ser das coisas. As coisas têm o seu ser, pelo qual também se faz e também se dá um certo modo de Educação.

Mas onde se decide a Educação é na verdade que cada um é – ou não é – e, como tal, se manifesta em ação, relação e comunicação de ser, também na busca de sentido(s) e do sentido.

Emanuel Oliveira Medeiros





**Educação
e sentido:
o eclipse perigoso
da verdade**



MEM é

Movimento pedagógico de características únicas

cinquentenário

“O Movimento da Escola Moderna é o mais importante movimento pedagógico de professores que existe em Portugal. Nas últimas décadas, os seus membros têm desenvolvido uma atividade notável na formação de professores e na produção de práticas pedagógicas que visam uma escola de qualidade para todos.”

Jorge Sampaio, Presidente da República, quando agraciava o MEM com o título de membro honorário da Ordem de Instrução Pública (08.05.2004).

A cumprir 50 anos de existência, o Movimento da Escola Moderna (MEM) define-se como uma associação de autoformação cooperada de professores, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Superior. Nasceu a partir da atividade de seis professores que se constituíram, em fevereiro de 1965, num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica (GTPP), impulsionado por Sérgio Niza a partir dos cursos de aperfeiçoamento profissional que Rui Grácio promovia, desde 1963, no então Sindicato Nacional de Professores. No GTPP, os professores analisavam e refletiam sobre as suas práticas de ensino e complementavam essa atividade com a produção de instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico e com a leitura e debate de textos promotores de desenvolvimento teórico. Esses três objetivos de formação e construção da profissão foram adotados em 1966, quando Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza foram a Perpignan “negociar” com Célestin Freinet a integração estratégica na Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, com a discrição requerida pela vida sob ditadura – a intenção era obter apoio para o projeto empreendido no GTPP, a que se tinha associado a experiência dos professores do Centro Infantil Helen Keller, a que ambos pertenciam e onde se utilizavam já as técnicas Freinet, introduzidas por Maria Amália Borges. Já nos anos oitenta, o MEM português reorientou a formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar numa perspetiva cultural e comunicativa decorrente dos trabalhos de Lev Vygotsky e de Jerome Bruner, entre outros.

MODELO DEMOCRÁTICO DE COOPERAÇÃO

“Ao anteciparmos a organização democrática do trabalho nas escolas tornou-se mais determinante, em regime político democrático após Abril de 74, fazer avançar uma alternativa de socialização democrática dos estudantes assente na organização e gestão cooperadas do trabalho curricular das turmas, entendidas pelo MEM como comunidades democráticas de aprendizagem”, pode ler-se na página eletrónica da associação.

O modelo do MEM assenta em três subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem:

Estruturas de cooperação. O processo de cooperação educativa tem-se revelado como a melhor estrutura para aquisição de competências culturais e sociais. Na aprendizagem cooperativa,

o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. O trabalho a pares ou em pequeno grupo contraria a tradição individualista e competitiva que o modo de ensino simultâneo impôs à escola, pressupondo que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também.

Circuitos de comunicação. Estabelecem-se circuitos múltiplos de comunicação que estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interativa de conhecimento. Esta matriz é radcada por circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe e aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual. As trocas sistemáticas concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (escrita, desenho, cálculo).

Participação democrática direta. As atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se enquanto alunos e professores, em cooperação, vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola. Esta relação democrática pressupõe a gestão cooperada do currículo escolar – o que compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas de todo o processo de aprendizagem. A circulação e a utilização da informação e da cultura têm de ser democráticas, dando sentido social a todo o saber. Trata-se de gerir colegialmente, em Conselho de Cooperação Educativa, tudo o que à turma diz respeito. O cimento da organização formadora é a ética – o esforço obstinado de tornar congruente a utilização dos meios e dos modelos organizativos da educação com os seus fins democráticos.

A Página da Educação

Notas

1. Texto construído a partir da informação disponível em www.movimentoescolamoderna.pt

2. Recomenda-se a leitura da entrevista de Sérgio Niza à PÁGINA n.º 198 (outono.2012)

Saudação ao 37º Congresso do MEM

50 anos depois, voltamos a ser necessários

32

Este é um momento histórico, cuja importância também reside no facto de nos ajudar a compreender que – parafraseando a canção de José Mário Branco – viemos de longe, de muito longe, e o quanto andamos para aqui chegar. Um momento que só existe porque o passado nos impele – e recorro agora à canção dos Trovante – a dobrar os nossos cabos da Roca a S. Vicente, em boa esperança, vagueando com as ondas que nos fazem sentir saudades do futuro.

Congratulemo-nos pois, neste congresso, com os nossos 50 anos, não só porque chegamos até aqui, mas, sobretudo, porque estamos aqui, neste lugar onde temos o privilégio de, olhando à volta, encontrar uma, duas, três, muitas pessoas que constituem referências incontornáveis das nossas vidas profissionais. Gente que nos fez e faz pensar; que nos ouviu e ouve, interpelou e interpela, não fazendo por nós o que só cada um de nós pode fazer por si. Gente que, apesar da ajuda que nos deram e continuam a dar, sobretudo nos orientam para encontrarmos os recursos que fazem de nós o que somos hoje, como professores e educadores.

Olhemos à volta e vejamos, também, quantos nesta sala podem dizer o mesmo acerca de cada um de nós. Somos muitos! Somos alguém! Cinquenta anos depois da fundação esta é uma das dimensões mais decisivas do património que, como Movimento, temos vindo a construir.



Propósito Renovado. Não sendo este o lugar ou o momento para aprofundar uma reflexão sobre o impacto do compromisso através do qual nos assumimos como *movimento de autoformação cooperada*, é, certamente, o lugar e o momento de afirmar a importância de um tal compromisso nas nossas vidas profissionais. Um compromisso que nos obriga a olhar para as nossas raízes, e de modo particular para Célestin Freinet, quando encontra na “mobilização dos professores para se organizarem em torno das suas práticas educativas e da produção dos meios de trabalho necessários à gestão do currículo na escola regular” uma oportunidade para dar “um salto irreversível na construção da autonomia profissional dos docentes e da sua responsabilização social e política”, como nos lembra Sérgio Niza [*posfácio de «Freinet: atualidade pedagógica de uma obra», de António Nunes*].

Por isso, e como também recorda Sérgio Niza, apesar de já não sermos Freinet, António Sérgio, Rui Grácio ou, entre vários outros, Maria Amália Borges, continuamos a ser um movimento que, independentemente da mobilização de outros autores e outros discursos, das mudanças concetuais subsequentes, do desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras propostas e dispositivos pedagógicos, continuamos a ser – dizia – um movimento subordinado a um objetivo maior: a construção de projetos de educação congruentes com os fundamentos democráticos que têm vindo a animar a nossa reflexão e ação sobre as finalidades da Escola e da organização e gestão do trabalho curricular e pedagógico que nela tem lugar. Se em 1965 era este o propósito que animava todos os que constituíram o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, no âmbito do segundo curso de aperfeiçoamento profissional de professores, orientado por Rui Grácio no Sindicato Nacional de Professores, hoje, 50 anos depois, esse continua a ser o propósito que nos mobiliza e que anima todas e todos os que participam neste congresso. É verdade que os tempos mudaram. Em 1965, realizar um trabalho de formação subordinado à divulgação das *técnicas Freinet* era um ato politicamente subversivo e pressupunha que quem buscava desenvolver práticas pedagógicas alternativas às que então vigoravam tinha de enfrentar o conservadorismo político e pedagógico, num país fechado sobre si mesmo, com índices de analfabetismo e manifestações de subdesenvolvimento que, apesar de tudo, têm pouco em comum com o Portugal em que vivemos.

Os tempos mudaram. Hoje, nenhum de nós arrisca ser exonerado da carreira profissional por promover um *Conselho de Cooperação Educativa* ou por utilizar *Planos Individuais de Trabalho* – ainda que, sabemos bem, em alguns agrupamentos escolares seja preciso afirmar com coragem o direito de o fazer.

Hoje, os exames não têm o peso do passado, mas tivemos de aprender a viver a relação tempestuosa com os *rankings*, com os programas escolares enciclopédicos em vigor e com as metas curriculares impostas, que no conjunto contribuem para atomizar o trabalho intelectual a desenvolver numa sala de aula, prescrevendo de forma prévia, minuciosa e exterior aos atores que aí intervêm o que eles se encontram obrigados a realizar.

Hoje temos de aprender a responder, também, a todas as iniciativas que, mais do que o empoderamento institucional, visam assegurar o controlo de uma atividade docente que se tem vindo a proletarizar em escolas onde as preocupações pedagógicas tendem

a subordinar-se às respostas remediativas e compensatórias das crianças que manifestem alegadas dificuldades de aprendizagem; dificuldades que, por isso, deixam de ser objeto de qualquer tipo de interpelação e de problematização.

O que fazer? Ou melhor, como tantas vezes nos pergunta o Sérgio, “o que fazer com aquilo que nos deixam ser?”

Apetece-me dizer, mesmo que pareça paradoxal, que uma escola onde se despreza a inteligência dos alunos e se impede o florescer da sua humanidade é uma escola que demonstra, só por si, a importância da nossa reflexão sobre os projetos de educação escolar e as alternativas que temos vindo a construir em conjunto. Uma escola em que o rigor que se proclama é o rigor da geometria dos cemitérios onde enterramos os poetas, os físicos, os filósofos, os pintores e os matemáticos, é uma escola que necessita que o discurso sobre o rigor e a exigência se transforme numa denúncia do trabalho que se limita a promover a caricatura do conhecimento, que deste modo é sonogado às crianças e aos jovens.

Basta olhar à nossa volta para constatar o deplorável espetáculo da instrumentalização dos resultados dos exames ou a aberração de uma *prova de avaliação de conhecimentos e capacidades*, cuja indigência cultural, intelectual e pedagógica só encontra paralelo nas inúteis provas de avaliação quotidiana a que são sujeitos tantos alunos neste país.

Continuar sonhos e projetos. Torna-se claro que a nossa presença aqui, e o que ela representa 50 anos depois, não só faz sentido como é necessária, quer como expressão do seu carácter cívico, quer como expressão de uma outra possibilidade de pensar a Escola e os projetos de educação que nela se desenvolvem.

Para além de todas as motivações que nos animam a estar aqui, temos de compreender que, 50 anos depois, voltamos a ser necessários para denunciar como controverso, ou mesmo sem credibilidade, o discurso de um [*anterior*] ministro que afirma que é a memorização que garante a compreensão ou que os procedimentos têm de ser primeiro rotinizados, para posteriormente poderem ser entendidos quanto às opções que os justificam e aos fundamentos que os sustentam. Um discurso insustentável, independentemente dos que o aceitam, porque, além dos contributos que a investigação foi construindo, houve gente que, como nós, contribuiu para testemunhar outras possibilidades de construção das aprendizagens.

Fizemo-lo através do trabalho que desenvolvemos nas nossas salas de aula e das reflexões que fomos partilhando a partir de tal ação, num processo que nos obrigou a interpelar e a ser interpelados, a arriscar e a apoiar as atividades dos que têm estado connosco nos *Sábados Pedagógicos*, nos *Grupos Cooperativos*, nas salas dos nossos congressos – atividades em que nos expomos, como pessoas e como profissionais, e em que desafiamos e apoiamos aqueles que partilham os mesmos projetos e os mesmos sonhos. Desafio-vos a partilharem projetos e sonhos, sabendo que nos próximos 50 anos – e volto a parafrasear José Mário Branco – teremos de nos continuar a encontrar com tudo o que temos para nos dar.

O MEM aspira a ser uma plataforma da aprendizagem dialogada

António Baldaia

com

Sufya Cacau

(foto)

Pascal Paulus é o presidente do Movimento da Escola Moderna. Natural de Oostende (Bélgica), foi professor do ensino primário e na educação de adultos. Radicado em Portugal desde meados dos anos 1980, tem alternado a docência no 1º Ciclo com a formação de professores e a intervenção em projetos de desenvolvimento local. Crítico da escola castradora, Pascal Paulus defende uma intervenção educativa em que a construção de sentido permita às crianças aprenderem mais e melhor.





O que caracteriza o MEM e o distingue de outras associações de professores?

O Movimento da Escola Moderna tem a sua especificidade. O que o caracteriza é, certamente, a abrangência: reúne educadores, professores e outros profissionais ligados à educação, ao ensino, à formação. Há sócios da Educação Pré-Escolar, desde a creche ao jardim de infância; outros, de todas as disciplinas, que trabalham nos ensinos Básico e Secundário; e também há os que trabalham com adultos, em escolas superiores ou universidades. Entre todos, discutem a sua ação na profissão, refletem acerca dela e teorizam a sua prática, contribuindo para a explicitação de uma gramática escolar, ou da escolarização, que se quer descritiva e não normativa. Essa interação tem tornado possível implementar um modo de trabalhar diferente do que está largamente instalado nos sistemas de ensino e que continua a basear-se no paradigma da instrução. Os

sócios do MEM têm aperfeiçoado continuamente um modelo de trabalho que tem o paradigma educacional da comunicação como plataforma; um modelo que elege os projetos de trabalho como motor para a apropriação do conhecimento por quem aprende, seja qual for a sua idade. Este modo de trabalhar baseia-se na interação e no diálogo constante entre todos os participantes que se encontram no espaço-tempo específico que é o grupo-turma; esta interação constante garante a explicitação necessária para o processo de aprendizagem, que é do grupo, mas também de cada um no grupo.

A própria estrutura da associação adapta-se à necessidade de os sócios discutirem a sua profissão. É ela a plataforma que sustenta o diálogo e a interação. Muitos conhecem os congressos anuais, onde os sócios colocam o seu trabalho em debate; também são conhecidos os ciclos de apresentação e debate identificados como

Sábados Pedagógicos nos 14 núcleos locais – estas atividades são abertas a todos os profissionais da educação, sócios ou não do MEM. O que talvez seja menos conhecido é que os sócios se organizam em pequenos grupos de trabalho cooperativo, de *autoformação em cooperação*, escolhendo entre eles o objeto de estudo que querem aprofundar. Estes grupos são absolutamente necessários para fazer avançar o pensamento pedagógico no MEM.

Cinquenta anos depois da sua criação, o MEM continua a fazer sentido?

Diferentemente do paradigma instrucional, que é autocrático, o modelo de trabalho dialogado da aprendizagem obriga à existência de plataformas democráticas que o atualizem. Uma plataforma deste tipo faz evoluir a ação e o pensamento acerca da prática pedagógica que propuliona a aprendizagem de todos e de cada um e exige a discussão alargada entre pares. A meu ver, o MEM aspirou e aspira ser uma plataforma desse género: porque possibilita o encontro entre pares, trabalhando em contextos diversos, dentro e fora do jardim de infância, dentro e fora da escola obrigatória, dentro e fora do politécnico ou da universidade, sem fronteiras entre graus de ensino ou disciplinas.

Por isso, o MEM tem razão de ser. Por isso, se encontra nele um sentido, da construção de uma proposta pedagógica de interação dialogada – a proposta de trabalho dos profissionais do MEM é co-construída e está em constante atualização. É o sentido, também, de um profissional da educação que procura outro para discutir a construção da profissão. Enquanto houver dois profissionais a discutir esta proposta de trabalho pedagógico com o objetivo de a fazer evoluir, o MEM continua a fazer sentido.

As chamadas ‘técnicas Freinet’ ainda são utilizadas pelos professores do MEM?

Penso que existe algum equívoco em relação à expressão *técnicas Freinet*. A escola da transposição didática tem alguma dificuldade em perceber que quando se fala de um modo de trabalhar, não se está a falar de estratégias, de métodos ou de técnicas. Agora, na prática dos educadores e professores do MEM, onde o diálogo é muito importante, a escrita, a publicação de textos e de produções de grupo, o encontro com os outros através da correspondência e das saídas para o exterior, são aspetos importantes.

Penso que não se trata da aplicação de uma técnica, mas de um modo de funcionar. Michel Lobrot, que em França fez parte do grupo da *Pedagogia Institucional*, diz que os instrumentos de trabalho que a Escola Nova e depois Célestin Freinet (com a escola para o povo) introduziram podem ter sido importantes, mas que o cerne da questão não está aí. Quando se fala da escola, tem de se falar de relação autoritária, de poder – esta relação de alienação, disse ele, tem de ser terminada, o que só pode ocorrer na base, na relação professor-aluno. Lobrot propõe uma outra relação, de autoria e de autoridade: autoria que decorre do projeto de trabalho do grupo; autoridade que decorre do que se produz em conjunto e onde o contributo de cada um é validado.

Com Freinet, o Movimento da Escola Moderna percebeu como se organizar enquanto associação de professores para discutir a profissão. Como lembra Sérgio Niza, é nisso que o Freinet se destaca: foi o primeiro a juntar professores para formar um movimento pedagógico, um movimento de base para discutir a profissão. Mas desde o fim dos anos 60 e nos anos 70, ainda muito no início do MEM, o contributo dos institucionalistas franceses foi importante: tratava-se de trabalhar a relação, de entender o órgão de regulação – o conselho. Hoje, entre nós, identificamo-lo como *Conselho de Cooperação Educativa*, que institui e regula o grupo, projetando e avaliando o seu trabalho.

Ao ler os textos de Sérgio Niza e de Filomena Serralha fica claro que, para desenvolver a sua proposta de trabalho, o MEM encontrou um importante contributo na obra de Lev Vygotsky e na investigação pós-vygotskyana.

A proposta do MEM é compatível com as sucessivas alterações que vão acontecendo na Escola, nomeadamente do 1º Ciclo?

O 1º Ciclo foi descaracterizado quando se lhe retirou a monodocência, mesmo que, formalmente, ela continue. A coadjuvação nem sempre tornava fácil a gestão dos projetos de trabalho e do espaço-tempo, mas a forma desastrada com que, em muitos agrupamentos, as atividades de enriquecimento curricular se confundem com as curriculares não ajuda nada. Quando o horário de trabalho do grupo fica sujeito às vicissitudes e circunstâncias da gestão dos tempos dos professores de disciplinas, contratados pela escola ou por entidades externas à escola, é o próprio modelo escolar que deixa de ser compatível com o modelo organizacional de turma com um adulto, que existe, regra geral, para o jardim de infância e a escola primária. Esta descaracterização não acontece apenas em Portugal. Contudo, nos países que integram a OCDE, continua a haver uma escola primária em que, tendencialmente, existe um professor de referência que acompanha as crianças com uma abordagem integrada das várias matérias.

O alerta para uma excessiva disciplinarização da aprendizagem em contexto escolar não é nova. Já Coménio alertava, na «Didática Magna», para o efeito nocivo desta prática quando se pretende que os estudantes se apropriem do conhecimento de forma global e integrada, para assim perceberem o mundo e interagirem com ele. No MEM, os professores que trabalham por disciplina habituaram-se a organizar o trabalho com os alunos e os estudantes. Em circunstâncias raras, consegue-se trabalhar em grupo mais alargado. Ou seja, a experiência existe, é possível. Agora, parece-me que no 1º Ciclo não se trata de nos adaptarmos ao que está a acontecer. A concentração na aprendizagem, muitas vezes mecanizada, de aspetos operacionais da língua materna e da Matemática – como tem acontecido nos últimos anos, em muitas escolas, devido a pressões colocadas por quem não tem cultura pedagógica – não interfere necessariamente, por si só, com uma eficaz abordagem integrada das aprendizagens. Mas dificulta, e muito.

Urge chamar à razão de quem, desatentamente, se deixa levar por pressões imediatas para mais exercícios de treino, mais cadernos de preparação, para uma certificação pobre de um programa de trabalho empobrecido, agora introduzido por quem retoma à letra a prescrição de La Salle para a instrução na escola dos pobres, as *petites écoles* da França renascentista.

Pode dizer-se que a metodologia do MEM preconiza uma pedagogia alternativa?

Preferia falar de uma proposta de trabalho e não de uma metodologia, de um modelo para organizar o trabalho de aprendizagem de um grupo de pessoas. Os sócios do MEM apresentam um modo de trabalho pedagógico, assente no diálogo, que se inscreve no paradigma educacional da comunicação, como o definem a Ariana Cosme e o Rui Trindade.

Pessoalmente, e falando de propostas pedagógicas, tento evitar a palavra ‘alternativa’ desde o final dos anos setenta, quando, ainda na Bélgica, juntámos associações, pais e professores numa plataforma que deu origem a escolas que inscreviam no seu projeto educativo uma proposta pedagógica explícita. Criaram-se escolas, atualmente agrupamentos, que variam entre si, que diferenciam as suas opções e os seus projetos de trabalho. Contudo, nem sempre é fácil evitar a comparação entre formas de trabalhar – e não es-



tou a referir-me àquela invenção de parte da comunicação social de aferir um sistema de ensino em listas de *sobe-e-desce* com um mero número de aprovados num teste, colocando as escolas em concorrência escolas – porque existe a perceção coletiva de que o modelo de organização da escola é só um. Como dizem David Tyack e William Tobin, a gramática da escolarização pode ser descritiva ou normativa; e existe uma tendência para ser interpretada por decisores e utentes como normativa.

Mais recentemente, interessei-me pela investigação em torno das relações sociais quando se observa a interação num processo de aprendizagem. Aqui torna-se muito claro que não existe uma forma escolar única de relações sociais, pedagogicamente bem definida; existem inúmeros variantes, ainda que com características em comum. As variantes são bem visíveis na interação que o adulto privilegia com a criança – na forma escolar de relação social que estabelece com a criança, ele considera-a como sujeito-objeto, sujeito-ator ou sujeito-autor do processo de aprendizagem. A interpretação da criança ou do estudante como sujeito-objeto da instrução está muito presente na matriz escolar desde a massificação do ensino. Digamos que, atualmente, é a variante hegemónica, e resulta do ritual da lição dada a muitos como se fossem um só. Mas continua a ser um modo possível de trabalho, entre outros modos possíveis...

Como é que um ativista do MEM se integra e relaciona numa Escola cada vez mais verticalizada, disciplinarizada, burocratizada? Que relações estabelece com os seus pares?

Os sócios do MEM têm, como todos os professores na escola pública, liberdade de ação pedagógica; liberdade que continua a fazer parte do Estatuto da Carreira Docente – quem trabalha na escola privada pode não ter esta liberdade de ação.

Dito isto, há situações em que o trabalho não é fácil. Muitos sócios têm alertado para interpretações abusivas da legislação, sobretudo nas questões da avaliação dos alunos, mas também em relação à liberdade de ação pedagógica e à gestão democrática da sala de aula. Há agrupamentos onde os horários de trabalho das crianças do 1º Ciclo ficam seriamente afetados pela intromissão de blocos de AEC, que não são de coadjuvação, mas de separação disciplinar. Há agrupamentos onde o desconhecimento relativo à monodocência é grande, às vezes, mesmo nas próprias escolas do 1º Ciclo.

Em qualquer caso, a primeira preocupação é criar e manter um espaço de trabalho onde a ação pedagógica se baseia na interação dialogada. O diálogo estende-se aos colegas de profissão; significa que o convite para ver o que fazemos está sempre na mesa, a disponibilidade para ajudar a pensar a prática e a profissão também. E muitas das atividades do MEM, como já referi, estão abertas a não sócios.

Quais são os valores fundadores do projeto do MEM para a educação escolar?

Existe um profundo respeito pelo outro. As crianças, os jovens, os adultos, com quem trabalhamos são considerados parceiros de pleno direito para elaborar o projeto educativo do grupo, são coautores do seu projeto de aprendizagem. Em todos os momentos apelamos à cooperação. O sucesso do grupo depende do sucesso de cada um; o grupo vai mais longe quando consegue ajudar-se a si próprio, para que cada elemento possa ir o mais longe possível. Penso que a diferenciação pedagógica, como o MEM a propõe, é um garante para a equidade em relação à apropriação do currículo da escola obrigatória. A diferença entre as pessoas, entre as crianças, é uma força motora para uma abordagem pluralista do conhecimento e do saber, para dar sentido ao projeto de trabalho

de aprendizagem e para garantir uma cidadania cosmopolita. Esta cidadania não é só de inclusão, também é de construção, de aperfeiçoamento constante da relação com os outros e do entendimento mútuo perante uma tarefa de construção em comum, sempre que ela se mostre necessária, quer se trate do espaço-tempo no qual o grupo trabalha, ou na planificação dos projetos de trabalho, na avaliação e na negociação.

A atividade principal da associação é a autoformação cooperada? Porquê essa centralidade?

Esta centralidade tem a ver com o próprio ser do Movimento. Como referi, o MEM é constituído por educadores e professores que querem contribuir para a construção da profissão; fazem-no a partir da análise da sua prática. A reflexão que esta análise implica faz-se entre pares, em pequenos grupos de trabalho, onde cada um está apto a questionar o outro. Apoiado pelo Centro de Recursos, o grupo tem a possibilidade de escolher e estudar em conjunto textos de autores úteis a propósito do trabalho em curso. Os professores que integram os grupos apoiam-se mutuamente para escrever a partir da prática. A escrita que decorre da autoformação em cooperação – ou cooperada – dá ao Movimento, como um todo, as entradas necessárias para melhorar a sua ação como coletivo. Sem a autoformação cooperada, o MEM não teria sentido, porque deixaria de estar em movimento.

Não são, certamente, uma associação apolítica. Com que expectativas olham para a mudança recente nas tutelas da Educação?

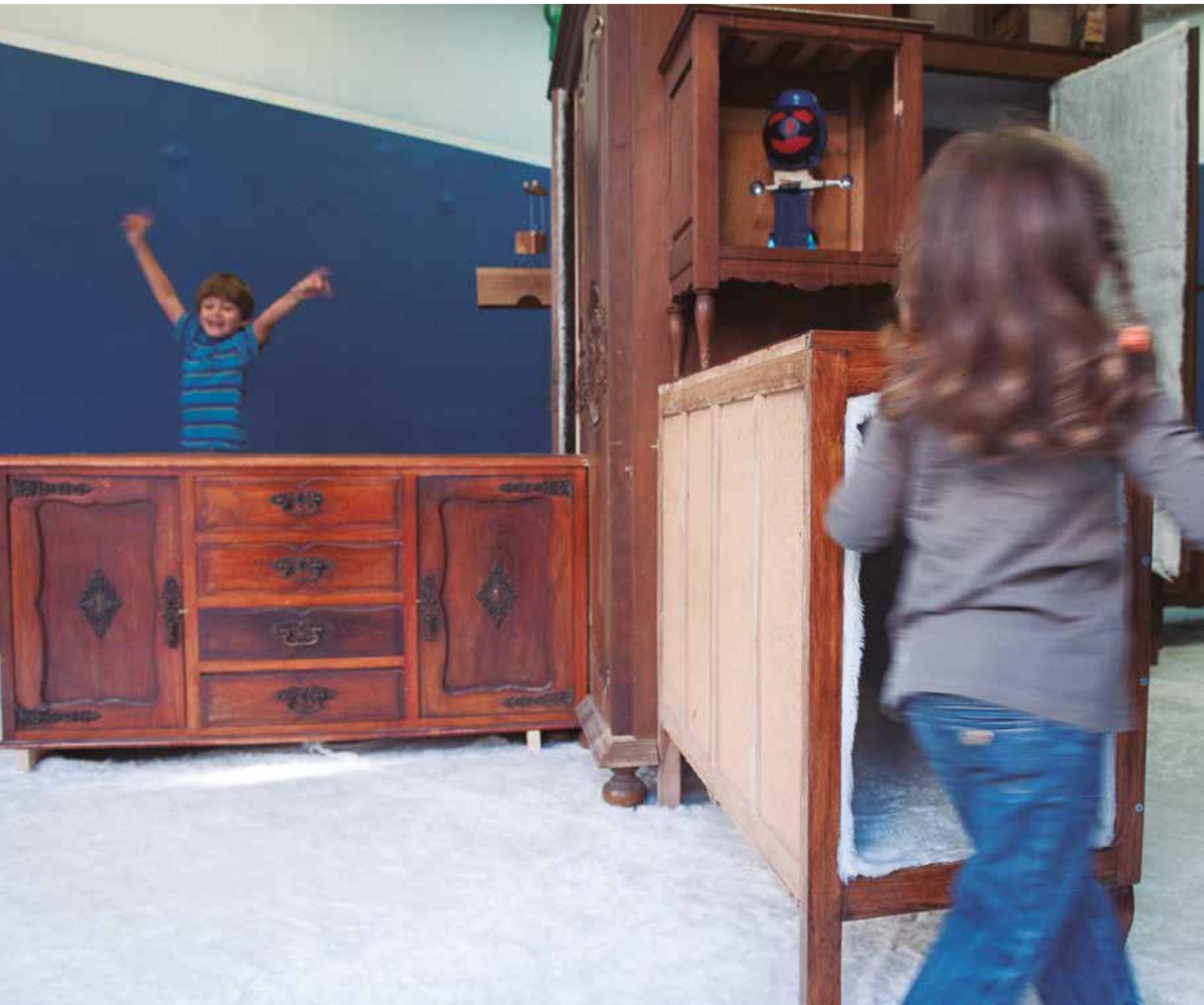
Na educação não é possível ser-se apolítico. O MEM, por si só, agrupa uma grande diversidade de opiniões. O Conselho de Coordenação Pedagógica, que reúne mensalmente as representações dos vários núcleos e os demais sócios que querem participar, é o órgão colegial que orienta a ação, tendo em conta as linhas anualmente avaliadas e atualizadas num encontro nacional. Essas linhas orientadoras transferem para a ação pedagógica o consenso que surge das opiniões manifestadas.

A possibilidade e a capacidade de intervenção na *polis* começa pela aprendizagem que cada criança faz acerca dela na escola, quer os professores queiram ou não. Os sócios do MEM propõem conscientemente uma escola que proporciona a intervenção também consciente e cidadã das crianças, a começar pela sua participação no Conselho de Cooperação Educativa, instituinte do espaço-tempo e do projeto de trabalho. Na sintaxe do modelo de trabalho que o MEM propõe, este conselho está no centro. Sempre. Mas ainda não chegámos a uma escola verdadeiramente democrática, uma escola onde as crianças e os jovens participem de pleno direito no seu projeto de aprendizagem. A escola sempre teve grande relutância em dar voz às crianças.

A todo o momento temos a esperança de encontrar na tutela interlocutores com quem possamos debater esta escola democrática. Pessoalmente, parece-me cedo para perceber se a recente mudança de tutela pode ser favorável a essa direção. Se for, estou convicto de que os impulsionadores encontrarão nas propostas do Movimento o necessário para o conseguir. O MEM trabalha com quem partilha a obsessão da escola acolhedora, a escola plenamente democrática dentro do que a legislação possibilita.

Para terminar, que votos para 2016?

A construção dessa escola acolhedora, onde as crianças são consideradas efetivos parceiros de trabalho, leva tempo. É um trabalho árduo. No início do novo ano civil, quando o ano letivo já vai avançado, deixo votos de redobrada energia para todas as mulheres e todos os homens que incansavelmente co-operam para conseguir a escola plural, da equidade e do deslumbramento.



Maria João Leite

texto

Ana Alvim

fotografia



SPCE

Espaço de reflexão e diálogo
científico e profissional

cumprir

39

25 anos

Criada em 1990, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) é uma associação científica e profissional que pretende contribuir para a afirmação das Ciências da Educação como espaço de reflexão, confronto e diálogo, através da produção e divulgação de conhecimento. Professores e investigadores estão juntos nesta missão de refletir sobre a Educação em diferentes contextos, de fortalecer o trabalho científico e de investigação e de reafirmar o prestígio das Ciências da Educação.

Há 25 anos, as Ciências da Educação tinham ainda pouca expressão no contexto do Ensino Superior. Com a Revolução de Abril de 1974 abriram-se as portas ao acesso de todos à Educação, antes muito restringido em função de classes sociais, levando a uma procura maior da educação escolar. Aumentou, por isso, a necessidade de mais pessoas formadas para a Escola, de mais profissionais do ensino, ultrapassando a velha ideia de ‘professor missionário’.

“Na conceção do professor como profissional inscreve-se uma visão da formação que vai muito além das disciplinas lecionadas pelos professores e que rompe com a ideia de que, por exemplo, para ser bom professor de Matemática basta saber Matemática. É preciso que o professor saiba das suas componentes específicas, mas também tenha uma visão mais ampla. E essa visão global exige as Ciências da Educação: a História da Educação, a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação e por aí fora... As Ciências, no plural, da Educação”, explica Almerindo Janela Afonso, recentemente reeleito presidente da SPCE.

Havia, portanto, uma certa “emergência” na criação de um espaço de diálogo e de interação das diferentes Ciências da Educação, numa altura em que estas estavam a expandir-se e a tentar consolidar-se, quer na formação de professores, quer, mais tarde, na formação de licenciados e pós-graduados em Educação.

Num congresso realizado na Universidade do Porto, organizado por Bárto Paiva Campos, com o intuito de ser feito um ponto da situação, surgiu a ideia da criação da SPCE, o que viria a acontecer em 1990. Bárto Paiva Campos é um nome importante das Ciências da Educação e da política educativa em Portugal – “foi um dos relatores da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em outubro de 1986” –, tendo sido o grande impulsionador da ideia da Sociedade, juntamente com outros “pioneiros” como Rui Grácio, Rogério Fernandes, Stephen Stoer, Albano Estrela, Luíza Cortesão, entre muitos outros. “Considero essa a primeira geração da criação e do reforço das Ciências da Educação em democracia. Antes do 25 de Abril havia resquícios das Ciências da Educação, sobretudo da pedagogia, etc., mas sem nenhuma comparação em termos de liberdade académica, de investigação ou de amplitude na formação de profissionais da Educação”, destaca Almerindo Janela Afonso.

Os desafios e as críticas

Os primeiros anos da SPCE foram de grande prestígio para as Ciências da Educação, fruto do aumento da procura de formação e da existência de saídas profissionais, fator que favorece o reconhecimento social de qualquer profissão. “Estávamos numa fase de expansão da escolaridade: em 1986, passámos para nove anos de escolaridade obrigatória”, recorda Almerindo Janela Afonso, lembrando ainda os tempos em que no estágio do 5º ano os professores já regiam disciplinas na escola e já tinham salário. “Hoje a situação é completamente diferente: já não há salário no ano de estágio e temos mais de 40 mil professores desempregados. Isto tem uma repercussão nas Ciências da Educação!”

O prestígio das Ciências da Educação acompanhou os movimentos da sociedade, entrando em relativo declínio “a partir do momento em que alguns fatores conjunturais se alteraram” – no início dos anos ’80 noutros países e mais tarde em Portugal. “Quando os conservadores chegam ao poder, por exemplo, nos Estados Unidos da América ou em Inglaterra, levam o neoliberalismo como agenda económica.” E nessa mudança, os professores passam a ser acusados de utilizarem pedagogias muito progressistas. “Começou um ataque ideológico dos conservadores, que quiseram controlar mais os professores em função do que eles achavam que eram as disciplinas fundamentais para a competitividade económica e para a manutenção de certos valores.”

Em Portugal, esse movimento foi entrando gradualmente, “até que chegamos ao último Governo que, do meu ponto de vista, claramente adotou, nalguns casos até radicalizando, as agendas neoliberais e neoconservadoras”. E o presidente da SPCE destaca a imposição dos exames, o cerceamento da autonomia profissional dos professores, o enclausuramento dos professores no didatismo das disciplinas consideradas fundamentais e a desvalorização, ao nível do currículo escolar, de todas as disciplinas mais críticas, com uma visão mais humanista. “Uma das primeiras vozes a divulgar esta agenda conservadora foi a professora Filomena Mónica, com o livro «Os filhos de Rousseau», onde acusava os pedagogos progressistas – portanto, os professores e os docentes e investigadores





das Ciências da Educação – de terem uma visão idílica da Educação, de serem muito idealistas e de estarem a provocar atrasos educacionais importantes, por não estarem a adotar as pedagogias, as metodologias e os conteúdos que deviam ser ensinados. Rousseau é um autor iluminista que tinha uma visão positiva sobre o ser humano. Hoje, a direita tem uma visão pessimista sobre a natureza humana”, considera Almerindo Janela Afonso, frisando que “as Ciências da Educação começaram a ser afetadas, em termos de prestígio social, a partir do momento em que começaram os ataques ideológicos neoliberais e neoconservadores sobre a Educação e os profissionais da Educação”.

Pluralidade e heterogeneidade

Uma das missões da SPCE é manter o prestígio das Ciências da Educação e o reconhecimento da sua importância. Dentro dos seus recursos, a Sociedade tenta contrariar a tendência e mostrar o papel importante que as Ciências Sociais e Humanas (e portanto as Ciências da Educação) assumem nos dias de hoje. E o fomento da reflexão e do debate crítico é um instrumento fundamental.

Há vários desafios pela frente e entre eles estão a garantia da qualidade do trabalho científico, assegurando o seu rigor metodológico, e o zelo pelas questões éticas da investigação. A SPCE tem, por isso, uma *Carta Ética* “que mostra que há uma preocupação em garantir uma qualidade de postura e de atitude dos investigadores face ao mundo, face aos seus contextos de ação e interação e face à própria investigação”.

A Sociedade atua junto dos seus membros, seja através da publicação de artigos e livros, seja na promoção de reflexões e atividades. Dada a vastidão das Ciências da Educação, a pluralidade das suas contribuições não se esgota. Há “pluralidade e heterogeneidade de olhares. Acolhemos todos os olhares e temos uma postura democrática, procurando dialogar com diferentes sensibilidades, sem marcar ortodoxamente uma determinada posição”, garante Almerindo Janela Afonso.

A SPCE é assim um espaço onde se reflete sobre Educação, nos seus mais variados contextos, que passam pelos formais, como a escolas, e pelos não formais, como por

exemplo os departamentos de formação de associações, empresas ou outros. “Há uma sensibilidade grande para alargar o campo da Educação a outros espaços educativos, não formais, que começam a disputar a própria legitimidade da escola e que têm uma importância cada vez maior na formação das novas gerações e nas mudanças que estão a ocorrer no mundo atual”, defende.

À espera da ‘quarta geração’

A Sociedade tem um conselho consultivo composto por nomes prestigiados do campo das Ciências da Educação e diversas secções (de carácter mais disciplinar) ou grupos de reflexão e de investigação (de carácter mais interdisciplinar), que promovem o debate e atividades em áreas como a Educação Comparada – em janeiro vai decorrer uma Conferência Internacional em Lisboa [ver pág. 46/47]. Para além desta e do GRI Interdisciplinar em Educação para a Saúde, que são os mais recentes, em breve serão criadas duas novas secções: Pedagogia Social e Educação Não Formal.

Além dos representantes locais e regionais em Portugal, a SPCE conta também com representantes em países lusófonos, como o Brasil, Cabo Verde, Angola e, brevemente, Moçambique. “Queremos alargar o diálogo aos países lusófonos, para ampliar a comunidade das Ciências da Educação. É também uma forma de gerarmos e aproveitarmos as sinergias que resultam deste diálogo intercultural mais amplo.”

Outro desafio importante é levar sangue novo para a SPCE, para fortalecer o que Almerindo Janela Afonso chama de “quarta geração” das Ciências da Educação. “Temos colegas desta geração em vários órgãos da Sociedade, que começam a ganhar um grande prestígio académico entre os pares, não só a nível nacional, mas também internacional, e que estão inseridos/as em importantes redes e projetos de investigação. Acredito que esta nova geração, que já está dentro das Ciências da Educação, possa continuar a dar contribuições inovadoras – não necessariamente nos mesmos moldes, porque os problemas que se colocam são outros, mas com uma forma de fazer que contenha alternativas mais criativas e transformadoras.”

Como foram os primeiros 25 anos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação?

Foram anos de grande impulso para o trabalho de investigação e de docência e de grande prestígio das Ciências da Educação. Havia procura de formação e saídas profissionais. Foram anos de crescimento em termos de representação e de reconhecimento social, entrando em declínio a partir do momento em que começaram as políticas economicistas e os ataques ideológicos neoliberais e neoconservadores sobre a Educação e os profissionais da Educação. Em Portugal, isto é concomitante com o aumento do desemprego e o abaixamento da natalidade, que começou a repercutir-se na procura da Educação, por exemplo. Menos crianças nas escolas, excesso de professores, escolas a fechar... Tudo isto abre um caminho sinuoso para tudo que sejam Ciências Sociais e Humanas.

E atualmente, é dada às Ciências da Educação a importância devida?

Não, e a nossa principal missão é manter o seu prestígio e a sua imprescindibilidade no campo científico e profissional. Com a adesão e contribuição dos associados e associadas e dentro dos escassos recursos que temos, tentamos contrariar este espírito do tempo hostil às Ciências da Educação. Inscrevo-as sempre no campo mais vasto das Ciências Sociais e Humanas porque, para sermos seres humanos mais completos, temos de ter uma visão e conhecimento do mundo que não dispensam os contributos destas e de outras ciências.

De uma forma geral, o que pensa o presidente da SPCE sobre o estado da Educação?

Procuro ter uma visão realista. Há algumas conquistas que são produto de um trabalho contínuo feito nestes anos de democracia. É disso exemplo a realização quase plena da igualdade de oportunidades de acesso à escola. Mas se estamos a cumprir este objetivo da escolaridade básica obrigatória, não estamos a conseguir que todas as crianças tenham sucesso – há ainda uma percentagem muito significativa de abandono e de insucesso escolares. É preciso investir e dar continuidade a determinadas políticas que são fundamentais para sustentar um projeto de sucesso para todos/as. Refiro-me ao que Pierre Bourdieu chama *mínimo cultural comum*, aquilo que no nosso nível de desenvolvimento societal é considerado fundamental para qualquer cidadão ou cidadã. Este mínimo tem de ser para todos/as e, do meu ponto de vista, este grande objetivo – que é a missão histórica de uma escola de massas democrática – ainda não foi cumprido. Continuamos a oscilar e não decidimos de uma vez por todas que a prioridade das prioridades tem de ser a

educação pré-escolar e o ensino básico. Mas há muitas outras conquistas democráticas realizadas e a realizar.

Há, portanto, mais desafios pela frente...

Há novos desafios a esta democratização. Nos últimos anos tem havido uma reintrodução de mecanismos de reelitização da escola e, com a crise, verificou-se um aumento das desigualdades no interior da própria escola. Vimos a polarização social aumentar, os mais ricos a ficarem mais ricos e os pobres a ficarem mais pobres, e isto tem repercussão ao nível da escola porque a sua função de reprodução social e cultural volta a ser muito evidente. Portanto, a escola democrática está em perigo se não fizermos nada. Temos uma escola multicultural, com todos os grupos sociais presentes, o que é bom em termos democráticos, mas depois não sabemos lidar com essa diversidade de uma forma mais justa e democrática. Já tínhamos feito algumas conquistas importantes, com políticas de inclusão, de igualdade de oportunidades, de compensação educativa, etc., mas nos últimos anos regredimos. Há, portanto, um conjunto de velhos e novos desafios que têm de ser repensados no sentido de reinventar a Escola Pública. A Escola Pública não vai desaparecer, mas está confrontada com grandes dilemas e precisa de ser reinventada do ponto de vista das suas funções, dos seus recursos, da sua organização, da sua capacidade para lidar com o futuro...

E qual é o papel da SPCE nesta matéria?

O nosso papel é juntar, congregar, fortalecer o espírito colegial e, ao mesmo tempo, lembrar que há objetivos educacionais que não podem ser esquecidos. Gostaríamos de ter mais meios para exercer esta missão de forma mais consistente e duradoura. Mas temos feito o que é possível, com os recursos que temos.

Que expectativas para o futuro da Sociedade?

As expectativas passam pela nova geração, que tem uma qualidade de trabalho e de reconhecimento muito grande entre os pares, que tem novas formas de fazer as coisas, que está mais internacionalizada, que domina melhor as línguas e que tem uma experiência já grande, apesar de ser mais nova. Acredito que passe por aí um novo impulso às Ciências da Educação, que têm também de ser reinventadas de algum modo, praticando de forma mais consequente a interdisciplinaridade, aderindo sem concessões a princípios éticos e de rigor teórico e metodológico, e incentivando o trabalho conjunto com todos os profissionais de Educação e ensino, nunca esquecendo que as Ciências da Educação são elas próprias uma conquista civilizacional que não pode ser apagada ou invisibilizada por pressões conservadoras conjunturais.



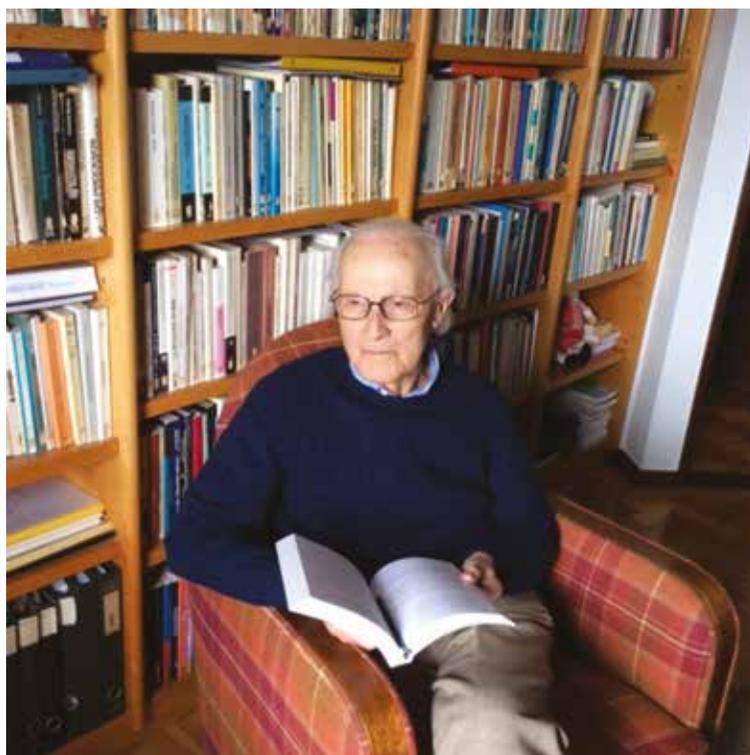


**ORA
DIGA
LÁ...**

ALMERINDO

JANELA

AFONSO



Agostinho Ribeiro

“Que a investigação quebre as amarras do sistema e se aventure fora da escola”



A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) assinalou o seu 25º aniversário, em maio, com uma sessão comemorativa na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Após a mesa-redonda *Imaginar o Futuro das Ciências da Educação* e um momento musical, a SPCE prestou homenagem a três dos seus fundadores: Bártolo Paiva Campos, Maria Teresa Estrela e Agostinho Ribeiro, que passaram a ser os seus primeiros sócios honorários.

Para perceber o significado da homenagem e indagar sobre os desafios que se colocam às Ciências da Educação, a PÁGINA questionou o Professor Agostinho Ribeiro, que gentilmente respondeu por escrito. Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lovaina (1983), Agostinho Ribeiro lecionou em escolas de formação de educadores de infância e nas universidades do Minho e do Porto – é jubilado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – e, entre outras referências, coordenou o projeto de investigação CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar), que na segunda metade dos anos ‘90 deu origem a múltiplas publicações.

Que significado atribui à homenagem que lhe prestou a SPCE?

Uma homenagem tem sempre dois níveis de significado: o de quem a promove e o de quem a recebe. À razão institucional que justifica a homenagem pode não corresponder idêntica justificação da pessoa homenageada. É possível até que considere injusta a homenagem, por reconhecer que grande parte do mérito que lhe atribuem pertence de direito aos verdadeiros autores do saber que acumulou, ou aos colaboradores que concretizaram os projectos de que foi institucionalmente responsável.

É de todo razoável que a SPCE, ao comemorar o 25º aniversário, evoque a sua fundação distinguindo três dos sócios fundadores, já retirados da vida activa. Pessoalmente, porém, sou um tanto avesso a homenagens em geral, e mais ainda em fim de carreira. Disse-o ao presidente da SPCE, quando me comunicou a intenção de me outorgar tal distinção, e repeti-o publicamente no acto da homenagem. É que as homenagens em fim de carreira visam alguém a quem se quer dizer que *cumpriu*, isto é, desempenhou *mais bem do que mal* o seu papel. Mas é como dizer-lhe: “Fizeste o que tinhas a fazer, o teu tempo útil esgotou-se; podes ficar tranquilo, não te pediremos mais nada”. A homenagem diz isto publicamente e em voz alta, para que todos saibam.

Além disso, é natural que a homenagem, evocando selectivamente o que o homenageado fez, active na sua mente a memória do que não fez. Felizmente, a quem olha para o seu passado, ele apresenta-se-lhe comprimido; e se ainda consegue fazer uma ideia aproximada do tempo que ocupou a fazer o que fez, o tempo do que não fez, porque vazio de experiência, tende a diluir-se até desaparecer completamente. Por isso, quando olha para trás, parece-lhe que não podia ter feito muito mais do que fez.

Quais são os desafios que atualmente se colocam à comunidade científica educacional?

Uma comunidade científica educacional tem, naturalmente, por função produzir conhecimento no domínio da educação. Mas para se poderem identificar os desafios que a comunidade científica deve esperar – ou que provavelmente a esperam – é preciso clarificar o conceito de *educação* com que nos propomos lidar.

Quando no discurso comum se fala de educação, está-se a pensar na aquisição de certas qualidades ou na observância de certas normas de comportamento. Ainda assim, a mesma palavra pode referir-se a duas realidades

distintas. Consideramos bem-educada uma pessoa que nas situações sociais adopta o comportamento socialmente correcto, ou seja, as *boas maneiras* de polidez ou cortesia a que Erasmo chamou civilidade. A boa educação, neste sentido, é algo de superficial, um verniz que decora a imagem, ocultando a verdade da pessoa. Num sentido mais largo e mais profundo, educação refere-se ao desenvolvimento global das potencialidades corporais e mentais do indivíduo, que lhe estruturam a personalidade e balizam todo o comportamento. Este é o sentido genuíno de educação, e é do que se trata quando se diz *educação escolar, sistema educativo ou ciência educacional*.

Estas expressões são, porém, de uso recente. As artes e ofícios sempre foram, desde a Idade Média, objecto de ensino e de aprendizagem, que não de *educação*, o mesmo acontecendo com as artes liberais e com as universidades de estudos; e até ao século XX, o que se ministrava nas escolas era também *ensino* ou *instrução*. No meu tempo de escola primária, o ministério que antes era da Instrução Pública já se chamava da Educação Nacional. Mas a minha escola era de *instrução primária* e ao completar a 4ª classe tive direito a um diploma de *2º Grau do Ensino Primário Elementar*.

Tudo o que dantes era aprendizagem e ensino ou instrução é hoje, oficialmente, educação: temos um Ministério da Educação e um sistema educativo, e até se usa chamar *educação* a processos específicos de ensino-aprendizagem como os da Matemática ou da Física. Poder-se-ia esperar que a substituição de ‘ensino’ por ‘educação’ traduzisse uma verdadeira refundação da Escola, uma alteração radical dos seus objectivos e âmbito de intervenção, no sentido pleno e genuíno do termo adoptado. A verdade, porém, é que está longe dos propósitos do sistema educativo – que mais propriamente se chamaria sistema escolar – realizar *educação* nesse sentido. E tudo indica que o défice de eficácia que se vem notando em algumas vertentes da sua função de ensino se deve em grande parte à inexistência de uma instância verdadeiramente *educativa* que vele pela formação pessoal, social, ética e política das crianças e jovens.

Creio ser este o grande desafio que a comunidade científica educacional deve assumir. Abundam trabalhos de reflexão identificando as disfunções da Escola e sugerindo maneiras de as corrigir, se bem que nem sempre os decisores lhes prestem a atenção devida. O certo é que o sucesso da Escola na sua função específica de ensino-aprendizagem se vem revelando, infelizmente, limitado; mas o défice de educação, no sentido pleno do termo, de que dão mostra as novas gerações, não só é causa de infelicidade para os indivíduos, como representa, para a própria sociedade, uma ameaça permanente.

Já não basta, pois, à comunidade científica investigar a Escola e o sistema ao nível dos currículos e conteúdos disciplinares, da competência científico-pedagógica dos professores ou da relação professor-aluno. É preciso que a investigação quebre as amarras do sistema e se aventure fora dos muros da escola, desbravando terreno ainda inculdo na busca dos fundamentos de uma *educação total*.

Em janeiro de 2016, Lisboa vai acolher uma grande conferência internacional sob a consigna “A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais”. É a primeira grande iniciativa da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE-SEC).

A Secção de Educação Comparada (SEC) foi formalmente constituída no último congresso da SPCE, realizado em setembro do ano passado, em Vila Real. Pouco tempo depois (novembro), a SPCE-SEC foi admitida como membro de pleno direito no *World Council of Comparative Education Societies* e participou na constituição da Sociedade Ibero-americana de Educação Comparada (SIBEC). “Os professores e investigadores do campo da Educação Comparada passaram a ter uma representação externa, facilitando a sua participação em eventos internacionais e reforçando a internacionalização da sua produção científica”, vaticina António Teodoro, coordenador da SEC e da conferência, que decorrerá entre os dias 25 e 27 de janeiro. A realização da conferência é também um esforço nesse sentido, estando já confirmados, como conferencistas ou participantes em painéis, vários reconhecidos investigadores nesta área: Andy Green (Univ. Londres), Carlos Alberto Torres (Univ. Califórnia), Gunther Dietz (Univ. Intercultural Veracruzana), Jean-Louis Derouet (Esc. Normal Superior de Lyon), José Beltran (Univ. Valência), Mariano Enguita (Univ. Complutense de Madrid), Pablo Gentili (Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais), Roger Dale e Susan Robertson (Univ. Bristol), Romuald Normand (Univ. Estrasburgo), Xavier Aragay (Fundação Jesuítas Educação da Catalunha) e Xavier Bonal (Univ. Autónoma de Barcelona), entre outros, como os portugueses António Magalhães (Univ. Porto), Almerindo Janela Afonso (Univ. Minho) ou David Rodrigues (Associação Pró-Inclusão).

Eixos temáticos. Consequências na educação dos processos de ajustamento registados em alguns países, como Portugal; políticas de educação global, regulação transnacional e reformas nacionais; igualdade e diferença na escola compreensiva e inclusiva; interculturalidade crítica na educação; formação profissional e educação ao longo da vida; novas subjetividades e problemáticas na educação; Bolonha e perspetivas transnacionais no Ensino Superior; estudos comparados: do currículo aos manuais, da formação de professores à liderança das escolas; da gestão das universidades ao controlo da profissão académica; dos saberes-poderes à educação escolar e não escolar...

Estes são alguns dos eixos temáticos da conferência, que funcionará por mesas temáticas (16) e grupos de trabalho (14). A relevância e atualidade, “bem como a necessidade da sua discussão, aberta e democrática, justificam uma ampla participação”, considera a SPCE-SEC.

“Num tempo em que se assiste, também na Educação, à imposição de um pensamento e de uma agenda neoliberais e neoconservadores e à emergência de uma governação global, patente em políticas que condicionam as reformas educativas nacionais e pretendem a convergência dos sistemas educativos”, a conferência assume-se como um espaço e um tempo para o debate democrático das políticas para a Educação.

Na verdade, face aos indicadores fornecidos por grandes estudos comparativos internacionais como o PISA, o TIMSS, o PIRLS ou o TALIS, “que passaram a desempenhar um papel-chave na regulação das políticas educativas dos Estados nacionais e das regiões onde se inserem, tornando-se uma das principais tecnologias de governação, ao fornecerem as evidências para a ação política governativa, impõe-se repor a discussão nos contextos locais, nas realidades nacionais e nos processos transnacionais”.



The background of the image shows a red building with a white metal railing in the foreground. A large, leafy tree is visible on the left side of the frame. The text is overlaid on the right side of the image.

**Educação Comparada:
SPCE-SCE promove
conferência internacional**

Relações étnico-raciais em perspectivas da América Latina

*Na perspectiva
do bem viver,
as constituições
nacionais da
Bolívia e do
Equador garantem
direitos tanto aos
humanos como à
natureza.*

A educação das relações étnico-raciais em suas mais profundas consequências visa educar para a vida social plena. Na perspectiva dos povos nativos da América Latina, também dos descendentes de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, relações étnico-raciais, como qualquer relação social, não se restringem a intercâmbios entre pessoas. Essas relações incluem vivências e convivências entre mulheres e homens de diferentes grupos sociais, faixas etárias, pertencimento étnico-racial, assim como desses com o ambiente do qual fazem parte, incluída, é claro, a natureza.

Milton Santos, notável geógrafo brasileiro ensina que “a natureza é um valor e ela não é natural no processo histórico. Ela pode ser natural na sua existência isolada, mas, no processo histórico, ela é social”. Explica ele que se valoriza a natureza em função da história da sociedade e do valor que a ela se atribui, enquanto um bem econômico ou enquanto integrante viva da sociedade. “O fato é que os agravos à natureza são sobretudo originários do modelo de civilização que adotamos” [*Território e sociedade*, Fundação Perseu Abramo, 2000].

Os povos originários da América Latina se valem da expressão *bem viver*, fundada em conhecimentos, sabedoria, experiências de vida muito distintos daqueles impostos pelos colonizadores de seus territórios e culturas desde o século XVI.

Viver bem. Assim, o *bem viver* compreende experiências e perspectivas que valorizam igualmente tanto a vida dos humanos como de todos outros elementos da natureza. O *bem viver* exige viver em complementariedade, defender identidades, compartilhar, trabalhar com e para a comunidade. Implica saber viver os ciclos da vida, saber comer, beber, dançar, trabalhar, proteger as sementes, a água, ouvir as experiências dos mais velhos, contribuir para o bem estar de todos [David Choqueuanca, em www.avizora.com/atajo/informes/bolivia_textos/0067, e Margot Bremer em www.conapi.or.py/interna.php?id=187]

O *bem viver* contraria veementemente o desejo dos colonizadores de territórios, corpos e mentes de ver apagada da memória tanto dos povos originários, como dos afrodescendentes, os seus ancestrais, tradições, conhecimentos, criatividade, sabedoria. Como se vê, povos originários e negros sobreviveram à invasão, à escravização, nunca tendo sido totalmente assimilados, aniquilados.

O *bem viver* numa perspectiva afrodescendente, nas Américas, tem sido expresso pelo termo *ubuntu*, que, em línguas bantus, significa a vida plena do que forma uma comunidade – “os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. Integradamente todos têm a capacidade de criar, inventar e usar toda a capacidade para deixar o que herdamos de nossos ancestrais – a comunidade, os bens, o meio ambiente e toda a cultura – mais belas, belos, confortáveis e funcionando adequadamente para os que virão” [Renato Nogueira. *Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva*. Revista da ABPN, 2011]. Ao longo do século XX, diferentes países na América Latina têm reconhecido e valorizado a importância do significado do *bem viver* para suas sociedades, e nessa perspectiva têm formulado políticas educacionais de ações afirmativas, tanto curriculares como de reserva de vagas.



É preciso questionar se um currículo comum a todo o Brasil pode dar conta dos saberes que engendram as diferentes culturas que compõem o cenário nacional. O lugar da cultura no currículo da educação básica brasileira, hoje, é um tema controverso, objeto de um conturbado debate. Uma das metas do Plano Nacional de Educação é “promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural”. Em consonância, a proposta da Base Nacional Comum Curricular reconhece as artes como linguagens necessárias à educação formal, uma vez que “ler e produzir uma crônica, assistir a um filme ou a uma apresentação de dança, jogar capoeira, fazer uma escultura ou visitar uma exposição de arte são experiências de linguagem”.

Impulsionado por tais concepções, e com o objetivo de promover o debate acerca da valorização da experiência educativa nos e para além dos espaços escolares e da vinculação da escola com as práticas sociais e culturais, o Ministério da Cultura criou uma Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural, que promoveu o *Encontro de Cultura e Artes no Currículo: Saberes, Artes & Territórios*, reunindo gestores públicos, educadores, agentes culturais, conselheiros e outros intelectuais. Partiu-se da suposição de que os variados relatos de práticas artísticas e culturais na educação escolar permitiriam pensar a reestruturação curricular de forma interdisciplinar. Contudo, o encontro evidenciou profundas tensões entre esses dois campos, sobretudo no que tange à formulação de uma política nacional de integração entre educação básica e cultura. Mais do que consolidar o ensino formal das artes, democratizar o acesso aos bens culturais e oportunizar ferramentas para a criação e produção cultural aos sujeitos escolares, o que estava em permanente pauta eram as disputas entre diferentes concepções de cultura e de educação. Como importantes dimensões políticas, educação e cultura passam, pela primeira vez no país, a ser entendidas como objeto de direitos constitucionais de todos os cidadãos, tornando-se, assim, pauta da agenda política nacional.

É preciso questionar se um currículo comum a todo o Brasil pode dar conta dos saberes que engendram as diferentes culturas que compõem o cenário nacional.

50

Que currículo? Dois reconhecidos teóricos da atualidade têm se debruçado sobre estas questões. Stuart Hall chama a atenção para as transformações nas sociedades contemporâneas que conferiram centralidade à cultura. Alinhado a esta visão, George Yúdice volta-se para as transformações do capitalismo que provocaram alterações nos usos da cultura, convertendo-a em recurso. A cultura seria convenientemente acionada para promover a cidadania na escola e fazer do professor um gestor cultural.

Yúdice pondera que o currículo escolar deveria englobar reflexões sobre políticas culturais, contemplando os valores culturais e sociais, aspectos da produção e difusão cultural, mecanismos de reprodução cultural e distinção. Assim, deveríamos buscar construir um currículo que, integradamente com seus objetivos cognitivos, trate também da cidadania, da origem dos valores, dos modos de ser, dos processos de integração social, das culturas populares e regionais, do patrimônio intangível e midiático.

Diante de tais reflexões e embates conceituais e sociopolíticos, é preciso questionar se um currículo comum a todo o Brasil poderia dar conta dos saberes que engendram as diferentes culturas que compõem o cenário nacional. Seria possível que tal pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas efetivamente transponha as barreiras e limites de um currículo escolar? Estaria o país preparado para construir novas possibilidades de conteúdos curriculares articulados com atividades de aprendizagem relacionadas às artes e às culturas locais? Haveria espaço e voz para os diferentes sujeitos do saber, compreendendo a cultura enquanto patrimônio e território de saberes, composta por uma pluralidade de expressões artísticas e culturais? A meu ver, estas são questões que atravessam as concepções de currículo e as propostas curriculares contemporâneas em vários países. No entanto, parece que ainda não conseguimos vislumbrá-las adequadamente como focos centrais de nossas preocupações educativas.

Simone Luz

Universidade Luterana do Brasil. Vice-Presidente do Conselho Municipal de Política Cultural de Gravataí.



**Educação e Cultura:
disputas pelo território
escolar**

Sempre que possível colocamos como questão: em que momento você ensina, avalia, planeja e aprende? De modo geral, temos obtido como resposta: o tempo todo!

Em nossas pesquisas com os cotidianos buscamos problematizar os diferentes processos avaliativos realizados pelos praticantes-pensantes das escolas públicas, assumindo a ideia de avaliação como fio de uma complexa rede de práticas-saberes cotidianos, não podendo ser pensada de modo isolado, isto é, fora de suas relações com os outros tantos elementos do campo educacional que acontecem dentro-fora das escolas.

Nesse sentido, apesar de encontramos bibliografias específicas na área da educação para a diversidade das complexidades que se entrecruzam nesse campo complexus, a partir da produção de discursos sobre temas como avaliação, planejamento, ensino-aprendizagem, currículo, formação, gestão, entre outros que dizem respeito à prática pedagógica, quando nos envolvemos nas redes cotidianas tecidas pelos praticantes-pensantes das escolas, essas possibilidades de organização do campo educacional em unidades de complexidade acabam por fortalecer, contraditoriamente, uma lógica que tem na homogeneidade sua argumentação mais consistente.

De fato, mesmo entendendo que esses discursos têm buscado se afirmar por meio da ideia de complexidade, isso não só tem produzido certo fechamento dos mesmos discursos como, também, tem sido insuficiente para dar conta da educação como um campo complexus. O que estamos querendo dizer é que o uso da noção de complexidade reduzida aos diferentes temas da educação, em muitos casos, tem oportunizado homogeneidades, compartimentalizações e especialismos.

De modo geral, isso pode ser percebido nas

imagens-narrativas de muitos professores que, ao considerarem a avaliação como uma “prática complexa” e, com isso, circunscrevendo-a com limites bem definidos em um dado campo teórico-metodológico específico, clamam pela urgência de referências mais precisas sobre “como” e “o que” avaliar e, por consequência, pela busca de outros instrumentos mais consistentes que possam dar conta do que está sendo ensinado.

Essas urgências e buscas, mesmo quando supostamente respaldadas por ideias ou teorias que defendem que o conhecimento se processa em múltiplas redes e, portanto, tem uma dimensão de complexidade que precisa ser considerada, acabam por reduzir a avaliação a uma prática localizada, pontual e individual de verificação das informações que foram transmitidas nas salas da aula.

Problematização permanente. Entretanto, se as ideias de complexus e de redes de conhecimentos fundam-se, entre outros princípios, nas potências das dimensões das relações estabelecidas entre os praticantes-pensantes, isto é, nos processos coletivos e, ainda, nas incompletudes e interações entre os diferentes campos do conhecimento, qualquer tentativa de hierarquização, classificação e medição decorrentes da avaliação, jogam por terra as ideias de complexus e de redes tomadas como princípios do trabalho pedagógico.

De fato, essas ideias implicam problematizações e deslocamentos dos saberes-práticas de avaliação em direção às redes tecidas, atitude que supõe, entre outras coisas, conviver com permanentes linhas de fuga que se

mostram nas instabilidades, homogeneidades, tentativas de controle e padronização, indeterminismos, negociações, resistências, invenções, hibridizações e imprevistos vividos nos cotidianos escolares.

Assim, assumir o conhecimento como redes de saberes-fazer e a educação como campo complexus, pressupõe destituir a avaliação de seu sentido tradicional de verificação, classificação e controle do outro tomado em sua individualidade. O desafio que se coloca então é o de ao desqualificar o sentido tradicional de avaliação, produzir outros sentidos que apostem na possibilidade de entendimento e de ação nessas redes, aproximando-nos da noção de avaliação como uma permanente e sempre aberta prática de problematização daquilo que acontece nos cotidianos escolares.

Desse modo, em nossas pesquisas, temos nos empenhado em mostrar a urgência da necessidade de produção de outras imagens-narrativas para o campo educacional que possam, minimamente, articular os diferentes discursos complexos especializados e, sobretudo, que possam nos ajudar a entender a educação como complexus, não como justificativa para os limites e as impossibilidades desses saberes-práticas cotidianas, mas como potência de problematização e fundamentação epistemológica das mesmas. Nesse sentido, sempre que possível colocamos como questão: em que momento você ensina, avalia, planeja e aprende? De modo geral, temos obtido como resposta: o tempo todo!

Carlos Eduardo Ferrazo

Universidade Federal do Espírito Santo

Janete Magalhães Carvalho

Universidade Estadual do Rio de Janeiro



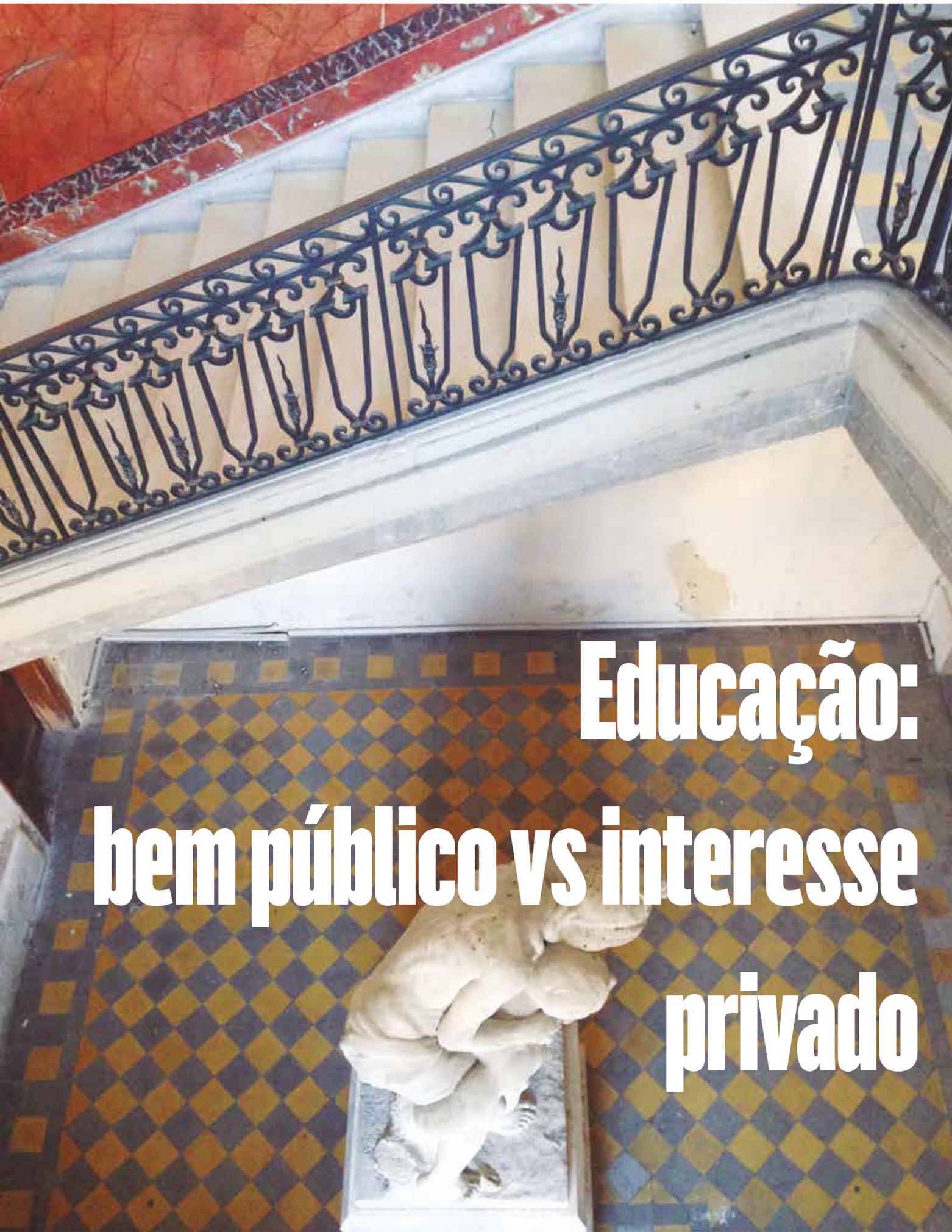
Complexidade, cotidianos escolares e processos avaliativos

O desmantelamento da escola pública a par do favorecimento da iniciativa privada não é assunto exclusivo da agenda educativa portuguesa. Nas páginas seguintes, duas reflexões com origem nas universidades de Barcelona e de Bristol comprovam que a preocupação é transnacional.

Em tempos de crise, uma das poucas certezas é que ela força a mudança em todas as áreas da vida social. E a educação não só não é exceção, como é um observatório privilegiado para analisar essas transformações. Particularmente no Sul da Europa, a Educação tem sido dramaticamente abalada por cortes orçamentais, com impacto sobre várias dimensões da equidade educacional e nas condições de trabalho dos professores. Mas a crise não afeta só os recursos, salienta Xavier Bonal.

Susan Robertson, por seu lado, constata que os interesses privados na educação pública não dão conta certa. E que os cálculos não são difíceis – é uma questão de vontade política, na medida em que as evidências de que os modelos de mercado são divisionistas e divisores são cada vez mais convincentes. Um sistema educativo comprometido com o investimento público, e não de mercado privado, não só teria um efeito radical na política, como iria levar a níveis maiores de produtividade económica e de igualdade social.





Educação: bem público vs interesse privado

A escola pública desprotegida: crise, educação e fechamento social

56

Xaviel Bonal

Em tempos de crise, uma das poucas certezas é que ela força a mudança económica, política e social em todas as áreas da vida social. No setor público, essas mudanças são evidentes nos cortes orçamentais, nas formas de reorganização da prestação de serviços, nos padrões de comportamento da procura social ou na própria articulação das formas de reivindicação e/ou oposição cidadã.

A educação não só não é exceção, como é um observatório privilegiado para analisar essas transformações. De facto, nos últimos anos, a educação em muitos países, particularmente no Sul da Europa, tem sido dramaticamente abalada por cortes orçamentais que, em certos casos, chegaram aos 20% das despesas públicas. Estes cortes tiveram impacto sobre várias dimensões da equidade educacional e nas condições de trabalho dos professores.

Mas a crise não afeta só os recursos. Muitas vezes, torna-se uma oportunidade para os vários governos promoverem uma agenda de reformas, geralmente de natureza conservadora, que em nenhum momento tiveram legitimidade para aprovar: o reforço das direções das escolas e dos modelos de liderança escolar, o *back to basics* no currículo, para reforçar os saberes instrumentais, e os novos modelos de avaliação de professores, são algumas das reformas que são apresentadas como respostas ‘inevitáveis’ para a crise. Os ataques parecem vir de várias frentes. Uns, fruto das transformações à escala global das relações público-privado; outros, claramente resultantes de uma opção específica de política educativa.

Equações invertidas. Por um lado, a tendência de privatização dos serviços públicos e criação de parcerias público-privadas à escala global é acompanhada por uma ideologia que atribui aos sistemas públicos de provisão uma boa parte dos males da ineficácia e da ineficiência da gestão. A burocratização da gestão, a falta de incentivos, os interesses corporativos ou a rigidez organizacional, são fatores que impedem a inovação educativa, a diversificação e a criatividade.

Paradoxalmente, uma das razões que tradicionalmente justificavam a intervenção pública na educação – a partir da assunção das falhas do mercado no fornecimento de um sistema eficaz e equitativo – é posta de lado para inverter a equação. Assim, é a demonstrada ineficácia pública que exige a intervenção eficaz do mercado através do fornecimento e gestão de sistemas que emulem o comportamento empresarial e a competitividade. Este discurso global expande-se através da chamada *Nova Gestão Pública*,



promovida tanto por organizações internacionais, como por governos nacionais de diferentes cores políticas. A força deste discurso – e hoje já destas políticas – parece esquecer não só a história da reforma pedagógica e de transformação educativa associada à escola pública, mas também o próprio princípio de garantia do direito à educação gratuita, laica e universal, que só a educação pública pode garantir.

Por outro lado, a educação pública sofre de um grave problema de proteção política. Uma lógica de planificação baseada na monitorização da procura social da educação, o encerramento de escolas e de turmas nas escolas públicas, a inação perante a crescente segregação escolar, são exemplos de decisões que têm efeitos claros sobre o progressivo abandono da escola pública. A falta de proteção da educação pública, por parte de quem a deveria proteger, faz com que os cidadãos, e especialmente os das classes médias, fujam dela, recorrendo à escola privada, ou que – como muitas vezes acontece em tempos de crise – adotem estratégias de clausura social dentro do setor público.

Fratuira na educação pública. No primeiro caso, o efeito é converter a escola pública num espaço residual de formação de cidadãos que não podem aceder ao mercado: os pobres, os imigrantes e os novos *working poor* acabam por se tornar grupos sociais que maioritariamente utilizam o setor público, incapazes de fugir desta escola para recorrer a uma escola privada, onde são depositadas as expectativas de mobilidade social. Mas é o segundo caso que provoca mais ‘danos’ à educação pública. A clausura ou fechamento social é cada vez mais uma prática que se estende a vários sistemas europeus em tempos de crise. As classes médias que não podem (ou não querem) recorrer ao mercado optam por cerrar fileiras nos espaços públicos que são capazes de afastar a intrusão externa. São, assim, produzidos processos de apropriação do público. Nestes processos, frequentemente, colaboram as famílias e os professores num contexto social homogêneo, que lhes garante as condições educativas adequadas, a ‘voz’ necessária para defender a sua singularidade e, muitas vezes, os recursos económicos e culturais para converter a escola num espaço pedagogicamente invejável: colónias de férias sofisticadas, visitas de estudo constantes, palestras com convidados ilustres, atividades complementares pagas pelas famílias, etc.

Estes setores integram-se muitas vezes nas mobilizações em defesa da escola pública, ao mesmo tempo que tentam perseverar na manutenção de um projeto educativo que justifica os mecanismos implícitos de exclusão de determinados setores da população. É, assim, gerada uma fratura dentro do próprio setor público, tão dolorosa quanto paradoxal.

Frequentemente, tanto os professores como as famílias destas escolas são bons porta-vozes da defesa da escola pública. São ativos em reuniões e manifestações, e na educação é uma sorte ter a voz dessa classe média disposta a reivindicar os serviços públicos e a opor-se aos cortes.

Mas, ao mesmo tempo, a prática de fechamento social gera mecanismos de apropriação e exclusão. O caráter tradicionalmente interclassista da escola pública dá lugar a uma progressiva segmentação e à diferenciação social interna, altamente preocupante do ponto de vista da equidade e da igualdade de oportunidades educativas.

Não há dúvida de que a crise acentuou este processo. Talvez não seja por acaso que estamos hoje a assistir ao surgimento de tantas iniciativas de comunitarismo e de sistemas de autogestão, também na educação.

Lógica comunitária sensível. É possível que, neste aspeto, tenhamos também de fazer uma distinção entre aquelas iniciativas que, dada a desproteção por parte dos poderes políticos, recorrem a uma lógica comunitária para compensar desigualdades – que de outro modo ninguém poderia compensar – e aquelas em que a criação da comunidade e a autogestão se convertem em estratégias (conscientes ou inconscientes, em termos de Pierre Bourdieu) que acabam por ter muito pouco de interesse público e muito mais de exclusividade para o *habitus* progressista. Curiosamente, nesta segunda vertente da lógica comunitária, o discurso que enfatiza os males do setor público e da sua incapacidade para mudar e inovar acaba por lhe ser funcional para considerar que a comunidade é a melhor maneira de defender o interesse público, incluindo do próprio setor público.

Um dos golpes que a educação pública hoje recebe dimana de uma posição que, por procura da exclusividade ou por cansaço perante a inação dos poderes públicos, opta por uma lógica comunitária que acaba por ser um substituto dos poderes públicos e que, por vezes, pode afastar-se do próprio interesse público. Construída sobre um discurso de produção de cidadania ativa e participativa de novas formas de fazer política, nas quais os cidadãos tomam a seu cargo os serviços, porque “se é público, é nosso”, a lógica comunitária pode acabar, paradoxalmente, por aliviar a pressão sobre os governos de qualquer nível territorial para se implicarem a fundo na prestação de serviços universais e de qualidade.

Curiosamente, vindos da máxima autonomia e autogestão escolares, chegamos a um modelo que pode reduzir a intervenção pública ao mínimo, como no liberalismo dos tempos de Adam Smith. O potencial de criação de desigualdades deste tipo de educação pública, que celebra a participação e o envolvimento da comunidade, pode ser tão grande ou maior do que o de um sistema que fratura a educação com base no poder económico das famílias. E na medida em que ocorre sob o guarda-chuva da designada “educação pública”, converte-se num sistema de produção de desigualdades que passa mais despercebido.

Se queremos uma educação pública inovadora, criativa, participativa, com capacidade de autogestão e um espaço de formação da cidadania crítica, devemos assegurar os mecanismos que permitam que todos estes atributos sejam possíveis e acessíveis a todos os grupos sociais. Os processos de fechamento social e de apropriação dos espaços públicos não são garantia, nem modelo a alargar ao resto das escolas, muito menos às mais frágeis.



QUANDO O INVESTIMENTO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NÃO DÁ CONTA CERTA

Em 2014, o economista francês Thomas Piketty entrou na lista dos *best-sellers* mais populares com um livro de peso, «Capital in the Twenty First Century». Não é habitual que um texto académico como este seja considerado leitura “essencial” nas livrarias de aeroportos. A que se deveu o extraordinário e repentino sucesso de Piketty? Em parte, foi porque o economista rompeu com as ideias dos colegas neoclássicos, que desde 1980 têm influenciado as agendas políticas em todo o mundo. Com base nas obras de Adam Smith, defenderam que um mercado livre levaria a uma maior produção de riqueza e que esta se espalharia a toda a sociedade, num efeito em cascata.

No entanto, Piketty mostra precisamente o contrário. E não está sozinho nesta conclusão – em 2014, as publicações da OCDE confirmam a sua análise: a riqueza não só fluiu para cima como, agora, a grande riqueza está concentrada numa pequena percentagem (1%), enquanto as classes média e trabalhadora perderam terreno significativo em termos de quota de riqueza.

O que caracteriza os países mais desiguais? Todos eles, desde os anos 1980, abraçaram políticas neoliberais. De uma sociedade relativamente mais igualitária, na década de 1970, os Estados Unidos da América (EUA) são agora *mais* desiguais na distribuição da riqueza e do rendimento do que em qualquer outro momento do século passado. E este é, também, o caso do Reino Unido, de Portugal e de Espanha.

Joseph Stiglitz – Nobel da Economia, ex-economista-chefe do Banco Mundial – descreveu recentemente este conjunto de políticas como um completo fracasso, na medida em que produziu uma sociedade mais desigual. Da mesma forma, Paul Krugman, outro Nobel de Economia, mostrou que cada vez que nos EUA houve cortes de impostos para os ricos, isso levou a um declínio na produtividade económica; quando foram aumentadas as taxas de impostos aos mais ricos, verificou-se crescimento económico.

Susan Robertson

[uma versão longa deste artigo foi apresentada na *Caroline Benn Memorial Lecture*, na Câmara Baixa do Parlamento Inglês, a 10 de novembro de 2015]



O modelo de mercado. Contudo, desde os anos 1980, muitos governos em todo o mundo adotaram a agenda da privatização baseada no mercado. E a Educação não ficou de fora. Aquilo com que os países se têm comprometido tem uma *lógica* específica: a educação será mais eficiente se operar de acordo com as regras da concorrência – escolha, padrões, informações sobre desempenho, etc., levando a uma melhor qualidade – e que as empresas fornecem serviços e mercadorias de forma mais eficiente do que os governos, levando à redução de custos.

Os *mecanismos* típicos para desenvolver este modelo baseado no mercado incluem cheques-ensino, parcerias público-privado, academias, escolas privadas, ensino baseado no mercado e prestação de contas baseada na avaliação. A assunção que guia o modelo é que a gestão privada (se não mesmo a propriedade), pouco regulada, vai produzir melhores resultados de aprendizagem. O problema com este modelo – por exemplo, os baixos níveis ou mesmo não tributação para os ricos, a tolerância para com os paraísos fiscais, as isenções fiscais para os residentes não-domiciliados, cortes nas taxas fiscais para as fundações – é que a educação pública diz na etiqueta: *pública e dependente de redistribuição estatal*. E quando aqueles que ganham ou possuem a maior parte da riqueza não pagam a sua parte dos impostos, o Estado gasta mais do que recebe – contraindo mais empréstimos para pagar a conta – ou deixa que a carga fiscal caia ainda mais sobre as famílias de classe média e trabalhadora, as menos capazes de assumir uma fatia maior dos impostos em relação às receitas e despesas. O modelo de mercado também tem sido promovido por interesses privados que veem aí uma oportunidade para lucrarem com a prestação de serviços de educação – como gestores e fornecedores de escolas ou com a avaliação externa e outros serviços centrais. No entanto, a tentativa de excluir tipos especiais de crianças, porque os seus resultados nos testes são suscetíveis de ser mais baixos, ou de escolher os estudantes de quem é esperado um elevado desempenho significa, também, que a educação pública pode não ser já ‘a educação pública’, mas um setor que pode ser explorado para lucro privado.

Evidência é bastante dura. O modelo de mercado pode ser contrastado com um modelo de investimento público – um sistema de educação global, assente no acesso universal, na igualdade e na preparação dos cidadãos para uma sociedade económica e política no seu todo. Os *mecanismos* para garantir a qualidade incluem a formação de professores de grande qualidade, o financiamento equitativo às escolas, infraestruturas de alta qualidade e uma pedagogia que considere a criança no seu todo. A *lógica* dos resultados é a da propriedade pública, responsabilidade pública e processos democráticos de prestação de contas, para assegurar melhor qualidade do ensino e de ambientes de aprendizagem para professores e alunos e, assim, melhores resultados de aprendizagem.

No *modelo forte de investimento do Estado*, este é capaz de se apoiar num sistema de tributação progressiva, a fim de investir no interesse público, em vez de depender das famílias para encontrar os recursos para os investimentos nos indivíduos, inevitavelmente desiguais.

Então, para que evidência poderemos olhar para ver a diferença entre a ideologia e as evidências do que se refere ao modelo de governação para o fornecimento de uma educação socialmente justa? Podemos fazer as contas de somar, mas o que é que elas adicionam? Num livro sobre o assunto, Frank Adamson, Bjorn Astrand e Linda Querida-Hammond demonstram as diferenças entre um *modelo fraco de Estado-mercado*, e um *modelo forte de investimento do Estado*. Emparelhando a Finlândia com a Suécia, o Chile com Cuba, os EUA com Ontário (Canadá), os autores apontam uma série de conclusões sobre cada modelo. A evidência é bastante dura. Eles mostram que, quando fazemos contas e adicionamos a evidência, nenhum país mostra melhoria de resultados dimanada do modelo de investimento de mercado. Ao contrário, ao longo do tempo, as desigualdades profundamente arraigadas começam a revelar-se de tal maneira que todo o sistema sofre.

Cálculo não é difícil. Esta realidade levou o economista da Educação Martin Carnoy (Universidade de Stanford) a argumentar que “os aspetos negativos da desigualdade e dos mercados, especialmente à medida que acontecem na parte de baixo da escala social, parecem eliminar os eventuais efeitos positivos da liberdade de escolha das escolas por parte dos pais”.

Da mesma forma, os Estados norte-americanos com melhores desempenhos globais têm estado menos envolvidos na privatização, enquanto os que levam a cabo reformas não reguladas, com base no mercado, têm tido pior desempenho global. Porquê? Quais são as dinâmicas em funcionamento?

O professor Marius Busemeyer e os seus colegas da Universidade de Konstanz (Alemanha) dão parte da resposta. Argumentam que se as elites favorecem a educação privada por causa dos benefícios daí derivados, e se os grupos de baixos rendimentos preferem sistemas mais socializados por causa dos benefícios que o sistema público lhes traz, muito depende da existência de uma cláusula fácil de não-aceitação ou de aceitação de incentivos para as classes médias no que diz respeito ao modelo de investimento estatal *versus* modelo de mercado. As classes médias são mais propensas a aceitar o modelo de investimento do Estado se nele virem alguma vantagem. Mas isto tem benefícios para as classes trabalhadoras, uma vez que a classe média é politicamente propensa a trabalhar arduamente para uma educação pública melhor e, neste caso, há um efeito em cascata (assumindo que não existem sistemas de rastreamento em prática), porque uma escola diversa funciona melhor para os que têm menos recursos.

É claro que os interesses privados em educação pública simplesmente não dão conta certa! E as somas não são assim tão difíceis de calcular – é uma questão de vontade política, na medida em que as evidências de que os modelos de mercado são divisionistas e divisores são cada vez mais convincentes. Um sistema educativo comprometido com um modelo de investimento público, e não com um modelo de mercado privado, não só teria um efeito radical na política, como também iria levar a níveis maiores de produtividade económica e de igualdade social. E não apenas para uma pequeníssima elite. É precisamente por isto que vale a pena lutar!

Tangerina

as crianças têm a palavra

Embora já com alguma cor, as salas de aula ainda estavam um pouco despidas quando a PÁGINA visitou a Tangerina, uma escola privada que nasceu no Porto, por vontade de um grupo de pais e de profissionais da educação. Era o início do ano letivo e os trabalhos só vão aparecendo ao longo do ano, mas num corredor havia uma parede bem cheia com mensagens dos pais dos alunos – “aprender” e “divertir” eram as palavras de ordem e apareciam sempre juntas. Porque “uma coisa e outra não são inconciliáveis. Pelo contrário”.

Maria João Leite
reportagem
Ana Alvim
fotografias







Um pequeno passeio pelas salas de aula da Tangerina bastou para perceber que as crianças têm a palavra nesta escola, seja na interpretação de uma história, na sala dos quatro anos, seja na composição de um texto a contar o que fizeram nas férias de verão, na sala da terceira classe, ou na aprendizagem da Matemática, na sala do quarto ano. A participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem é fundamental ali, pois os professores acreditam que as crianças são capazes de expressar as suas opiniões, de fazer perguntas pertinentes e de argumentar.

Os princípios educativos são os mesmos que se defendem há mais de 100 anos para orientar a chamada Escola Nova. O difícil, sublinha Manuel Rangel, diretor da Tangerina, é traduzi-los no dia a dia em mais do que “declarações de intenção”. O que se pretende nesta escola é dar mais autonomia a cada um dos alunos, respeitando as características individuais de cada um e dando-lhes a palavra. Eles são desafiados e estimulados, porque “uma criança com uma cabeça bem feita” facilmente faz a parte escolar.

Para Manuel Rangel, muitas vezes diz-se que “a criança tem de ter opinião”, mas depois disso não se traduz na realidade, pois “a Escola continua a querer as coisas fechadas e padronizadas” e está mais interessada em ouvir as respostas dos alunos do que propriamente as suas perguntas e inquietações. “Não se lhes dá o estatuto de maioridade no pensamento.”

Diferentes métodos de ensino

A iniciativa de criar a Tangerina, no ano letivo de 1997/98, partiu de um grupo de pais que queria para os seus filhos um ensino com características diferentes da escola tradicional, com projetos e métodos mais criativos e inovadores, e que desse continuidade ao programa de Matemática [Comprehensive School Mathematics Program] que estava a ser praticado na escola privada onde os filhos estudavam. Começou com 60 alunos e hoje tem cerca de 160 crianças no jardim-de-infância e no 1º Ciclo.

“No fundo, os pais queriam um certo tipo de Educação que ali era configurada no programa de Matemática. E esse programa é coerente com outros dos nossos princípios, em termos educativos de base”, refere Manuel Rangel, adiantando ser este um progra-

ma mais assente “em conceitos do que em técnicas”. Pretende-se assegurar que a aprendizagem da Matemática seja mais do que a aquisição de ferramentas de cálculo, que seja também um contributo importante para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de interpretar o mundo.

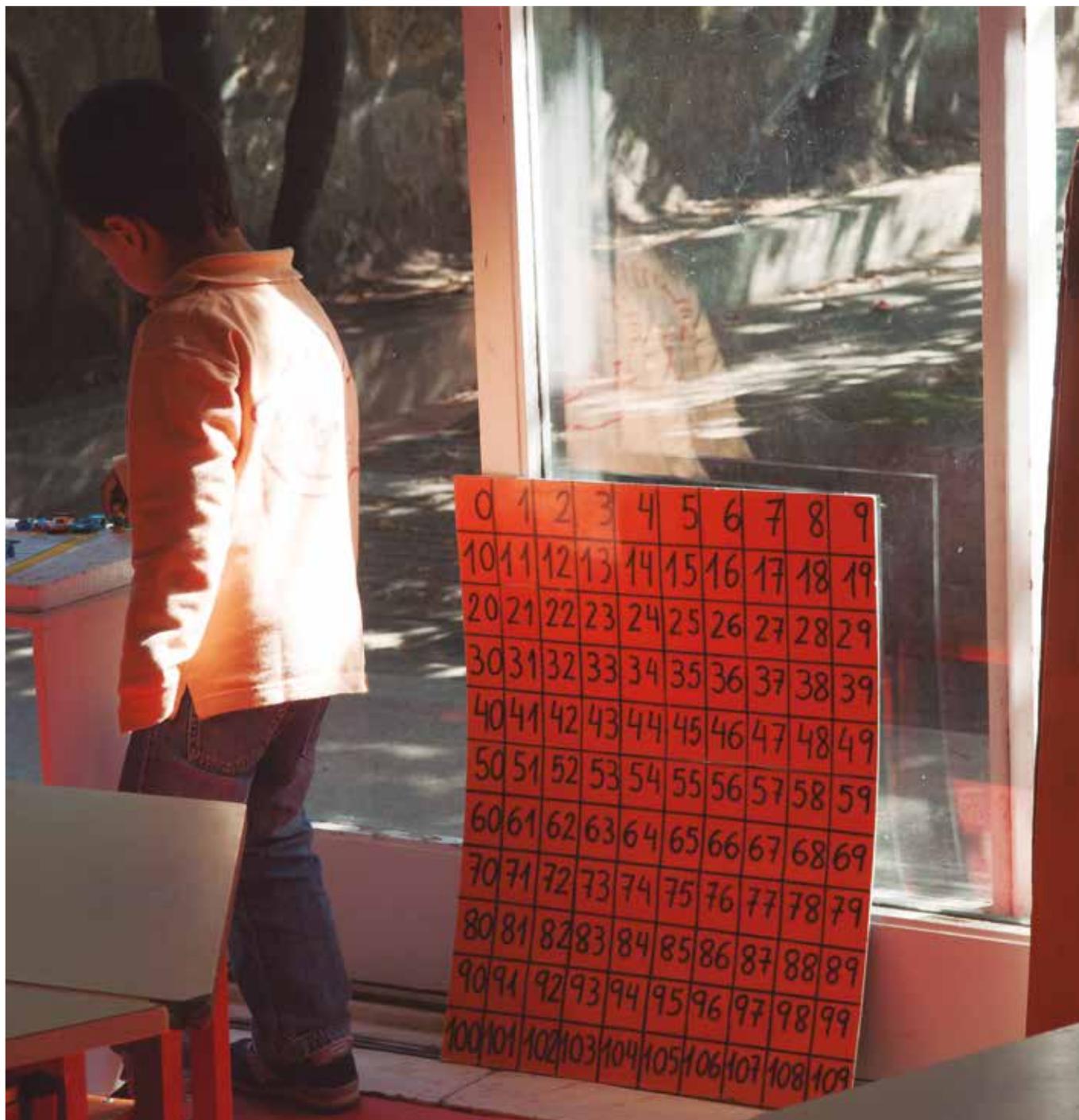
Assim é, também, com as restantes disciplinas. Em Estudo do Meio, por exemplo, os professores têm como referência o programa, mas não o seguem de forma intencional. Trabalham com os alunos por projetos e vão deixando fluir os assuntos e estudando os temas que mais interessam às crianças. No final, é feito um levantamento do que falta e, então sim, esses temas são acrescentados. “Partimos do princípio inverso”, sublinha o diretor da escola. E assim vão cumprindo as metas, até porque os alunos estão naturalmente sujeitos a exame. “Mas fazemos o nosso programa normalmente”, ressaltou.

E tem sido muito gratificante saber que estes métodos resultam, embora esse não seja o objetivo primordial. “O que nos dá mais gosto, e que talvez seja a nossa maior vitória, é termos demonstrado nestes já quase 20 anos que é possível manter estes princípios todos e ter bons resultados”, frisa Manuel Rangel, acrescentando que, ao contrário do que muitos pensam, os alunos podem ser felizes na escola e ter bons resultados, seja nos anos que passam na Tangerina, seja depois no 5º ano. Embora não trabalhem para a nota académica, “é bom saber que aquilo que eles aprenderam funciona como um bom suporte mesmo no ensino mais tradicional.”

Responsabilidade e envolvimento

Uma das curiosidades desta escola é que alunos e professores almoçam juntos nas salas de aula. Embora haja oficialmente um espaço de cantina, o local onde se ensina Português e Matemática é transformado num espaço de convívio. E esse é um momento importante na relação de proximidade entre alunos e professores. “Cria responsabilidade e envolvimento. E para nós faz parte da educação”, considera Manuel Rangel.

As turmas têm uma equipa responsável por limpar a sala depois do estudo e pôr a mesa e outra por limpar a sala no final do almoço. “Isto trabalha muito a questão dos papéis. Todos estamos ali,



todos temos obrigação de fazer. Se sujamos, temos de limpar.” E é também vivendo estas práticas que se aprende.

Embora sendo “um grande defensor da Escola Pública”, é numa escola privada que Manuel Rangel encontra espaço para concretizar a metodologia que defende. É preciso que as crianças tenham a palavra e a Escola deve ser o local onde elas podem aprender aquilo que lhes desperta a curiosidade. Para lá chegar, a Tangerina aposta nos projetos e nas expressões, em todas as suas formas, como opções metodológicas.

“Os projetos são um instrumento que nos permite dar às crianças a noção do papel da Escola, onde elas podem estudar o que quiserem saber”, explica o diretor. “A expressão, no fundo, é o que nos permite respeitar as crianças e dar um sentido correto ao trabalho que fazemos com elas. É pensar que toda a Escola deve servir para as crianças entenderem o mundo e expressarem ideias e sentimentos sobre ele.”

Na Tangerina é valorizada a Educação pela Arte, porque educar pela Arte “é incorporar a dimensão das expressões na Educação geral das pessoas”. Assim, é quase certo que as paredes daquela casa, na Avenida da Boavista, já estão a encher-se de cor: dos trabalhos e da alegria dos seus alunos.

É preciso que as crianças tenham a palavra e a Escola deve ser o local onde elas podem aprender aquilo que lhes desperta a curiosidade. Para lá chegar, a Tangerina aposta nos projetos e nas expressões, em todas as suas formas, como opções metodológicas.

Professor por inteiro e diretor da escola Tangerina todos os dias, Manuel Rangel nunca deixou de dar aulas desde que concluiu o curso do Magistério Primário, no Porto. Da formação de educadores e professores ao 1º Ciclo, ser professor foi o seu “múnus” e a Tangerina o projeto central da sua vida – que terminou apenas algum tempo depois desta entrevista, que seria a última. Recebeu a PÁGINA com o sorriso que era marca da sua imagem, e como tal irá perdurar na memória de tantos que com ele partilharam a construção de saberes. Até sempre!

1956 / 2015



Maria João Leite
entrevista

Ana Alvim
fotografia





**A CIDADANIA VIVE-SE,
NÃO SE APRENDE POR
DISCURSOS OU
A ESTUDAR**

MANUEL RANGEL



A *Tangerina* é um projeto que nasceu em condições muito especiais. Sim. Era um projeto já antigo, de algumas pessoas. Há cerca de 20 anos, quando a escola foi fundada, não havia um espaço com um projeto educativo que, do ponto de vista da filosofia de base, fosse realmente diferente. O projeto acabou por nascer de uma forma um bocadinho diferente do que é costume, a partir dos próprios pais. Um grupo de professores estava a trabalhar numa escola, também privada, onde se começou a aplicar um programa de Matemática que acabou por ser um êxito, o *Comprehensive School Mathematics Program*. Os pais organizaram-se para avançar com uma escola onde se desse continuidade a esse programa, que é o que ainda usamos. Teve o lado bom de ter partido dos pais, mais ainda por ter começado pelo lado da Pedagogia, da Educação.

O que é que distingue esta escola das outras?

Isto não tem nada de especialmente novo. O que seguimos aqui são os princípios que há cento e tal anos se anda a dizer que deviam orientar a chamada Escola Nova. A grande questão é traduzir isso em mais do que declarações de intenção. Foram criados os chamados *projetos educativos* e aquilo é papel do princípio ao fim... Ou seja, são princípios, objetivos, intenções, e depois burocracia, caracterização pseudossociológica dos meios, mas não tem influência nenhuma sobre a ação. Costumo dizer que não temos nada de novo, a não ser tentar fazer o que está dito nesses princípios. O que tem sido difícil para a instituição Escola é encontrar em cada uma das disciplinas, em cada um dos conteúdos, e até na forma de estar, a tradução prática desses mesmos princípios no dia-a-dia, gesto a gesto. Acho que, em geral, as pessoas acreditam neles, mas depois vão trabalhar a Matemática e nem a Matemática é posta daquela maneira, nem os professores se colocam daquela maneira. Mas isto em tudo, mesmo na centralidade que é dada à criança. Vivemos anos quase disparatadamente pedocêntricos; a criança

tornou-se a 'rainha', mas nas partes mais inúteis, fúteis e perigosas. As crianças têm tudo, é-lhes dado tudo, é-lhes proporcionado tudo. Não digo que seja universal, mas com frequência tornam-se chantagistas, birrentas... E os pais acabam por ceder. Mas depois, no essencial, e isso é muito nítido na Escola, elas não ocupam o centro, porque não lhes é reconhecido o estatuto de pessoa, de cidadania, de quem tem opinião.

Nas escolas, o foco pedagógico não está 'bem direcionado'?

Não. Diz-se que a criança tem de ter opinião, mas depois disso não se traduz, sobretudo nas matérias. A Escola continua a querer as coisas fechadas e padronizadas. Por exemplo, o Português é dado com respostas fechadas e aquilo que no fundo se ensina às crianças é a responder ao que o professor quer. A criança preocupa-se mais em saber o que o professor quer que ela responda do que aquilo que ela acha. Não se lhe dá o estatuto de maioridade no pensamento. É evidente que não é de maturidade, mas é de maioridade. As crianças são pertinentes naquilo que dizem, têm um pensamento válido, são capazes de discutir entre elas. Nós vamos aplicando aqui esse programa da filosofia para crianças. No fundo, a intenção de explorar questões a partir do grupo. E com a convicção de que as crianças são capazes de fazer perguntas pertinentes, de discutir, de argumentar. Mas isto é uma aprendizagem que se faz. E o programa de Matemática é isto, também.

Como é ensinada-aprendida a Matemática?

No fundo, trabalhamos os mesmos conteúdos previstos no programa oficial do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas com uma metodologia totalmente diferente, mais assente em conceitos do que em técnicas. A Escola em geral preocupa-se em ensinar rapidamente truques e técnicas às crianças, como se o 1º Ciclo fosse o fim da escolaridade obrigatória. Este programa é mais centrado





O que se tem dito muito nos últimos anos é que nas escolas onde os alunos estão contentes, **alegres, felizes**, não se aprende e os resultados baixam. Parece que para haver bons resultados é preciso ser tudo uma **chatice**

em conceitos e, sendo da área da Matemática, reclama-se um programa sócrático.

Temos uns manuais que seguimos, onde os professores têm o que devem fazer aula a aula. E a coisa mais espantosa, que até assusta um bocadinho, é que, parecendo que o professor vai ter de estar condicionado àquilo, ao fim de algum tempo, percebemos que esses manuais são em si um instrumento de formação dos próprios professores, porque não há fala do professor que não acabe com um ponto de interrogação. Portanto, o que nós aprendemos com este programa é que até na Matemática, que parece distante, tudo pode ser tirado das próprias crianças.

O programa não dá margem aos professores?

A princípio é um bocadinho condicionante, porque os professores têm ali toda a aula, as situações e até as respostas possíveis dos alunos. Mas, no fundo, para condicionar o professor a que continue a fazer perguntas. O que acontece é que, ao fim de uns meses, ele vai-se libertando daquilo, vai adaptando aquela estrutura ao grupo, vai mudando a situação e o contexto, vai suprimindo aulas ou juntando aulas... Os professores são todos diferentes, mas todos usam o mesmo programa.

E os resultados?

De facto, o que é espantoso é o resultado. Porque ao fim destes anos, todos os dias temos dúvidas: se é este o caminho, se estamos a fazer bem, se podíamos ir mais longe... Acho que ter dúvidas é o que nos torna vivos. E nessa vigilância quotidiana nunca estamos muito seguros de que chegamos ao modelo final, mas o que nos dá mais gosto – e talvez seja a nossa maior vitória – é termos demonstrado nestes já quase 20 anos que é possível manter todos os princípios e ter bons resultados.

O que se tem dito muito nos últimos anos é que nas escolas onde os alunos estão contentes, alegres, felizes, não se aprende e os resultados baixam. Parece que para haver bons resultados é preciso ser tudo uma chatice. E eu acho que aqui na escola o mais gratificante para nós é o *feedback* dado pelos pais, de que os alunos vivem bem aqui dentro, têm um grande à-vontade e depois têm muito bons resultados.

NÃO ESTAMOS AQUI A TRABALHAR PARA O EXAME. A NOSSA PREOCUPAÇÃO VAI MUITO MAIS LONGE

Portanto, a escola segue os currículos e o que muda é o método?

Não diria que seguimos, mas temos como referência final os conteúdos. Por exemplo, em Estudo do Meio praticamente não seguimos o programa; trabalhamos por projetos e, portanto, é o que aparecer. Partimos do princípio inverso. Os conteúdos de Estudo do Meio nos quatro primeiros anos são, e bem, as coisas mais próximas da vida das crianças: elas próprias, o meio onde vivem, a família, o bairro... Os programas tentam dar uma visão enciclopédica do mundo que cerca as crianças. Nós chegamos lá de outra maneira, fazemos um bocadinho ao contrário: em vez de darmos no primeiro ano um bocadinho do corpo humano, da família, do bairro e das instituições, e no segundo ano outro bocadinho do corpo humano, um bocadinho do espaço, do meio... Deixamos que as coisas fluam, que eles peguem nos temas que lhes interessem e vão trabalhando e estudando, confiando que na maior parte das vezes vão ao encontro do que é pretendido. E o que nós, professores, temos de fazer é a leitura oposta, ou seja, eles já trabalharam isto, isto e isto. É certo que há coisas importantes a que não se chega, acontece muito no 4º ano, mas então nós acrescentamos isso. É isto que eu distingo entre ter como referência ou seguir o programa. E na Matemática é um bocado a mesma coisa.

As expressões são centrais, atravessam todas as áreas. São o reflexo do nosso olhar sobre o papel da escola, que é tornar a criança capaz de entender o mundo através de múltiplas linguagens, para depois saber exprimir o seu pensamento, as suas ideias e os seus sentimentos sobre o próprio mundo.



E vão cumprindo as metas...

Temos de cumprir, até porque os nossos alunos são sujeitos a exame. Mas fazemos o nosso programa normalmente. Temos é de fazer um levantamento daquilo que está nas metas e não está no nosso programa e de chegar ao 3º e 4º anos e, consideremos absurdos ou não, acrescentar os pontos em falta. Temos essa preocupação, mas não deixamos que a pressão exterior estrague as nossas perspetivas.

Uma coisa muito frequente – e é um dos problemas dos exames – é as pessoas estarem sempre a desculpar-se por não fazerem isto ou aquilo porque têm exames, porque têm muito programa para dar... O que nós temos vindo a provar é que podemos fazer aquilo em que acreditamos e que consideramos mais importante: que eles tenham a cabeça bem estruturada, que saibam pensar nas coisas. O resto torna-se mais fácil.

Valorizam muito os verbos “aprender” e “divertir”.

Sim. Uma coisa e outra não são inconciliáveis, pelo contrário.

E acham que essa conjugação se tem perdido nas escolas?

Sim. Sobretudo agora, com a competição que existe na entrada para as faculdades, as pessoas acham que tudo é decisivo desde os primeiros anos. E a história dos *rankings* veio agravar isso. As pessoas preferem os bons resultados académicos, embora isso, às vezes, nem traduza exatamente o bem-estar e o contentamento das crianças. Tenho dito a vários pais que talvez esta não seja a escola que procuram. Nem toda a gente educa da mesma maneira: há pessoas que são, de facto, rígidas, centradas no estritamente académico, nos resultados, e há outras que pensam um bocadinho mais longe. O que acontece muitas vezes é que os resultados são conseguidos a partir de sistemas muito estreitos, muito forçados, em vez de se pensar em alunos mais autónomos, mais interessados, capazes de se governarem a si próprios.

Essa é a nossa preocupação. Nós não estamos aqui a trabalhar para o exame; a nossa preocupação vai muito mais longe. Para nós, é mais importante que eles se submetam a exame sem demasiado nervosismo, com alguma segurança, que façam o seu melhor e que percebam que quatro anos da sua vida não se resumem a um exame. Para nós, é muito mais importante que estejam emocionalmente bem, que gostem de vir à escola, que gostem de aprender, que sejam interessados por questões culturais. Gratifica-me mais saber que os nossos alunos são *fabulosos* num museu, enquanto outros acham uma seca. Para mim, o interesse cultural, o saber discutir um tema, é muito mais importante do que uma boa nota nos exames.

Eles são desafiados e estimulados para isso?

Uma criança com a cabeça bem organizada faz a parte escolar, que é a mais simples. O resto é muito mais complicado: estudar, saber procurar, levantar questões, ir mais longe... A parte escolar é como os algoritmos na Matemática: se souberem os conceitos, os algoritmos são mais simples; se não perceberem o que estão a fazer, falham sistematicamente. E este é o erro do ensino mais tradicional, estar tão preocupado com um certo tipo de eficiência que queima etapas e portanto não lhes dá as armas para que percebam o que estão a fazer.

Portanto, quando os pais põem aqui as crianças, têm de ter muito claro que o nosso trabalho não é para bons resultados traduzidos em questões académicas. Mas temos a segurança das notas dos nossos alunos serem muito boas no 5º ano, e tanto faz irem para o setor público ou continuarem no privado.

Há uma boa integração?

Há um choque na forma de estar, sobretudo. Uma mãe contou-me que há tempos foi chamada à escola e todas as queixas que lhe fizeram eram coisas que ela considerava boas: que o filho fazia muitas perguntas, que estava sempre a responder às questões, que tratava os professores com uma proximidade muito grande – tudo o que essa mãe sempre quis.

Existe esse choque relativamente à forma de estar, mas as crianças têm uma grande capacidade de se adaptarem e de perceberem quais são as novas regras. E a verdade é que têm sucesso escolar, e isso dá-nos gozo. Embora não trabalhem para a nota académica, é bom saber que aquilo que elas aprenderam aqui funciona como um bom suporte, mesmo no ensino mais tradicional.

Acreditamos que, no fundo, estamos aqui para perceber o mundo e para colocar questões sobre o mundo. Nós estamos muito mais interessados nas perguntas dos miúdos do que nas respostas, e o ensino preocupa-se muito mais com o contrário: a resposta, o fechado, o tipificado, o estereotipado, o não questionar. É triste que a Escola se preocupe sempre mais com a avaliação do que com o ensino. Aliás, pouco se ensina para se avaliar imenso. A Escola devia estimular a linguagem, a expressão, o conhecimento, o contacto, a experiência.

Vivemos anos quase disparatadamente pedocêntricos. As crianças têm tudo, é-lhes dado tudo, é-lhes proporcionado tudo. Mas no essencial, e isso é muito nítido na Escola, elas não ocupam o centro, não lhes é reconhecido o estatuto de pessoa, de cidadania, de quem tem opinião.

A educação para a cidadania não se traduz em nada. Há escolas que têm aulas de Educação para a Cidadania, mas depois estão organizadas de forma anti-cidadã. É mais um conteúdo que os alunos têm de decorar para ‘papaguearem e vomitarem’ nos testes.

A ESCOLA DEVE SERVIR PARA AS CRIANÇAS PERCEBEREM O MUNDO E EXPRESSAREM IDEIAS E SENTIMENTOS SOBRE ELE

É necessário mais espaço para as expressões?

Os nossos dois pilares são as expressões e os projetos; são as nossas opções metodológicas instrumentais. A expressão é o que nos permite respeitar as crianças e dar um sentido correto ao trabalho que fazemos com elas; é pensar que toda a escola deve servir para as crianças entenderem o mundo e expressarem ideias e sentimentos sobre ele. E só podemos fazer isto se dermos uma importância grande à expressão.

As pessoas reduzem as expressões a umas pinturinhas, a uns ‘macacos’ expostos na parede. Não é isso! É a centralidade da expressão efetiva das crianças! A primeira coisa que uma criança faz é exprimir-se por desenho, por gestos. E o que temos é de dar abertura e espaço para ela se exprimir, porque aos três, quatro anos é isso que ela tem de fazer: exprimir as suas preocupações, os seus medos, as suas ideias...

Por outro lado, trabalhar as expressões é trabalhar diferentes linguagens. Aqui, as expressões são centrais e atravessam todas as áreas. São o reflexo do nosso olhar sobre o papel da escola, que é tornar a criança capaz de entender o mundo através de múltiplas linguagens, para depois saber exprimir o seu pensamento, as suas ideias e os seus sentimentos sobre o próprio mundo. Por isso, uma das nossas linhas é a Educação pela Arte. Esta é uma escola geral, mas a Arte é um instrumento fundamental, que valorizamos muito.

E relativamente aos projetos?

Os projetos são um instrumento que nos permite dar às crianças a noção do que é a escola, onde elas podem estudar o que quiserem saber. Esta é a diferença em relação ao Estudo do Meio – não é dar-lhes 20 aulas sobre o corpo humano, mais cinco sobre o espaço ou mais sete sobre História. Há coisas que nós sabemos, que são o nosso património cultural e histórico, que é importante passar, mas isso que venha delas, que venha a propósito das suas inquietações.

Há algum tempo, entrei na sala dos quatro anos e vi que estavam a estudar Matisse. Estranhei, mas a educadora explicou-me que um dia estavam a fazer colagens e, ao ver um dos trabalhos, comentou que parecia um quadro de Matisse. Um dos miúdos perguntou quem era e ela explicou que era um pintor que trabalhou muito com recorte e colagem. E uma das crianças disse que esse podia ser um assunto a estudar. Isto é um pequeno exemplo. Aos 4 anos eles já tinham percebido para que deve ser a escola, que é para estudar aquilo que nos desperta a curiosidade.





Falemos da proximidade entre alunos e professores. Eles almoçam juntos nas salas de aula...

Sim. Nós temos, oficialmente, um espaço de cantina, mas este acaba por ser mais um momento de convívio muito importante. Cria responsabilidade e envolvimento. E para nós faz parte da educação. Em cada sala, temos equipas responsáveis por limpar a sala depois de trabalharem, ir buscar a louça e pôr a mesa e limpar no fim. Isto trabalha muito a questão dos papéis. Todos estamos ali, todos temos obrigação de fazer; se sujamos, temos de limpar.

É a tal *educação para a cidadania*, uma expressão que, sinceramente, até me incomoda, porque não se traduz em nada. Há escolas que têm aulas de Educação para a Cidadania, mas depois estão organizadas de forma *anti-cidadã*. É mais um conteúdo que os alunos têm de decorar para ‘papaguearem e vomitarem’ nos testes. A cidadania não se aprende por discursos, por se dizer ou por estudar. A cidadania vive-se e só se aprende se se viver.

A Tangerina é o projeto da sua vida?

É um projeto central na minha vida. E continua a dar-me gozo vir para aqui todos os dias, reencontrar as crianças, e pensar no que fazemos. Tenho sempre uma grande inquietação, nunca estou satisfeito. Mas tenho um grande gozo nisto!

Nós estamos muito mais interessados nas perguntas dos miúdos do que nas respostas, e o ensino preocupa-se muito mais com o contrário: a resposta, o fechado, o tipificado, o estereotipado, o não questionar.

Uma das questões que hoje nos confronta como país é a da emigração e do seu reativar em força a partir da crise de 2008. Nunca deixamos de ser uma sociedade de emigração, pois mesmo na viragem do século XX para o XXI, quando o saldo migratório foi positivo (tínhamos mais imigrantes do que emigrantes), mantínhamos níveis de saída de 20 a 30 mil pessoas.

Tive o privilégio de participar no projeto de investigação BRADRAMO, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, coordenado por Rui Gomes (CES-UC) e envolvendo investigadores das universidades de Coimbra, Porto e Lisboa e um conjunto alargado de centros de investigação (Instituto de Sociologia, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Centro de Investigação do Desporto e da Actividade Física, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação). O projeto teve como objetivo caracterizar a emigração qualificada portuguesa, compreendendo as suas causas e projetando eventuais consequências para o país.

Os resultados são expressivos, particularmente os que derivam da componente quantitativa: um inquérito por questionário *on-line* a uma amostra, intencional e não aleatória, composta por 1.011 portugueses detentores de um diploma do Ensino Superior (ou que desempenhassem ou tivessem desempenhado funções profissionais compatíveis com essa habilitação) que estivessem a trabalhar ou a residir noutro país europeu, ou que o tivessem feito nos seis anos anteriores.

Assim, verificámos que a emigração de portugueses qualificados aumentou significativamente ao longo da última década, registando uma taxa de crescimento de 87,5% entre 2001 e 2011, de acordo com o Observatório da Emigração. Atualmente, estima-se que 11% de todos os emigrantes possuem um diploma de Ensino Superior. Cerca de 4/5 dos indivíduos que compõem a amostra deste estudo saíram do país após 2008, ano em que o número de emigrantes ultrapassou os 20.000, contra perto de 8.000 em 2007. Os emigrantes qualificados são maioritariamente jovens (89,6% dos inquiridos) e detentores de cursos de pós-graduação (74,5%).

Estes dados confirmam que a emigração tem acentuado a saída de jovens com qualificações muito elevadas e especializadas.

País perde recursos. Perto de um terço da amostra é composto por pessoas com formação em Ciências, Matemáticas e Informática, seguindo-se a área das Ciências Sociais, Comércio e Direito e a das Engenharias, Indústria Transformadora e Construção, ambas com valores que rondam os 19,5%.

A maior parte dos inquiridos encontra-se hoje a viver em vários países europeus centrais, com destaque para o Reino Unido, mas deve ser referido que 14,4% regressaram entretanto a Portugal. Saliente-se, ainda, que a emigração tem efeitos claros no emprego: se 36,1% dos indivíduos estavam desempregados em Portugal, apenas 3,8% se encontram nessa condição no país de destino. Por outro lado, a emigração está também associada a um aumento expressivo dos rendimentos: mais de 70% dos inquiridos recebiam, em Portugal, um salário

A partida de portugueses qualificados aumentou significativamente na última década e projetos de emigração temporária têm dado lugar a planos de longo prazo – a perceção de prolongamento da crise está associada a esta mudança.

inferior a 1.000 euros, enquanto mais de metade dos indivíduos auferem um montante superior a 2.000 euros no país de destino.

Finalmente, importa referir que um dos aspetos que pode determinar a perda de capital humano no país de origem é a duração do período de emigração. A maior parte dos inquiridos (quase 60%), quando confrontados com as expectativas face ao futuro, pensa ficar definitivamente no país de acolhimento. Ora, a maioria refere que a mobilidade foi inicialmente projetada como solução transitória, mas a experiência entretanto vivida mudou os planos para uma perspetiva de emigração de longo prazo.

A perceção de uma crise prolongada está associada à decisão de ficar mais anos a trabalhar fora de Portugal. Na verdade, os projetos de emigração temporária deram origem a planos de emigração de longo prazo. As oportunidades encontradas, juntamente com a sensação de não conseguir o mesmo em Portugal, são as razões mais frequentemente mencionadas para esta mudança. Só razões familiares graves têm o potencial de interromper as opções atuais de mobilidade. Os fatores tidos como cruciais na decisão de emigrar acentuaram-se com a crise económica, a desvalorização salarial e das competências, a falta de oportunidades de carreira e o desemprego.

João Teixeira Lopes

Ei-los que partem... Regressarão?



*Lenha verde não acende.
Quem não estuda não aprende.
(vox populi)*

Pedagogia (a)crítica no Superior

Tutorias

Para além das tradicionais aulas (teóricas, teórico-práticas e laboratoriais), “sob o manto diáfano de Bolonha”, impuseram-se as *orientações tutoriais* nas designadas “horas de contacto”. A sua contabilização horária tem sido tema recorrente nas sobrecarregadas agendas do Conselho Técnico-Científico. Discussões que se arrastam em confrontos nem sempre com dispositivos técnicos e científicos no esgrimir de posições divergentes. A argumentação é, frequentemente, ligeira e básica.

– O tempo que levo na *moodle* e a responder aos *e-mails* dos alunos também entra nessas contas? – intervém uma *net-colega* de vida cronometrada e de pendor colaborativo.

O acalorado debate termina, invariavelmente, com mais uma redução da componente lectiva. Nessa engenharia curricular consegue-se que uma UC de 135 horas acabe reduzida a um terço no horário do docente/turma – três horas/semana, isto é, 45 horas de contacto efectivo e obrigatório, uma vez que a métrica no Superior faz de 15 semanas um semestre!

Na retórica bolonhesa, as *orientações tutoriais* permitem um acompanhamento mais individualizado dos estudantes, orientando-os no desenvolvimento dos trabalhos de avaliação, na preparação das apresentações orais, na selecção criteriosa das suas leituras, enfim, na aquisição de novas “competências”...

Sim, este modelo de proximidade aspira generalizar uma metodologia de sucesso praticada, há décadas, em algumas universidades de referência (Oxford e Cambridge, entre outras). Só que a nossa “superior” cultura académica nada tem a ver, em termos de arquitectura escolar e de modelos pedagógicos, com esses contextos anglo-saxónicos; por cá, privilegia-se o oposto, o “rebanho” – aulas em anfiteatro, salas a abarrotar, ausência de gabinetes individuais, distanciamento e impessoalidade nas relações professor-estudante.

E isso já vem do Básico & Secundário, onde o trabalho de grupo é residual, o ensino individualizado uma miragem e a ênfase é colocada no “produto”, ou seja, nos testes e no exame. Uma vez chegados ao Ensino Superior, a “reconfiguração”, para muitos, leva o seu tempo e não é fácil.

A *tutoria*, ao colocar o acento tónico no “processo” (de uma avaliação que se quer, de facto, contínua), exige encontros regulares entre o professor e os discentes (individualmente ou em pequeno grupo). E tal pressupõe que, de preferência, os estudantes comecem a trabalhar logo no arranque do semestre (já que se trata de um ciclo de duração curta). Mas de nada valem os repetidos avisos do docente e os bons intentos vão sendo protelados, no velho hábito luso de tudo “deixar para o fim”; as fugas às *tutorias* procuram evitar o confronto personalizado com o docente (percepcionado sempre como avaliador), pois muitos dos estudantes ainda não pensaram seriamente no tema do trabalho, alguns receiam evidenciar as suas enormes fragilidades (fruto da vacuidade bibliográfica) e outros há, os tímidos e os inseguros, que, faltando-lhes o “resguardo” do rebanho-turma, temem esse *face-to-face* com o Prof. S.

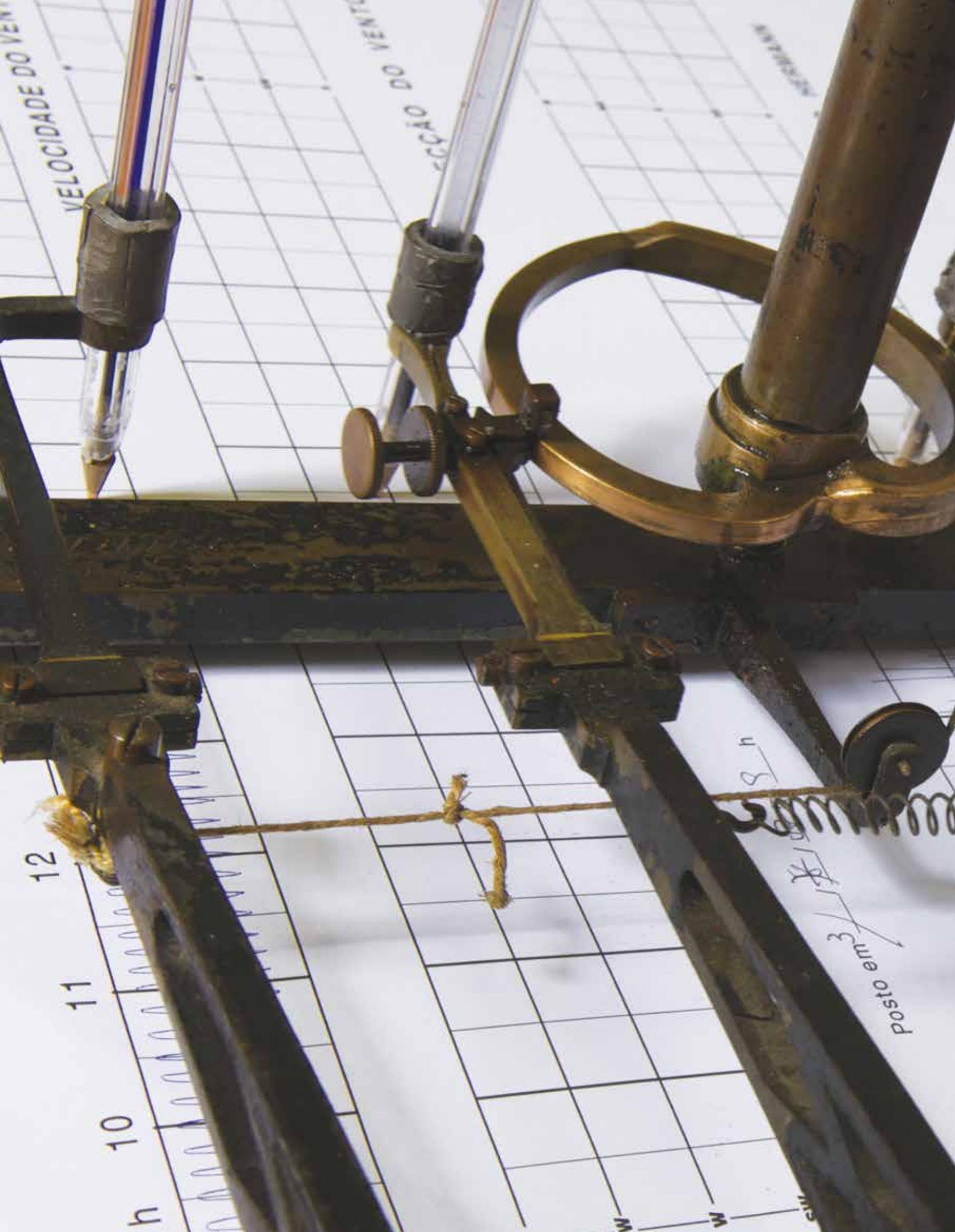
Quando os “distraídos” (ou serão mesmo madraços?) “caem na real”, começa o pânico: no ultimar dos trabalhos de avaliação, ao relerem o documento sobre os “requisitos mínimos” da UC, alojado na *moodle* pelo Prof. S. desde o início do semestre, dão-se conta de que estão em falta, visto que lhes é exigida a “presença em, pelo menos, uma sessão de *tutoria*”, caso contrário, terão de ir a exame.

Chovem então *e-mails* a solicitar, com urgência (!), a marcação da dita. Na derradeira semana de aulas, faz-se bicha à porta do gabinete para sessões ininterruptas de *tutoria* apressada; lá dentro, sala atulhada de gente, pois os colegas de departamento vivem uma situação mais ao menos semelhante. E assim se esvaem os bons propósitos pedagógicos das *orientações tutoriais*. O Prof. S. está, portanto, mais uma vez condenado a ler, anotar, corrigir e classificar uma catrefada de trabalhos pindéricos.

[Este texto está redigido segundo a “antiga” e identitária ortografia.]

Luís Souta





VELOCIDADE DO VENTO

DIREÇÃO DO VENTO

POSTO

12

11

10

h

3 cm

Posto

W W SW

8 h

1. Tudo aconteceu por causa da campanha eleitoral para as legislativas deste ano. Era um dia normal na escola, mas lá fora começou a ouvir-se uma voz que reclamava atenção, definitivamente. Não era a carrinha a vender fruta que por aquelas bandas costuma passar. Era um carro com uns cartazes de divulgação política.

A voz do carro deu azo a que a planificação, cuidadosamente elaborada para dois anos de escolaridade e vários grupos de trabalho diferenciados, fosse por água abaixo. Como tenho por hábito encontrar positividade em tudo o que (me) acontece, resolvi, imediatamente, sair do plano. A resposta à questão “o que é aquele barulho?” levou-nos a falar das eleições de 4 de outubro, de razões, de procedimentos... E a uma proposta para a realização de uma verdadeira eleição do delegado de turma na nossa sala de aula. O entusiasmo foi claro.

Então, foi altura de se estabelecerem prazos e regras. Os alunos interessados em participar como candidatos tiveram uma semana para elaborar o seu programa eleitoral com propostas concretas de ações a desenvolver na turma. Esta foi uma das partes mais difíceis! Na prática, os candidatos do 2º ano tinham de escrever duas ideias para dinamizar a turma e para resolver algumas questões que por vezes acontecem e se devem evitar; os do 3º ano, três.

2. Chegado o prazo para a entrega do programa eleitoral já alguns pré-candidatos tinham desistido. Mas quatro (em dez) foram resistentes. Das propostas apresentadas, destaquem-se a realização de uma assembleia de turma por semana, ajudar quando houver brigas, ajudar os alunos que precisam ou organizar uma ida ao cinema todos os meses. A semana seguinte foi de campanha eleitoral. Todos os dias houve um tempo reservado para os candidatos explicarem as suas propostas e para os restantes alunos colocarem questões. Elaborar questões também não foi fácil! Mas com incentivo e exemplos, as perguntas lá foram surgindo, e até a crítica aos que não fizeram perguntas aconteceu. Algumas questões eram pertinentes: “as assembleias são como as que fazemos, de escola, com os outros meninos?”, “como é que vais resolver as brigas?”, “como é que vais ajudar os alunos que precisam?”, “que filmes é que vamos ver?”, “em que país vamos ver o cinema?”... Estas e outras perguntas tiveram respostas imediatas.

“Dá-me uma boa razão para eu votar em ti”, pedi a todos os candidatos, apesar de eu não fazer parte dos eleitores. Todos pediram tempo para pensar pois não sabiam o que responder. E todos os dias perguntavam: “Então, professora, hoje não faz aquela pergunta?”

Claro que todos os candidatos construíram um cartaz de apelo ao voto. Dois elementos do cartaz foram iguais para todos: uma fotografia que tínhamos tirado no início do ano letivo (já é tradição) e uma frase impressa dizendo “Vota em mim”. O resto foi trabalho de cada um – de salientar que na contagem decrescente para terminar o cartaz (estabelecer o tempo das tarefas e a conhecida tolerância é fundamental para mim e para eles) houve candidatos e outros alunos que

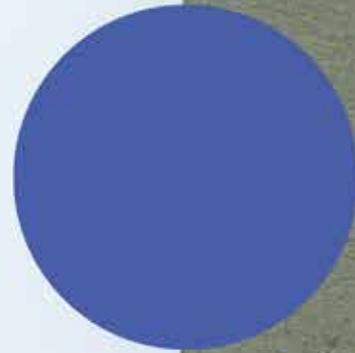
foram ajudar os que estavam mais atrasados, para que todos os cartazes ficassem completos. Missão cumprida! No último dia de campanha houve algumas respostas à difícil pergunta. Destaco: “Eu acho que as pessoas devem votar em mim, porque eu sou responsável e vou tentar fazer as coisas”; “Se votarem em mim, eu pago um almoço a todos, pronto”. O dia seguinte foi dia de reflexão.

3. Entretanto, imprevistos aconteceram. Um dos candidatos torceu um pé e teve de ficar em casa. A sua preocupação maior era se nós íamos fazer as eleições no dia marcado. Claro que não, queríamos que todos tivessem presentes nesse importante momento da vida da turma. Por isso, as eleições foram adiadas.

Passados dois dias, tudo aconteceu realmente. A campanha eleitoral nacional teve impacto na eleição realizada na turma. Tudo pronto: a mesa de voto, o boletim e a urna. A urna fugiu ao tradicional sólido geométrico preto e passou a cor-de-rosa, reutilizando uma caixa de sapatos. O secretismo do voto foi respeitado, mas assim que os votos foram contados e registados e aplaudidos o vencedor e os outros candidatos, houve a alegria de dizer em quem se tinha votado. E até houve um candidato que votou noutro candidato, o que o levou a ter zero votos! Passada a euforia... “Ó professora, durante quanto tempo é que temos de fazer as assembleias semanais?”...

Das propostas apresentadas, destaquem-se a realização de uma assembleia de turma por semana, ajudar quando houver brigas, ajudar os alunos que precisam e organizar uma ida ao cinema todos os meses.





**Da campanha
às eleições**

Este ano letivo, foi introduzido nas metas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico o Inglês, anteriormente disponibilizado neste nível de ensino sob a forma opcional no espaço referente às actividades extra-curriculares. Deste modo, o nível de iniciação elementar (designado por A1), passa a estar presente nos 3º (desde 2015/2016) e 4º anos (a partir 2016/2017).

Tal como no 5º ano (A1+), tem como metas para o aluno:

- a) ser capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas;
- b) conseguir apresentar-se e apresentar outros e ser capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem;
- c) ser capaz de comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Esta alteração nas metas curriculares do Inglês é, simultaneamente, uma oportunidade e um desafio para tornar possível que este novo espaço possa ser incluído num programa de promoção da Saúde existente nos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo, através de uma abordagem holística da EPS.

Tendo por base as metas curriculares do Inglês, sinalizamos momentos em que a EPS pode ser desenvolvida.

Compreensão Oral/Listening. No 3º ano, as rimas, *chants* e canções em gravações áudio e audiovisuais podem introduzir as temáticas da saúde e a identificação de atitudes e comportamentos salutogénicos. Quanto a entender instruções breves dadas pelo professor, podem ser desenvolvidas actividades para pintar com cores diferentes desenhos com situações salutogénicas e prejudiciais à saúde.

No 4º ano, podem ser escolhidas pequenas histórias que abordem a temática da saúde para identificação de palavras e expressões, bem como para o aluno acompanhar a sequência dessas histórias.

Leitura/Reading. Termos e conceitos relacionados com a saúde podem ser introduzidos no 3º ano na identificação de vocabulário familiar acompanhado por imagens, bem como na leitura de pequenas frases com vocabulário conhecido. No 4º ano, o vocabulário a introduzir poderá ser um pouco mais alargado, já sendo também desejável a leitura de pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido.

Interação Oral/Spoken Interaction. No 3º ano, a expressão, com ajuda e de forma adequada, do binómio *good/bad* pode ser aplicada à identificação de comportamentos salutogénicos. Um levantamento das preferências pessoais (*I love...*) pode ser utilizado como um primeiro momento para discutir a sua influência nos comportamentos ou esse conteúdo ser transferido para um outro momento, em articulação com um programa de promoção de saúde existente. Também é possível explorar a interação através de frases curtas como *I love water, and you?/ Me too!* Este tipo de interação pode ser explorada novamente no 4º ano para praticar outras formas de concordância como *so do I* e gerar novas situações para a utilização de palavras e expressões para aceitar e recusar (*sure/no, thank you*) e perguntas e respostas sobre preferências pessoais (*What's your favourite drink?/Water*).

Produção Oral/Spoken word. Se no 3º ano importa introduzir vocábulos para serem conhecidos e memorizados, bem como a repetição das rimas, *chants* e canções ouvidas, no 4º ano já é possível trabalhar a expressão de agrado e desagrado (*I love turkey/I don't like Christmas pudding*), bem como descrever o que é ou não capaz de fazer para ser saudável (*I can swim/I can't ride a bike*).

Escrita/Writing. Podem ser utilizadas atitudes e comportamentos salutogénicos e não salutogénicos para promover diferentes atividades,

A articulação do professor de Inglês com o professor titular e a equipa de Saúde Escolar permitirá uma abordagem mais holística desta temática, trabalhando a componente de Educação para a Saúde (EPS) num programa abrangente de promoção da saúde

dependendo do ano de ensino, como legendar imagens ou sequências de imagens, preencher espaços lacunares em frases simples ou textos muito simples com palavras dadas, preencher balões de falas em sequências de imagens e escrever sobre preferências (*I like/I don't like/I love*).

Domínio intercultural/Intercultural Domain. No 3º ano poder-se-á dar a conhecer aos alunos os dias nacionais e internacionais relacionados com a saúde, podendo a alimentação saudável e outros determinantes da saúde ser explorados quando se trabalha algumas características do país dos alunos e de outros países. Estas temáticas poderão ser uma introdução para o que será trabalhado no 4º ano, neste domínio, nomeadamente a identificação das partes do corpo humano, dos sentidos, das actividades ao ar livre e das comidas e bebidas. O tema da saúde pode ser também utilizado em jogos e pequenas dramatizações.

Léxico e Gramática/Lexis and Grammar. O conhecimento do vocabulário está implicitamente relacionado com os determinantes de saúde trabalhados, tendo em conta a sua utilização em estruturas elementares do funcionamento da língua.

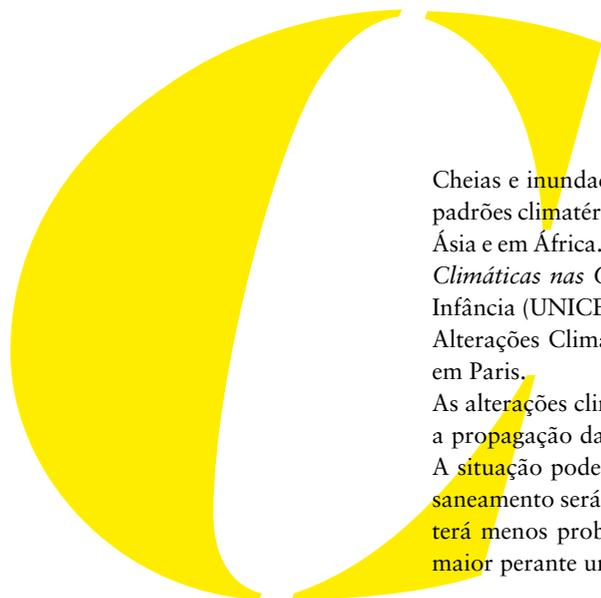
Nuno Pereira de Sousa



**A Educação
para a Saúde**

e o Inglês no 1º Ciclo

Milhões de crianças em risco



Cheias e inundações muito frequentes ou seca extremamente severa são dois padrões climáticos que afetam centenas de milhões de crianças, sobretudo na Ásia e em África. A informação consta do relatório “*O Impacto das Alterações Climáticas nas Crianças*”, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) nas vésperas da 21ª Conferência das Nações Unidas sobre Alterações Climáticas, que decorreu de 30 de novembro a 11 de dezembro, em Paris.

As alterações climáticas podem causar morte e devastação e contribuem para a propagação das principais causas de morte infantil (malnutrição, malária). A situação pode criar um círculo vicioso: uma criança privada de água e de saneamento será mais afetada por uma inundação, seca ou tempestade severa, terá menos probabilidades de recuperar depressa, e correrá um risco ainda maior perante uma crise subsequente.

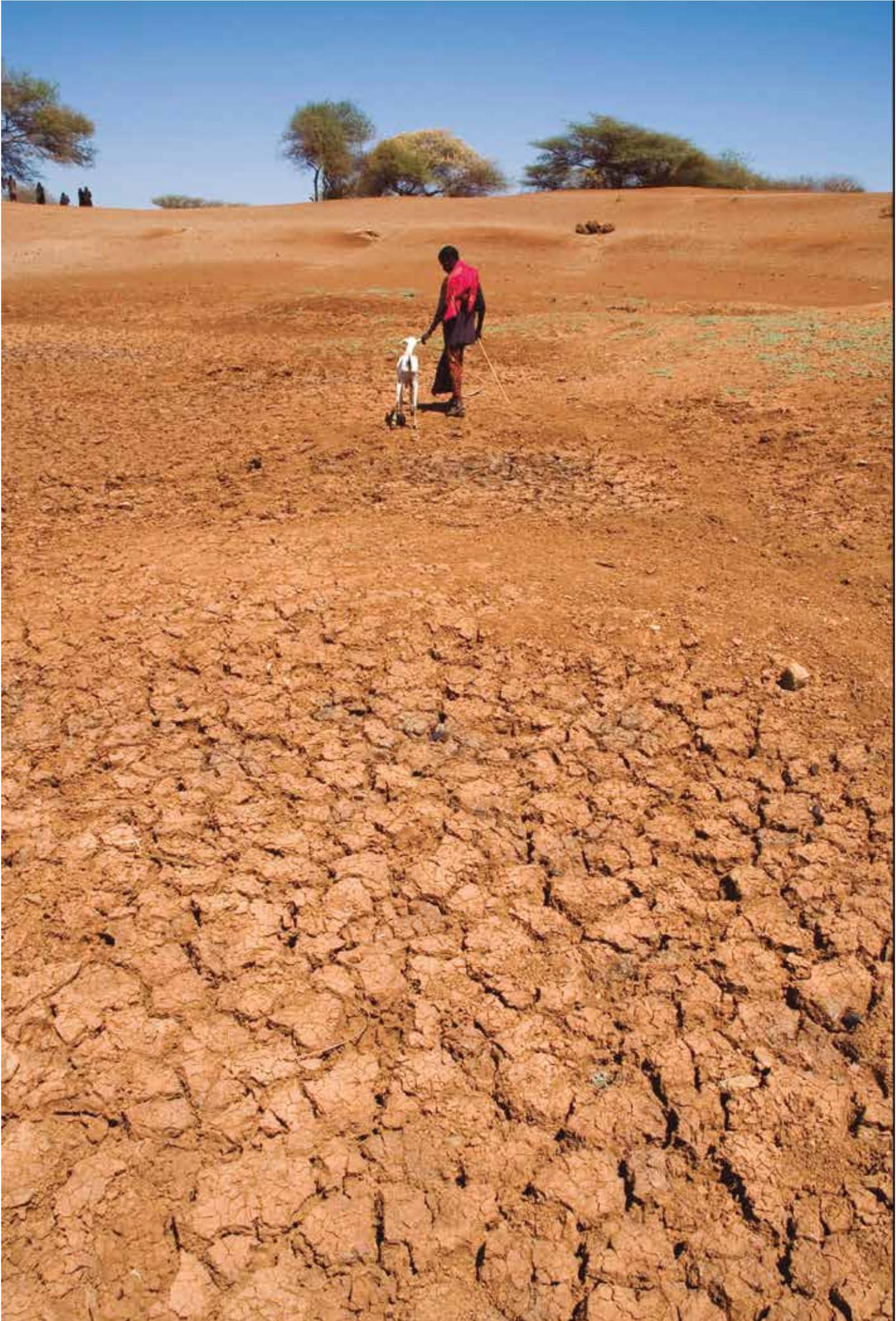
Números gordos.

Quase **530 milhões** de crianças vivem em zonas onde a probabilidade de ocorrerem inundações é muito alta. Dessas, mais de **300 milhões** vivem em países onde 50% da população (ou mais) sobrevive com menos de 3,10 dólares diários, mais de **270 milhões** com acesso a saneamento limitado e quase **100 milhões** com o mesmo problema relativamente a água potável.

Mais de **400 milhões** vivem em países com elevadas taxas de mortalidade por diarreia e cerca de **10 milhões** correm também o risco de morte por paludismo. Por outro lado, quase **160 milhões** de crianças vivem em zonas onde as secas são graves ou extremamente graves. Nessas zonas, quase **70 milhões** vivem em países onde o acesso a serviços de saneamento é limitado. E quase **60 milhões** em países onde o acesso a água potável também é limitado.

Mais de **50 milhões** vivem em zonas onde metade de população dispõe de menos de 3,10 dólares por dia. E mais de **20 milhões** vivem em contextos sociais frágeis. “As crianças são as menos responsáveis, mas são elas e os futuros filhos quem irá viver com as consequências das alterações climáticas. E como muitas vezes acontece, são as comunidades desfavorecidas quem enfrenta a maior ameaça. Os números sublinham a urgência de atuarmos agora”, salienta Anthony Lake, diretor executivo do UNICEF.







FILIPINAS, 2013 © UNICEF/UNI153654/MAITEM



ETIÓPIA, 2011 © UNICEF/UNI116888/LEMMA





PAQUISTÃO, 2011 © UNICEF/UNI116083/PAGE



BANGLADESH, 2009 © UNICEF/UNI91033/NOORANI



BANGLADESH, 2009 © UNICEF/UNI118524/NOORANI



QUÊNIA, 2011 © UNICEF/UNI114742/HOLT





BANGLADESH, 2009 © UNICEF/UNI118546/NOORANI



LIBANO, 2013 © UNICEF/UNI156364/NOORANI



BENIM, 2010 © UNICEF/UNI96677/ASSELIN



PAQUISTÃO © UNICEF/UNI116709/ZAIDI





QUÊNIA, 2011 © UNICEF/UNI114799/HOLT



VANUATU, 2015-12-11 © UNICEF/UNI181548/SOKHIN



REPÚBLICA CENTRO-AFRICANA, 2007 © UNICEF/UNI47089/PIROZZI



ETIÓPIA, 2006 © UNICEF/UNI43633/GETACHEW





JORDÂNIA, 2012 © UNICEF/UNI127556/BROOKS



NÍGER, 2010 © UNICEF/UNI92951/HOLTZ



MADAGÁSCAR, 2009 © UNICEF/UNI72915/DE PAUL



RUANDA, 2007 © UNICEF/UNI48311/PIROZZI





DJIBUTI, 2003 © UNICEF/UNI74782/PIROZZI



SÍRIA, 2007 © UNICEF/UNI47557/NOORANI

Antecipando algumas máximas latinas, seja tolerado começar este texto com um provérbio quimbundo, que já agora também se aproveita para homenagear os obreiros da independência de Angola, declarada, há 40 anos, a 11 de novembro: *quem apanha bagre não remexe a lama.*

Mas o que vem a propósito é o discurso pós-eleitoral do nosso Presidente da República, em fim de carreira, envolto nas teias político-partidárias que nos últimos tempos enredaram o país leitor e/ou ouvinte dos órgãos de comunicação social, respeitando ou não os seus escritos e vozes, conforme o crédito que lhe mereceram. Bem entendido, este não é o país todo, a ter em conta a elevada percentagem de portugueses que não quiseram votar, por razões certamente ponderáveis. Mas dirigido a todos os portugueses como uma prêdica institucional – *magister dixit* –, esse discurso haveria logo de suscitar concordâncias e discordâncias, como se viu de imediato. Umas, por meras ressonâncias partidárias; outras, por assumidas dissensões ideológicas.

Por vocação ou cultura, a Cavaco Silva não ocorreu aquietar os espíritos citando, por exemplo, como epígrafe, o grande poeta da antiga Roma, Horácio: *Carpe diem*, isto é, “aproveita o dia presente porque a vida é curta”, mas omitindo, face às presentes circunstâncias socioeconómicas e em tempo de formular bons auspícios, “e sê o menos confiante possível no futuro”...

Na mesma onda, outro provérbio quimbundo se lhe aduziria, quase eclesiástico: *comamos o nosso mel, não nos importemos com o que a abelha faz ou por onde passa.* Pois já Eclesiastes opinava sobre a felicidade no mundo: “Compreendi bem que o bom para o homem está em comer, beber, gozar o bem-estar em todo o trabalho que suporta debaixo do sol de todos os dias da vida que Deus lhe dá. Esta é a sua sorte.” Obviamente, os críticos ao magistério de Cavaco Silva não se deixariam ficar com a hipotética escolha da primeira epígrafe sem lhe contrapor o pensamento de Virgílio, outro grande poeta da antiga Roma: *Carpent tua poma nepotes!* “os vindouros colhem os teus frutos”, isto é, o homem não deve pensar apenas em si e no presente, mas também nos descendentes e, por isso, plantar para que estes possam gozar do fruto do seu trabalho.

92

Imagética selvagina. Terá sido este o pensamento de uns tantos recém-nomeados ‘plantadores’ da Assembleia da República, em que, todavia, já se pode distinguir quem vai plantar e quem vai colher, remetendo a uma glosada ‘tradição’ – na verdade recebida tanto da Democracia de Atenas como da República de Roma, segundo as quais eram os ricos (vulgo *patrícios*) quem colhia e os pobres (*plebeus*) quem trabalhava. Certamente o ainda presidente da nossa República não tinha dúvidas a respeito das diferenças (vulgo *classes*) dos ‘plantadores’. Quando os convocava para um ‘consenso’ patriótico, ele, não sendo conhecido como latinista, teria aprendido da ‘tradição’, ou melhor, da prática vigente, que *Homo homini lupus*. Para isso, bastar-lhe-ia ter lido um sociólogo reputado e ‘insuspeito’ como Raymond Aron em «Democracia e Totalitarismo» (Presença, 1966), do qual extrapolamos:

“Todos os regimes são essencialmente definidos pela luta pelo poder, pelo facto de um pequeno número de homens exercer o poder. O que é a política? A luta pelo poder e as vantagens que este dá. (...) Presentemente, a política reduz-se de facto a uma batalha entre os homens pelo poder e pelos lucros, e a ciência da política torna-se, de acordo com a expressão de um sociólogo americano: quem recebe? o quê? quando? como? (...) Chegamos ao que hoje se dá o nome de filosofia maquiavélica, última etapa da dissolução da filosofia clássica ou da concepção moral da política.”

Noutro passo, Aron, falando do carácter psicossocial dos detentores do poder, compará-los com os leões e as raposas, uns manifestando-se por meios de força, outras pela astúcia, manifestada na palavra e na especulação [*dos polvos já tinha falado o padre António Vieira...*]. Tratando-se de uma imagética selvagina, caberia hoje referir a ação sonora de papagaios e catatuas, como protagonistas do poder da comunicação de massas (já chamado *Quarto Poder*), pela influência que também exercem na “dissolução da filosofia clássica e na concepção moral da política”.

Enfim, como a História não se repete – há quem diga –, não nos seria tolerado fazer prognósticos nem diagnósticos quanto ao futuro. Mas leitor que somos dos adágios de vários povos, tomados como frutos da sua velha experiência na cidade e na selva, não hesitamos em concluir com a escolha de mais um provérbio quimbundo (ainda pensando em Angola): *pousa as mãos num elefante, são muitos os amigos; vai-se embora o elefante, os amigos se dispersam.*

É sabido que o elefante, quando se afasta da manada, ainda com energia suficiente para se considerar ‘orgulhosamente só’, é para terminar os dias da sua vida.

Leonel Cosme





*É sabido que o elefante,
quando se afasta da
manada, ainda com
energia suficiente
para se considerar
'orgulhosamente só', é
para terminar os dias da
sua vida.*

Emanações da selva

1. O foco que vai iluminar a narração e a diegese de «Os Memoráveis» é uma fotografia encontrada em casa do jornalista António Machado, pai da narradora Ana Maria Machado, casado com uma belga que figura na fotografia tirada no restaurante Memories e na qual ficaram fixados os rostos dos convivas que participaram naquele jantar, realizado em Agosto de 1975, em que se distinguem “El Campeador” (Otelio Saraiva de Carvalho), “Charlie 8” (Salgueiro Maia), o “Oficial de Bronze” (Vasco Lourenço), entre outros participantes (as alcunhas devem-se à belga Rosie Honoré Machado, mãe da narradora).

2. Quarenta anos depois, o dia inteiro, inicial e limpo de 25 de Abril de 1974 chega-nos não já em forma de poema mas de um romance escrito com uma inestimável independência de espírito, sendo a Revolução de Abril abordada sob a perspectiva de duas mulheres que detêm o poder de narrar e o usam com extrema eficácia. Usando palavras da personagem Ana Maria Machado, poder-se-á dizer que «Os Memoráveis» é um romance de “encantamento e melancolia”, escrito numa linguagem por vezes fulgurante, dotada de uma grande intensidade que, segundo Keats, é onde assenta a “excelência de toda a arte”, porque essa intensidade faz “evaporar todas as coisas desagradáveis, por colocá-las em apertada relação com a Beleza e a Verdade”. Não é por acaso que em «Os Memoráveis» se diz, na página 43, que “a beleza é o grau mais elevado da verdade”. E o certo é que Lídia Jorge nos legou um romance de inegável beleza que nos move e nos co-move e ainda nos serve de lenitivo quando a verdade é feia.

3. Uma obra literária é um mundo simultaneamente unificado e diferenciado que se revela no que o texto diz. E di-lo não de uma forma fechada e definitiva, antes exigindo uma leitura dinâmica com vista à produção de sentido. Este processo de desenvolvimento do mundo do texto exige que a tarefa interpretativa dê relevante atenção à intencionalidade da linguagem e à sua literariedade de natureza eminentemente transformadora, ao contrário da linguagem científica que se caracteriza pela fidelidade da reprodução.

O texto literário de Lídia Jorge vai haurir a sua seiva nos contraditórios terrenos da realidade que a romancista recria lapidarmente, através de uma linguagem imersa na temporalidade espelhada num discurso que respira na policromia do passado, do presente e do futuro. Sendo certo que na construção do sentido, a narrativa de Lídia Jorge, sem postergar os riquíssimos veios do passado, é para os horizontes do futuro que se projecta, nela se pretende “compreender o que está para vir”.

4. Em «Os Memoráveis», Lídia Jorge surge-nos como uma verdadeira tecedeira do sentido, alguém que pretende incentivar o leitor a ler a realidade de um modo outro, ancorada numa linguagem cintilante, ela própria transformadora da realidade e da assonância e dissonância dos acordos que dela se desprendem. Lídia Jorge não pretende neste romance percorrer trilhos políticos, históricos ou ideológicos já caminhados,

antes visa, e nisso também reside a força e o encanto de «Os Memoráveis», atingir algo que se aproxime da plenitude do sentido.

5. Santo Agostinho contrapunha à *demonstratio a narratio* que integra no seu processo os factos que no tempo se foram desenrolando de uma forma que largamente suplanta o narrador, cujo trabalho é o de ler, de interpretar o que está para lá do seu universo pessoal. Ou seja, e dito de outro modo, na esteira de Paul Ricoeur, o texto narrativo é uma escrita estendida sob um arco temporal mais ou menos extenso e impregnada de historicidade, entendendo-se escrita, como queria Roland Barthes, “um além da linguagem que é ao mesmo tempo a história e o partido que nela se toma”. Lídia Jorge em «Os Memoráveis» dá corpo à asserção de Barthes de uma forma esplêndida, com plena consciência de que “o que é re-significado pela narrativa é aquilo que já foi pré-significado ao nível do agir humano” [Paul Ricoeur, “Temps et Recit”, I, p. 122]. Estamos perante um romance alimentado pela história e não pelo mito. Um romance que fala de “um povo pobre, sem álgebra, sem letras, cinquenta anos de ditadura sobre as costas, o pé amarrado à terra, e de repente acontece um golpe de Estado, todos vêm para a rua gritar, cada um com sua alucinação, seu projecto e seu interesse, uns ameaçando os outros, corpo a corpo, cara a cara, muitos têm armas na mão, e ao fim e ao cabo insultam-se, batem-se, prendem-se, e não se matam” (p. 17). É esta realidade que Lídia Jorge vai re-significar através de um conjunto de personagens, alguns com inequívocos referentes em figuras cimeiras da Revolução de Abril e outros totalmente ficcionados, cuja complexidade emerge frequentemente de um dialogismo não dialéctico, isto é, que não conduz a nenhuma síntese, ao modo da teorização de Bakhtine.

6. Neste livro “empurrado pela tristeza”, Lídia Jorge sabe que não é possível “acordar os mortos”, mas como que pretende em «Os Memoráveis», romance desencantado, amargo, algumas vezes pungente, deixar na fímbria da sua escrita um sopro de esperança e o fio de futuro que sempre se desprende de todo o tempo histórico, mesmo que ele seja eivado de uma densa disforia. A temática de «Os Memoráveis» prende-se fundamentalmente com a Revolução de Abril de 1974 e seu devir ao longo de décadas. Um Abril que foi um instante luminoso que o tempo obscureceu. Um momento de viva esperança que os meses e os anos foram esgarçando até à laceração provocada pelos espigões do mais desumano capitalismo que lançou Portugal numa terrível crise de diversas dimensões, que se reflecte também na instância produtora do romance. Deste modo, surge com naturalidade ao longo das páginas de «Os Memoráveis» um fragmento heterodiegético ou, se preferirem, uma narrativa-na-narrativa, isto é, uma história autónoma encaixada na narrativa principal, a admirável história do jornalista António Machado, que antecipava o futuro em duas colunas da última página do seu jornal, de onde acabou por ser despedido. É uma história crucial que, de algum modo, não diria totalmente, nos surge como uma *mise en abyme* do romance, porque a amargura, a melancolia, a frustração, a perplexidade, a raiva que se plasmam na personalidade de António Machado representam, no singular, o *ethos* colectivo que transparece no romance.

7. Lídia Jorge considera «Os Memoráveis» “a crónica de uma conquista imperfeita” e um dia concluiu uma entrevista dizendo que pelas páginas deste seu romance “passa a minha carne”. Por meu lado, ousou terminar afirmando que por este livro passa a sólida e reflectida arte romanesca da escritora, a sua língua literária de altíssima qualidade e uma profunda e humanista visão do mundo, património não só da romancista, mas também da mulher com um exemplar sentido de cidadania e com uma presença activa, empenhada e solidária na sociedade, o que é manifestamente demais para poder ser suportado por qualquer espírito de seita, seja literária, académica, política ou outra. Porém, omissões, esquecimentos ou injustiças não são em si bastantes para apagar o nome de Lídia Jorge da primeira fila dos romancistas portugueses contemporâneos.



Lídia Jorge foi a vencedora do Prémio Urbano Tavares Rodrigues 2015, promovido em parceria pela Federação Nacional dos Professores (Fenprof) e pelo Grupo SABSEG. «Os Memoráveis», editado pela D. Quixote em 2014, mereceu a unanimidade do júri: “Este romance constitui uma assumida marca de cidadania ao trazer a Revolução de Abril de 1974 para as páginas de uma obra literária, cuja intensidade de linguagem e mestria narrativa conjugada por uma hábil técnica compositiva faz dela uma notável presença na literatura portuguesa contemporânea”.

**Um romance
memorável**

Paulo Sucena

presidente do júri do Prémio
Urbano Tavares Rodrigues

REALISMO SEM EQUIVALENTE. No mais recente romance de Teolinda Gersão, «Passagens», a propósito do falecimento de Ana, não perdem preponderância os elementos de caráter psicológico que permeiam a obra desta escritora – o sonho, o maravilhoso, a transcendência com que cada ser humano é capaz de se redimir em ocasiões extraordinárias.

Numa segunda parte do livro (*Noite*) e nalgumas partes da primeira (*Ponto de Encontro*) a personagem Ana ganha “vida” durante o seu próprio velório e na longa noite em que não veio ninguém desdobra-se em duas vozes personalizadas (Ana 1 e Ana 2) que discorrem longamente sobre o passado e as vicissitudes familiares, convocando os fantasmas mais impertinentes para o ajuste de contas final. Todavia, no seu todo, o romance está ancorado numa sólida realidade social e daí poder afirmar-se sem reboço tratar-se de uma obra realista de grande qualidade (e de grande maturidade) para ombrear com a qual não vislumbro equivalente no nosso atual panorama literário. No último bloco (*Cerimônia*) em registo dialógico intenso, o rastreo existencial global ocupa as conversas dos presentes. Assiste-se a uma discussão em que o discurso erudito alterna com o trivial (a comunicabilidade confessional da empregada Conceição), desde as origens cósmicas a questões como a maternidade, a reprodução, o papel da mulher no mundo dos homens, a degradação física da pessoa humana como fatalidade biológica inapelável, a críspação ôntica e a guerra dos sexos. Fica assim fechado o ciclo de uma família moderna vulnerada pela onda de choque civilizacional que depois de a dispersar a reúne.

Teolinda, sem abdicar de nenhuma das suas referências no que respeita aos sabores/saberes relacionados com o mundo psíquico, é também sensível aos valores da imanência e neste seu livro os equilíbrios que consegue criar entre as duas instâncias nunca a fazem perder de vista a base concreta inspiradora.

Certamente mais nuns romances do que noutros, o conhecimento acumulado ao longo de decénios a ensinar literatura fará sentir a sua força; em todo o caso, se um projeto literário que não perflha a “citação” nem a “intertextualidade” ou desobedece à tutela “canónica” e se cumpre sem que jamais seja depreciado o horizonte humanista como ponto de partida e meta de chegada, é de um trajeto e de uma obra verdadeiramente singulares aquilo de que estamos a falar.

«Passagens» (Sextante Editora) constitui uma análise implacável e soberbamente escrita da nossa circunstância.

O BOTEQUIM DE NATÁLIA. Fernando Dacosta, autor de «O Botequim da Liberdade», quis respeitar as instruções de Natália Correia para que o famoso Botequim da Graça nunca tivesse o título que leva esta nota, caso algum dia fosse publicada em livro a sua história. Não me cabendo respeitar a vontade de Natália, que de resto mal me conhecia, aqui lhe deixo a vénia que, aliás, a edição generosamente lhe outorga de outra maneira, ao publicar-lhe na capa a foto em grande plano, com a icónica boquilha entre os dedos e o título que desejou.

Seja como for dissociar Natália da aventura do Botequim seria crime de lesa propriedade intelectual e isso mesmo foi o que motivou Fernando Dacosta, não só a contar a história do estabelecimento como a contribuir, com largo aparato de informações avulsas, mas de incontestável precisão, para a biografia da renomada autora de «Não Percas a Rosa», tendo por centro geométrico do seu discurso, naturalmente, o notável ponto de encontro e as individualidades que por lá passaram e lhe conferiram notoriedade. Neste livro estão bem referenciados o lugar onde as coisas aconteceram, pelo menos na sua gênese, e o respetivo tempo histórico – a Revolução de Abril nos seus aspetos mais escaldantes, mas sobretudo a correção que lhe foi introduzida pelo ‘25 de Novembro’, movimento congeminado no Botequim. Basta observar o leque de habitués da “saleta de músicas e cetins”: Costa Gomes, Ramalho Eanes, Melo Antunes, Jorge Sampaio, Mário Soares, Maria de Lurdes Pintasilgo, Otel Saraiva de Carvalho, Vítor Alves, entre outros de que se dá notícia na contracapa de «O Botequim da Liberdade». Fernando Dacosta, então jornalista de O Jornal e depois da primeira fase do Público, estava extremamente bem preparado para ser ele a incumbir-se de um texto desta índole, a que só mais tarde lançou mãos, num estilo em que estão presentes o jornalista-historiador e o escritor, ambos de grande qualidade. O leitor deliciar-se-á com as peripécias que envolvem a protagonista e achará algumas pistas esclarecedoras do que foram esses tempos de cólera e ansiedade vividos no “iate de luxo onde se navegava delirantemente”.

Publicado inicialmente em 2013, «O Botequim da Liberdade» (Casa das Letras) fez uma carreira de sucesso, estando a circular em 5ª edição.

Sem abdicar de nenhuma das suas referências no que respeita aos sabores/saberes relacionados com o mundo psíquico, Teolinda Gersão é também sensível aos valores da imanência e os equilíbrios que consegue criar entre as duas instâncias nunca a fazem perder de vista a base concreta inspiradora.

Dissociar Natália Correia da aventura do Botequim seria crime de lesa propriedade intelectual e isso mesmo foi o que motivou Fernando Dacosta, não só a contar a história do estabelecimento como a contribuir para a biografia da renomada autora, tendo por centro geométrico o notável ponto de encontro.

Júlio Conrado



**Teolinda Gersão
e Fernando Dacosta**

Na forma, a obra será visível, mensurável, imaginável, será uma porção de memória, de consequências, de barro. A obra da humanidade é a realidade dos nossos dias, sujeita a todas e a mais algumas interpretações, mas fixada por datas, preenchida por fronteiras, adornada pela criatividade. A ciência se encarrega de nos preencher o cotidiano e de mitigar a curiosidade dos mais modernos. Ele há coisas em que vale mais a arte que o engenho, mas, quando de mão-dada, a ciência por vezes hiberna. Quando a obra se manifesta por exigência desse ente misterioso, a sensibilidade, e é fruto do conhecimento, fica circunscrita ao seu território da arte. O toque cirúrgico no aprimorar da obra é dado pela consciência do todo, das particularidades, das imperfeições e da sua efemeridade.

O mundo, a realidade, é uma *matrioska* marota, é um *labirinto*, uma *equação* dos quais se retiram *história* e *utopia*. A obra é uma sementeira, uma colheita, um prato servido de mil saberes. Sem esta noção do lugar que nos coube, e há-de caber, a cada um de nós, torna-se difícil encontrar um outro sentido para a vida que não seja o da transformação da sociedade, da pessoa, por via da imaginação. Por aí, a sementeira e a colheita podem assumir a forma artística, não como essência – seria pedir demais – da condição humana, mas como contributo para a elevação do rosto que assumimos ao longo de milénios. Bastam esta noção da nossa pequenez, o credo na nossa maioria, para aliviar das penas que nos prometeram à nascença. Viemos calados, surpresos, enormes de sonhos imperiais, a repousar numa letargia do *bem* que permite atrocidades e fratricídios. Sobram a obra e os reflexos da sua génese. O *saber* é um ínfimo reduto da diversidade de povos, das *mitologias*, dos *arquétipos* que povoam o imaginário. Há fome à face da terra, há um *maná* ignorado onde mordiscam a aventura do progresso e a recriação do artista, há espaços de *política* e de reflexão. A obra é testemunho, consciência do legado e olhar aberto sobre o futuro.

Não há obra acabada. As maiores realizações da *civilização* merecem olhares comuns, louvor e um perverso desinteresse pela *entropia* social. Ou ignorância do seu alcance histórico. A humanidade não pode querer aquilo que lhe está proibido, o quanto a inquieta por chamar-se de *felicidade*, não pode, mas quer-o desde o mais íntimo da sua fragilidade. A *mística*, esse ente alvo do preconceito, a *oração*, esse momento de liberdade, o *sapiens*, convivem e hostilizam-se, amam-se entre eles, sem regras, na ribalta donde emanam os actos da mais estúpida barbárie. A consciência da obra obriga a um olhar que lhe seja exterior, que não esteja alojado nela e que perscrute para além.

O olhar do criador muda consoante as circunstâncias, conforme o que dele é exigido em defesa da sua *indústria*. E fixa-se em cada momento da sua consciência, ancorado na argumentação e cativo dos estímulos que o enobreçam ou dele façam *equivoco*. Não há obra acabada, sempre destino de interpretação, volátil na perpetuação dos valores que a determinam. Assim se compreendem tanto os exageros – fora do seu tempo – das *artes*, como aqueles que a *cidadania* coloca à mercê dos homens. Serão parentes próximos, como a invenção das *leis* é familiar da *doutrina*, irreconhecíveis entre si quando se confrontam. A obra é consoante a subversão das leis, à margem da doutrina, para que se perpetue, nem que seja no nosso *imaginário*. Essa consciência é importante.

*O olhar do criador
muda consoante as
circunstâncias, conforme
o que dele é exigido
em defesa da sua
“indústria”. E fixa-se em
cada momento da sua
consciência, ancorado na
argumentação e cativo dos
estímulos que o enobreçam
ou dele façam “equivoco”.*

Luís Vendelinho

A close-up photograph of layered, dark brown and grey rocks, possibly volcanic or sedimentary, with patches of green moss and lichen. The rocks are arranged in horizontal, slightly irregular layers, creating a textured, rugged appearance. The lighting is natural, highlighting the textures and colors of the rock and the small organisms growing on it.

Consciência e obra

Desde as primeiras civilizações históricas conhecidas (no que respeita ao Ocidente, a Mesopotâmia ou o Egito), está sempre presente esse pensamento. Pode-se pensar de forma incorreta, pensar de forma não racional, de maneira mitológica. O mito é uma história que simplifica a realidade, é fácil de fixar e transmitir, atribui capacidades extraordinárias a elementos naturais.

Se dissermos que o vento é o ar em movimento, damos uma explicação racional (embora simples); se dissermos que uma entidade (Eolo, por exemplo) sopra e produz o vento, damos uma explicação mitológica sobre o vento. São explicações falsas, muitas vezes sacralizadas porque convêm a quem pode.

O discurso político e a publicidade (irmãos gémeos) são essencialmente mitologia. Pensar que seguir um líder nos levará a uma suposta ‘redenção’ é pensar de forma mitológica, tanto mais quanto o líder tiver poder incontestado. O líder é um ser humano; é tão ‘bio-psico-socio-cultural’ como qualquer outro indivíduo, mas aparece endeuado, capaz de ações extraordinárias.

Não raras vezes, do Egito Antigo a Roma ou à Alemanha nazi, a mitologia política esteve ligada ao aparecimento de rituais secretos, como esteve ligada à adesão de inúmeros indivíduos de ciência e cultura. Desde Martin Heidegger, que viu em Hitler um deus, a tantos médicos que venderam os seus conhecimentos e ações ao regime nazi (Mengele foi apenas um deles), passando por Wernher von Braun – que desenvolveu as bombas voadoras V1 e V2, e mais tarde, nos EUA, o projeto espacial da NASA – ou Werner Heisenberg – físico que formulou o Princípio da Incerteza para a explicação da Natureza e que aderiu a um princípio de certeza absoluta e permaneceu em Berlim de 1942 a 1945, dirigindo o Instituto Max Planck –, os exemplos parecem não ter fim.

100

Docentes têm luta difícil. No final do século XX, “63% dos americanos não sabem que o último dinossauro morreu antes do aparecimento do homem; (...) cerca de metade não sabe que a Terra gira em volta do Sol.” [«Um Mundo Infestado de Demónios». Gradiva, 1997]. Este tipo de pensamento resiste, portanto. Basta abrir alguns jornais diários e ler quantos anúncios existem sobre pessoas que dizem curar todas as doenças, provocar ações noutros indivíduos à distância, fazer magia (desde que lhes paguem). O mágico, contrariamente ao religioso, não pede: ‘manda’ na Natureza com palavras ou gestos. É mais fácil caminhar por aí do que estudar muitos anos e viver declarando que as descobertas científicas são provisórias. O dogma – a verdade absoluta – pode ser cruel, mas consola. Talvez por isso esse pensamento resista, pela sua facilidade e porque apela à obediência: é simples dizer “cumprir ordens”.

O discurso publicitário, que visa provocar comportamentos de consumo, é irmão do discurso político. A publicidade não dialoga: impõe-se em toda a cadeia de comunicação. Engana descaradamente: automóveis não poluentes, colas, sopas, dietas, tudo verdades absolutas. Estes são os discursos de poder da atualidade: todos os que, pela sua natureza, encobrem ou distorcem a realidade.

A Comissão Warren – constituída para esclarecer o assassinato de Kennedy – chegou a colocar a hipótese de uma bala ter entrado pela cabeça do presidente na parte posterior, saindo pela parte frontal superior; desceu e avançou para o assento da frente do carro presidencial, atingindo o ombro esquerdo do governador Connally; a mesma bala teria saído pelo peito de Connally, entrado numa mão pela parte superior, saindo pela parte inferior, elevou-se e alojou-se na coxa esquerda! [Fernando Blázquez: «História do Mundo Sem as Partes Chatas». Academia do Livro, 2010].

Neste mundo, os docentes têm de trabalhar numa luta difícil, mas útil.

Numa obra de 1995, Carl Sagan refere a resistência do pensamento mitológico como um dos grandes obstáculos à evolução do pensamento e compreensão do mundo pela nossa espécie. A obra é «Um Mundo Infestado de Demónios».





O mito

Em 1920, enquanto a Europa se refaz dificilmente da guerra, os Estados Unidos da América preparam-se – foi por isso que entraram nela – para se tornarem os banqueiros do velho continente: Wall Street suplanta a bolsa de Paris, começa a rivalizar com a City de Londres e passa a apoiar os primeiros *trusts* cinematográficos. Entre estes começam a destacar-se a First National, a Paramount, a Metro, a Universal e a Fox.

Durante estes anos, ocupada a lamber as suas feridas, a França vai perdendo rapidamente a supremacia cinematográfica. Na Califórnia, nos subúrbios de Los Angeles, emerge um nome que vai passar a ser conhecido em todo o mundo: Hollywood. Esta vilória, onde surgem diariamente novos estúdios de rodagem, está a um passo de destronar Nova Iorque como centro da produção cinematográfica.

Adolph Zukor, da Famous Players-Lasky e da Paramount, contrata em 1914 uma “boneca pequenina de olhos azuis e cachos louros” – Mary Pickford. Ela vai encarnar, brevemente, para todo o país, a imagem ideal da *star*, a *America's sweetheart*.

William Hodkinson, um dos fundadores da Paramount despedido por Zukor, torna-se em 1915 presidente da Triangle, uma nova produtora/distribuidora. Os lados do triângulo são os três melhores realizadores americanos: Thomas Ince, Mack Sennett e David Wark Griffith. Como directores artísticos, levam rapidamente a empresa “ao apogeu da arte de filmar americana”. Os grandes *trusts* batem-se já por conquistar os actores mais talentosos. Nesta corrida vertiginosa, a Triangle vai fazer prospecção nos meios teatrais. Uma das maiores descobertas, em 1915, é um actor da Broadway, Douglas Fairbanks. Com 30 anos, originário do Colorado, tinha começado a sua carreira em Chicago (1912) e em 1915 já estava na Broadway, onde tinha dado nas vistas. No cinema, pela mão de Griffith, triunfa quase imediatamente com filmes como «The Lamb» e, sobretudo, «Manhattan Madness», dirigido por John Emmerson, que o faz entrar para a mitologia cinematográfica americana. Temerário e engraçado, deslumbra com as suas proezas atléticas. Encarnando o eterno salvador, arranca a heroína dos braços do melodrama e leva os filmes para as margens da comédia.

Estreia de Raoul Walsh. Em «O Ladrão de Bagdad», Fairbanks é Ahmed e vive livre e despreocupado em Bagdad, até que se apaixona pela filha do califa. Para a conquistar, tem de rivalizar com os príncipes da Pérsia, da Índia e com o mais terrível de todos, o príncipe mongol. O Ladrão vai ter de afrontar mil perigos antes de, no final, fugir com a bem-amada num tapete voador. Escrito pelo próprio Douglas Fairbanks, em colaboração com o dramaturgo inglês Edward Knoblock, este argumento feérico começa com um prólogo que se tornou célebre: *Happiness must be earned...* pode figurar à cabeça das produções de Hollywood dos anos 20 do século passado. É o primeiro filme do realizador Raoul Walsh.

Filho e neto de nacionalistas irlandeses, Walsh começou como assistente de realização de Griffith na Triangle Fine Arts. Em 1914, o mesmo Griffith tinha-o enviado para o México, para seguir o revolucionário Pancho Villa no campo de batalha. Rodou aí as cenas ao vivo de «The Life of General Villa», em que faz o papel do jovem Villa nas sequências rodadas em estúdio, já dirigidas por Griffith. Em «Birth of a Nation» vai mesmo encarnar o papel do assassino de Lincoln. Realizador muito prolífico, Raoul Walsh especializar-se-á em *westerns* famosos como «High Sierra» (1941), «They Died With Their Boots On» (1941), «Colorado Territory» (1949) ou «Saskatchewan» (1954). Dirigiu várias *stars* como Marlene Dietrich, James Cagney, Clark Gable, R. G. Robinson, Rita Hayworth e, especialmente, Errol Flynn em «Gentleman Jim» e «Burma» – este último considerado um dos melhores filmes de guerra de sempre.

Amaze the whole earth. Fairbanks faz construir os cenários de «O Ladrão de Bagdad» nos mesmos estúdios onde tinha sido rodado o seu filme anterior, «Robin Hood». Estes são idealizados pelo arquitecto decorador da Famous Players, William Cameron Menzies, que se inspira na escola expressionista alemã e em Max Reinhardt e vai utilizar todos os truques e astúcias possíveis para evocar uma Bagdad feérica.

Os efeitos especiais, excepcionais, conhecidos como *efeitos Schuftan*, que Georges Sadoul descreve na sua «Histoire Générale du Cinéma» como “maquetes colocadas em frente dos dispositivos e conectadas com conjuntos reais por um efeito óptico”, reforçam os truques e vão dar consistência a uma “arquitectura toda minaretes, cúpulas e outros telhados fantásticos”. Hampton Del Ruth, supervisor dos efeitos especiais, oferece-nos sequências inolvidáveis de Ahmed voando num cavalo alado e num lendário tapete voador, a lutar com monstros das profundezas, aranhas e ratos gigantes carecas.

Entretanto, Fairbanks entrega-se a uma preparação rigorosíssima: pratica atletismo (corrida, salto e lançamento) sob orientação de um treinador e chega mesmo a ter lições de dança, o que lhe permite exibir uma agilidade que nos espanta naqueles saltos graciosos.

O objectivo era “*amaze the whole earth*”. E não é que conseguiu?!

Douglas Fairbanks e «O Ladrão de Bagdad»

Happiness must be earned...



Para o Jan, neto do Adriano



O cinema pode ser uma boa ferramenta de aprendizagem. Na escola e na vida. Fazer chegar o cinema a diferentes públicos, sensibilizando-os para a sétima das artes e fazendo-os compreender a arte cinematográfica, é a missão d'Os Filhos de Lumière. Esta associação cultural concebe e promove diversas atividades que estimulam os participantes a ver o mundo de outra forma. Eles aprendem a olhar e a estabelecer relações. Porque o cinema também educa...

Maria João Leite
reportagem





***Os Filhos de Lumière
o cinema como
ferramenta de
aprendizagem***



LUZES...

Embora sediada em Lisboa, a associação nasceu na cidade Invicta, aquando da Porto'2001 – Capital Europeia da Cultura. Foram convidados cineastas para um trabalho de sensibilização para o cinema, que, por sua vez, se lembraram de uma experiência francesa realizada com crianças para o centenário do cinema. Tratava-se de um filme, “Les Jeunes Lumières”, feito a partir da obra dos irmãos Auguste e Louis. “Achámos aquilo muito interessante. Era um filme feito como eles faziam. Portanto, as crianças viram filmes dos Lumière e depois foram para a rua com cineastas e professores para filmarem um plano Lumière”, contou à PÁGINA Teresa Garcia, cineasta e presidente da associação. E embora parecesse simples, aquela era uma experiência de grande complexidade. “Aquele minuto continha imensos elementos daquilo que é o cinema.”

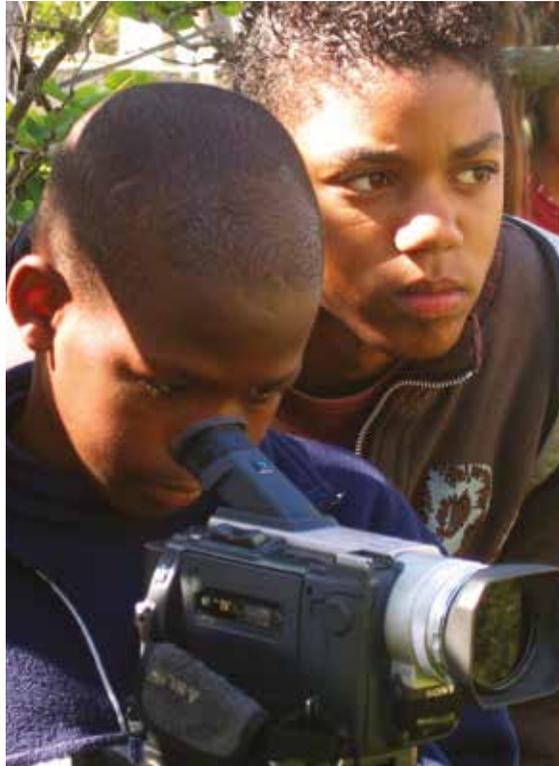
Numa altura em que se sentia haver um maior afastamento dos mais jovens relativamente ao cinema, em que a televisão se sobrepunha às imagens na grande tela, foi fundamental a criação da associação *Os Filhos de Lumière*. Durante a Porto'2001 foram feitas oficinas cinematográficas dirigidas a crianças de meios desfavorecidos. O cinema chegou através do projeto ‘O Primeiro Olhar’. “Havia interesse e, além disso, as crianças tinham uma capacidade absolutamente fora do comum de perceber o que é um plano, de falar sobre um plano, de perceber fazendo. A experiência de fazer é absolutamente fundamental”, frisa a realizadora. No final, o projeto era para continuar. Não só no Porto,

mas em todo o país. Criada a sede em Lisboa, o trabalho junto à comunidade começou a disseminar-se. Com câmaras municipais e escolas, ‘O Primeiro Olhar’ chegava, e continua a chegar, a muitos e diferenciados públicos.

Há cinema e cinema. Em 2006, Portugal foi o segundo país, depois de Espanha, a entrar no projeto ‘Cinema, Cem Anos de Juventude’ da Cinemateca Francesa, responsável pelo filme “Les Jeunes Lumières”, que tinha servido de inspiração e de base para a associação portuguesa. Hoje são 13 os países que integram o projeto que, através da partilha de experiências e materiais pedagógicos, leva o cinema às escolas.

“Há aqui uma verdadeira reflexão sobre o que é Educação através do cinema. Este é considerado um projeto experimental, porque a todo o tempo está a reconstruir-se. Porque não é possível trabalhar da mesma maneira com dois grupos, e nós trabalhamos com grupos sempre diferentes, de meios sociais diferentes, com idades e experiências diferentes”, explica Teresa Garcia, lembrando que a grande maioria das crianças e jovens que participam no projeto não tinha contacto com o cinema. É que há cinema e cinema... “Há o cinema comercial, que se vê em todo o lado e que eles sentem obrigação de ver, porque toda a gente conhece, e depois há um cinema menos conhecido, que é sem dúvida mais interessante, e é esse que nós mostramos. É o cinema que eles não têm oportunidade de ver se não formos nós a mostrar.” Um cinema com tempo, onde se percebem os sentidos,





as intenções dos realizadores em cada cena, com planos mais longos, onde se detetam emoções, sentimentos.

CÂMARA...

Uma boa parte do trabalho da associação é feito com as escolas, através de diferentes projetos. Atualmente, participam em ‘Cinema, Cem Anos de Juventude’ oito turmas de diferentes pontos do país, de Serpa a Lisboa. Jovens e crianças, muitas com sete, oito anos, veem filmes – e são muitos os filmes utilizados, de realizadores como Abbas Kiarostami, François Truffaut ou Jean Renoir [ver caixa] –, saem à rua e procuram o melhor plano para filmar. Todos assumem tarefas, porque para fazer um filme é fundamental criar uma equipa.

Além da atenção, coordenação e concentração necessárias, é preciso haver sintonia, porque todos fazem coisas diferentes. “Há o realizador, o assistente de realização, o diretor de fotografia, o assistente de imagem, o engenheiro de som, o assistente de som, a pessoa que faz a anotação, os atores... Há uma série de coisas, todas diferentes, que é preciso juntar. Por isso, têm de trabalhar em sintonia para conseguir filmar um plano. Quando, às vezes, vemos um plano, parece uma coisa muito simples, mas aquilo foi muito complexo”, sublinha Teresa Garcia. Há muita gente envolvida na construção desse trabalho. E por isso, o contacto entre eles é importante, “porque lhes cria relações de complementaridade e de solidariedade”. Cada um sabe qual é o seu papel e que há papéis diferentes, que se cruzam. “Este é um traba-

lho que tem de ser feito em contexto de educação não formal, embora seja feito com a escola. Eles vão para a rua, saem e trabalham de uma forma diferente. Tem a ver com a individualidade de cada um, até porque são eles que escolhem tudo e que decidem quem faz o quê. No fundo, eles querem descobrir e explorar todos os aspetos de cada função. E penso que isto é uma questão fundamental para uma boa aprendizagem.”

Aprender a olhar. Todos os anos, através deste projeto, é trabalhada nas escolas uma perspetiva do cinema, que pode passar pela cor, pelo ponto de vista, pelo *mettre en scène*. Este ano, o tema que está a ser trabalhado é a meteorologia, do qual já resultaram 21 planos que foram exibidos na Cimeira do Clima, que decorreu em Paris, em dezembro.

“A meteorologia é uma forma de fazer as crianças perceberem o que está a acontecer ao planeta. É muito interessante elas começarem a ter consciência do que são as estações do ano, do que são estes ciclos e do que eles querem dizer. Olhar para uma árvore e ver como ela se transforma ao longo das estações. São os ciclos da vida”, considera a presidente da associação, acrescentando que, através do clima, as crianças percebem também o papel da lua, do sol, do mar, da terra, a relação com a chuva, o nevoeiro, o vento, a neve...

Há aqui, portanto, uma relação com várias disciplinas, como as Ciências e a Geografia, por exemplo. “Eles veem excertos de filmes da história do cinema onde existem



essas questões. A meteorologia faz parte do cinema e sem ela não há cinema.” E é gratificante saber que um miúdo de sete anos, quando sai de casa e vê nevoeiro, diz que esse seria um bom ‘plano Lumière’.

“O cinema faz os miúdos olharem para as coisas que estão à sua frente e fazerem ligações. É importante que eles olhem, o essencial é aprender a olhar. Neste caso, foi ele que viu, que percebeu que ali havia um plano Lumière possível”, continua a cineasta, recordando que também o sol e o vento levantaram questões curiosas e que, no final, os mais pequenos perceberam que é possível filmar os seus efeitos. “Eles são estimulados a olhar e a pensar, a estabelecer relações. No fundo, é fazê-los olhar para as coisas e pensar nelas, pensar porque é que elas estão lá.”

Aprendizagem transversal. Há ainda sessões de formação com os professores, para que eles possam trabalhar com os alunos. Já a parte prática é feita com os cineastas. Os alunos saem à rua, procuram um plano e decidem onde colocar a câmara, para que essa imagem, esse enquadramento, possa contar melhor o que querem transmitir. Ao aprender cinema, aprendem uma série de matérias, da escola e da vida: aprendem a palavra – “porque há textos, há poesia” – aprendem representação, movimento, coreografia, aprendem a trabalhar em equipa e a assumir o seu papel, respeitando o dos outros, para pôr a máquina a funcionar.

E outro fator estimulante é que todo este trabalho é posteriormente partilhado com crianças e jovens de outros

países. A Cinemateca Francesa tem um blogue, onde os mais pequenos partilham experiências e processos. “Tudo isso é essencial para a aprendizagem e para o interesse pelo mundo e pelas coisas. O cinema tem um lado muito científico; há todo um trabalho de pesquisa e eles estão sempre a descobrir e a aprender.”

AÇÃO!

Desde a sua criação, *Os Filhos de Lumière* já tiveram em curso vários programas, entre os quais o Bordils-Moita (projeto desenvolvido em Portugal e Espanha, envolvendo uma autarquia, um agrupamento de escolas e uma associação cultural de ambos os países) e o ‘Estímulo à Melhoria das Aprendizagens’ (EMA), um projeto com a Fundação Calouste Gulbenkian.

“Aí foi talvez a única vez que trabalhamos a partir das matérias escolares deles. Foi muito interessante. Vi que os miúdos estão muito habituados a aprender o que vem nos livros da escola, e nós fizemo-los aprender de outra maneira. Mostrámos-lhes que não se aprende só o que está nos livros e que eles podem descobrir coisas extremamente interessantes a olhar e a procurar relações entre as coisas”, explica Teresa Garcia.

Mas há mais... O ‘CinEd’ é um projeto importante lançado este ano, um programa de cooperação europeia em prol da educação para o cinema, promovido pelo Institut Français. O projeto – em que participam Portugal, Espanha, França, Itália, Bulgária, Roménia e República Checa – propõe uma seleção de filmes europeus que, juntamente com materiais pedagógicos, vão





FILMES-CHAVE DO CINEMA

(alguns exemplos de filmes mostrados)

“Mónica e o Desejo”, de Ingmar Bergman

“O Verão de Kikujiro”, de Takeshi Kitano

“A Janela Indiscreta”, de Alfred Hitchcock

“O Pão e a Rua”, de Abbas Kiarostami

“Um Piquenique no Campo”, de Jean Renoir

“Os 400 Golpes”, de François Truffaut

“Sonhos”, de Akira Kurosawa

“O Sangue”, de Pedro Costa

“Uma Pedra no Bolso”, de Joaquim Pinto

“Aniki Bóbó”, de Manoel de Oliveira

estar disponíveis numa plataforma digital. “Cada país participa com dois filmes do seu país. As cópias desses filmes, disponíveis para serem apresentados em sala de cinema, vão estar nessa plataforma, que vai ter também ferramentas de apoio, ou seja, legendas e dossiês pedagógicos, traduzidos em todas as línguas, para professores e alunos.” O projeto, dirigido às escolas, está já em desenvolvimento e vai estar disponível brevemente. No ano passado, *Os Filhos de Lumière* iniciou o ‘Moving Cinema’, projeto europeu, com a Espanha e a Lituânia, cuja ideia é mostrar e trabalhar filmes de maneira a que os jovens se sintam envolvidos. “E sejam capazes de os discutir, de falar sobre eles, de ser tocados por eles.” Dentro deste projeto (que este ano integrou a França e a Escócia) existem o programa ‘Inside Cinema’, que acompanha os processos de criação de alguns filmes, e um outro, o ‘Cineclub das Gaivotas’, que é um desafio lançado a alguns jovens – uns que fizeram parte das oficinas e outros que ainda fazem – para que se tornem programadores.

A ideia surgiu na sequência dos programas que consistiam no visionamento de filmes seguido de conversa com convidados, que podiam ser cineastas, atores ou até arquitetos paisagistas. Assim, esse grupo do ‘Cineclub das Gaivotas’ vai escolher um filme de entre muitos para o apresentar a outras pessoas – “uma maneira ativa de transmitirem aos outros o que sentiram com esse filme” – e depois vão cruzar as escolhas e experiências com os outros jovens programadores dos países envolvidos no projeto.

Atividades para todos. A associação tem em curso ‘O Mundo à Nossa Volta’, que abrange os programas ‘Cinema, Cem Anos de Juventude’ e ‘O Primeiro Olhar’, as oficinas com equipamentos móveis que integram o ‘Moving Cinema’, e ‘Filmar’ (dirigida a adultos, “pelo prazer de aprenderem”, e a professores também interessados em organizar projetos de cinema nas suas escolas).

Além disso, são promovidos encontros e seminários, nacionais e internacionais, e vários ciclos de cinema, projeção e conversa, à semelhança dos ciclos já realizados ‘O Sabor do Cinema’ (na Fundação de Serralves, no Porto), ‘Os Cineastas e o Cinema’ (no Fórum Cultural José Manuel Figueiredo, na Moita) ou ‘Escola no Cinema’ (no Cine-Teatro de Serpa e no Teatro Maria Lamas, em Vila Nova de São Bento). Este ano, a Fundação Calouste Gulbenkian, através do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações, propôs a realização do ciclo ‘Nos caminhos da Infância: Pensar em Educação com o Cinema’. Uma iniciativa que Teresa Garcia espera que tenha continuidade, dadas as reflexões e as pistas lançadas que podem continuar a ser exploradas. Ao longo de dois fins de semana foram exibidos vários filmes e houve conversas com diversos nomes do cinema e da Educação, como Alain Bergala, José Manuel Costa, Bernard Eisenschitz, Maria Luís Borges de Castro, Pierre Léon, Cláudio Torres ou Marcos Uzal.

É na lisboeta Rua das Gaivotas, num espaço cultural partilhado, que se encontra *Os Filhos de Lumière* – a associação está a ultimar a abertura de uma mediateca, onde vai ser possível ver filmes, ler e conversar sobre cinema.

A close-up portrait of an elderly woman with short, dark, wavy hair. She is looking slightly to the right of the camera with a thoughtful expression. Her right hand is raised to her chin, with her fingers resting against her cheek. She is wearing a bright orange sweater over a white turtleneck. The background is a plain, light-colored wall.

**ORA
DIGA
LÁ...**

*TERESA
GARCIA*

Maria João Leite
com
Sufya Cacau
(fotografia)

De que forma o cinema pode educar?

O cinema toca várias questões, e ao mesmo tempo faz com que os miúdos olhem para as coisas à sua frente e façam ligações. Ajuda-os a compreender. O essencial é aprender a olhar, e eles são estimulados a olhar e a pensar, a estabelecer relações. A nossa metodologia começa por lhes mostrar filmes e fazê-los pensar no que lá está. É que um miúdo, quando vê um filme, normalmente, acha que são os atores que contam a história; não vê o espaço, e isso é o mais importante, a relação entre os atores e o espaço. Portanto, se começar a olhar para além do ator, ele começa a ver muito mais coisas e a perceber que elas nos estão a contar muito mais do que o próprio ator. Esse ir mais além é uma maneira de aprender. Eles aprendem uma série de elementos que têm a ver com a vida e também com o que aprendem na escola, mas de uma outra maneira. Além disso, esse trabalho de contacto entre eles é muito interessante, porque lhes cria relações de complementaridade e de solidariedade.

Grande parte do trabalho d'Os Filhos de Lumière é desenvolvido com escolas.

Neste momento, temos oito turmas dentro do projeto *Cinema, Cem Anos de Juventude* e temos outras no projeto *O Primeiro Olhar*. Estamos a trabalhar também com escolas do Fundão, em parceria com a associação Luzlinar, e em Évora, com a associação Cinema-Fora-Dos Leões. Para integrarmos mais escolas nestes projetos fazemos sempre candidaturas, nacionais e internacionais. De qualquer forma, até agora temos tido o apoio do Instituto do Cinema e do Audiovisual, e contamos atualmente com o apoio do Programa Partis – Práticas Artísticas para a Inclusão Social, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, das Câmaras Municipais ou entidades ligadas à Cultura dos locais onde realizamos os projetos, e dos programas europeus.

Privilegiam a abordagem prática e defendem que a melhor forma de aprender é fazendo.

A experiência de fazer é absolutamente fundamental. Nas escolas, nós ajudamos a pensar, a fazer, a descobrir, mas não somos nós que fazemos, eles é que fazem tudo. Nós estamos lá para lhes dar pistas, para os fazer descobrir de outra forma as coisas que já conhecem e para, a pouco e pouco, os deixar ir fazendo sozinhos. Há uma altura em que tenho um grande prazer em afastar-me e sentir que aquilo pode correr sozinho. Acho isso magnífico!

Numa altura em que as expressões estão a passar para segundo plano, considera que estes projetos ganham uma importância acrescida?

Acho que sim. Todo o trabalho de reflexão, de ver, de aprender vendo e de aprender construindo qualquer coisa que lhes interessa, porque no fundo são tudo ideias e preocupações deles. Tudo isso são formas de aprender que eles descobrem, que não podemos ensinar. E depois, no fundo, o cinema toca um bocadinho em tudo. Por exemplo, estamos há três anos a fazer uma experiência muito interessante no Vale da Amoreira: acompanhamos uma turma desde o primeiro ano, e o professor utiliza o cinema no processo de aprendizagem, porque sente que aquilo os estimula. É um professor com uma visão muito interessante, porque aproveita o cinema para trabalhar toda a matéria, até a Matemática. E nós também puxamos um bocadinho por eles, para que se exprimam. Eles pensam nas coisas, imaginam as coisas, mas é bom que tenham consciência daquilo que estão a fazer, e falar sobre elas é ganhar consciência. E depois há a partilha... Tudo isso é essencial para a aprendizagem e para o interesse pelo mundo e pelas coisas.

O cinema tem um lado muito científico; há todo um trabalho de pesquisa e eles estão sempre a descobrir e a aprender. É uma maneira de olhar o mundo e de se olharem a eles próprios. Há muita coisa de sensibilidade, e isso devia fazer parte da Educação. Nos primeiros tempos, estas sessões eram feitas na Área de Projeto, que entretanto acabou; agora são os próprios professores que procuram dentro do seu tempo o momento de fazer isto, porque sentem que é importante.

E as escolas?

Algumas também têm sido incríveis: por exemplo, a Marquesa de Alorna abriu para toda a escola o contacto com o cinema. E há várias escolas que se inscreveram no Plano Nacional de Cinema para trabalharem connosco. Isto é interessante porque o Plano também está ligado ao Ministério da Educação, e há uma abertura para a participação em filmes. Porque às vezes é difícil: nós convidamos uma escola para vir ver um filme a uma sala, mas por vezes há limitações.

Que tipo de cinema apresentam?

Não gosto muito da ideia de cinema de autor, porque todo o cinema é de autor, todo o cinema reflete o autor. Acho que posso dizer que trabalhamos com cinema de qualidade [risos]. Todos nós vamos ter gostos diferentes. Mostramos os filmes de que gostamos, porque achamos que o prazer que temos com esses filmes também se transmite. Quando uma criança vê um filme, há muitas coisas que não percebe, mas nós achamos que isso não tem importância. Pelo contrário, cria-lhes a curiosidade de perceber. Não fazemos este trabalho para formar cineastas, mas para ajudar os miúdos a crescerem e para lhes dar ferramentas. E o cinema pode ser uma boa ferramenta para pensar, para imaginar, para descobrir.

A receptividade é boa?

Muito boa. No final das oficinas, alguns dos filmes que eles fazem são mostrados na Cinemateca Francesa, em Paris, sempre com a presença de uma delegação portuguesa, composta por crianças, professores e cineastas. Mas há também sempre um encontro local para permitir que os pais, familiares, amigos, pessoas da escola e da comunidade vejam o trabalho. Esse é o momento em que os miúdos se sentem muito orgulhosos. Os próprios pais e familiares ficam com uma grande admiração por eles. E têm razão para ficar orgulhosos. Muitas vezes mostramos o *making of*, para que os pais percebam que o que está por trás do filme é muito mais importante, no sentido de trabalho, e que é isso que faz com que o filme seja feito. Muitos não veem os filhos a aparecer no ecrã como atores, mas veem-nos depois a filmar. E veem toda a atenção deles e a relação entre todos. Isso é muito positivo para eles e até para a própria comunidade.

Temos uma relação um bocadinho especial com esta comunidade, aqui onde estamos, nas Gaivotas, e na zona da Misericórdia. É muito interessante porque todas as pessoas participam, de uma maneira ou de outra. Ainda há pouco tempo, fizemos uma apresentação de vários filmes realizados aqui, por crianças e adultos, chamamos-lhes *Olhares sobre a Misericórdia*, onde esteve presente um grupo de pessoas do Centro Social São Boaventura. Os filmes retratavam memórias do passado e todos falaram da sua experiência. E foi muito comovente, muito bonito. Estavam pessoas de várias gerações. A certa altura, temos um miúdo e um senhor de idade a falarem e é muito engraçado ver como eles dizem coisas semelhantes sobre a descoberta, a experiência. Eles começam a ver-se de outra maneira, e isso também faz parte da relação com o mundo.

As dinâmicas da

Notas muito pouco originais (ou mesmo nada) para uma reflexão sobre os processos da tradição oral no trabalho de campo de um caçador de canções.

transmissão oral

Não suscita hoje qualquer dúvida a afirmação de que a oralidade é uma fonte de conhecimento do passado e do presente. No entanto, a utilidade e o valor da informação veiculada pela expressão oral nem sempre foi adequadamente reconhecida em termos de contributo não negligenciável para a compreensão do passado e do presente.

Seria mesmo necessário esperar até meados do século XIX para se assistir ao aparecimento de um interesse efetivo pela tradição oral, sendo referenciados como pioneiros os escritos onde o inglês William Thoms⁽¹⁾ propunha o estudo dos usos e costumes, de saberes e fazeres, crenças e superstições, ritos e cerimoniais das mais remotas origens permanentes e sobreviventes no seio das classes populares.

Acresce que este verdadeiro despertar do interesse pela tradição oral se registou no contexto influente do Romantismo, partindo mais da aquisição de uma, não raro, dramática “consciência de perda” do que propriamente da simples reificação do passado.

Modernamente, os antropólogos coincidem em considerar que a chamada cultura popular não passa de uma invenção dos românticos, num processo de construção identitária associado a um certo desencanto e desconfiança perante o progresso e a modernidade.

De algum modo, os estudos dos românticos a partir da tradição oral refletem uma tão generalizada como angustiada atração pelos chamados paraísos perdidos, constituindo a busca e a exaltação dos valores do passado um poderoso lenitivo para os males do presente e as perdas inevitáveis do futuro. E para exaltação de valores e de mundos perdidos, os românticos construíram os seus modelos de sociedade nos meios rurais.⁽²⁾

Terminologia romântica. Não se trata tanto de procurar avançar para o conhecimento científico do popular e da cultura através dos conhecimentos veiculados pela transmissão oral, mas, tão só, de construir (ou inventar) as chamadas “utopias intemporais”.

As construções identitárias inventadas pelos românticos assentaram em premissas laboriosamente elaboradas: da constatação da agonia à proclamação da suprema necessidade de salvação dos valores da tradição, assumiram-se como verdadeiros guardiães da tradição, legitimando com a sua autoridade aquilo que declaravam ser autêntico, puro e genuíno.

Ainda perduram muitos dos postulados que alicerçaram o pensamento e a ação dos românticos no que se refere às denominadas culturas-tradição (culturas populares de tradição oral) e, não raro, deparamo-nos com termos e conceitos que remetem para o pensamento do romantismo.

Comentando apenas algumas dessas expressões – como “defesa”, “preservação” ou “salvação” –, diremos que ninguém salva o que quer que seja; uma tradição permanece enquanto cumpre uma função determinada, com um significado muito concreto, correspondendo a uma necessidade não satisfeita por outros meios. Até os textos da UNESCO sobre salvaguarda dos patrimónios imateriais preferem falar em “manutenção das condições de criatividade”, em vez de salvação.⁽³⁾

Trata-se de uma terminologia do passado romântico que perdura pelos caminhos do folclorismo, onde pontificam profissionais de uma cultura inventada (e não do estudo da cultura, como seria desejável que acontecesse), instalados nos palcos de uma importante indústria cultural.⁽⁴⁾



Elemento identitário. Na atualidade, é amplamente reconhecido que o poder da palavra se encontra posto em causa pela cultura da imagem, com os mecanismos criativos da oralidade em progressiva perda de funcionalidade. No entanto, persiste a ideia de que permanecem válidos os conhecimentos associados a um passado identitário, com um aumento de consciência de que é preciso encontrar níveis de compatibilização entre o mundo da oralidade e o da tecnologia. É certo que a modernidade trouxe a fragmentação da vida, a atomização da experiência e a dessacralização dos valores. A própria mundialização da cultura, que muitos associaram a uma negativa globalização padronizada e padronizadora, geradora de perturbadora homogeneidade, acabou por gerar um poderoso efeito de glocalização que constituiu, ou está a constituir, uma tão poderosa como criativa resposta das culturas populares locais à globalização.

A transmissão constitui a verdadeira pedra de toque da permanência da tradição. Quando Pouillon assenta a definição da tradição justamente nas dinâmicas da sua transmissão, trata-se de a reconhecer na sua essência expressiva e significativa como algo vivo, ativo e partilhado.⁽⁵⁾ Transmitida no presente pela via da oralidade ou pelas vias da escrita e da informação visual ou digital, permanece como elemento identitário integrante das culturas socializadas, atualmente submetidas a irreversíveis processos de mundialização que Warnier caracteriza pela fragmentação cultural da humanidade, associada às transformações determinadas pelas trocas comerciais e pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação à escala planetária.⁽⁶⁾

Importância do folclore. São tempos de acentuada transformação os que vivemos hoje, como já o foram outros no passado, com distintas, mas não menos importantes, dinâmicas de mudança, de perda e de aquisição; sem dramatismos inoperantes ou cruzadas do que quer que seja, tendo presente que tudo quanto consideramos tradicional foi moderno, num momento ou tempo bem determinado, e não esquecendo que todo o património resulta da sobreposição dos tempos, num processo dinâmico, não estático.

Tudo aquilo que parou no tempo desapareceu irremediavelmente. Apenas chegaram aos nossos dias, não tenhamos ilusões, as tradições ou elementos de tradições que não perderam funcionalidade e significado, incorporando a mudança. Ou não será certo, de facto, que quem não semeia o progresso faz morrer a tradição?

Procurar registar o folclore (a sabedoria popular) que nos chegou para memória futura pela via da oralidade e, de um modo geral, tudo quanto se relaciona com as culturas-tradição, é tarefa que devemos assumir como fonte de aquisição de conhecimentos de grande importância para a compreensão do passado e do presente e, como afirma Luiz Díaz Viana, “como cientistas sociais, o folclore deve interessar-nos por ser um campo no qual se interinfluenciam o culto e o popular, o urbano e o rural, o oral e o escrito; por constituir, afinal, uma das tradições dentro das quais se transmite e transforma a cultura. Uma tradição que se conserva, se inventa e reinventa, como sucede na transmissão dos conhecimentos”.

Mário Correia

Centro de Música Tradicional Sons da Terra

⁽¹⁾ Em 1848, na revista *The Athenaeum*, William Thoms propôs que se designasse por “folklore” o estudo da sabedoria popular para obtenção de conhecimentos sobre o povo.

⁽²⁾ Segundo o antropólogo Luís Díaz Viana, “o popular era, na perspectiva dos românticos, o rural – o povo camponês – e em muitas aldeias podia descobrir-se, ainda, segundo eles, o eco potente da Idade Média, do Cristianismo e dos primeiros latidos das nações” [«Tradición Oral», 1999].

⁽³⁾ De um modo geral, esses conceitos foram rejeitados na transposição das orientações da UNESCO para a lei portuguesa: lei de bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural [Lei 107/2001] e regime jurídico de salvaguarda do património cultural imaterial [Decreto-Lei 139/2009].

⁽⁴⁾ Expressão criada por Theodor Adorno e Max Horkheimer, a designação indústria cultural surgiu em 1947 («Dialética do Esclarecimento»), com o intuito de especificar o caráter fetichista e manipulador do processo de produção e de veiculação da cultura.

⁽⁵⁾ Segundo Jean Pouillon, “a tradição é o que do passado persiste no presente, um presente onde é transmitida, onde permanece ativa e aceita por todos aqueles que a recebem e que, por sua vez, a fazem passar ao longo das gerações” [Tradition, em «Dictionnaire de l’ethnologie et de l’anthropologie», 1991].

⁽⁶⁾ Jean-Pierre Warnier, «A Mundialização da Cultura», 2000.

O neutrino é uma partícula elementar proposta por Wolfgang Pauli, em 1930, para explicar o espectro contínuo de emissores de radiação nuclear beta. Para que a conservação de energia fosse preservada, a energia em déficit no eletrão seria transportada por uma partícula sem carga elétrica e de massa muito reduzida.

Nos reatores nucleares, a fissão nuclear em cadeia autossustentada é fonte de energia térmica, radioisótopos e radiações nucleares incluindo neutrões e neutrinos. O Sol, cuja energia libertada advém de um ciclo de fusão termonuclear, de hidrogénio em hélio, é uma outra fonte de radiações e neutrinos. Nesse ciclo, por cada núcleo de hélio-4 sintetizado, são emitidos dois neutrinos que transportam consigo dois por cento da energia libertada.

Além dos reatores nucleares e do Sol, aceleradores de partículas, estrelas supernovas em colapso, a atmosfera terrestre impactada por raios cósmicos e, ainda, o interior da Terra em resultado da desintegração radioativa de urânio, tório e potássio e alguns radionuclídeos mais, também são fontes de neutrinos.

Com minúscula massa e destituído de carga elétrica, o neutrino misterioso parecia indetetável, mas o engenho experimental ultrapassou as dificuldades. Por 1955 conclui-se que se deveriam distinguir neutrinos e antineutrinos. E ainda nessa década, Raymon Davis conseguiu detetar neutrinos de origem solar, mediante a transmutação (induzida pelo neutrino) de cloro em Árgon, ao passo que Fred Reines e Clyde Cowan conseguiram detetar antineutrinos através da transmutação do protão em neutrão.

Sessenta anos volvidos, a pesquisa de neutrinos prossegue ativa e frutuosa nos campos da Física de Partículas, Astrofísica e Cosmologia e da Geofísica. Sabemos agora que os neutrinos e antineutrinos têm “sabor” – associado com cada um dos leptões com carga: eletrão, muão e tau. Essa é uma qualidade quântica surpreendente, que goza da propriedade de oscilar – o neutrino mudando esse seu estado em função da distância e da energia. A ínfima secção eficaz de interação com outras partículas e a oscilação de sabor abrem janelas de observação sobre alguns problemas do nosso Sol e da Terra, de outro modo inacessíveis. Antineutrinos, gerados na fusão termonuclear no interior do Sol, escapam à velocidade da luz e permitem-nos monitorizar aqui o processo termonuclear que o alimenta. Antineutrinos que emanam do interior radiogénico do nosso planeta (geoneutrinos) permitem modelar a evolução geoquímica da Terra ao longo do tempo geológico e a sua atual estrutura.

Partícula abundante. A importância atribuída à pesquisa de neutrinos levou à constituição de grandes empreendimentos experimentais que têm vindo a revelar-se muito produtivos. Instalações complexas, compreendendo milhares de toneladas de cintiladores e milhares de detetores de luz.

Takaaki Kajita e Arthur McDonald, a quem foi atribuído o Prémio Nobel da Física 2015, são cientistas que integram as grandes equipas de duas importantes experiências: Super-Kamiokande, no Japão, e Observatório de Neutrinos de Sudbury (SNO), no Canadá. Estas experiências complementam-se no tipo de observações que fazem e os seus resultados permitiram demonstrar a metamorfose dos neutrinos, de sabor em sabor, em pleno voo.

Borexino é uma outra colaboração internacional recente, localizada em Gran Sasso (Itália) e dedicada ao estudo de neutrinos de baixa energia. Desde 2007 tem observado neutrinos solares e geoneutrinos. A sua equipa detetou neutrinos solares especificamente produzidos na fusão do hidrogénio no interior do Sol, comprovou a correção do modelo astrofísico e quantificou a potência instantânea gerada pela reação termonuclear no interior do Sol, coincidente com a potência de radiação térmica libertada à superfície solar.

MINOS é outra experiência concebida para estudar o fenómeno da oscilação de neutrinos. Os neutrinos produzidos pelo gerador de neutrinos NUMI, no Fermilab (Chicago), são observados em dois detetores, um próximo e outro a 735 km de distância. Observações aí realizadas permitiram medir com rigor a velocidade de propagação de neutrinos, muito próxima da velocidade da luz.

Observações de Super-Kamiokande a MINOS são consistentes quanto aos parâmetros de oscilação. Oscilação de sabor teoricamente vinculada à massa. Uma boa razão para averiguar a massa precisa do neutrino é que, embora seja minúscula, eles são a segunda partícula mais abundante no Universo, a seguir aos fotões, de tal modo que a massa combinada de todos os neutrinos no universo se estima ser aproximadamente igual à massa de todas as estrelas visíveis. Quer dizer que o seu valor é importante para entender a evolução do Universo em larga escala.



An aerial photograph of a dark, rocky island in the middle of a vast, deep blue ocean. The water is turbulent, with white, frothy waves crashing against the island and creating a large, circular splash. The sky is not visible, as the ocean fills the entire frame.

**Neutrino, uma minúscula
partícula mágica**

Todos sabemos como tudo começou: a *Societas Iesu*, S. J., a cujos membros se atribuiu a designação de Jesuítas, é uma ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris capitaneados por Iñigo López de Loyola, um basco que passaria à história como Ignacio de Loyola.

A Companhia, que hoje em dia se dedica sobretudo a atividades de caráter educativo e missionário, foi aprovada pelo Vaticano através de uma bula papal, em 1540. Teve, como tantas outras ordens, religiosas ou não, momentos de grande fulgor, com figuras e atos de grande dimensão intelectual, moral e ética – homens como António Vieira, Manuel da Nóbrega, José de Anchieta, Francisco Xavier ou a defesa dos judeus durante a II Grande Guerra – e de grande vicissitude (alguns fanáticos, o papel desempenhado na Contra-Reforma, as relações equívocas com o poder), até chegar, em 2013, ao topo da hierarquia da Igreja Católica, com o Papa Francisco. Longe vão, portanto, os tempos em que o Superior Geral da Companhia era conhecido como *Papa Negro*.

Também todos sabemos da aversão que Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, votava aos Jesuítas, a quem acusou de todos os males que afetavam o reino e de serem sediciosos na metrópole e nas colónias. Seria provavelmente um exagero, como assinalou Voltaire, mas a verdade é que a Santa Sé acabaria por suprimir a Companhia de Jesus em 1773, cedendo à pressão de vários tronos europeus, nomeadamente o espanhol.

Foi Catarina da Rússia, quem diria, que os acolheu e protegeu, talvez entusiasmada com um lema de Loyola que se adaptava perfeitamente à ideia de obediência e disciplina dos súbditos perante o modelo de exercício do poder, autocrático, que, como igualmente todos sabemos, aplicou profusamente: *perinde ac cadaver* (como um cadáver).

Dúvidas. Esta introdução não passa da pura exibição egocêntrica de uma falsa erudição, já que qualquer consulta a Mr. Google pode proporcionar muitos e mais interessantes dados jesuíticos. Mas serve efetivamente de excerto preparatório e propiciatório para os jesuítas de que quero falar. Estes, que para mim e mais alguns milhares (ou milhões) de apreciadores são os verdadeiros (porque vão diretamente para o céu... da boca, com uma velocidade e uma certeza inacreditáveis), têm na Senhora Dona Maria de Lurdes Modesto – luminosa especialista nessa arte da gastronomia que se considera agora, vão lá os Jesuítas saber porquê, uma indústria cultural – uma defensora intransigente (como também defende outras manifestações transcendentais, quem sabe se não mesmo divinais, da referida arte).

Pois bem, escreve MLM, em «Cozinha Tradicional Portuguesa» (Edições Verbo), com toda a sabedoria que se lhe reconhece: “Apesar de afamado em todo o País, é em Santo Tirso que o jesuíta continua a ser genuíno.” Desta afirmação, como verão daqui a pouco, tenho de dissentir. Mas prossegue MLM: “Foi neste concelho que primeiro se tornou conhecido, mas quase nada se sabe sobre a sua origem a não ser que a receita foi como que rapinada a um espanhol. (...) A introdução do jesuíta em Santo Tirso deverá ter acontecido por altura do virar do século, muito provavelmente durante a primeira

década deste quando (...) acabou por vir para aqui um espanhol que começou a confeccionar os jesuítas. (...) E se quanto à proveniência da receita a ignorância permanece, quanto à justificação do nome do pastel também não se sabe muito. Aliás, como a muitas coisas acontece, as duas coisas andam associadas. Ainda assim, há sempre a tendência para cultivarmos uma hipótese explicativa que tenha alguma lógica: talvez o formato do bolo seja uma imitação do hábito dos jesuítas, ou se calhar a receita saiu de algum convento, não sei...” Para mim, a dúvida da origem do nome pode ser resolvida assim: o tal espanhol era basco, tal e qual Loyola, a quem devia pedir, em fervorosas orações, que lhe dirigisse a mão quando tinha de distribuir os ingredientes, daí... Engenhoso, não acham?

Certezas. Passemos agora ao que interessa. Devoto como sou de jesuítas, decidi fazer uma prova distribuída geograficamente do Tejo para norte, que esses ‘religiosos’ triangulares de massa folhada (e mais uns regalos), ao contrário de outras coisas também boas, têm propensão para paragens que sejam frescas.

Antes de dar conta do meu gosto, devo desde já declarar que, em matéria de jesuítas (e de outras coisas que não vêm agora ao caso), sou fiel à *regra*, neste caso a definida por MLM. Mas não me oponho a que a tradição, que tem de ser forçosamente tida em conta, seja aprimorada com alguns toques de talento inovador. Disse de talento inovador e não de toscas alterações sem sentido, como às vezes acontece em desvarios de ambição profana.

Entrei, nesse périplo de investigação, em vários estabelecimentos (seletos) que exibem nos escaparates belos exemplares jesuíticos, a saber: pastelarias Garrett e Sacolinha (Cascais), Versailles e Bénard (Lisboa), Moura (Santo Tirso), Docelândia (Caminha) e Natário (Viana do Castelo, mesmo defronte de outro antro de perdição, o restaurante da Pensão Laranjeira).

Um amigo bostoniano, excelente académico e escritor policial, infelizmente já desaparecido, disse-me um dia uma verdade inquestionável: “Há cervejas melhores do que outras, mas ainda não bebi nenhuma que fosse má.” É precisamente assim que eu estou. Todos os jesuítas que pude comer – e em todos esses estabelecimentos, escolhidos apenas por razões idiossincráticas, provei-os várias vezes: de manhã, à tarde e à noite, a seco e com diferentes beberagens – me agradaram. Mas há um que sobressai, porque respeita a regra e sabe aconchegá-la com leves, quase etéreas, tonalidades distintivas – o da Natário, glorioso recanto vianense, onde o Senhor meu pai e o Senhor meu irmão mais velho começaram a levar-me quando ainda não sabia distinguir um jesuíta de um franciscano. Muito menos de um dominicano ou de um carmelita descalço.



A dúvida da origem do nome pode ser resolvida assim: o tal espanhol era basco, tal e qual Loyola, a quem devia pedir, em fervorosas orações, que lhe dirigisse a mão quando tinha de distribuir os ingredientes.

Daí...

Jesuítas

Educação Ambiental: a reconstrução de um conceito

118

Estado e do conhecimento científico demanda a intervenção dilatadora acerca do conceito de meio ambiente. É preciso *reconstruir* um conceito a partir dos conhecimentos preexistentes. Sobretudo no Brasil, terra culturalmente rica, produto de influências lusitana, holandesa, tedesca, africana etc., este tipo de intervenção deve ser prévia e pormenorizadamente preparada, de modo a usar as ferramentas culturais de cada região. A lei assegura esse *direito* aos diferentes grupos culturais. No Brasil, a prática de educação ambiental é disciplinada pela Lei 9.795/99, elaborada sob inspiração dos mais modernos pensamentos, trazendo para o ordenamento jurídico pátrio importantes postulações das convenções internacionais de meio ambiente e educação ambiental.

Semear reflexão. Na atividade realizada, os estudantes fizeram corroborar a tese basilar de Reigota. Embora vivendo na mesma região, as imediações da escola, cada estudante apresentou uma compreensão singular de meio ambiente. Enquanto alguns gizaram ambientes naturais, intocados, outros esboçaram a associação do homem e da natureza (como se nunca o antropocentrismo os tivesse dissociado), em planícies cortadas por rodovias e embarcações singrando os mares. Houve até quem imprimisse a esperada convivência harmônica do homem que cuida carinhosamente dos elementos naturais.

Ao final da atividade, os alunos foram convidados a voluntariamente comentarem seus esboços. Após bons pareceres, foram feitas cuidadosas intervenções, a fim de dilatar a amplitude do conceito elementar de meio ambiente. Sob brados de anuência, os alunos entenderam que a escola, os transportes, os parques, a cidade, etc., são expressões do meio ambiente e que é preciso cuidar de todos com idêntico zelo.

Não alimentamos a ilusão de que aqueles minutos possam produzir amplas e efetivas mudanças, uma vez que o desenvolvimento da educação ambiental é tarefa contínua e permanente, como ordena a lei. Mas decerto nos foi dado semear alguma reflexão em cada amanhã, que, fantasiado de criança, esboçou os primeiros traços do futuro da luta pelo planeta – e consequentemente pelo próprio ser humano.

No desenvolvimento de um projeto de pesquisa financiado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, à qual nos vinculamos, estivemos na Escola Municipal Fusao Fukamati, no interior do município de Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro. Tínhamos o intento de diagnosticar a compreensão dos alunos da educação infantil acerca do conceito de *meio ambiente*, e o faríamos através da análise de desenhos elaborados por eles.

Os infantes foram instigados a libertarem o artista que dormitava em cada um deles e, desse modo, a imprimirem na folha branca o que lhes representava o *meio ambiente*. Conhecer a compreensão desse conceito é o primeiro passo para iniciar qualquer intervenção de educação ambiental, a fim de que não se incorra em erro etnocêntrico, comprometendo a riqueza cultural de cada grupamento social.

Conforme reflete Reigota:

“Para que possamos realizar a educação ambiental, considero que é necessário, antes de mais nada, conhecermos as definições de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade. Será que as definições de meio ambiente das pessoas envolvidas na mesma atividade são iguais? Quais os pontos comuns e diferentes entre as definições encontradas num mesmo grupo de pessoas? Até que ponto as definições das pessoas se aproximam ou se diferenciam da sua?” (M. Reigota, «O que é educação ambiental», 2009)

A imputação de conceitos acadêmicos pode, a princípio, provocar imensurável perda em termos de conhecimentos práticos, hauridos da realidade de cada povoação. No entanto, o avanço da urbanização, das forças do

Alberto J.O. Mello e Jailson O.R. Júnior,

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro





DIRETORA Isabel Baptista
DIRETORA ADJUNTA Ana Brito Jorge
EDITOR António Baldaia

CONSELHO EDITORIAL

Américo Nunes Peres, Ariana Cosme,
Fátima Antunes, Fernando Santos,
Henrique Borges, José Rafael Tormenta,
Paulo Teixeira de Sousa, Rui Trindade

REDAÇÃO Maria João Leite, Sílvia Enes
(secretariado)

COLABORARAM NESTA EDIÇÃO

CAPA Adriano Rangel

PORTEFÓLIO UNICEF

DIRETOR DE ARTE Adriano Rangel
EDITORIA FOTOGRÁFICA Ana Alvim

CONTACTOS

T: (00 351) 226 002 790

F: (00 351) 226 070 531

redacao@apagina.pt

www.apagina.pt

EDIÇÃO IMPRESSA **Bianual**

PREÇO **4 euros** TIRAGEM **16.000**

IMPRESSÃO **Multiponto, S.A.**

EMBALAGEM **Notícias Direct**

DISTRIBUIÇÃO **Logista Portugal - Distribuição
de Publicações, S.A.**

DEPÓSITO LEGAL n.º 51.935/91

REGISTO ERC n.º 116.075

ISSN 1647-3248

PROPRIEDADE **Profedicoes, Lda.**

A PÁGINA publica textos nas variantes de Português (adota a norma do AO90,
exceto quando solicitado pelos autores), Mirandês, Galego e Castelhana. Os
textos escritos noutras línguas são traduzidos para Português.

Profedicoes

SEDE

Rua D. Manuel II, 51/C - 2.º
4050-345 Porto (Portugal)

CONTRIBUINTE n.º 502 675 837

REGISTO NA C.C. Porto 49.561

CAPITAL SOCIAL 5.000 euros

COMPOSIÇÃO DO CAPITAL

Sindicato dos Professores do Norte (90%),
Abel Macedo (5%), João Baldaia (5%)

CONSELHO DE GERÊNCIA

Carlos Midões, João Baldaia

SECRETARIADO / ASSINATURAS / PUBLICIDADE

T: (00 351) 226 002 790

F: (00 351) 226 070 531

apagina@apagina.pt

EDIÇÕES livros@profedicoes.pt

www.profedicoes.pt

rubricas colaboradores permanentes

a escola que (a)prende

David Rodrigues. Professor universitário.
Presidente da Pró-Inclusão – Associação
Nacional de Docentes de Educação Especial

afinal onde está a escola

Regina Leite Garcia (c). Universidade Federal
Fluminense (Brasil), Grupo de Investigação
em Alfabetização das Classes Populares -
GrupAlfa

cinema

Paulo Teixeira de Sousa. Conservatório de
Música do Porto

coisas do tempo

Betina Astride. Escola Básica de Ciburro,
Montemor-o-Novo
Joaquim Marques. Instituto das Comunidades
Educativas
Pascal Paulus. Escola Básica Amélia Vieira
Luís, Ourela
Rui Pedro Silva. Universidade do Minho,
Centro de Investigação em Ciências Sociais

comunicação e escola

Felislba Lopes. Universidade do Minho,
Instituto de Ciências Sociais, Departamento
de Ciências da Comunicação
Manuel Pinto. Universidade do Minho,
Instituto de Ciências Sociais, Departamento
de Ciências da Comunicação
Raquel Goulart Barreto. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
Sara Pereira. Universidade do Minho,
Instituto de Estudos da Criança, Centro de
Estudos de Comunicação e Sociedade

cultura e pedagogia

Marisa Vorraber Costa (c). Universidade
Federal do Rio Grande do Sul e Universidade
Luterana do Brasil

da ciência e da vida

Francisco Silva. Engenheiro
Margarida Gama Carvalho. Universidade de
Lisboa, Faculdade de Medicina, Instituto de
Medicina Molecular
Rui Namorado Rosa. Universidade de Évora,
Departamento de Física

da criação

Raúl Iturra. Instituto Superior das Ciências do
Trabalho e da Empresa

discurso direto

Ariana Cosme. Universidade do Porto,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação
Rui Trindade. Universidade do Porto,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação

dizeres

Angelina Carvalho. Centro de Investigação
e Intervenção Educativas (Faculdade
de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade do Porto)

do primário

José Pacheco. Escola da Ponte, Vila das Aves

do secundário

Arsélio de Almeida Martins. Escola
Secundária José Estêvão, Aveiro
Domingos Fernandes. Universidade de Lisboa,
Instituto de Educação
Fernando Santos. Escola Secundária Filipa de
Vilhena, Porto
Jaime Carvalho e Silva. Universidade de
Coimbra, Faculdade de Ciências

educação desportiva

André Escórcio. Escola Básica/Secundária
Gonçalves Zarco, Funchal
Gustavo Pires. Universidade Técnica de
Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana
Manuel Sérgio. Professor Jubilado
(Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade
de Motricidade Humana)

educação e cidadania

Américo Peres. Universidade de Trás-os-
-Montes e Alto Douro, Departamento de
Educação e Psicologia
Jurjo Torres Santomé. Universidade da
Coruña (Galiza), Departamento de Pedagogia
e Didáctica
Miguel Santos Guerra. Universidad de Málaga
(Andaluzia), Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Otilia Monteiro Fernandes. Universidade de
Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento
de Educação e Psicologia

em português

Leonel Cosme. Escritor e investigador

entrelinhas e rabiscos

José Rafael Tormenta. Escola Secundária de
Oliveira do Douro, V.N.Gaia

era digital

José da Silva Ribeiro (c). Universidade Aberta,
Centro de Estudos das Migrações e das
Relações Interculturais

fora da escola também se aprende

Nilda Alves (c). Universidade do Estado do
Rio de Janeiro (Brasil), Laboratório Educação
e Imagem

formação e desempenho

Carlos Cardoso. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

formação e trabalho

Manuel Matos. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

impasses e desafios

António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Ciências da Educação

Gustavo Fischman. Arizona State University (EUA), Mary Lou Fulton College of Education (EUA)

Henrique Vaz. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

lugares da educação

Almerindo Janela Afonso. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento Sociologia da Educação e Administração Educacional

Licínio Lima. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento Sociologia da Educação e Administração Educacional

Manuel António Silva. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento Sociologia da Educação e Administração Educacional

Virgínio Sá. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento Sociologia da Educação e Administração Educacional

observatório

Isabel Menezes. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

João Paraskeva. University of Massachusetts, Center for Policy Analysis (EUA)

João Teixeira Lopes. Universidade do Porto, Faculdade de Letras

olhares de fora

Ivonaldo Leite. Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

José Miguel Lopes. Universidade Estadual de Minas Gerais (Brasil)

Maria Antónia Lopes. Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)

Petronilha Silva. Univ. de São Carlos (Brasil)

pedagogia social

Adalberto Dias de Carvalho. Universidade do Porto, Faculdade de Letras

Isabel Baptista. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia

José António Caride Gomez. Universidade de Santiago de Compostela (Galiza), Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social

José Luís Gonçalves. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto

Pablo Souto. Universidade de Santiago de Compostela (Galiza)

Paulo Delgado. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação

Rosanna Barros. Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.

Xavier Úcar. Universitat Autònoma de Barcelona (Catalunha), Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

quotidianos

Carlos Mota. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia

reconfigurações

António Magalhães (c). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Fátima Antunes. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação

Fernanda Rodrigues. Universidade Católica Portuguesa

Mario Novelli. University of Sussex (Grã-Bretanha)

Roger Dale. University of Sussex (Grã-Bretanha)

Susan Robertson. University of Sussex (Grã-Bretanha)

Xavier Bonal. Universitat Autònoma de Barcelona (Catalunha), Department de Sociologia

saúde escolar

Débora Cláudio. Nutricionista, ACEs Porto Oriental

Nuno Pereira de Sousa. Médico de Saúde Pública

Rui Tinoco (c). Psicólogo clínico. ACES Porto Ocidental

textos bissextos

Ana Laura Valadares M. Araújo.

António Mendes Lopes.

José Catarino Soares. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

Júlio Conrado. Escritor

Luís Souta (c). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

Salvato Teles de Menezes. Fundação D. Luís I, Cascais

[trans]formações

Ricardo Vieira (c). Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação

Ana Vieira (c). Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação

visionarium

João Arezes (c). Centro de Ciência do Europarque, Departamento de Conteúdos Científicos, S.M.Feira

escritas soltas

Emanuel Oliveira Medeiros. Universidade dos Açores

Tiago Pires. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Jacinto Rodrigues. Universidade do Porto, Faculdade de Arquitectura

José María Hernandez Díaz. Universidade de Salamanca, Faculdade de Educação

Luís Vendeirinho. Escritor

Teresa Medina. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Agostinho Santos Silva. Engenheiro

Ana Benavente. Universidade de Lisboa, Inst. de Ciências Sociais

António Branco. Universidade do Algarve

António Brotas. Professor Jubilado (Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior Técnico)

Cristina Mesquita Pires. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

João Barroso. Universidade de Lisboa,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

José Alberto Correia. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Júlio Roldão. Jornalista

Manuel Pereira dos Santos. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Manuel Sarmento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança

Maria Gabriel Cruz. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia

Roberto da Silva. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (Brasil)

Rui Canário. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Telmo Caria. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Victor Oliveira Jorge. Universidade do Porto, Faculdade de Letras

Adelina Silva. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Ana Efe. Artista plástica

António Mendes Lopes. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

Casimiro Pinto. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Fernando Faria Paulino. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Francisco Marrano. Universidade Aberta, Laboratório de Antropologia Visual

João Pedro da Ponte. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências

José Guimarães. Universidade Aberta

José Maria Trindade. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação

Manuel Reis. Centro de Estudos do Humanismo Crítico, Guimarães

Maria de Fátima Nunes. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Maria de Lurdes Dionísio. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Maria Emília Vilarinho. Universidade do Minho

Maria João Couto. Universidade do Porto, Faculdade de Letras

Maria Paula Justiça. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Paula Cristina Pereira. Universidade do Porto, Faculdade de Letras

Paulo Sgarbi. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Pedro Silva. Inst. Politécnico de Leiria, Esc. Sup. de Educação

Ricardo Campos. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Rui Santiago - Universidade de Aveiro

Rui Vieira de Castro. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Sérgio Bairon. Univ. Aberta, Laboratório de Antropologia Visual

Sofia Marques da Silva. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Susana Faria. Inst. Politécnico de Leiria, Esc. Sup. de Educação

PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS
AUTORIZADO A CIRCULAR EM INVÓLUCRO FECHADO DE PLÁSTICO
DE00252014R/LRC/MN
PODE ABRIR-SE PARA VERIFICAÇÃO POSTAL



É enorme o número de crianças que continuam excluídas dos progressos realizados nos últimos 25 anos. O custo dessa desigualdade é pago instantaneamente pelas próprias crianças, mas os impactos de longo prazo afetam as gerações seguintes, minando as sociedades do futuro. Enfrentar as desigualdades e reduzir as disparidades – honrando o espírito da Convenção sobre os Direitos da Criança – é a estratégia adequada. Desmantelar as barreiras financeiras, políticas, institucionais e culturais que se interpõem entre as crianças e os seus direitos deve ser uma prioridade central. *Situação Mundial da Infância 2015.* UNICEF

