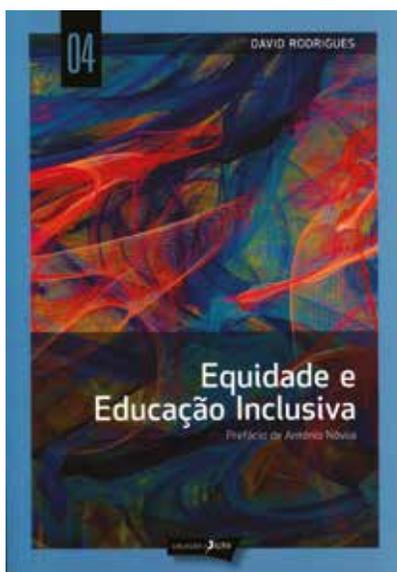


# a *Página* da educação



# SOPHIA 100 ANOS

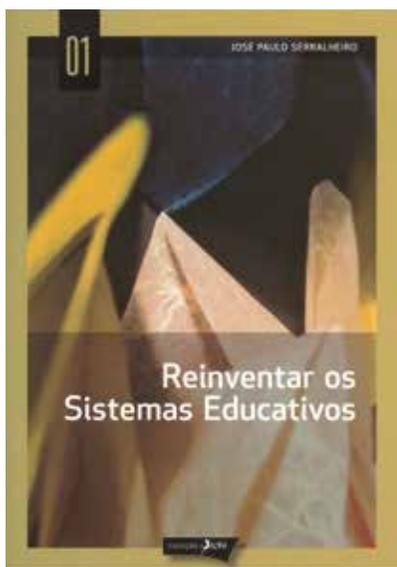
## NOS 20 ANOS DA PÁGINA UMA NOVA COLEÇÃO



*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 Janela 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](http://www.profedicoes.pt)

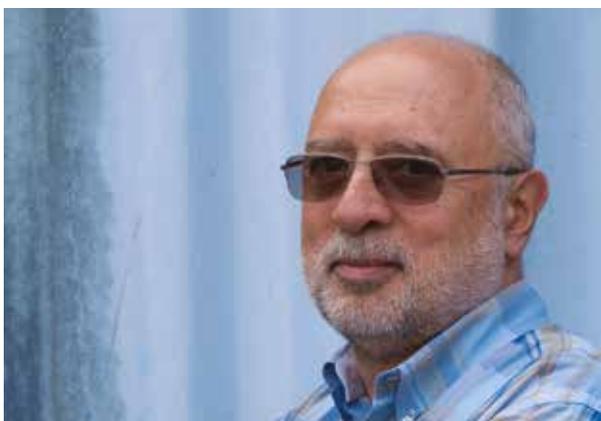


CAPA: Desenho original de Alberto Pêssimo

#### 004. “Com o que temos p’ra nos dar...”

Ana Brito Jorge

#### 006. PEDRO SILVA



“A relação Escola-Família é estruturalmente desigual, sobretudo para famílias de meios populares. (...) A capacidade de informação e de intervenção das famílias relativamente à escola varia significativamente conforme a sua origem sociocultural e é desse ponto de vista que eu julgo que uma das chaves possíveis de leitura para entender a relação Escola-Família e comunidade é entendê-la como uma relação entre culturas, sabendo que a própria relação entre culturas é desigual, é uma relação de poder, é uma relação social.”

*Entrevista conduzida por António Baldaia*

#### 016. Sobre a violência nas escolas

A violência acontece em escolas públicas e privadas, com alunos de qualquer estrato sociocultural e em diferentes graus. Em todo o caso, o fator sociedade é determinante.

*José Rafael Tormenta*

#### 018. Do quotidiano escolar à autonomia e flexibilidade curricular

A autonomia arrasta uma deslocação da centralidade disciplinar para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe um trabalho de cooperação e subordinação a uma lógica de conjunto.

*Manuel Matos*

#### 020. Práticas que ensaiam caminhos...

Pesquisa sugere que as práticas estudadas constituem dinâmicas de ação coletiva organizada que mudam a relação de jovens, famílias, professores e técnicos envolvidos com a escola.

*Fátima Antunes*

#### 022. Pensar interdisciplinarmente, agir interprofissionalmente

É incontornável a adoção de um paradigma educacional que priorize o ser crítico, reflexivo e ético face às dinâmicas socioculturais e político-económicas.

*Rosanna Barros*

#### 024. Casa onde não há inclusão

A inclusão é o recurso sem o qual todos os outros perdem significado. E continuaremos a lutar para que o apoio inclusivo seja cada vez melhor, com mais vontades, mais formação, mais recursos e mais utopia.

*David Rodrigues*

#### 026. VI Congresso Internacional da Pró-Inclusão

Um congresso muito concorrido, com excelentes comunicações, conferências e grupos focais. Na sessão de encerramento foi aprovada a declaração final que se transcreve.

*David Rodrigues*

#### 027. Salamanca: a academia e o professor

Os alunos percebem que são respeitados nas suas singularidades. A sua escuta centra-se no essencial. O seu ocupado tempo chega para todos.

*Evangelina Bonifácio*

#### 028. Ana Paula Canotilho

A luta convicta pela liberdade e por um país mais decente e justo é o teu legado. Para ti, a dignificação da profissão docente nunca se dissociou da dignificação das escolas como espaços política e culturalmente significativos.

*Ariana Cosme e Rui Trindade*

#### 030. Da imprescindibilidade da ética na educação

O professor é um agente educativo e, porque é um agente educativo, tem um poder – o poder de educar. É bom que, enquanto professores, não nos esqueçamos disso.

*Nuno Fadigas*

#### 032. Agrupamento de Escolas de Vilela: Vamos começar a praticar ética?

##### Ora diga lá... Albino Pereira

Os valores existiam em documentos dispersos e já estavam implementados, mas era necessário juntar tudo num documento único. Após um ano de trabalho, nasceu a carta ética do agrupamento.

*Reportagem de Maria João Leite*

#### 035. Racismo na educação

Dizer piadas que desqualificam negros, indígenas, ciganos, pessoas com deficiências, meninas, mulheres, é comportamento frequente, até mesmo em estabelecimentos de ensino.

*Petronilha Gonçalves e Silva*

### 036. ARMANDA ZENHAS



“É preciso prestar mais atenção ao ponto de vista das crianças. Não sei o que se passa em todas as escolas. Mas, mais ou menos, penso que não se presta a atenção necessária. O exemplo das regras: as regras que são criadas e não são discutidas com as crianças tornam-se absurdas para elas. Quando se fala de atividades, muitas vezes parece-me também que elas podiam ser organizadas em conjunto com as crianças. Mas isso nem sempre acontece.”

*Maria João Leite (entrevista) e Ana Alvim (fotografia)*

### 040. SOPHIA, 100 ANOS

#### 042. Uma vida de palavras com sabor a mar

Porto, 6 de novembro de 1919, onze horas da manhã. Nasceu Sophia de Mello Breyner Andresen. A literatura ficaria mais rica e o mundo iria conhecer uma das mais consagradas poetisas.

*Maria João Leite*

#### 044. Sophia, uma inspiração

Cem anos passados sobre o seu nascimento, Sophia de Mello Breyner Andresen continua a inspirar miúdos e graúdos.

*Reportagem de Maria João Leite*

#### 046. "Escutava o crescer do tempo"

Todos os contos infantis de Sophia começam assim. Era uma vez... Pequena viagem de regresso às palavras que Sophia escreveu para a infância.

*Raquel Patriarca*

### 050. Uma escritora eterna



*Portefólio de alunos da Escola Secundária de Santa Maria da Feira*

### 056. Alberto Manguel: memória dos lugares imaginários

Uma biblioteca encerra um conjunto infinito de possibilidades, na medida em que toda a realidade narrada nas páginas de um livro transcende o espaço físico desse livro.

*Ana Alvim*

### 058. A potência das obras de Milton Hatoum

Com os livros podemos repensar questões importantes para a sociedade, prática necessária neste momento político brasileiro, onde o Estado não valoriza a cultura.

*Thamy Lobo e Renata Rocha*

### 059. Desenvolver a sensibilidade dos alunos para o texto poético

Todas as estratégias capazes de estimular a sensibilidade são apropriadas, o interessante para isso é que seja frequentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela.

*José Miguel Lopes*

### 060. MÁRIO CORREIA



“Claro que é importante investigar e editar, conhecer a fundo e divulgar o mais amplamente possível este património cultural imaterial de inestimável valia. E isso dá-me muito prazer. Mas, em boa verdade, o que mais gosto de fazer e o que me dá mais prazer é falar com as pessoas, recolher os seus testemunhos e histórias de vida e fazer de cada um deles um amigo, cuja porta de casa sempre me é franqueada bem ao jeito do *Entre quem é!* sempre e ainda tão transmontano.”

*António Baldaia (entrevista) e Ana Alvim (fotografia)*



**068. Sons da Terra, um centro vivo e transparente**

O Centro de Música Tradicional Sons da Terra, em Sendim, foi criado como organismo de ação e intervenção cultural consagrado ao estudo e divulgação das músicas e cantos da tradição oral.

*Mário Correia*

**069. Jorge de Sena e o cinema**

Em 1969, Jorge de Sena publicou o poema *Couraçado Potemkin*. Sena viu o filme em 1961. Em Portugal, só foi possível vê-lo depois do 25 de Abril, exceto em sessões clandestinas.

*Paulo Teixeira de Sousa*

**070. Novas iliteracias: novos desafios de uma educação para a democracia**

Eleições nos EUA e no Brasil atestaram o poder hegemónico das redes sociais, onde a informação pode escapar ao exercício do contraditório e manipular opiniões.

*Adalberto Dias de Carvalho*

**072. Nós e os outros**

A compaixão pelos irracionais não deve obliterar a compaixão pelos racionais necessitados de ajuda, que chegam a viver debaixo das pontes ou nas estações desertas dos comboios até ao último limite da pobreza e solidão.

*Leonel Cosme*

**074. O Brexit e o oportunismo silencioso**

A integração diferenciada dos sistemas europeus de Ensino Superior tem vindo a contar com a convivência dos Estados-membros.

*Amélia Veiga*

**076. Não é pensando que somos**

Acredito numa teleologia (ou, para ser mais preciso, uma teleonomia), pois que a árvore da vida, desde as suas raízes até ao ser humano, tem uma evolução certa: desde o menos complexo ao mais complexo.

*Manuel Sérgio*

**078. Abertura ao mundo e a novas aprendizagens**

Tom viajou em outubro para o Camboja e Caché e JP partiu para São Tomé. Dani foi a Marrocos e Zacarias perdeu-se por Amesterdão, São libertos, bonecos articulados que representam reclusos, no âmbito do projeto Livre Trânsito.

*Reportagem de Maria João Leite*

**080. O menino que queria voar**

Em memória desses meninos abandonados, ali personificados com eloquência, nada mais pude fazer senão escrever estas simples palavras.

*Luís Vendelinho*

**081. O adolescer da sociedade: algumas interrogações**

Estudos recentes dão conta de jovens adultos a explorarem profissões, a continuarem a universidade sem se comprometerem com decisões definitivas, sem se verem a si mesmos como pessoas adultas.

*Rui Tinoco*

**082. Falando de doenças com jovens: o sucesso da sick lit**

O doente não pode falar de si, o cuidador não pode falar do luto, não podemos falar das dores e medos, e assim vivemos solitários no meio da multidão.

*Bruna Rocha Silveira*

**084. Energias renováveis: o pouco e o muito**

O recurso às energias renováveis ganhou grande presença no discurso político e eco na comunicação social. A vida e a evolução humana assentaram inteiramente nelas até ao século XVIII.

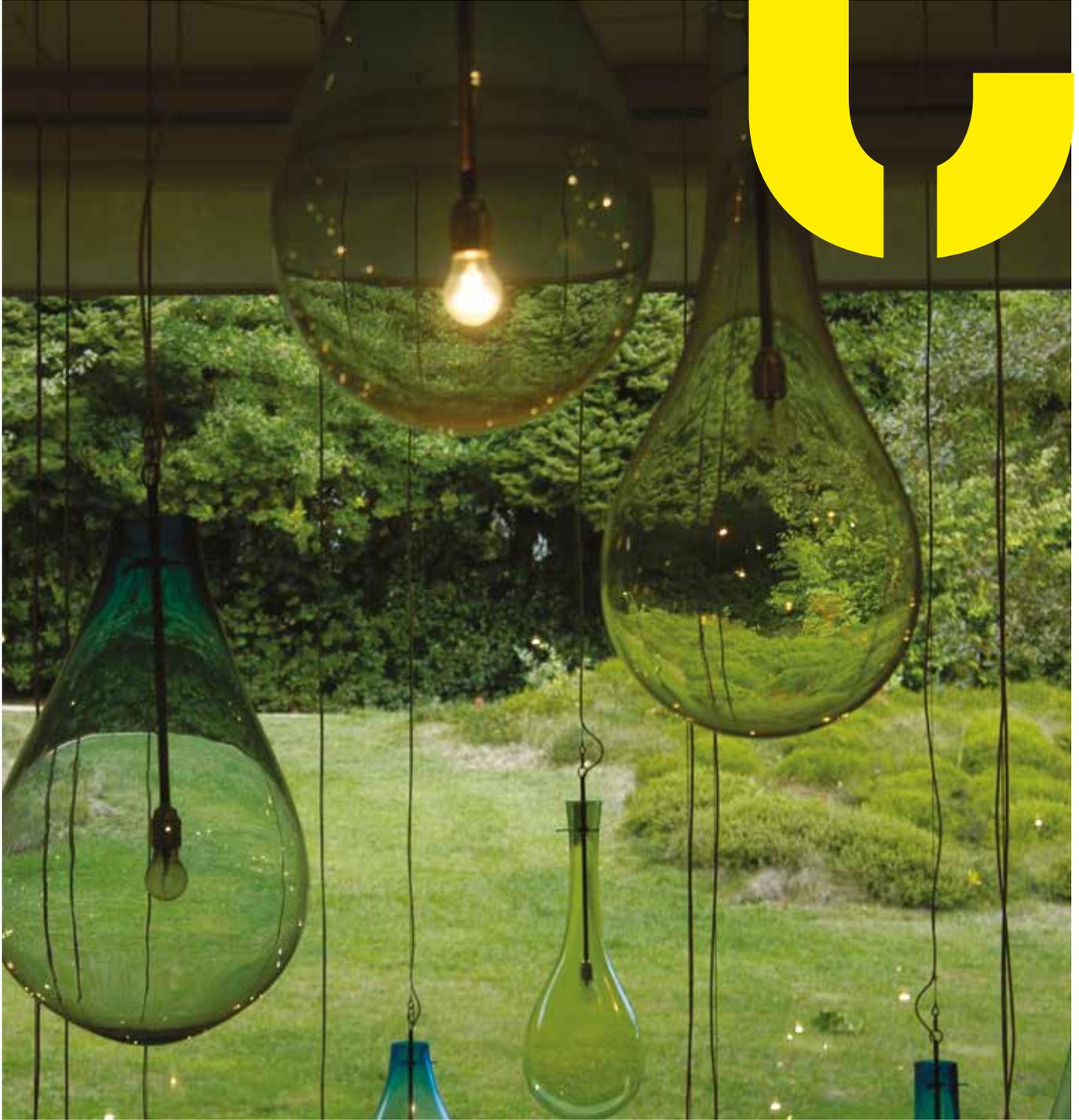
*Rui Namorado Rosa*

**086. Uma espécie de TAC do ensino superior**

«Pedagogia S.», de Luís Souta, é o resultado de mais de 30 anos de estudo e reflexão sobre práticas pedagógicas, mas também sobre a gestão das instituições de ensino e sobre a cultura escolar.

*Albérico Afonso Costa*

3



ANA ALVIM



# “Com o que temos p’ra nos dar...”

Como entender a irreprimível inquietação que nos invade quando, uma vez mais, nos entregamos ao recorrente exercício de balanço anual?

Nem a certeza de que as etapas percorridas consumiram o melhor de nós, nem as alegrias de alguns passos dados em frente nos aquietam...

Quem vive profissional e pessoalmente ligado ao universo das escolas ou da Educação, em geral, tem, naturalmente, os olhos bem abertos para o mundo. Os sinais têm vindo a acumular-se e são preocupantes. Há mesmo sinais de alarme prestes a soar, nunca tão longe de nós que possamos fingir que não existem...

Entre nós, muitos indícios provam, também, que o tanto que já andamos é ainda insuficiente.

Não podemos ignorar as crianças e famílias que vivem abaixo do limiar da pobreza, nem quem perdeu o direito a uma habitação digna, nem as vítimas de perseguição ou exclusão social – seja por questões de origem étnica, de género, de diversidade funcional ou de outras.

Não podemos ignorar a urgência com que a defesa do clima está a impor-se, a insegurança criada pelo definhamento dos serviços públicos às populações, as visíveis consequências da falta de investimento na Educação/Ensino e na Investigação, nas carreiras das e dos profissionais do setor e no funcionamento de todo o sistema.

Inquietamo-nos, sim, porque sabemos qual a importância de uma Escola assente em alicerces sólidos, preparada, aberta para a vida e para o mundo, bem inserida na sua comunidade.

Tudo o que faz parte da vida e lhe dá sentido tem o seu lugar na Escola.

Os “Direitos Humanos” podem deixar de ser uma expressão batida e vazia de significado, tal como sucede com a Ética, a ser já

“manipulada” por jovens estudantes que aprenderam a apoderar-se dela para desenharem uma escola melhor.

Chame-se todo o nosso património cultural, chame-se a música e a poesia, venham mais leituras para juntar ao conhecimento do rigor científico, escutem-se as crianças, respeitem-se as individualidades e fortaleçam-se as estruturas coletivas.

Renovem-se os espartilhos legislativos desatualizados, criem-se condições para um desempenho profissional compensador, abram-se fronteiras à autonomia e à imaginação.

O que já andamos parece pouco quando olhamos o tanto que o futuro nos exige, mas deve servir-nos de estímulo. Por pouco que tenha sido, valeu a pena. Já aqui chegámos.

Há que prosseguir a caminhada, fazendo refletir no ato educativo, em cada proposta e em cada projeto, todas as componentes que sabemos indispensáveis ao exercício e à fruição plena de uma cidadania informada, consciente e solidária.

Acreditamos que a Escola pode constituir-se em agente transformador – como já tantas vezes se provou! – e apostamos no desenvolvimento do património relacional que ela acolhe para chegar cada vez mais longe na conquista de um mundo melhor.

Esta edição contém muitas demonstrações de diversas perspetivas e diferentes olhares lançados sobre a Educação e o Ensino, ou outras áreas, mas sempre com lugar na nossa reflexão sobre o futuro do universo em que nos movemos.

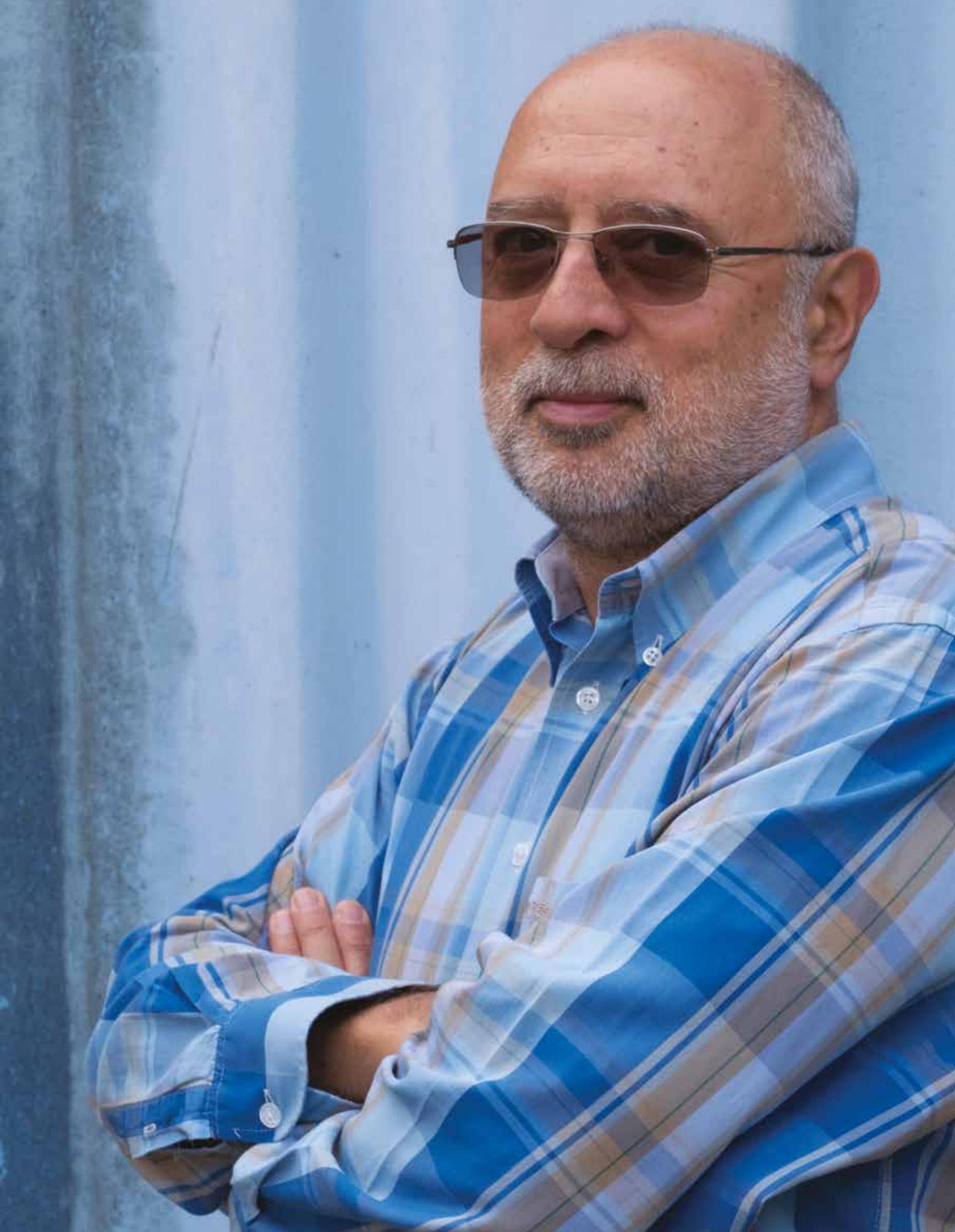
Sophia e José Mário Branco estão cá, também, como que a lembrar-nos que é urgente sonhar e viver a vida com intensidade, lado a lado, “com o que temos p’ra nos dar.”

A equipa responsável por *a Página da Educação* deseja a todas/os as/os colaboradoras/es e leitoras/es um ano de 2020 feliz e com força para chegarem sempre mais longe!

# *A relação Escola-Família pode ser geradora de equívocos*

*Sociólogo, docente e investigador, nas suas pesquisas, Pedro Silva tem vindo a cruzar as preocupações das Sociologias da Educação, da Família e da Infância. O tema da relação Escola-Família tem constituído o cerne da sua atividade investigativa, com tradução em várias publicações, individuais e coletivas. A etnografia, a educação e mediação interculturais e as tecnologias da informação e comunicação são outros polos de interesse. É licenciado em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE, Lisboa), Mestre em Análise Social da Educação (Boston University) e Doutor em Ciências da Educação (Universidade do Porto). Colaborador da PÁGINA, Pedro Silva é Professor Coordenador da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE-Universidade do Porto) e do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.IPLeiria).*





*Notícias recentes parece darem conta de que a escola e a educação escolar estarão a transformar-se em território de conflito e mesmo de violência.*

A instituição escolar sempre foi território de conflitos, não é propriamente novidade. O que há é duas situações que têm vindo a tornar-se mais visíveis. Por um lado, o aumento progressivo da heterogeneidade do público escolar, comparado com o que era antigamente. A escola, quando aparece, é para a elite, para um público muito homogêneo; atualmente, a escola é para todos, é uma instituição universal. Desse ponto de vista, e pelo menos na escola pública, que é uma escola para todos, tendo que integrar todo o tipo de população, é natural que surjam mais conflitos. Por outro lado, vivemos num mundo muito mediatizado, em que as próprias escolas são muito mais escrutinadas pelas famílias, pelas comunidades, pelos *mass media* – um pequeno conflito tem uma projeção grande na comunicação social e, portanto, há uma maior visibilidade dos conflitos. Ainda por cima, a escolaridade obrigatória tem vindo a aumentar e temos cada vez mais gente mais tempo na escola...

*O tempo de permanência na escola aumenta, em número de anos e de horário diário. A escola a tempo inteiro...*

Exatamente, temos mais essa ideia da escola a tempo inteiro. E há, inclusive, uma certa naturalização na instituição escolar; já quase não nos questionamos, de tal maneira ela faz parte do nosso quotidiano. Por outro lado, ao contrário de antigamente, as escolas já não estão fechadas dentro das suas paredes; hoje são muito mais abertas, nomeadamente, às famílias e à comunidade, e desse ponto de vista são muito mais escrutinadas. Há um território que continua a ser reservado, que é a sala de aula, mas mesmo esse já não é tão estanque, já vai começando a haver alguma abertura e, portanto, é natural que os conflitos aconteçam e tenham alguma projeção.

*Estamos a falar da escola pública. As privadas não têm estes problemas, ou eles existem e não são mediatizados? Tem a ver com o quê?*

Depende do privado de que estivermos a falar, porque há privado e privado – estou a estar a pensar nas escolas com contrato de associação... Temos o privado de elite, bem pago, que tem um público homogêneo, onde não há conflitos; ou se há, são coisas de pouca importância. Basicamente, estamos a falar de colégios, uns laicos e outros confessionais. Normalmente, esses colégios têm contactos estreitos com a família (faz parte da sua política de escola), que, regularmente, são solicitadas para diversos eventos. Quando há conflitos, as famílias sabem que estão lá e porquê, mas não vão para a comunicação social. Ao contrário do que acontece no público, em que, muitas vezes, são as próprias famílias a ir à comunicação social dizer que há um determinado problema na escola.

*Não tem a ver com estilos de liderança e de governação dessas escolas? Com a natureza das instituições?*

O estilo de liderança é importante e faz a diferença, mas isso também é válido para o público. O setor público tem muitos estilos de liderança e há escolas de referência que conseguem boas relações com as famílias e com as comunidades, que procuram envolver as famílias e as comunidades...

Lembro-me de um texto do Rui Canário, por volta de 1990, onde ele diz que a relação Escola-Família e comunidade começa nas relações dentro da escola e que não é possível mudar essa relação se não se mudarem as relações dentro da escola. Não faz sentido. Ou seja, seria um contrassenso ter uma relação democrática face às

famílias e à comunidade e relações autocráticas dentro da escola. Portanto, o modo como a escola trata os alunos é importante. E se a escola tratar bem os alunos, se lhes der voz, é provável que haja menos conflitos. Temos escolas públicas onde isso acontece, e tem a ver precisamente com o estilo de liderança. Pessoalmente, recuso a visão dicotômica que diz que há boas lideranças no privado e más lideranças no público. Há boas e más lideranças em todo o lado.

*A questão tinha a ver com a eventualidade de essas instituições serem mais fechadas e terem direção menos participada. Dos casos que conheço, não estou a ver os pais a questionarem as atividades ou o projeto...*

Não há muita investigação sobre a relação Escola-Família no privado, e isso é uma falha. Mesmo em termos internacionais. Mas pelo pouco que se sabe, as escolas privadas tendem a envolver bastante as famílias; a participação delas, normalmente, faz parte do projeto educativo das escolas. Agora, são famílias que põem os filhos naquelas escolas porque têm confiança nelas; e as escolas aceitam aquelas crianças porque têm confiança nas famílias, que são de um determinado estrato socioeconómico e/ou sociocultural. Portanto, as relações são mais fáceis e, à partida, devido a essa homogeneidade, há menos razão para haver conflitos; e quando os há, são sanados pelo menos sem o conhecimento da comunicação social. Dir-me-á, mas não é suposto, nessas escolas, as famílias fazerem críticas? A questão é que, se calhar, elas não têm motivos para críticas, porque, quando colocam lá os filhos, já sabem qual o tipo de projeto educativo. Por outro lado, muitas destas escolas têm capacidade, também elas, de selecionar quem recebem, sabendo à partida com que famílias podem contar. Portanto, potencialmente, há muito menos conflitos.

*Sobre as relações Escola-Família há diferentes correntes teóricas. Como especialista, pode sintetizar o ‘estado da matéria’?*

Há várias perspetivas teóricas, ideológicas, de ação e intervenção... Isto nunca é completamente estanque, mas há uma perspetiva autocrática que, de algum modo, continua a ser dominante nas nossas escolas, que é – na medida do possível, e sabendo que os pais têm direito a representação em órgãos da escola – manterem alguma distância face às famílias e às comunidades, mas dentro daquilo que está instituído. Porquê? Porque há sempre o medo de ingerência, de intromissão; no limite, de resvalar para o conflito. Qualquer relação é potencialmente conflitual e, portanto, manter as distâncias continua a ser, de forma mais implícita do que explícita, uma prática em muitas das nossas escolas, nomeadamente públicas. Uma coisa é o discurso público da escola relativamente às famílias, normalmente politicamente correto; outra coisa são as políticas, muitas vezes implícitas e subtis, que as escolas praticam. E por vezes há alguma distância entre a realidade e a retórica, entre o discurso e a prática.

*Por exemplo?*

Na investigação para a minha tese de doutoramento dava-me conta disso relativamente a alguns professores – neste caso, em escolas do 1º Ciclo – e algumas diretoras das escolas, que tinham um discurso politicamente correto perante os pais, “venham, apareçam, são muito bem-vindos”, e depois, na prática, a coisa não era bem assim.

Essa é uma perspetiva que eu acredito que ainda seja a dominante. Mas, por outro lado, temos perspetivas de liderança, também em escolas públicas, que efetivamente tentam envolver as famílias e as comunidades. E aquilo que a investigação mostra é que quando há tentativas “sérias, honestas”, entre aspas, de estreitar





relações entre as escolas e as famílias, há muito mais probabilidades de as coisas correrem bem do que quando se tenta manter distâncias. Curiosamente, os conflitos surgem mais quando se tenta manter distâncias.

#### *E porquê?*

Quando há tentativas de estreitamento de relações, as entidades ou os atores sociais em presença acabam por ter de se conhecer e, ao conhecerem-se, mesmo que inicialmente possam surgir algumas situações de tensão, a prazo, elas tendem a resolver-se através da ação conjunta. Quando se tenta manter distâncias, muitas vezes, erguem-se muros e os muros facilitam muito mais a existência de conflitos.

#### **A escola discrimina de um modo implícito, subterrâneo, não assumido**

*Na sua reflexão problematiza a relação Escola-Família, fundamentalmente, como uma relação entre culturas distintas.*

O que eu pretendo relevar – e a Sociologia da Educação diz isso há décadas – é que a instituição escolar tende a valorizar e privilegiar um saber letrado e urbano, de classe média mais erudita, ela própria com um percurso escolar longo. E hoje sabemos bem que a escola não valoriza por igual todas as culturas que coexistem na sociedade. Deste ponto de vista, a relação entre as escolas e as famílias, e as respetivas comunidades, é uma relação entre culturas desiguais.

Ora bem, cientificamente, não se pode dizer que há culturas melhores do que outras, superiores ou inferiores. Mas, sociologicamente, elas têm um peso desigual – Pierre Bourdieu falava de culturas socialmente dominantes; ora, se há uma cultura socialmente dominante (letrada, urbana, de classe média), é porque há culturas socialmente dominadas.

Ou seja, as diferentes culturas não têm todas o mesmo peso so-

cial. E a escola – ao privilegiar um determinado tipo de cultura, ao colocar em distâncias diferentes outros tipos de cultura – está, na prática, a colocar a distâncias desiguais os próprios alunos, enquanto primeiros representantes das famílias e das comunidades dentro da escola. Está a dizer a umas crianças que a cultura delas é bem-vinda e que as outras nem tanto.

#### *A Escola como cenário de um choque de culturas...*

No limite, quando essa distância é muito grande... Um sociólogo suíço, Philippe Perrenoud, fala precisamente em “distância cultural”. Na prática, a escola coloca a diferentes distâncias culturais os alunos provenientes de diferentes meios socioculturais. Mas, normalmente, faz isto de um modo implícito, subterrâneo; não é assumido, é algo de que muitas vezes a própria escola e os próprios professores não se dão conta... O que significa que este efeito de discriminação social é ainda mais poderoso.

Como escreveu Luiza Cortesão, à entrada para a escola, muitas vezes, as crianças dos chamados meios populares têm de deixar de lado a sua cultura; para terem sucesso na escola, têm de ficar estrangeiras na sua própria família e comunidade, têm de aprender que aquilo que aprenderam até então, junto das famílias, dos amigos, etc., não tem valor. Compra-se o êxito na escola, negando aquilo que se aprendeu até então... Um texto terrível, onde Luiza Cortesão dá bem conta disso.

#### *Tem a ver com ‘despir a pele da família’...*

É uma metáfora que eu uso muito, o facto de ter que despir a própria pele cultural para vestir uma outra, que é imposta, da cultura letrada, urbana, de classe média. Por isso, Bourdieu dizia, desde os anos 60, que, paradoxalmente, a escola discrimina ao tratar os alunos como iguais, ao tratar como iguais quem na prática é diferente. E o mesmo com as famílias: muitas vezes, ao pedir determinado tipo de requisitos sem perceber que está a lidar com famílias de meios socioculturais completamente distintos, a

escola está a pedir coisas que para umas são fáceis e para outras é muito complicado. E com isso acaba por estar a discriminar socialmente algumas famílias, que não têm capacidade de responder aos requisitos da escola e, muitas vezes, acabam por interiorizar que são maus pais... Às vezes, sem que ela própria se aperceba, a escola tem essa capacidade de definir quem são os bons e os maus pais. E isto tem um efeito terrível.

#### *Acaba por afastar e excluir...*

Acaba por afastar e muitas vezes leva a uma situação tipo 'pescadinha de rabo na boca': muitos dos alunos que provêm de meios socialmente desfavorecidos têm um sucesso escolar, em média, mais reduzido do que os alunos de meios socioculturalmente dominantes, porque, de facto, o esforço de adaptação à cultura escolar que lhes é exigido é muito maior. Ora, quando as famílias destas crianças são convocadas para ir à escola, no fundo, já sabem que é para ouvirem dizer mal dos filhos, por razões académicas, outras vezes por razões disciplinares e às vezes por tudo...

A investigação tem vindo a demonstrar que as famílias se sentem socialmente julgadas pela escola: quando ouvem dizer mal dos filhos, de algum modo, sentem que estão a dizer mal delas próprias e da sua competência educativa e, portanto, a reação típica de defesa é deixarem de ir à escola. E depois temos os professores a queixarem-se de que os pais que mais precisam são os que não vão à escola.

#### *Porque, aparentemente, não ligam, não se interessam ...*

Um dos grandes problemas é que as escolas tendem a interpretar a ausência e a invisibilidade desses pais como desinteresse pela escolaridade dos filhos. Mas o que alguns estudos mostram é que a maior parte dessas famílias, em casa, envolve-se ativamente no processo de escolarização – não comparecem na escola porque se sentem julgadas, avaliadas; já sabem o que vão ouvir e, portanto, não vão.

#### *Portanto, há aqui um mal-entendido...*

De facto, apesar da atitude típica dos professores perante a invisibilidade destes pais na escola, os estudos sobre a relação entre famílias de meios populares e a escola são unânimes em mostrar que não há demissão parental. Mais: de um modo geral, as famílias têm uma perceção clara de que é importante os filhos andarem na escola. Portanto, há aqui um equívoco grande e esta é uma das armadilhas, como lhes chamo, na relação Escola-Família.

### **A escola representa a cultura socialmente dominante**

#### *Responsabilizando sistematicamente as famílias – quando não os alunos – pelo insucesso, as escolas não estarão a mitigar eventuais responsabilidades próprias ou do sistema?*

Está a levantar uma questão muito pertinente, que é o facto de os diferentes atores e a própria instituição escolar raramente se porem em causa. É raro haver um questionamento das próprias práticas. A organização escolar raramente se questiona a ela própria, e isso remete, mais uma vez, para a questão da liderança. Eu considero importante haver uma política explícita da escola face às famílias: se se põe num projeto educativo que é importante que as famílias apareçam, então, é preciso explicitar porquê, para quê e como, que estratégias desenvolver. Mas o que acontece é que a política de escola face às famílias, normalmente, é implícita e de manutenção das distâncias.

#### *O que facilita a existência de conflitos, como já referiu.*

Portanto, as escolas – e os professores, em particular – tendem, de facto, a culpar os outros pelo que acontece: se as crianças

têm problemas é porque as famílias não investem nelas, não se preocupam com elas, não as educam... E as famílias, também é verdade, se não sabem bem o que se passa dentro da escola e se alguma coisa corre mal, tendem a culpar quem está do outro lado, e a culpa é dos professores, da direção, da organização pedagógica...

#### *A tendência é culpar a outra parte...*

Temos aqui uma relação estruturalmente desigual; uma relação assimétrica em termos de poder. Inegavelmente, a escola é o lado mais forte desta relação, porque representa a cultura socialmente dominante, porque enquanto escola pública representa o Estado. Portanto, perante as famílias de meios populares, a escola está numa posição dominante; o próprio professor representa a cultura socialmente dominante, representa a organização escolar e, portanto, quando fala com as famílias, na prática, não se trata de um diálogo entre iguais.

Dizia eu que a relação Escola-Família é estruturalmente desigual, sobretudo para famílias de meios populares. Parafraseando George Orwell, costumo dizer que, na prática, alguns pais são mais iguais do que outros perante a escola; ou seja, são desiguais. A capacidade de informação e de intervenção das famílias relativamente à escola varia significativamente conforme a sua origem sociocultural e é desse ponto de vista que eu julgo que uma das chaves possíveis de leitura para entender a relação Escola-Família e comunidade é entendê-la como uma relação entre culturas, sabendo que a própria relação entre culturas é desigual, é uma relação de poder, é uma relação social.

#### *A questão do poder... Ou o desejo dele...*

Está sempre presente... Mesmo que não seja invocado diretamente por ninguém, está lá! Há sempre algum tipo de poder... Claro que nunca é um poder absoluto de ninguém, mas há sempre uma relação social.

#### *Portanto, a questão mais relevante na relação Escola-Família é uma questão de classe... É a luta de classes a deslocar-se do local de trabalho para a escola?*

Não quero ser demasiado simplista, mas essa é uma leitura que alguns têm feito e eu não tenho dúvidas que a questão da classe social também influencia este tipo de relações. Não será o único fator, mas também influencia. Por exemplo, hoje sabemos que um dos fatores mais preditivos do sucesso ou insucesso escolar é o nível de escolaridade dos pais, em particular da mãe. Ora, o nível de escolaridade não tem uma relação automática, mas tem uma relação forte com a classe social. Alguns estudos mostram o nível de escolaridade em primeiro lugar – e em segundo a classe social – como fator influenciador do sucesso escolar. Influenciador, não determinista, porque há situações de sucesso entre alunos de meios socialmente desfavorecidos e vice-versa. Mas, pensando na situação dominante, há uma influência clara da classe social nas relações entre famílias e escolas.

#### *Já agora, quando fala em “reconfiguração da relação Escola-Família”, isso quer dizer exatamente...*

O termo 'reconfiguração', tanto quanto sei, começou a ser utilizado por Steve Stoer e António Magalhães no contexto da relação Escola-Sociedade. Depois, o conceito foi trazido para a relação Escola-Família e utilizado num livro de vários autores para dar conta das transformações que essa relação tem vindo a sofrer ao longo do tempo e dos vários tipos de pais perante a escola – e aqui fomos buscar uma tipologia de pais ao Stoer e à Luiza Cortesão, que trabalhavam muito em conjunto.





*Não se trata de uma questão de proposição, de nada explícito...* É mais de análise. A ideia não é trazer receitas para a ação, mas, obviamente, as coisas estão relacionadas. O acento tônico é alertar para que vivemos tempos diferentes, em que há uma preocupação com a igualdade social, mas também com as identidades e o direito aos diferentes tipos de identidades, e a escola também deve estar atenta a isso. Tem de haver a preocupação da convivência entre a igualdade e o direito à diferença e este equilíbrio não é fácil. Daí a chamada de atenção para que as escolas, na sua relação com as famílias e comunidades, estejam atentas a este duplo processo de permitir a construção de relações igualitárias e, ao mesmo tempo, de reclamação da identidade própria.

*Já aflorou isto, mas... Para o autor de «Escola-Família, Uma Relação Armadilhada», quais são as armadilhas e porque é que não são desativadas?*

O livro corresponde, basicamente, à minha tese de doutoramento e acho ótima esse questão, porque me permite desde já dizer que ao falar de relação armadilhada é porque a considero desarmadilhável. Portanto, a ideia é apontar a possibilidade de diferentes tipos de armadilhas na relação Escola-Família, de maneira que possam ser evitadas. Desde logo, a possibilidade da relação se transformar num mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, por exemplo, e de novo parafraseando Bourdieu, tratando de forma igual famílias de meios completamente diferentes. Com isso, na prática, pode estar a fazer com que famílias que, à partida, já se envolviam mais, se envolvam mais ainda e os filhos beneficiem mais disso; e que as que se envolviam menos continuem a envolver-se ainda menos e até reforcem a sua autoapreciação como maus pais, porque é essa a imagem que a escola lhes transmite, muitas vezes de forma inadvertida. Isso pode aumentar o fosso entre as famílias e entre o percurso escolar dos alunos, reforçando desigualdades escolares que são também sociais. Ou seja, se não encontrar estratégias para que todos participem e se sintam bem-vindos, a relação Escola-Família pode transformar percursos escolares em mecanismos reprodutores de desigualdade social.

Outra armadilha, clássica, de que já falámos, é as famílias não comparecerem na escola e os professores interpretarem isso como desinteresse; como já disse, há estudos que mostram que, em casa e nas suas comunidades, as famílias se envolvem ativamente na educação escolar dos filhos. Portanto, a relação Escola-Família pode ser geradora de equívocos, em que ambos acham que não há preocupação por parte do outro lado: os professores acham que os pais não se preocupam com os filhos e as famílias acham que a escola não se preocupa suficientemente com os seus filhos e a única coisa que sabe é criticá-los e às famílias. Isto pode gerar equívocos que tendem a reforçar-se.

*É possível que a Escola não só reproduza, mas ela própria produza desigualdade?*

Não deveria, mas pode acontecer. Mais uma vez, há estudos que mostram que, de forma não consciente, algumas escolas e alguns professores tratam, efetivamente, de forma desigual famílias provenientes de diferentes meios sociais. Há alguma literatura especializada a dar conta disso (inclusive esse meu livro). Repito, não quero dizer que aconteça, mas pode acontecer e há situações em que acontece, inadvertidamente; se for de forma consciente, obviamente, é muito mais grave.

*Há pouco falava de a relação Escola-Família ser assimétrica e bastante desequilibrada... E de facto, à escola exige-se sempre mais, há cada vez mais projetos e mais solicitações aos profes-*

*sores; por outro lado, desvaloriza-se quase tudo o que vem de casa e da comunidade, os seus saberes próprios não são minimamente considerados...*

É verdade! É uma situação algo paradoxal, de facto... E acaba por remeter para a formação de professores... Do meu ponto de vista, é fundamental que na formação de professores haja uma perspectiva sociológica e antropológica que mostre que o que se passa dentro das escolas, a relação entre professores e alunos, mas também com as famílias e as comunidades, é uma relação com meios socioculturalmente desiguais e que, cientificamente, não há culturas superiores ou inferiores e todas deviam ser igualmente aceites. Mas na prática não são e, ao não tratar os alunos e as famílias de forma igual, a escola tende a funcionar no pressuposto de que todas as crianças dominam a cultura escolar. Quando, de facto, há uma grande distância entre a cultura escolar e a cultura local. A formação de professores deveria trabalhar bem este aspeto, porque não há opções pedagógicas neutras e se a pedagogia tradicional, basicamente transmissiva, parte do pressuposto (falso) de que os alunos estão todos na mesma posição do ponto de vista dos saberes, há ‘N’ pedagogias ativas, mais ligadas ao percurso de cada um e onde a cultura local acaba por ser encarada como ponto de partida, permitindo um sucesso escolar maior para todos. Ora, isto continua a ser pouco trabalhado na formação, onde continuamos a ter uma grande projeção da pedagogia tradicional, o que, depois, é válido para a relação com as famílias e as comunidades.

*De algum modo, é a desvalorização da dimensão política do ato educativo...*

Seria preciso um estudo aprofundado da formação de professores, que não é a minha especialidade, embora seja formador de professores e tenha uma longa experiência, mas não tenho qualquer dúvida de que a educação é sempre um ato político. Aliás, Paulo Freire era muito claro sobre isso – um ato político, no sentido mais lato e nobre do termo, e essa dimensão não é, de facto, suficientemente equacionada.

Do mesmo modo, há claramente um défice na abordagem da relação da escola com as famílias e as comunidades. A formação deveria trabalhar mais isso, porque, muitas vezes, os professores não se sentem à vontade ou não sabem, de facto, como trabalhar essa relação, e isso depois nota-se na reação de defesa, que é manter a distância.

**Numa boa relação Escola-Família, todos têm a ganhar**

*E voltamos ao desequilíbrio Escola-Família, por exemplo, à ideia de que a escola é para ensinar e “a educação deve vir de casa”. O certo é que, frequentemente, as crianças chegam à escola e não sabem estar... E mais uma vez, os professores tendem a dizer que os pais se demitem.*

Isso remete quase para o início da nossa conversa... É que nós temos um público cada vez mais heterogêneo nas escolas públicas; e é um desafio sério saber lidar com pais, que, muitos deles, tiveram uma escolaridade curta e têm uma memória penosa, dolorosa, do seu percurso escolar. E o que a escola normalmente lhes pede é que sejam bons pais de alunos, que é levá-los a horas, bem vestidos, bem alimentados, com o comportamento adequado para funcionar na escola, etc.

*A escola pede aos pais que ‘alunizem’ os filhos...*

Sim, também... É o José Alberto Correia que fala, originalmente, na alunização dos jovens. Eu acrescento o paradoxo que é vivermos entre a alunização de crianças e jovens e uma certa tentativa





de docentização parental, querendo transformar os pais em professores, que eles sejam um prolongamento da escola em casa... São mundos diferentes e é bom que se encontrem e mantenham pontos de contacto, mas cada um deles tem a sua própria especificidade e isso remete para a questão das fronteiras, de que aliás se fala muitas vezes.

#### *E qual é a fronteira entre família e escola?*

É difícil definir em termos de conteúdo... É como, por exemplo, a questão da indisciplina, em que o mesmo ato pode ter leituras diferentes conforme o contexto. Há uns bons pares de anos, o Reino Unido tentou precisamente legislar sobre as fronteiras entre a família e a escola, mas veio-se a perceber que não era viável, porque um determinado ato pode ter leituras completamente diferentes, conforme o contexto.

Dito isto, é importante haver pontos de contacto e um estreitamento de relações, até porque a investigação é consistente e quanto mais estreitas são as relações Família-Escola, maior é o sucesso educativo das crianças e dos jovens. A investigação também vem mostrando que, de um modo geral, quanto melhor é a relação com as famílias, maior é a satisfação profissional dos professores – estudos mostram que as relações com as famílias constituem, simultaneamente, a melhor experiência profissional para alguns professores e a pior para alguns outros. Do ponto de vista das famílias, alguma investigação vai mostrando que – sobretudo para as de meios socialmente desfavorecidos – a boa relação com a escola tende a valorizar a própria imagem social e, inclusive, a das comunidades.

#### *Todos ganham...*

Numa boa relação Escola-Família/Comunidade, todos os envolvidos têm a ganhar, desde logo as crianças e jovens, mas também os professores, os pais e as próprias comunidades. Quando a relação corre mal, se calhar, também todos ficam a perder.

#### *Quer dizer que há grande permeabilidade.*

Bom... O estreitamento de relações é importante, mas também deve preservar a margem de autonomia relativa de cada uma das partes. Ou seja, é importante que seja salvaguardado para os professores aquilo que tem a ver com a sua autonomia pedagógica – por alguma razão, eles são os especialistas na pedagogia; portanto, pode ser lícito discutir até certo ponto, no sentido de debater grandes opções pedagógicas, por exemplo, mas não é lícito que as famílias, isoladamente ou através dos seus órgãos, tentem impor uma determinada orientação pedagógica. E na mesma perspetiva, também é importante preservar a autonomia educativa das famílias, não sendo lícita a tentativa de ingerência da escola naquilo que são as competências educativas familiares.

#### *A questão que me ocorre é até que ponto a autonomia educativa das famílias não colide com a autonomia pedagógica das escolas, ou mesmo com as finalidades do projeto educativo nacional.*

Aí entramos em questões de interculturalidade, de ética... Não sendo possível prescrever receitas para todos as situações, tem de se encontrar um ponto de equilíbrio entre o respeito pelas várias identidades e culturas e aquilo que é a cultura escolar, mais universalista e que, de facto, tenta chegar a todos. É importante, também, o diálogo com as famílias e as comunidades, no sentido de perceberem a importância, para os seus filhos, de acederem à tal cultura mais universal, sob pena de exclusão social – respeitar por inteiro cada cultura pode levar à clausura, ao fechamento dentro da própria cultura e, nesse sentido, a situações de exclusão social.

#### *E nesse sentido, qual deve ser o papel da escola e dos professores?*

Têm de encontrar um ponto de equilíbrio para conseguirem fazer passar os valores mais universais sem necessariamente dizer que os outros são maus – não compete à instituição escolar fazer juízos de valor sobre outros valores, mas encontrar estratégias e estabelecer pontes entre culturas.

Do ponto de vista de determinadas práticas, como a mutilação genital feminina ou a subordinação das mulheres, elas são impedidas por lei e ponto final. Eu diria, portanto, que há determinado tipo de valores que claramente chocam com outros e que, havendo leis, há um mínimo que tem de ser sempre cumprido. Há limites que têm de ser acautelados.

#### *Ainda sobre os professores, e porque é recorrente o argumento de perda da sua autoridade, e das escolas em geral. Essa perda deve-se a quê? Pode e deve ser recuperada, ou não?*

É evidente que os professores, enquanto profissionais que são, devem ter sempre a sua autoridade profissional respeitada. Como há pouco dizia, há margens de autonomia que têm de ser respeitadas, na escola, nos professores, nas famílias, etc. Por outro lado, é verdade que historicamente os professores têm vindo a perder autoridade e a sua imagem social a vulgarizar-se, mas isso tem muito a ver com a universalização da instituição escolar. Enquanto, há umas décadas, a professora primária e o padre eram os únicos letrados da aldeia, era natural que tivessem um maior prestígio social, que advinha da raridade das suas competências; hoje, caminhamos para uma situação em que os jovens e os pais tendem a ser todos letrados e, portanto, a raridade do professor como letrado deixou de existir e, naturalmente, a condição social docente “banalizou-se”.

Mais: a escola tem hoje uma rivalidade cada vez maior com outras fontes de informação, desde logo a internet, o que também altera a qualidade do que é ser escola e professor. O seu papel não será meramente de transmissor de conteúdos, porque eles são adquiridos cada vez mais rapidamente através das fontes mais variadas, mas, sobretudo, de facilitador da aprendizagem, contribuindo para que as pessoas possam continuar a aprender ao longo da vida. Deste ponto de vista, o papel do professor continua a ser insubstituível, porque o professor é alguém que tem competências muito próprias.

#### *Mas há um momento em que os professores se queixam, também, da falta de respeito pela pessoa que está dentro de uma sala de aula com um grupo de miúdos, desde os 6 anos até aos 17 ou 18...*

Em muitos casos isso existe, não vou negar, mas, muitas vezes, o que também acontece é que a escola não sabe como lidar com crianças e jovens que vêm de outro tipo de meios e, no fundo, o que fazer para que tenha algum sentido para eles. O que acontece é que muitas crianças e jovens estão na escola e não percebem o sentido da escola, para o que serve; sentem-se encurralados dentro de uma sala de aula, a ouvir alguém debitar durante 50 ou 90 minutos sobre determinado conteúdo e no espaço de tempo seguinte sobre outra coisa qualquer. Portanto, é preciso que a escola encontre estratégias que levem as crianças, os jovens e as famílias a sentirem que aquilo que acontece na escola faz sentido e a não irem apenas porque são obrigadas.

E voltamos à formação de professores, que deve preparar para lidar com estas situações. E desse ponto de vista, insisto que os professores, e por maioria de razão os diretores, devem ter sensibilidade sociológica e antropológica, porque se não, nunca vão aprender a ler esse tipo de situações. E lá está, limitarem-se a culpar os outros é fácil, mas não resolve nada – escolas e professores



devem aprender também estratégias de sedução e atração junto dos vários públicos, dada a heterogeneidade que acabam por abarcar; se não aprenderem a fazer isso, vai ser muito difícil.

### **No contexto escolar, o primeiro mediador é o professor**

*Li algures que a relação pais-professores reflete uma inimizade natural.*

É uma afirmação muito antiga, de Willard Waller, autor de um dos primeiros estudos sociológicos, se não o primeiro, sobre a condição docente: «Sociology of Teaching» (1932) tem um capítulo que reflete sobre a relação dos professores com os pais, onde diz que havia uma inimizade natural entre eles. Talvez demasiado forte, a expressão é para chamar a atenção que pais e professores têm lógicas diferentes e prosseguem interesses diferentes.

*Para o mesmo objecto, aluno-filho...*

Exactamente! Hoje, provavelmente, a expressão não seria adotada, mas a ideia que lhe subjaz continua a ser verdadeira e leva à chamada teoria da descontinuidade estrutural entre famílias e escolas, precisamente porque mostra como ambas prosseguem interesses diferentes. Na escola, a criança é uma igual a mais 20 que estão na sala de aula e para o professor ela está ali na condição de aluno (a tal alunização da criança); em casa, a mesma criança é alguém particular, com a sua própria individualidade e, para a família, o que interessa é que é a Manuela ou o João. Portanto, a forma de tratamento e as finalidades educativas são diferentes – e a expressão surgiu neste sentido, exprimindo a ideia de uma descontinuidade estrutural.

*Neste contexto, faz sentido falar de mediação? É também uma das suas áreas de interesse.*

Vivemos numa era em que, de facto, se fala cada vez mais da necessidade de mediação. Nos vários contextos e, naturalmente, também nas escolas e na relação entre elas e as famílias e comunidades. No que diz respeito ao contexto escolar, defendo que o primeiro mediador é o professor, que tem de saber fazer uma mediação intercultural e sociocultural com os seus alunos, se eles representam uma grande diversidade cultural, que está sempre ligada à desigualdade social – e voltamos à questão da hierarquização social das culturas; formalmente, elas são iguais, socialmente não são. Portanto, o professor deve ser alguém que deve aprender a lidar com a diversidade sociocultural dos alunos, depois também com as famílias e com as comunidades.

E quem diz o professor, diz o diretor da escola, o diretor de turma, o coordenador dos diretores de turma, etc. Determinados tipos de meios têm encontrado vantagem em incluir outros mediadores: nalguns casos, os chamados mediadores interculturais; noutros casos – estou a pensar nos TEIP [Territórios Educativos de Intervenção Prioritária] – pode ser um animador sociocultural, um assistente social, etc., conforme o contexto. O que também traz um desafio novo para as escolas, que é terem de aprender a lidar com a presença de outro tipo de técnicos no seu seio.

*Com a entrada desses técnicos, que se vão juntar aos das AEC e dos projetos que todos os dias são atirados para dentro das escolas e aos professores, não tarda a ser necessária uma estratégia de mediação interna para segurar as pontas...*

Sim, sim... Lembro-me da Luiza Cortesão, do Steve Stoer, do José Alberto Correia e mais alguns falarem em ‘dispositivos pedagógicos’, ou ‘de diferenciação pedagógica’, relativamente a estratégias dos professores para aprenderem a lidar com a diversidade sociocultural dos seus alunos. Pegando nesse conceito, eu tenho defendido que

as escolas deviam criar um dispositivo organizacional eficaz para a integração de todos esses atores sociais que existem dentro da escola, como referiu. Esta é uma situação relativamente nova, com a qual temos de aprender a lidar – e volto à questão da formação, que também deveria trabalhar estas questões.

*A mediação pode ter uma dinâmica mais conservadora, no sentido de criar uma zona de conforto, uma almofada, ou ser um agente provocador de transformação...*

As teorias da mediação apontam nesse sentido. Num extremo, a perspetiva mais conservadora e autoritária; no outro extremo, uma perspetiva de mediação empoderadora e autonomizadora, mais democrática e mais política. A mediação pode limitar-se a resolver conflitos ou preocupar-se em prevenir que surjam eventuais conflitos.

*Trabalho de retaguarda ...*

Exatamente! Queria acrescentar uma coisa: estou inteiramente de acordo consigo – os professores, hoje em dia, são bombardeados com os pedidos mais diversos e isso põe-lhes uma pressão enorme em cima e acaba por contribuir para descaracterizar o que é específico da profissão, que é o domínio do pedagógico. Lembro-me de um texto antigo em que António Nóvoa alerta para isso e diz que mais do que “proliferar os papéis do professor”, o importante é que o professor até possa ser aproveitado para outros contextos de intervenção, mas sempre na base da sua competência específica, que é a pedagógica. De facto, a proliferação de papéis, reuniões e projetos leva a que a situação da profissão docente seja das que têm níveis de stress e de *burnout* mais elevados.

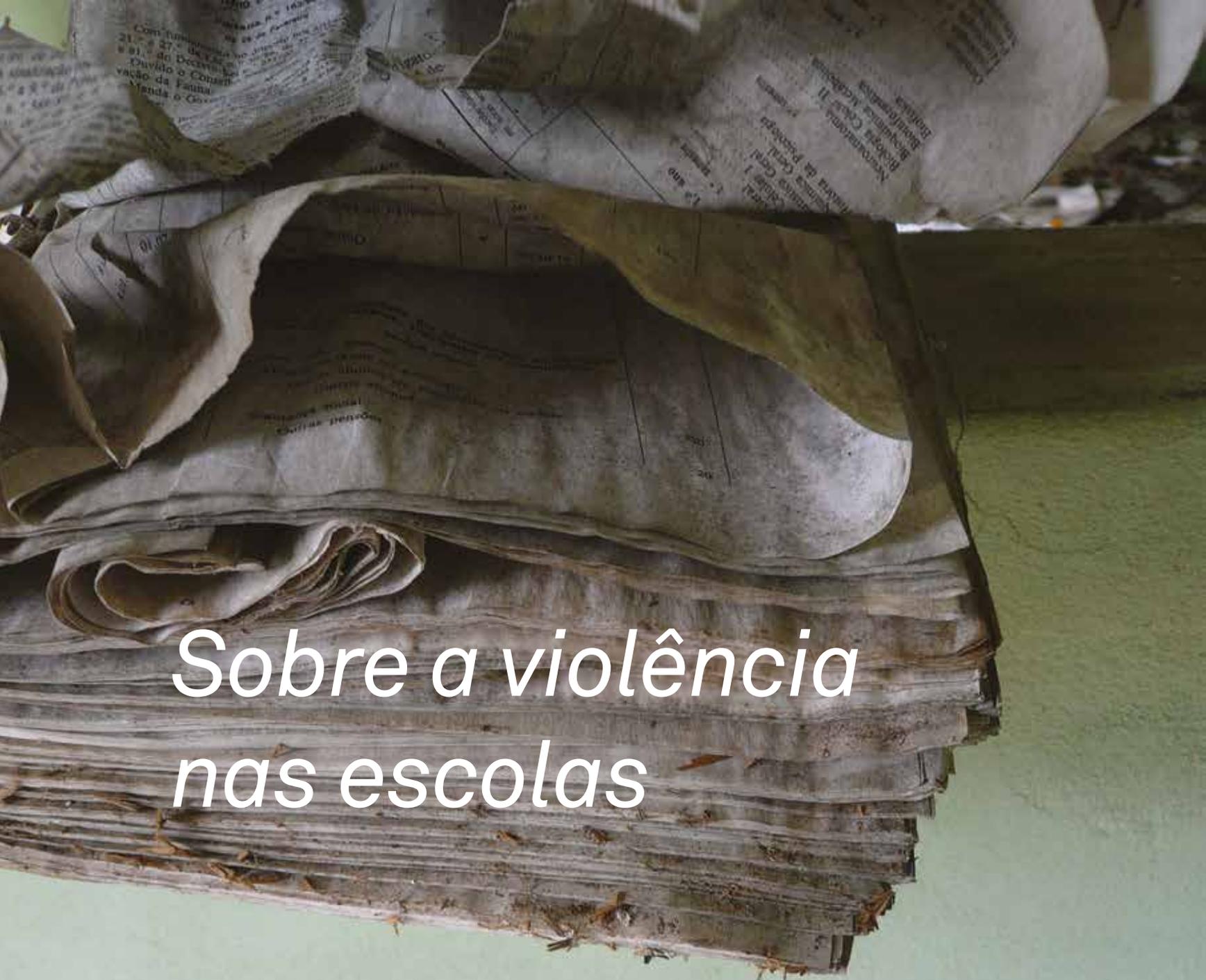
*Para terminar, sintetizando, cita Tomaz Tadeu da Silva para salientar que a equivalência antropológica das culturas convive com a sua desigualdade sociológica e que a relação entre culturas é sempre uma relação de poder.*

É aquela ideia de que cientificamente as culturas não são superiores nem inferiores, nem melhores nem piores, mas, na prática, há uma hierarquização em cada sociedade, e havendo uma cultura socialmente dominante, logo há culturas socialmente dominadas. Portanto, uma coisa não é incompatível com a outra. Tomemos como exemplo Portugal, que sendo um país pequeno e para muitos uni-étnico e uni-linguístico, sempre teve uma grande diversidade cultural, que é abrangida por muita da nossa boa literatura. Ora, as diferentes culturas da nossa sociedade não têm todas o mesmo peso social, que passa até pela pronúncia: há a chamada pronúncia correta, digamos assim, e as outras, do Norte, dos Açores, do Algarve, etc. E quem diz pronúncia diz os vários códigos sociolinguísticos – o Português padrão face às outras formas e por aí adiante.

Portanto, essa expressão do sociólogo da educação brasileiro, que eu acho particularmente feliz, chama a atenção porque, de facto, as culturas são diferentes, mas, no contexto de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico, elas são desiguais, têm um peso social diferente, há uma hierarquização social das culturas. E a relação da escola com as famílias e as comunidades passa por aí, porque a escola valoriza a cultura socialmente dominante, letrada, urbana, de classe média, e, com isso, na prática, coloca em situação desigual as crianças e as famílias oriundas de diferentes meios socioculturais.

*E sendo a escola palco de relações de culturas, é também território de poderes... Então, quem é que manda ou deve mandar?*

A escola, à partida, é uma representação da cultura socialmente dominante, logo representa o poder socialmente dominante e, no caso da escola pública, o poder do Estado.



# Sobre a violência nas escolas

*Estudos revelam que a violência acontece, indiferentemente, em escolas públicas ou privadas, com alunos de qualquer estrato sociocultural e em diferentes graus de intensidade e variedade. Seja como for, teremos de assumir que o fator sociedade é determinante. E teremos de refletir se a violência se gera na escola, na família/sociedade ou em ambas.*

Uma sociedade com grandes diferenças a nível do rendimento socioeconómico das famílias não pode gerar ambientes de bem-estar agradáveis. Uma sociedade de pobreza, a vários níveis, não pode senão originar conflitos onde emerge a violência verbal e física. Uma família que deixa os filhos à porta da escola às sete horas da manhã e os vai recolher 12 horas depois não tem ocasião para gerir todas as emoções: de filhos e de pais. É imprescindível rever os horários de trabalho em Portugal, sobretudo de famílias com filhos ainda muito jovens.

Quem cresce em ambiente de violência acaba por levá-la para a escola. E ela pode refletir-se na indisciplina, na incapacidade de ter um comportamento correspondente a uma norma exigida, na impossibilidade de adaptação a regras *a priori* estranhas, na inaptidão para amar o próximo. Porém, antes de julgarmos, convém que nos lembremos de que a criança emocionalmente perturbada também precisa de apoio.

A violência esporádica entre alunos (brigas, disputas, etc.), não sendo exagerada, pode facilmente incluir-se nas fases de crescimento. Muitas vezes, pais, jornais e outros exageram em relação ao que deve ser pouco, mais do que alvo de atenção, criando uma ilusão. O *bullying* tem sido uma forma de violência bastante evocada nos últimos anos como a mais comum nas escolas: um ou mais alunos, repetidamente, assediam, intimidam física ou oralmente um colega, o que poderá vir a ter consequências graves em todos (sono, enurese, dores de barriga, reações emocionais estranhas), sem que os adultos de tal se apercebam, uma vez que, por medo ou vergonha, ou até por falta de ocasião, os jovens calam-se.

A violência na escola manifesta-se também na falta de cidadania, no pouco respeito pelas regras da democracia, no vandalismo, na indisciplina nas aulas. E, em Portugal, mais recentemente, na agressão verbal e física a professores. O que nos remete para uma análise mais profunda: que representação têm os nossos jovens da escola? que ideia têm as comunidades escolar e educativa do que deve ser uma escola?

**O que deve ser a Escola.** A ideia do que deve ser uma escola tem-se alterado profundamente ao longo do último século. Primeiro, nem todos iam à escola; depois iam mais, mas só durante três ou quatro anos; depois mais um pouco; e mais; e mais... Hoje a escola é o espaço social (único!) onde é possível 'guardar' durante todo o dia jovens desde os 3 anos até aos 17 ou mais. O que evidencia bem que não pode funcionar de acordo com as mesmas matrizes de há 100 anos. O que demonstra bem que a imagem da escola e dos que nela trabalham tem de ser altamente íntegra e não pode ser posta em causa, nomeadamente, pelos que detêm a tutela do Ministério da Educação.

Em primeiro lugar, já não vivemos na escola tempos de verdades absolutas, transmissíveis indelevelmente. Em termos sociais, há que assumir os princípios humanos mais inabaláveis como o respeito e a valorização da diversidade: combater a homofobia, o racismo, as lutas pelas opções religiosas. A escola não é feita de conteúdos abstratos a que muitos chamam curriculares. A escola versa a vida. Só assim poderá ter um papel importante na prevenção da violência.

É essencial organizar nas turmas debates sobre a violência e não só. Dar voz aos alunos e respeitar as suas formas de pensamento,

ainda que imaturas e diferentes. Permitir que, sem darem por isso, se impliquem: vítimas, testemunhas silenciosas e até agressores. Que cada um possa exteriorizar as suas emoções, ganhar empatia com a escola e com os colegas e os professores. Ganhar tempo para comunicar, para falar de si, é alcançar vida e conhecimento. Não, os professores não são psicólogos dos alunos, nem os psicólogos o são em relação aos seus filhos. Mas estão atentos. Dar a volta ao (con)texto. Andamos há mais de 40 anos a dizer que o modelo industrial da campanha que toca para cada um ir para o seu espaço não funciona, mas tudo continua quase igual na Escola. É necessário reorganizar os tempos, os espaços, os recursos humanos.

**A indisciplina na sala de aula**, hoje tão badalada, e que se manifesta em comportamentos disruptivos de provocação e desafio aos professores, terá certamente uma relação direta com a imagem que muitos governos tentaram transmitir das escolas e dos docentes e não docentes – para lhes poderem pagar cada vez menos, afinal – ou com a forma como funcionam algumas famílias, mas centra-se muito na inadaptação das práticas letivas aos dias de hoje.

É necessária uma perspetiva pedagógica e didática que torne a aula – que deve ser muito mais do que uma sala fechada – dinâmica e atrativa: trabalhos em grupo, projetos que promovam a cidadania, desportos em equipa, clubes, bibliotecas, jogos didáticos que difundam boas práticas, cinema, teatro, exposições, visitas de estudo e passeios, têm de fazer parte do quotidiano das escolas portuguesas.

Sobretudo, os governos têm esquecido as expressões artísticas ano após ano e o papel que elas têm no desenvolvimento e no equilíbrio emocional dos alunos. E isto implica a contratação de outros técnicos especializados, quiçá para as primeiras horas da manhã ou fim da tarde, ou para todo o dia, de forma a que os alunos não estejam sozinhos.

Por outro lado, a dinamização dos recreios e/ou de outros tempos livres permitiria um decréscimo das situações de violência. A flexibilidade curricular, estandarte deste governo, poderia bem ter aqui um papel importante, não fora a sobrecarga de trabalho para os docentes e a burocratização a que a Inspeção Geral da Educação, muitas vezes, parece sujeitá-los.

A formação inicial de professores tem de preparar para tudo isto. Para que os alunos não reajam violentamente se os acharem muito permissivos ou muito autoritários; ou que não respeitam a equidade e são injustos. Para que saibam gerir conflitos eficazmente. Para que não se calem quando são violentados.

Naturalmente, o *ratio* adulto/aluno num estabelecimento de ensino é muito importante. Também os não docentes têm de ter formação e de saber lidar com os alunos, exercendo sabiamente o seu poder, vigiando bem os locais onde ocorrem mais atos de violência, como o recreio, os pavilhões, os corredores, o portão de entrada. Quando as escolas tiverem reconhecimento social, condições de trabalho razoáveis – incluindo vencimentos e desenvolvimento das carreiras – e boas equipas interdisciplinares, será mais fácil evitar a violência. Em colaboração com os pais e outros elementos da comunidade, requalificar-se-á a segurança nas escolas. Para todos.



**Do quotidiano  
escolar à  
autonomia e  
flexibilidade  
curricular**

*A autonomia arrasta uma deslocação da centralidade disciplinar para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe um trabalho de cooperação e subordinação a uma lógica de conjunto, onde domina a articulação curricular e já não o exercício profissional independente.*

O decreto-lei 55/2018 propõe-se afrontar, sem titubear, o vasto quotidiano das nossas escolas com vista a renovar radicalmente o campo educativo em torno de dois princípios fundamentais: a autonomia e a flexibilidade curricular. Trata-se de dois conceitos que, de há tempos, se perseguem mutuamente, embora tenha de reconhecer-se que, no plano burocrático-discursivo, o de autonomia pretendeu claramente antecipar-se ao curricular.

A aproximação e o franco conluio entre ambos, que agora o referido decreto tão abertamente patrocina, não podem deixar de constituir, de facto, um desafio à nossa reflexão, que tão distante se encontra destas “evidências”.

Na verdade, a centralidade profissional, que historicamente tem sido desempenhada pelas disciplinas, tem definido o trabalho escolar dos professores segundo uma relação dominada pela “matéria” curricular especializada, o que se traduz em autonomia individual, a que anda associada, por inerência, a solidão institucional e pessoal e, muitas vezes, existencial.

Em contrapartida, o que a autonomia das escolas arrasta consigo é uma deslocação desta centralidade disciplinar para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe, da parte dos professores, um trabalho de cooperação e de subordinação a uma lógica de conjunto, onde o que se torna dominante é a articulação curricular e não já o exercício profissional independente. Por força desta articulação, não é apenas a disciplina que é subalternizada, a qual, como se sabe, tem sido parte substancial da pessoa do professor, enquanto profissional; é, também, subalternizada a auto-organização das tarefas, uma vez que o desenvolvimento do trabalho fica sujeito aos mecanismos próprios da coordenação global, ao nível do conselho pedagógico e do departamento curricular, onde as disciplinas deixam de ter representação nominal.

Estas transformações globais não são nada pacíficas, se tivermos em atenção não só o acréscimo de tarefas e de responsabilidades, como, sobretudo, de novas competências, que, como se sabe, incluem o desenvolvimento de projectos, subordinado a uma lógica de contrato que é objecto de avaliação periódica, à qual estão associados tanto o montante de financiamento como a imagem social da escola e, conseqüentemente, a imagem dos seus profissionais.

Estas novas competências não são, como se sabe, nem de carácter técnico, nem de carácter cognitivo, no sentido de que

não correspondem a conhecimentos assistidos cientificamente, conceptualmente pré-definidos e didacticamente incorporados. São competências que se adquirem pelas situações vividas em confronto com os problemas sentidos e conjugam-se no registo do acontecimento, o que quer dizer quer elas se constroem num jogo de interações, cujo êxito implica um fluxo comunicacional sempre intersubjectivamente condicionado.

Não se trata, pois, de competências que se adquiram através da leitura individual de circulares ou de normativos especiosamente elaborados ou do simples “tratamento da informação”.

A implementação e, sobretudo, a prática do projecto de autonomia das escolas não é, portanto, um programa que se possa definir do lado de fora dos actores, como se se tratasse dum programa técnico que se destinasse a ser aplicado verticalmente, qualquer coisa como “o conselho pedagógico aprecia e decide” ou o “departamento curricular articula” e o “conselho de turmas aplica...” É preciso ter presente que a realidade, tal como é visada em cada um daqueles diferentes níveis de coordenação, não é a mesma, porque a realidade é constituída pelas relações que se estabelecem entre a intencionalidade dos actores, as condições de trabalho e o próprio estatuto de que estão investidos nessas relações.

**Organização qualificante.** É a este propósito que se torna pertinente invocar para a escola o modelo de formação daquilo que se vem designando na sociologia do trabalho como o *modelo de organização qualificante* – uma via de formação caracterizada por “um alto nível de participação dos membros da organização e por uma aprendizagem estratégica aberta à experimentação” (Philippe Zarifian).

Não se ignora o enorme esforço que isso representa, sobretudo ao nível da desconstrução de uma prática que tem sido secularmente construída segundo uma lógica de responsabilização individual dos agentes (ou, talvez melhor agora, dos actores), de que a formação contínua ainda instituída é a expressão mais acabada. Enquanto tal modelo for dominado pela tese simplista de que a qualidade do sistema e das instituições escolares deriva da qualificação individual de cada um dos seus membros, não é possível introduzir a cultura da comunicação e da intersubjectividade no interior das práticas profissionais, o que significa que não é possível que os profissionais assumam a consciência crítica de que são também as suas práticas, individualmente geradas e geridas, que contribuem para este bloqueio.

Pensar global, agir local  
face às desigualdades em educação?



*PRÁTICAS  
QUE ENSAIAM  
CAMINHOS...*



*Pesquisa sugere que as práticas estudadas constituem dinâmicas de ação coletiva organizada, a partir da escola ou da comunidade, que mudam a relação de jovens, famílias, professores e técnicos envolvidos com a escola.*

Um estudo recente sobre práticas socioeducativas orientadas para enfrentar o insucesso e abandono escolares traz-nos dados interessantes para discutir caminhos de democratização da educação nos 45 anos da democracia portuguesa – “EduPlaces/Locais educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva” (<http://net.ie.uminho.pt/eduplaces-cied>).

As dez práticas estudadas são desenvolvidas em projetos e contextos geográficos distintos, no quadro de dois programas nacionais, referenciados ao território e direcionados para superar o fracasso e abandono da escola, um baseado na comunidade, o outro na escola. Aquele painel de práticas foi selecionado com base em dados pertinentes (p. e., estatísticos), informação proporcionada pelo responsável institucional – entrevista semiestruturada, relatórios de atividades e de avaliação – e critérios fundados na literatura especializada.

Da análise global, ainda não final, dos dados produzidos na investigação, destacam-se algumas notas. Os responsáveis institucionais dos dez projetos selecionados indicaram quatro práticas de *apoio ao estudo*, três de *mediação*, duas de *agrupamento de alunos* – segundo a homogeneidade relativa de desempenhos académicos, em domínios curriculares e durante períodos temporais variáveis – e uma prática de *diferenciação pedagógica* como aquelas que mais contribuem para superar o insucesso e abandono escolares.

**Quadros de ação.** Estas dez práticas constituem contextos e quadros de ação coletiva organizada *híbridos e contraditórios* face a desigualdades em educação. Isto porque, estando integradas em políticas de ampliação da participação em educação focadas em públicos e territórios *particulares*, se desenvolvem num quadro de ação que aparece cindido.

Por um lado, professores, técnicos e responsáveis percebem as desigualdades em educação numa perspetiva *global*, geradas em processos estruturais e barreiras institucionais (pobreza, discriminação, padronização curricular, homogeneidade pedagógica, hegemonia e distância sociocultural); e tomam como referência político-pedagógica de ação um reportório cultural, um currículo, um núcleo de aprendizagens comuns nacionais. Por outro lado, esses técnicos, professores e responsáveis organizam-se *in situ* para agir, e mobilizar recursos (institucionais) limitados, com os concretos jovens nas precisas situações e urgências que em cada dia povoam as suas concretas e singulares salas de aulas e escolas. São quadros de ação híbridos e contraditórios, que revelam a di-

menção *político-pedagógica* de contextos de interação educativa, em que, quotidianamente, responsáveis institucionais, crianças, jovens, técnicos, professores e pais fazem escolhas e enfrentam escolhos que configuram mudanças socioeducativas (limitadas).

**Reportórios de ação.** As práticas de apoio ao estudo, de mediação, de agrupamento de alunos e de diferenciação pedagógica estudadas geram reportórios de ação pedagógica coletiva organizada que:

- alteram *efeitos* de barreiras institucionais e socioculturais à participação na aprendizagem, nos percursos individuais de jovens em desvantagem que logram reinventar sentidos do projeto escolar no seu projeto de vida; que encontram suportes e persistem em dominar o *ofício* de aluno;
- criam *contextos* educativos integradores e ambivalentes – p. ex., mais tempo para aprender e para progredir com atividades e objetivos individuais ou projetos de grupo, na turma a que pertencem, numa turma *especial que seja nossa*, num grupo e sala de apoio, com forte (ou aquém do desejado) envolvimento de mães/pais e famílias;
- suportam *relações* pedagógicas capacitantes que suscitam confiança e autonomia, alargam opções e horizontes de ação e sustentam decisões de jovens e suas famílias;
- interferem em *relações* de poder – constroem confiança, abrem espaços de presença do bairro na escola e da escola no bairro, facilitam a comunicação e a negociação entre profissionais, pais e comunidades.

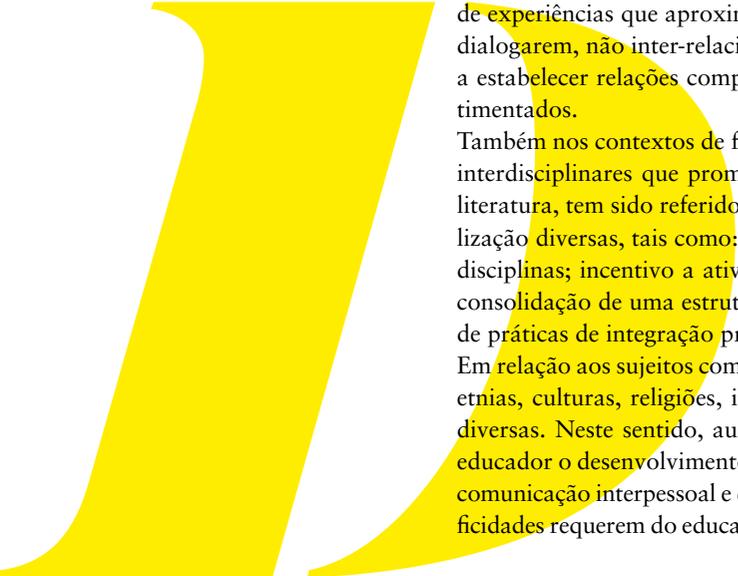
A análise dos dados produzidos na pesquisa EduPlaces, ainda não finalizada, sugere que as dez práticas estudadas constituem dinâmicas de ação coletiva organizada, a partir da escola ou da comunidade, que *mudam a relação com a escola* de jovens, famílias, professores, técnicos envolvidos.

E deixa perguntas: que condições e propriedades detêm estas práticas para ‘contaminar’ reportórios de ação institucional e organizacional do sistema educativo e das escolas? em que termos logram desafiar a *forma e a gramática escolares* para responder a *défices do dispositivo pedagógico* (currículo, pedagogia, avaliação, organização da escola)? suscitam caminhos para uma outra educação? enfrentam escolhos de lugares de exclusão? de que modos interferem com orientações *particularistas/individualizantes* (públicos, territórios) e *pedagogizantes* (de condições e modos de vida) que pontuam as políticas públicas em que se integram?

Um *leitmotiv* para a Educação Social

# Pensar interdisciplinarmente, agir interprofissionalmente

*Torna-se incontornável a adoção de um novo paradigma educacional que priorize o ser crítico, reflexivo e ético face às dinâmicas socioculturais e político-económicas, em detrimento do ser que se preocupe apenas com o saber técnico específico e especializado.*



Do ponto de vista teórico, muitas das práticas educacionais ditas interdisciplinares estão frequentemente mais próximas do conceito de multidisciplinaridade do que de inter ou transdisciplinaridade. No ensino pré-universitário atual, em fase de reformas, a tendência parece ser a existência de experiências que aproximam as disciplinas em torno de um tema. Porém, se os professores não dialogarem, não inter-relacionarem os seus conteúdos e as suas práticas e não levarem o estudante a estabelecer relações complexas na sua aprendizagem, então o pensar e o agir seguirão compartimentados.

Também nos contextos de formação superior dos educadores sociais, o desafio é construir práticas interdisciplinares que promovam de facto a produção de conhecimento interdisciplinar. Ora, na literatura, tem sido referido que esse processo pode ser espoletado através de ações de operacionalização diversas, tais como: sensibilização dos especialistas para acolher a contribuição das outras disciplinas; incentivo a atividades de formação extramuros do novo profissional interdisciplinar; consolidação de uma estrutura curricular por assunto ou problema; e, entre outras ideias, adoção de práticas de integração professor-professor, aluno-aluno; professor-aluno.

Em relação aos sujeitos com os quais o educador social vai trabalhar, são heterogêneos e de diversas etnias, culturas, religiões, idades, desejos, apresentando condições sociais e económicas também diversas. Neste sentido, aumenta exponencialmente a necessidade de promover na formação do educador o desenvolvimento de capacidades e atitudes interdisciplinares, junto com ferramentas de comunicação interpessoal e de animação comunitária, pois a diversidade dos sujeitos e as suas especificidades requerem do educador social um olhar, uma escuta e uma ação recetiva a essas diversidades.

**Neste alinhamento**, torna-se incontornável a adoção de um novo paradigma educacional que priorize o ser crítico, reflexivo e ético face às dinâmicas socioculturais e político-económicas, em detrimento do ser que se preocupe apenas com o saber técnico específico e especializado.

Os educadores, devido à posição estratégica que ocupam na sociedade, necessitam de estar constantemente atentos, tornando-se pesquisadores reflexivos e críticos no âmbito do desenvolvimento da sua própria prática. Trata-se de acompanhar as novas exigências hodiernas a favor de um novo vínculo pedagógico e social, visando a busca de sociedades democráticas mais consolidadas e capazes de não abrir mão de uma convivência plural e tolerante, que anseia pela justiça social, e uma distribuição de riqueza equitativa e pacífica.

Dito de outra forma, no mister do educador social é essencial abordar temáticas variadas da sociedade globalizada, pelo que atitudes e capacidades interdisciplinares e interprofissionais auxiliam no seu trabalho, permitindo-lhe ter uma visão ampla da realidade e da condição sociopolítica dos sujeitos que a constituem.

Outro ponto importante é que o educador, ao exercer a sua atividade profissional nas instituições, interage frequentemente com profissionais de outras áreas. Ora, ao fazer isso com capacidades e atitudes desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar, as possibilidades de resultados pertinentes e significativos para os coletivos em ação aumentam. Com efeito, uma das dificuldades nos ambientes de trabalho, e entre setores e ramos é a falta de diálogo, comunicação e integração cooperativa entre os profissionais. Porém, a interlocução e aprendizagem colaborativa entre os agentes envolvidos nas questões relativas à pedagogia/educação social é fundamental para a concretização das ações transformadoras dos fatores que geram condições múltiplas de exclusão social.

**Ou seja**, os graves problemas que afetam o mundo atual, por exemplo, ampliação de preconceitos, desmultiplicação de violências às minorias, austeridade após crises económicas que fragilizam ainda mais as populações com menores condições socioeconómicas, expansão de problemas ambientais severos, aumento da violência doméstica, desrespeito dos direitos dos idosos com crescente idadismo, incremento de conflitos étnicos, aumento de ondas migratórias e tráfico humano, proliferação de governos ditatoriais de direita e de esquerda, entre outros problemas que reclamam mudanças sociais urgentes, colocam ao educador social hodierno, e a todos os profissionais, o desafio da dialogicidade e da cooperação para o enfrentamento consequente e em rede desses e outros problemas. Os conhecimentos, atitudes e capacidades que a vivência interdisciplinar possibilita desenvolver, podem auxiliar na construção de alternativas que constituam soluções viáveis para preservar os direitos humanos e dos demais seres vivos, a liberdade de expressão e de manifestações culturais e o equilíbrio ecológico do nosso planeta. Isto é, podem auxiliar a pensar interdisciplinarmente e a agir interprofissionalmente em prol de um mundo melhor.



# Casa onde não há inclusão...

*Na verdade, a inclusão é um recurso.  
Certamente, 'o' recurso sem o qual todos  
os outros recursos perdem significado.  
Em Portugal, entendemos isso.  
E continuaremos a lutar para que o  
apoio inclusivo seja cada vez melhor,  
com mais vontades, mais formação,  
mais recursos e mais utopia.*

Não é novo – parece até bastante velho – falar-se das carências que existem nas escolas portuguesas para que se possa cumprir o desiderato expresso na nossa legislação de criar uma *Escola Inclusiva*. Abreviando razões diríamos que a escola inclusiva é a que consegue educar todos com todos, isto é, que através de uma pedagogia diferenciada consegue pôr em prática uma educação diferenciada e interativa. Sem diferenciação, obviamente, não será possível desenvolver a inclusão, dadas as eloquentes e tão manifestas diferenças entre os alunos; mas esta diferenciação não é feita criando ‘lugares à parte’, antes incentivando ambientes em que os alunos cooperam, aprendem juntos, aprendem uns dos outros. Enquanto os alunos da ‘Educação Especial’ estavam na escola, mas, muitas vezes, *longe da vista e longe do coração*, a presença destas carências era menos notada, era qualquer coisa que se passava lá, na Educação Especial, e dizia respeito aos professores de Educação Especial. Mas a partir da publicação do Decreto-Lei 54/2018 ficou claro que o problema não é ‘lá’, é ‘cá’. E cá é toda a escola e diz respeito a todos os professores. A implicação de toda a escola num processo que muitos de nós fomos habituados a ver como sendo ‘exterior’ e ‘circunscrito’ origina, naturalmente, dúvidas e resistências. É desnecessário enumerar as razões de “falta de formação”, “excesso de trabalho”, “ter 27 alunos na turma”, etc., que são evocadas para este *transbordamento* da Educação Especial para uma Educação Inclusiva. Existe até uma questão concreta sobre a organização das escolas que parece muito sintomática da forma como se aborda esta mudança – como é sabido, usamos uma pirâmide de medidas de apoio ao aluno que tem na base as *medidas universais*, no meio as *medidas seletivas* e no vértice as *medidas adicionais*.

As *medidas universais* são aquelas que, em caso de alguma dificuldade identificada no aluno, mobilizam os recursos e as competências existentes na escola para as procurar resolver. Recentemente, visitei uma escola que, ao fazer a apresentação sobre a sua organização de apoio aos alunos, indicou que havia em todo o agrupamento 98 alunos apoiados. Destes, 92% eram alunos com medidas universais e a restante percentagem destinava-se às outras medidas. Noutra escola, curiosamente no mesmo concelho, quando perguntei quantos alunos usufruíam de medidas universais, a professora olhou-me e disse: “Se as medidas são universais, são para todos, logo, os beneficiários são todos os alunos”. Não deixa de ser interessante pensar como a forma como se olham as medidas universais pode constituir um excelente indicador de como a escola trabalha em inclusão.

As dificuldades em desenvolver a inclusão desembocam, talvez na maioria dos casos, na questão dos recursos. Ouve-se, frequentemente, que não se faz inclusão porque faltam recursos. Gostaria de tratar, ainda que sucintamente, este assunto. Em três pontos.

1. Antes de mais, para assumir que há, efetivamente, uma falta de recursos: conhecemos situações em que os professores de Educação Especial estão sobrecarregados com um número excessivo de casos que não lhes permite um bom acompanhamento de cada um deles; por outro lado, a esperança de que os *centros de recursos para a inclusão* (CRI) pudessem prover os recursos essenciais está completamente abalada – os CRI recebem há muitos anos o mesmo financiamento, quando o número de casos que precisam de apoio terapêutico-educativo tem aumentado; trata-se, na maioria dos casos, de apoios que são reconhecidos pelos CRI e pelas escolas como insuficientes. E isto há muitos anos. A nossa Educação fez um percurso notável durante o período pós-Revolução de 25 de Abril de 1974, mas, mesmo assim, não foi capaz de se libertar de uma herança de desinvestimento de muitas dezenas de anos. Faltam recursos? Faltam sim, e muitos.

2. Precisamos de saber para que precisamos dos recursos – precisamos de recursos para a inclusão. Vale a pena fazer passar por esta pergunta os recursos que se pedem. Por vezes, os recursos serviriam para que o aluno estivesse mais tempo fora da sala de aula, ou fora das atividades escolares, ou até fora da escola. Não são esses, certamente, os recursos de que precisamos – precisamos de recursos que ajudem a escola, os professores, os técnicos, a melhorar a inclusão de cada criança: na classe, na escola, na comunidade. Precisamos de recursos que se articulem com o trabalho pedagógico, para o qualificar, para que seja mais diferenciado e flexível; logo, mais adequado a educar todos e... com todos.

3. Convido os meus leitores a uma viagem pela ‘imaginação pedagógica’. Imaginem que teríamos um governo que achasse que, afinal, isto da inclusão era um grande equívoco e que conseguisse encontrar verbas para construir grandes escolas especiais – por exemplo, em cada concelho. Todos os recursos iriam para essas escolas: professores, psicólogos, terapeutas, médicos; enfim, todas as pessoas que sabíamos ser as mais competentes. Já imaginaram? Talvez, nesse caso, não se falasse em falta de recursos; estas escolas, sendo em número inferior, teriam, talvez, muitos mais meios. Mas há uma questão fundamental: estas escolas especiais teriam uma falta imperdoável, tão grave que as inviabilizaria como estruturas credíveis – faltar-lhes-ia a vivência, a experiência da inclusão...

É por isso que talvez seja preferível lidar com falta de recursos nos 811 agrupamentos que procuram este valor precioso da inclusão do que criar escolas em que tudo pareceria ser abundante e só faltaria o essencial.

David Rodrigues

# VI Congresso Internacional da Pró-Inclusão

*Realizou-se no final de outubro, em Santarém, o VI Congresso Internacional da Pró-Inclusão. Um congresso muito concorrido, com excelentes comunicações, conferências e grupos focais. Na sessão de encerramento foi aprovada a declaração que se transcreve, pela relevância que é ter sido feita e o momento em que o foi.*

“Os participantes do VI Congresso Internacional *Educação Inclusiva: Olhares Pelo Caminho* aprovam, por aclamação, a seguinte Declaração Final:

1. Estamos conscientes do caminho de progresso que foi feito para a construção de uma educação inclusiva. Para este caminho muito contribuiu uma vontade política constante ao longo do nosso regime democrático, bem como o protagonismo das famílias, dos professores e de toda a comunidade educativa.

2. Estamos agora mais conscientes do caminho que nos falta percorrer para atingirmos uma efetiva educação equitativa e inclusiva. O caminho que percorremos conduziu-nos até à situação favorável em que nos encontramos, mas também nos permite ver melhor em quantidade e qualidade as medidas que são mais prementes para que a Educação de qualidade chegue a todos e a tempo.

3. Precisamos de continuar o que se mostrou correto, de reforçar o que se revelou frágil e de inovar no que se mostrou desadequado. Citamos a urgência de consolidar as medidas legislativas que apontam inequivocamente para uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade para todos os alunos sem exceção; precisamos de reforçar os sistemas de suporte e apoio aos alunos que dele precisam; precisamos de promover e apoiar novas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, nomeadamente, através de políticas que encorajem a inovação da escola e de formação a todos os níveis e para todos os agentes educativos.

4. Assumimos o compromisso de não pactuar com modelos educativos que promovam a exclusão dos alunos que mais precisam de educação, que mais podem beneficiar de interação e de participar em processos que os levem a aprender e a se desenvolver como pessoas humanas e cidadãs. A inclusão é um processo e não pactuamos com aqueles para quem a educação ou é perfeita ou é uma fraude.

5. Queremos convidar todas as pessoas que se interessam por educação, sejam famílias, docentes, técnicos ou alunos, para que, em sintonia com a Compromisso de Cali da UNESCO, proclamado em setembro de 2019, a apelar para que se criem em todas as escolas portuguesas ambientes seguros, acolhedores, positivos, humanos e livres de qualquer forma de violência, de maneira a assegurar

a motivação, a implicação e promover resultados positivos de aprendizagem e de educação para todos.

6. Estamos seguros de que não nos enganamos quando optamos por um sistema educativo que persegue a equidade, a inclusão, a participação e a cidadania de todos os alunos. O caminho da inclusão é o caminho da justiça social, o caminho que nos permitirá construir um país de que nos orgulhemos: mais justo, sustentável e humano, e assim tornar mais próxima a consumação dos Direitos Humanos. Para todos os humanos.

**Continuar a crescer.** No momento em que se inicia um novo ciclo governativo, pensamos que é fulcral que todas as pessoas que se interessam e lidam com a Educação definam as suas prioridades e compromissos. Todos precisamos de manifestar qual é o nosso compromisso com a inclusão.

A *Educação Inclusiva* fez assinaláveis progressos no nosso país, mas esses progressos, como diz a declaração final, contribuíram para vermos melhor, e talvez com mais pertinência, o que falta fazer para que os direitos educacionais de todas as crianças sejam respeitados. Daí que esta maior luz nos tenha feito enxergar melhor o que falta. Isto não deve ser confundido, na nossa opinião, com ‘falta agora mais do que antes’.

Em Portugal optamos por um modelo muito exigente de inclusão: aquele que torna todas as escolas em espaços de diversidade, de equidade e de inclusão. Talvez fosse menos complexo encontrar só “algumas escolas”, em “alguns lugares” para que a “inclusão” se passasse.

Não seria a mesma coisa: a inclusão que nos pode conduzir a sistemas educativos e a organizações mais inclusivas e socialmente justas não se deve confinar a fronteiras. Assim, termos tornado os 811 agrupamentos de escolas em espaços inclusivos é um grande desafio; tão grande que nos obriga a crescer (e vamos continuar a crescer) para ficar do seu tamanho.

**David Rodrigues**

Presidente da Pró-Inclusão





# Salamanca A ACADEMIA E O PROFESSOR

Um dia chuvoso de janeiro de 2002 marcou o meu primeiro dia de aulas na Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca. Nesse momento, estava longe de imaginar que, naquele 15 de janeiro, começaria uma história repleta de estórias. Os momentos académicos, entretanto, extravasaram o lado mais formal e foram-se transformando em laços de amizade e de cumplicidade com um grande professor a quem quero, publicamente, agradecer a disponibilidade infindável que marcou, definitivamente, o meu percurso enquanto pessoa e profissional de educação.

Tornei-me, sem ter percebido, salmantina de coração. Voltar a Salamanca é quase um imperativo. Não são necessárias razões substantivas, ou pretextos para voltar. Cada viagem à cidade e, em especial, à Universidade marca o reencontro com o saber e a vontade de continuar a aprender e a fazer parte daquele mágico lugar! É isto que faz um bom professor. Faz a diferença na vida daqueles com quem se cruza. Assim aconteceu comigo!

Naturalmente que estas memórias têm um rosto. Um nome – um professor. Falo de um académico de referência. A sua trajetória de investigação foi reconhecida pela Academia espanhola e pelos seus pares em diversas ocasiões. Recordo, de modo particular, dois momentos, porque tive o privilégio de estar próxima, participar e sentir a emoção de alguém para quem os prémios são recebidos com naturalidade genuína.

**Reconhecimento.** No ano letivo de 2016-2017 foi o catedrático escolhido pela Universidade de Salamanca para abrir o ano académico (*lección inaugural*), uma lição de sapiência que intitulou de *La paidea universitaria en la festa de la ciencia*. Desde a tribuna da magnífica sala Paraninfo sublinhou que era para ele uma honra fazer parte do reduzido número de professores que tiveram tal oportunidade em oito séculos de história da universidade. Manifestou uma enorme satisfação que disse assumir com responsabilidade e esperando não decepcionar os colegas do Departamento de Teoria e História da Educação e todos os que o acompanhavam naquele momento. Acrescentou que era uma enorme satisfação intelectual, recebida com especial emoção, difícil de expressar em palavras perante nós. O convite significava, para ele, uma das mais elevadas honras e graças que um universitário pode receber. Pelo menos assim o sentia. Em 17 de outubro de 2019 é de novo notícia. A sua trajetória na profissão e na investigação volta a ser reconhecida pela Sociedade Espanhola Para o Estudo do Património Educativo (votação em 14 de outubro). Foi distinguido com o *Premio Manuel Bartolomé Cossío*, concedido de forma unânime pelos jurados. Curiosamente, nesse dia começava o congresso internacional *VIII Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, do qual era o principal responsável

enquanto coordenador do grupo de investigação *Helmantica Paidea*, do qual tenho o enorme privilégio de ser membro. Recebeu a notícia com emoção, mas os muitos participantes do congresso puderam constatar que a sua concentração de imediato se voltou para o que era fundamental – a hospitalidade de todos e de cada um na Universidade de Salamanca.

Tudo isto é público! Os jornais e as televisões noticiariam! As redes sociais divulgaram! Os seus muitos alunos (antigos e atuais) não conseguiam disfarçar as emoções. Comentavam e partilhavam! O contentamento era sentido, efetivamente, por todos nós! Mas o tempo dele é tão ocupado que não assiste a estes debates. É sensível e reconhecido, mas permanece indiferente!

**Humanidade e a hospitalidade.** Por estas razões, e tantas outras que sou incapaz de expressar através das palavras, quando fui desafiada a falar sobre a minha ligação à Universidade de Salamanca pensei, desde logo, em agarrar a oportunidade e dar a conhecer o que nem todos sabem sobre este homem-professor. Hoje é, também, um amigo com quem construí uma sólida, respeitosa, solidária e duradoura amizade e que se tornou numa referência de vida e de profissão. Sempre presente. Um conselheiro que nunca desilude quem se aproxima. As suas palavras emanam tranquilidade e generosidade académica.

Os seus alunos percebem, de imediato, que são respeitados nas suas singularidades. A sua escuta, apesar de ativa, centra-se no essencial. O seu ocupado tempo chega para todos, independentemente das diferentes geografias. Recordo que os tempos de espera por uma reunião, em frente ao seu gabinete, se revelaram momentos de grande riqueza quer na partilha de ideias e projetos académicos, quer na construção de laços que perduram e se efetivaram. Nesse espaço, tive a possibilidade de me cruzar com alunos de Portugal, Brasil, Bolívia, Perú, Colômbia, Equador e Gabão, entre outros. Na verdade, por detrás destes e tantos outros momentos, está um ser humano de afetos, único, singular, generoso, mas que nos convida ao respeito, à simplicidade de ser-estar. O seu exemplo acaba por nos contagiar. A sua ética, traço distintivo da sua humanidade, acaba por nos traçar fronteiras. Aprendemos a consciencializar a importância do lugar. Sem palavras, diz-nos ‘este é o teu lugar’ ou ‘este não é o teu lugar’.

Falo de José María Hernández Díaz, catedrático de Teoria e História da Educação da Universidade de Salamanca e ilustre colaborador da PÁGINA. Falo de um Professor que personifica a humanidade e a hospitalidade de que necessitam as escolas e as universidades do século XXI.

# Ana Paula Canotilho

*A luta convicta pela liberdade e por um país mais decente e justo é o teu legado, que foste construindo através da militância partidária ou como ativista na luta pela afirmação política e social das mulheres. Para ti, a dignificação da profissão docente, pela qual te bateste sem vacilar, nunca se dissociou da dignificação das escolas como espaços educativos política e culturalmente significativos.*



Nunca mais te veremos, ainda que não tenhas desaparecido das nossas vidas. Gente como tu não deixa de existir, precisamente porque deixa a sua marca no mundo. A luta convicta pela liberdade e por um país mais decente e justo é o teu legado, que foste construindo através da militância partidária ou como ativista na luta pela afirmação política e social das mulheres. Uma luta cuja coerência se evidencia, igualmente, quando soubeste associar a tua atividade como sindicalista ao envolvimento comprometido em projetos nas escolas onde lecionaste, para que estas, afinal, se pudessem transformar em espaços mais dignos e relevantes enquanto instrumentos de aprofundamento da democracia e da justiça social.

É que, para ti, reivindicar a dignificação da profissão docente, pela qual te batesse sem vacilar, nunca se dissociou de uma outra reivindicação, a da dignificação das escolas como espaços educativos política e culturalmente significativos. Uma posição de coragem e cuja coerência se saúda, sobretudo quando se sabe que nem todos à esquerda entendem, como tu entendias, que a reinvenção das escolas e do trabalho que aí se produz não é resultado da valorização da figura dos professores, mas condição que confere sentido, força e justiça a uma tal valorização. Daí que, na tua perspectiva, a afirmação da possibilidade das escolas se afirmarem como contextos educativos mais inteligentes, mais solidários, mais justos, mais decentes e mais democráticos não só permite conferir um sentido democrático ao trabalho que aí se produz (mesmo que num mundo onde a democracia vacila), como constituiu uma razão que legitima a importância educativa dos professores.

Por isso é que os estudantes que te tiveram como professora na última escola onde trabalhaste, a Escola Portuguesa de Moçambique, te prestaram homenagem.

“A sua alegria, o seu sorriso, a sua sabedoria e o seu sentido de humor foram sempre uma das nossas fontes de inspiração. No pouco tempo que a conhecemos inspirou as nossas vidas e tornou-se uma figura de referência para nós. Um dia, como em muitos outros, chegou aulas maningue txunada e nós comentámos que estava muito bonita e se tinha algum encontro. Ela respondeu que se tinha arranjado assim para nós! Nesse dia, foi fotografada para o jornal e nós escolhemos a fotografia final... O nosso espaço de trabalho tinha de ser o mais agradável: sempre que possível, o Pátio das Laranjeiras. Era lá que conversávamos sobre todos os assuntos que nos preocupavam ou pelos quais tínhamos curiosidade de saber mais... Desde quaisquer questões até experiências que partilhávamos. Às vezes zangava-se: certo dia a Nicole, que já tinha demorado a mostrar um trabalho, disse que, mais uma vez, se tinha esquecido dele. A professora irritou-se e disse *Ó Nicole, não pode ser!* A Nicole, com brilho nos olhos, mostrou o trabalho e a stora começou a rir.”

Lemos este texto e compreendemos que o teu coração nunca falhou para os outros, o que talvez explique porque falhou para ti. Escrevemo-lo sem amargura, porque sabemos que nunca evitaste paixões ou os redemoinhos de emoções que resgatam o brilho dos olhos de todas aquelas e aqueles cuja vida não foi vivida por procuração. Escrevemo-lo sem dor porque sabemos, também, que as razões que tantas vezes te conduziram a arriscar o certo pelo incerto tiveram sempre, como horizonte, a luta por uma vida em comum que dispensasse as tiranias e os tiranos de todas as espécies. Fazes-nos falta, Ana Paula, apesar de sabermos, como António Lobo Antunes o confirma, que os “amigos não morrem: andam por aí, entram por nós dentro quando menos se espera e então tudo muda. Desarrumam o passado, desarrumam o presente, instalam-se com um sorriso num canto nosso e é como se nunca tivessem partido”. Até sempre! Encontrar-te-emos sempre naquelas e naqueles que denunciarem a opressão, a injustiça e o cinismo dos que, nada fazendo para transformar o que reivindicam ser necessário transformar, se dedicam a tudo fazerem para que nada se faça. Lembrar-nos-emos de ti quando virmos os resultados de um projeto de cidadania e desenvolvimento que não seja, apenas, uma manifestação de catequese cívica e de boas maneiras. Saberemos que andas perto sempre que num tribunal se faça orelhas moucas a episódios de violência doméstica e haja gente que proteste perante a indiferença e o desmazelo jurídicos.

Até sempre, Ana Paula!





*Da imprescindibilidade da ética na educação*

*O professor é um dos principais motores da mudança.  
É um agente educativo e, porque é um agente educativo,  
tem um poder – o poder de educar. É bom que,  
enquanto professores, não nos esqueçamos disso.*

1. A docência tem, por inerência às respetivas funções da profissão, uma natureza ética. Levada a cabo através da relação com o outro, e sobretudo com o outro cuja educabilidade/plasticidade é ainda expressiva, e mais ainda quando menor de idade, a responsabilidade do professor vê-se numa situação acrescida, devendo por isso ser objeto de regulação e permanentemente consciencializada. Não obstante os excessos de J.B. Watson e do behaviorismo em que se enquadra, uma vez que o condicionamento é uma evidência científica, há que ter presente estas suas palavras: “Dêem-me uma dúzia de crianças saudias, bem constituídas e a espécie do mundo que preciso para as educar e eu garanto que, tomando qualquer uma delas ao acaso, prepará-la-ei para se tornar num especialista que eu selecione: um médico, um comerciante, um advogado e, sim, até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados”.

Atentas estas palavras e as consequências que delas potencialmente derivam, que valores devem nortear a conduta docente? Que princípios devem presidir à atuação do professor? Que escola, idealmente justa, urge promover – e como é possível essa escola? O que é, enfim, ser-se professor?

A desvalorização crescente do estatuto desta profissão, designadamente no território nacional, e cujos efeitos vão sendo crescentemente identificados – entre eles o *burnout* docente e o desinteresse dos mais novos pela profissão –, é um facto cuja defesa, nem sempre assumida, é ingénua dada a sua contraproducência. Ao subalternizar-se o papel do professor, deixando-o simultaneamente passar horas consecutivas a ensinar aqueles que no futuro próximo decidirão, é ignorar o seu verdadeiro *poder*. Alguns, porventura, dirão defensivamente que ao professor apenas compete ensinar, mas precisamente aí é ignorado um aspeto essencial: tal como não é possível não comunicar, sendo o ensino um processo de transmissão cultural que, por ser transmissão, é inevitavelmente comunicacional, e por ser cultural é eminentemente educacional, também não é possível ensinar sem educar.

A educação, institucionalizada ou não, não é lugar para o “olha para o que eu digo, não olhes para o que eu faço”. Na educação, só artificialmente o *fazer* é dissociável do *dizer*. A educação é um território por excelência do *exemplo*, sob pena do fácil diagnóstico pelo aluno da contradição no professor.

2. A ideia de que algures no tempo existiu para a maioria de nós ‘o professor da minha vida’ não é uma mera intuição infundamentada, que muitos *cientificamente* gostariam de negar, dada a sua não objetividade.

Num dos seus filmes, Clint Eastwood mostrou-nos o perigo dos cientismos subservientes. Em «A Troca», uma criança é raptada

e um corpo policial corrupto, dependente ou até mesmo com uma ‘adição’ pela comunicação social, leva à sua mãe uma outra criança, coagindo-a a aceitar esse outro rapaz como o seu filho efetivamente desaparecido.

Desgastada com as investidas da mãe em mostrar a falsidade – e a total imoralidade! – do comportamento da polícia, esta leva-lhe a casa um médico para observar o filho falso que a polícia quer certificar como verdadeiro. O verdadeiro não era circuncidado; o falso era. O verdadeiro era mais alto do que o falso e a medida era objetivamente marcada pela mãe no aro da porta. À falta do filho verdadeiro para que a comparação fosse *de facto* constatada, o médico negou todas as evidências. E para persuadir a mãe de que o falso era o verdadeiro, de que aquela outra criança era o seu verdadeiro filho, à questão da mãe:

*E eu não sei ver se é ou não é o meu filho? Sou a mãe!*

o médico respondeu:

*Isso significa que não consegue ser objetiva. Está a olhar através de um prisma de extrema emotividade para um rapaz que está diferente daquilo que recordava. Não é o menino que era antes, tal como um jovem que parte para a guerra deixa de ser o mesmo. E o coração de uma mãe, levado por intuição e sofrimento, observa as mudanças e revolta-se, recusando-se a reconhecer o filho. Isso não altera os factos.*

É difícil imaginar-se maior vilania exercida sob a capa de ciência. É praticamente impossível experienciar-se maior impotência do que a vivida por esta mãe. E tudo isto sob o pseudónimo *objetividade*...

3. A não ser que cada um de nós se assumia velhaco e mau caráter – e assim se terá tornado por efeito do ‘professor da minha vida’ –, somos o que somos porque também algures esse dito ‘professor da minha vida’ foi, não apenas um bom professor, mas também um professor *bom*. Essa pessoa objetivamente existiu, e a ética, para não termos de negar quem somos, tinha de pautar a sua conduta. A realidade, porém, parece mostrar-nos que o professor hoje se institucionalizou, se ‘funcionarizou’, tendendo a autocensurar-se pelo que lhe é imposto, não do interior, mas do exterior. A função social sobrepôs-se ao seu autoconceito e a desacreditação de quem se é, é o passo seguinte que tem no *burnout* um dos seus sintomas. O professor é um dos principais motores da mudança, por muito que os determinismos da reprodução social o neguem, e com eles outros que querem denegrir a sua imagem. O professor é um *agente* educativo e, porque é um agente educativo, tem um *poder*: o poder de educar. É bom que, enquanto professores, não nos esqueçamos disso. Porque não me parece que muitos, entre os outros, disso nos queiram lembrar.

Agrupamento de Escolas de Vilela

# VAMOS COMEÇAR A PRATICAR ÉTICA?

*Os valores já existiam em documentos dispersos e já estavam implementados no agrupamento, mas era necessário juntar tudo num documento único para que fosse mais fácil interiorizá-los por toda a comunidade educativa. Depois de um ano de trabalho, nasceu a Carta Ética do Agrupamento de Escolas de Vilela.*

Carta  
Ética

A *Carta Ética* engloba os valores e os padrões de conduta que caracterizam o agrupamento de Vilela (Paredes), mostram a sua identidade, sendo uma base de compromisso de todos os seus membros, docentes, alunos e pessoal não docente. É um manual de boas práticas, com princípios e deveres fundamentais, rumo a “uma escola cada vez mais humanista, reflexiva, acolhedora e inclusiva”, como se lê no documento.

O processo de reflexão contou com a colaboração ativa do Núcleo de Inovação Pedagógica, que conta com representantes de docentes dos vários níveis de ensino do agrupamento – do pré-escolar ao Ensino Secundário. O documento contou também com o apoio de um Conselho de Acompanhamento, constituído por Alberta Rangel (docente aposentada), Albino Pereira (diretor do agrupamento), António Nóvoa (reitor honorário da Universidade de Lisboa), Isabel Baptista (provedora de ética, da Universidade Católica, Porto), Joaquim Azevedo (Universidade Católica, Porto) e José Caride Gómez (Universidade de Santiago de Compostela). Afirmar e desenvolver valores que sustentam a identidade institucional do agrupamento; afirmar e desenvolver comportamentos adequados de aprendizagem e de participação na vida escolar; afirmar e desenvolver uma cultura de rigor, inovação e excelência na intervenção educativa; afirmar e desenvolver práticas de trabalho comprometidas e colaborativas são os grandes objetivos da *Carta Ética*, aliados à promoção do desenvolvimento integral do aluno, “apostando na formação de cidadãos autónomos, críticos, empreendedores, solidários e preparados para intervir conscientemente num mundo em constante mudança”, e à afirmação de um agrupamento de referência, “que se distinga pela sua dinâmica e qualidade, onde se vençam desafios e se ultrapassem diferenças, promovendo a integração e participação da comunidade”, refere o documento.

O lançamento formal da *Carta Ética*, para professores e assistentes técnicos e operacionais, decorreu na celebração do Dia do Agrupamento, assinalado a 4 de julho. Os alunos conheceram a primeira edição do documento durante a semana PBL (*Project Based Learning*), que ocorreu no início do ano letivo. Todos os níveis de ensino exploraram o tema e os alunos desenvolveram trabalhos, para melhor interiorizarem os princípios. “Havia a necessidade de dar a conhecer e de fazer as pessoas perceberem o que é isto, caso contrário, não se pode recorrer a um documento se não há esse conhecimento”, explicou Albino Pereira, diretor do agrupamento, lembrando que a implementação da *Carta Ética* “acontece todos os dias”.

### **Crescer como aluno e como pessoa**

Nuno Almeida tem 15 anos. Ouviu falar da *Carta Ética* durante a semana PBL. “Achei uma ideia interessante, sendo que é um conjunto de orientações para o bem-estar da comunidade escolar”, explicou o estudante do 10º ano, considerando que todas as boas práticas abordadas no documento vão ajudá-lo na formação dos seus valores, como aluno e como pessoa.

“Antes de haver esta *Carta Ética*, os valores já eram obviamente implementados na escola por toda a comunidade, mas acho que com este documento começaram a ser falados e a comunidade começou a importar-se cada vez mais. Isto forma-nos também para o que nos espera lá fora, uma realidade completamente diferente, já que aqui estamos acolhidos por todos os professores e lá fora não estamos... Então, os valores são o que nos permite o respeito pelas outras pessoas, comunicar sem preconceitos e ter

uma mente aberta que nos dá mais horizontes”, disse à PÁGINA, adiantando que o facto de estar impressa ajuda os alunos a terem “consciência” do que é a *Carta Ética*, “as orientações para uma comunidade boa e saudável”.

Também Mara Fernandes, de 12 anos, considera a *Carta Ética* muito importante, “porque devemos começar a aprender desde pequenos a ser cidadãos, para no futuro podermos ter um bom país”. A aluna do 7º ano lembra que este é um guia, “para nós sabermos como é que devemos ser para, futuramente, sermos bons cidadãos”. Embora esteja online, o documento existe em papel, conferindo mais responsabilidade a todos – afinal, não é só para alunos, mas para toda a comunidade educativa. “Temos todos de seguir estes valores”, destacou.

### **As emoções, as cores e os valores**

Na Escola Básica de Vilela, para melhor entenderem o significado da *Carta Ética*, os alunos do pré-escolar e do 1º Ciclo trabalharam, durante a semana PBL, as emoções associadas a cores: a alegria associada ao amarelo, a raiva ao vermelho, o medo ao roxo, a tristeza ao azul e a aversão ao verde. As turmas aprenderam o significado dessas emoções, como as sentem e como podem lidar com elas, e criaram mascotes que podem simbolizar na turma “um reforço positivo ou uma forma de sair dessa emoção”, explicou à PÁGINA Quitéria Barbosa, coordenadora do estabelecimento. “Se um aluno está na emoção da raiva, representada pelo vermelho, trabalhamos com a mascote a forma de sair da raiva, visualizando a cara com que fica quando está nessa emoção. Quando estamos na tristeza, no roxo, o polvo [a mascote] pode ter aqueles tentáculos todos, que representam a tristeza alargada, mas pode ser contrariado. A tristeza, assim como todos os sentimentos, devem ser vividos por todos nós. Nós temos de os sentir. A emoção é pele, o sentimento já é interior”, referiu Quitéria Barbosa.

Através das emoções e das cores, os alunos mais pequenos conseguiram entender os valores de que fala a *Carta Ética*, associando-os aos comportamentos que têm quando vivem determinados sentimentos. O documento, “precioso e único”, foi trabalhado ao pormenor, mas vai ser matéria de estudo ao longo de todo o ano. Pedro Moura tem 6 anos, anda no 1º ano e gostou dos trabalhos que se fizeram, “porque assim aprendemos todas as emoções”. Letícia Gusmão, de 8 anos, anda no 3º ano e contou o que pensa da *Carta Ética*: “São os comportamentos que temos, os bons e os maus. Por exemplo, prestar atenção na aula ao que a professora está a falar é um comportamento bom; brigar com os colegas, com os amigos, no intervalo, não é.”

Na escola, há novos, bonecos, desenhos, pinturas. Árvores desenhadas a giz, a marcador ou a impressões digitais, escritas com os valores da justiça, gratidão, amizade, união, paz, responsabilidade, em Português e em Inglês – expressões artísticas dos valores que compõem a *Carta Ética*. É num desses quadros, onde se lê um texto sobre o documento, que se lança a pergunta “Então, pessoal, vamos começar a praticar ética?” E pelo que se pôde constatar, os alunos já aceitaram o desafio.

**Maria João Leite**

reportagem

**Ana Alvim**

fotografia

A portrait of Albino Pereira, a middle-aged man with a shaved head and a light beard, looking slightly to the right. He is wearing a dark blue collared shirt. The background is a plain, light grey wall.

# ORA DIGA LÁ...

ALBINO  
PEREIRA

*Como decorreu este processo? Exigiu muita reflexão?*

Tudo começou no Núcleo de Inovação Pedagógica, que é um grupo constituído por representantes de docentes de vários ciclos de ensino – no agrupamento temos desde a Educação Pré-escolar até, como costume dizer, à educação pré-universitária, até ao final do 12º ano. Reunimos representantes dos vários ciclos, com as várias visões, e sentimos necessidade de passar para um documento aglutinador, que realmente fosse orientador, aquilo que são as práticas em termos de princípios, de valores, de procedimentos disciplinares. Tudo isso estava disperso por vários documentos, desde o Estatuto Ético e Disciplinar dos alunos ao Regulamento Interno, ao Projeto Educativo, ao Plano de Ação para a Promoção da Disciplina... Ficava uma coisa muito extensa e nós precisávamos de algo mais simples, que fosse facilmente interiorizado por todos os elementos da comunidade educativa.

*E foi difícil condensar tudo?*

Conseguir condensar algo tão complexo e extenso sem perder o sentido das coisas, foi bastante difícil. Deu muito trabalho. Trabalhámos um ano letivo em torno deste documento.

*Qual o principal objetivo?*

O nosso principal objetivo é haver uma identificação com aquilo que pretendemos que seja o caráter único deste agrupamento. Portanto, a identidade do agrupamento tem de estar acima de tudo. Nós pretendemos poder dizer, perante um comportamento menos assertivo, ‘nós aqui regemo-nos pela Carta Ética e, portanto, não aceitamos esse tipo de comportamento’.

*O que destaca no documento?*

Trazer aquilo que são os comportamentos éticos para o terreno, a responsabilização de cada um pelos seus próprios comportamentos e introduzir a palavra ‘ética’ no dia a dia. Acho que foi o mais importante para todos.

*E qual foi o impacto na comunidade educativa?*

Foi bastante significativo. Houve um envolvimento muito grande. Foram feitos trabalhos muito interessantes no início da semana PBL (Project Based Learning). E por todos, desde os meninos do pré-escolar até aos alunos do Ensino Secundário.

# Racismo na educação

*Preconceitos revelados em olhares, gestos, palavras, se repetem cotidianamente, com muita naturalidade e crueldade. Dizer piadas que desqualificam negros, indígenas, ciganos, pessoas com deficiências, meninas, mulheres, é comportamento frequente em diferentes instâncias da sociedade. Até mesmo em estabelecimentos de ensino.*

É possível que quem costume ler o que escrevo se pergunte: de novo? não tem ela outro assunto?! Asseguro-lhes que quisera mudar de assunto, mas as persistentes manifestações racistas, homofóbicas, também depreciativas de pessoas empobrecidas, assim como de deficientes, não me deixam calar. Asseguro-lhes que na condição de mulher negra, militante do Movimento Negro Brasileiro, professora que fui de adolescentes e jovens, não consigo mudar de assunto enquanto o racismo e toda sorte de discriminações continuar perturbando, destruindo projetos, quando não ceifando vidas.

Como tenho afirmado insistentemente, combater o racismo não é um projeto pessoal, tampouco restrito a afrodescendentes e africanos, a povos originários das Américas, os indígenas, a aborígenes. Quando lutamos por reconhecimento e respeito devidos a cada pessoa, pelo direito de todos viverem e se comunicarem de acordo com sua raiz étnico-racial predominante, é porque entendemos ser obrigação da sociedade, na diversidade de sua composição, combater o racismo, bem como toda sorte de discriminações.

Dizendo de outra maneira, não cabe, unicamente a grupos e pessoas discriminados e a seus aliados, denunciar discriminações e decorrentes sofrimentos, propor meios para superá-los. Combater o racismo e toda sorte de discriminações, precisa, urgentemente, constituir um projeto prioritário da sociedade. Insisto, não bastam unicamente atitudes e orientações de famílias, iniciativas de comunidades, de entidades de movimentos sociais, ou de um ou outro docente.

**Políticas públicas curriculares**, como as estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no Brasil, são fundamentais para garantia de direitos e combate ao racismo e a discriminações, no entanto sem metas incluídas, periodicamente avaliadas, no planejamento pedagógico dos estabelecimentos de ensino, nos planos curriculares e decorrentes atividades de ensino de cada professor, muito pouco se alcançará.

A educação das relações étnico-raciais, enquanto processos educativos escolares, foi sendo concebida e posta em prática, ao longo do século XX, principalmente por professoras e professores negros. Muitas dessas experiências não ultrapassaram as portas de salas de aula, até passarem a ser valorizadas por estudos e pesquisas.

Enquanto ideologia, a educação das relações étnico-raciais, no Brasil, se constrói em discursos do Movimento Social Negro, que tendo em conta as mencionadas experiências pedagógicas, desenvolve discurso que busca aliar princípios de militância antirracista com princípios pedagógicos de valorização da história e cultura de pessoas e povos africanos e afrodescendentes. Enquanto corpo teórico, a educação das relações étnico-raciais resulta de pesquisas empenhadas em compreender, avaliar processos educativos decorrentes de militância antirracista e de práticas pedagógicas escolares, universitárias.

**Repetidos e renovados atos de racismo**, do século XVI a nossos dias, obrigam a reconhecer, entre os brasileiros e brasileiras, incapacidade, ou falta de vontade de respeitar ideias, compreender, a partir da história própria de cada grupo social, jeitos distintos de construir cidadania, de estabelecer relações sociais, de projetar a sociedade em que vivem. Há que se admitir que repetidas e renovadas relações de opressão, forjadas com base em preconceitos, têm criado, reforçado barreiras que impossibilitam estabelecer, negociar propósitos, metas, formas de ação, projetar resultados que a todos beneficie.

Preconceitos revelados em olhares, gestos, palavras, se repetem cotidianamente, com muita naturalidade e crueldade. Dizer piadas que desqualificam negros, indígenas, ciganos, pessoas com deficiências, meninas, mulheres, é comportamento frequente em diferentes instâncias da sociedade. Até mesmo em estabelecimentos de ensino, da educação infantil às universidades, se admitem, quando não se cultivam, com espontaneidade, preconceitos, discriminações negativas. Vê-se, em sofrimentos que gestos, olhares, palavras depreciativas, discriminações sexistas, racistas provocam motivos para piadas, desqualificações.

Diante deste quadro que se repete, embora denunciado insistentemente, pergunta-se: quem está negligenciando a responsabilidade de construir relações respeitadas e de colaboração entre pessoas e grupos sociais? que barreiras, há de se demover, superar, a fim de construir engajamento de pais, professores, todas as pessoas, independentemente de faixa etária, posição social e política, para combater racismos e discriminações?

Petronilha Gonçalves e Silva

# *É preciso prestar mais atenção ao ponto de vista das crianças*

Maria João Leite

entrevista

Ana Alvim

fotografia

*“A experiência de crianças na sua integração numa nova escola e num ano de transição de ciclo” é o tema da tese que Armanda Zenhas apresentou, em abril deste ano, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação.*

*Armanda Zenhas é professora de Inglês, do 2º Ciclo, e acompanha há muito este processo de mudança de escola, de métodos, de colegas. Ao longo de um ano assistiu às expectativas dos jovens alunos de uma turma de ensino de Música e aos desafios que enfrentaram em diferentes domínios. E frisa a importância de as escolas verem e ouvirem as crianças e de uma boa preparação da sua integração.*







***Como descreve o processo de elaboração da tese de doutoramento? Como surgiu este tema?***

A ideia do tema deste trabalho surgiu-me porque eu sou professora. Como professora do 2º Ciclo e como diretora de turma, estou habituada a receber as turmas de 5º ano e a aperceber-me das dificuldades que eles sentem em diversos domínios, que não apenas o académico. Apercebi-me que, muitas vezes, vivem as diferentes dimensões da integração, nas suas dificuldades, de uma forma um pouco solitária, porque é frequente atentar-se mais às dificuldades académicas do que às de outro tipo. E daí surgiu-me essa ideia. Por outro lado, também ver a questão do ponto de vista da criança, como é que a criança vive e sente a sua integração. E então o trabalho de doutoramento assumiu a metodologia etnográfica. Estive um ano inteiro numa escola a observar uma turma, que foi selecionada para esse efeito, e acompanhei as crianças ao longo de todo o ano com diversas estratégias que fui criando também, de acordo com as condições que iam surgindo e as necessidades que ia sentindo. E foi-se estabelecendo uma relação social de investigação com as crianças e com os pais muito favorável, o que permitiu aprofundar bastante o tema.

***Fala em fases de transição de ciclo de escolaridade e integração numa nova realidade escolar. Que fases são estas?***

Comecei a acompanhar as crianças no 5º ano, mas procurei perceber como é que elas tinham experienciado essa transição já desde o 4º ano. Foi uma fase de antecipação da transição, em que elas esperavam-na com sentimentos contraditórios: por um lado, sentiam-se contentes porque estavam a crescer e porque iam para uma escola nova; por outro lado, alguns também já tinham a consciência de que iam deixar de ser os maiores para serem os mais pequenos e juntava-se aqui algum receio; havia também alegria por irem aprender coisas novas e diferentes, mas algum receio de que elas fossem difíceis, de passarem a ter muitos professores, testes, etc.. Na entrada na escola, ocorreu aquilo que é habitual ocorrer nestas fases de transição e da correspondente integração, que é uma fase de exploração da nova realidade, nas suas diversas dimensões: o contacto com os novos professores, com os novos colegas, com o novo edifício escolar, com o facto de realmente deixarem de ser os mais velhos para passarem a ser os mais pequenos.

E aqui houve alguma modificação nos sentimentos que as crianças deixavam transparecer. Por exemplo, eles tinham referido ter pena de deixar os antigos colegas, e continuavam a ter, mas estavam muito contentes com a turma, com conhecer os colegas da turma. Mas por outro lado, realmente estavam com receio dos mais velhos. A escola era nova e ainda não tinha o recreio operacional,

e isso agravava esse receio. A escola tinha também de ter regras mais rígidas por causa da segurança, porque o espaço de convívio das crianças era realmente muito limitado, e eles mostravam-se com dificuldade em aceitar essas regras.

Acho que em qualquer circunstância, quando não se compreende as regras, quando elas não foram negociadas com as crianças são difíceis de compreender e de aceitar. E estas crianças tinham ainda mais medo por causa disso. A integração no espaço foi realmente a mais difícil e a que demorou mais. E depois desta fase de exploração começam a surgir as estratégias. As crianças começam a perceber melhor como é que é o funcionamento das diferentes dimensões, a nível das aulas, a nível do relacionamento com os mais velhos e, conforme os recursos que têm disponíveis, sejam de interação social ou culturais, começam a definir as suas próprias estratégias.

***No terceiro capítulo da tese aborda precisamente a entrada no mundo da nova escola. Como é que as crianças viram a escola pela primeira vez? De que forma a descreveram?***

A forma foi variando. No primeiro dia houve uma reunião de recepção às turmas e foi de deslumbramento. ‘Que escola tão bonita, tão grande’... Mas depois, quando começaram a viver dentro da escola, rapidamente perderam o medo de terem muitos professores, acharam até que era divertido, porque relacionavam-se com mais pessoas e todos os professores estavam muito atentos a elas. Era uma turma predominantemente de classe média e, portanto, a nível académico tinham recursos mais facilitadores de adaptação à linguagem já mais especializada nas diferentes disciplinas. E isso foi facilitador da integração académica.

No que diz respeito à interação com os pares mais velhos, esse foi realmente um problema, agravado também pela escassez de espaço. Começou também a haver uma diferença daquilo que diziam no início. O mesmo espaço podia ser visto de forma positiva e negativa pela mesma criança em situações diferentes. Um exemplo: a sala de aula. Numa das sessões semanais que fazia com eles, perguntei o que achavam da sala de aula e a primeira resposta foi ‘gostamos’. Mas depois começaram a esmiuçar isso e o ‘gostamos’ transformou-se um bocadinho no ‘gostamos, conforme o que acontece’.

Isto relativamente à sala de aula, mas também a outros espaços. Por exemplo, uma coisa que ninguém imaginaria como sendo boa: a fila para a papelaria. Percebi, em conversa com elas, que estar na fila para a papelaria era um truque, como eles chamavam, para fugirem ao recreio – que era um polivalente onde tinham de se concentrar todos os alunos dos dois ciclos de escolaridade. Como não podiam circular livremente naqueles espaços, eles sentiam-se



mais à vontade naquele piso onde estava a papelaria, a biblioteca e, portanto, mais adultos. Começaram a utilizar estratégias. E um deles foi efetivamente ficarem na fila da papelaria a fazer tempo, em vez de irem para o recreio. Naquele contexto era realmente uma situação mais difícil, porque a escola ainda não estava totalmente construída. E a inexistência de recreio numa escola que tinha centenas de alunos transformava o problema num problema mais complexo.

#### *Falava de múltiplas dimensões: integração, transição...*

Na transição de ciclo – principalmente esta, e não foi por acaso que se optou por esta – passa-se, também, a nível do sistema educativo, do regime de monodocência para o de pluridocência. Há uma especialização por saberes disciplinares. Ao nível da integração tem de haver a correspondente criação de estratégias por parte das crianças para responderem aos desafios que são colocados por esta dimensão académica, o haver vários professores, disciplinas com diferentes linguagens, com diferentes formas de avaliação.

Depois há também a integração no novo edifício, com muito mais espaços, também mais diferenciados, porque já existem recursos que normalmente nas escolas de 1º Ciclo não existem: a biblioteca, a papelaria, os serviços, a secretaria... Já há uma diferenciação ao nível de serviços e de profissionais a quem têm de recorrer. A nível social existe este relacionamento diferente com os adultos, também com os professores das várias disciplinas e o diretor de turma e depois com os pares. A mudança aqui é mesmo muito grande. Eles deixam de ser os pares mais velhos para passarem a ser os mais novos. Portanto, há toda esta diferenciação, por um lado, a nível académico, por outro lado, na integração no espaço.

Sendo uma escola grande, há também diferentes percursos espaço-tempo, porque têm de ir da sala de aula para o recreio e voltar, os tempos curriculares também são diferentes... Estas dimensões estão todas entrecruzadas, mas eu definiria três vertentes principais: a académica, a da nova escola e a social. Sendo que a social tem a ver com a relação com adultos e tem a ver com a relação com crianças.

#### *Indica o silêncio e a solidão como dificuldades que as crianças encontram na transição para o novo ciclo e com mudança de escola...*

É uma dificuldade, porque muitas vezes os adultos tendem a considerar que se a criança está com um bom aproveitamento académico – e estas crianças tinham um bom aproveitamento académico – deve estar tudo bem. E se a criança não diz coisas em contrário, deverá estar tudo bem. Por vezes, algumas delas falavam destas questões em casa, outras nem tanto. E, portanto, acabam por viver muito entre pares. Se isto não passa para a família, se elas não tomam a iniciativa e a família também não se apercebe, pode acontecer passarem um bocado sozinhas e com os pares e criarem as suas estratégias mais a nível de pequenos grupos. Ali verifiquei isso.

#### *Considera essencial dar importância ao ponto de vista da criança. Não é isso que acontece?*

Antes disso, queria chamar a atenção para uma questão muito importante: a agência da criança. É importante perceber que as crianças são pessoas e são pessoas com capacidade de agência. Houve uma primeira fase de tomada de conhecimento, de exploração, mas depois elas agiram de forma intencional, criando as suas estratégias de integração, fossem a nível académico ou de interação social. E inclusivamente

aproveitaram situações criadas pela escola para, de uma forma muito intencional e muito criativa, se tornarem agentes dentro da escola.

Falo, por exemplo, das atividades para-curriculares, que podem partir da sala de aula, de professores ou de estruturas da escola. Dou como exemplo a semana da leitura, um acontecimento a nível nacional, com data marcada, para promover o gosto pela leitura. Normalmente, as escolas são muito dinâmicas nesta semana e criam atividades muito interessantes, mas as crianças levaram muito mais longe as propostas que lhes eram lançadas. Nesta escola, por exemplo, uma das coisas que se costuma fazer é o convite para as crianças irem ler a outras turmas. E estas crianças levaram isso mais longe do que é habitual; elas quiseram ir ler não apenas a uma ou a outra turma, mas também a uma escola próxima que tinha 1º Ciclo. E correu tudo muito bem. Como era uma turma de Música, eles quiseram noutras atividades criar músicas para intervirem em acontecimentos da escola. E mesmo quando estavam a criar aqueles truques elas estavam a agir intencionalmente e de uma forma reflexiva. Tinham analisado os recursos que tinham à mão e tinham visto quais as formas de poder contornar para atingirem os seus objetivos. Portanto, é importante perceber que a criança é realmente uma pessoa com capacidade de agência e que é preciso ouvir o que elas têm a dizer.

#### *E a escola não presta atenção ao ponto de vista da criança?*

Penso que é preciso prestar mais atenção ao ponto de vista das crianças. Não vou generalizar, porque não sei o que se passa em todas as escolas. Mas, mais ou menos, penso que não se presta a atenção necessária. O exemplo das regras. As regras que são criadas e não são discutidas com as crianças tornam-se absurdas para elas. Quando se fala de atividades, muitas vezes parece-me também que elas podiam ser organizadas em conjunto com as crianças. Nesta turma viu-se como isso aconteceu da parte de professores, que perceberam que as crianças tinham um grau de iniciativa grande e uma vontade muito grande de participar e acolheram todas as propostas que elas faziam. Mas isso nem sempre acontece.

É importante começar a dar importância à voz das crianças. E a nível da integração, que era uma questão central na tese, isto é muito importante que aconteça, porque as escolas normalmente acolhem muitas crianças de diferentes proveniências sociais e é muito importante compreender as dificuldades que elas têm e acolhê-las de modo a que elas sejam ajudadas a ultrapassar essas dificuldades. Mas para isto é importante compreender mesmo e para compreender é preciso ouvir as crianças.

#### *De forma resumida, quais as principais conclusões da tese?*

Uma delas é esta mesmo, a importância de ouvir a criança, de lhes dar voz e de lhes dar a possibilidade de intervirem na escola. Também a importância de preparar a integração das crianças, olhando para estas diferentes dimensões e considerando a diversidade social, cultural, étnica, das crianças que chegam à escola – porque cada escola tem o seu público-alvo, com as suas especificidades –, e de preparar uma integração que as acolha realmente e que as faça sentir bem e diminuir as dificuldades nas diferentes linhas que compõem a integração. Também me parece importante que a escola olhe para a criança também integrada numa família. E que esta articulação entre escola, família e criança seja feita com voz para as crianças. Há uma consciência já maior de que a relação Escola-Família é importante, mas a relação Escola-Família não pode esquecer a criança, porque é por causa da criança que essa relação se estabelece. E a criança tem de estar presente. Portanto, este triângulo é importante.

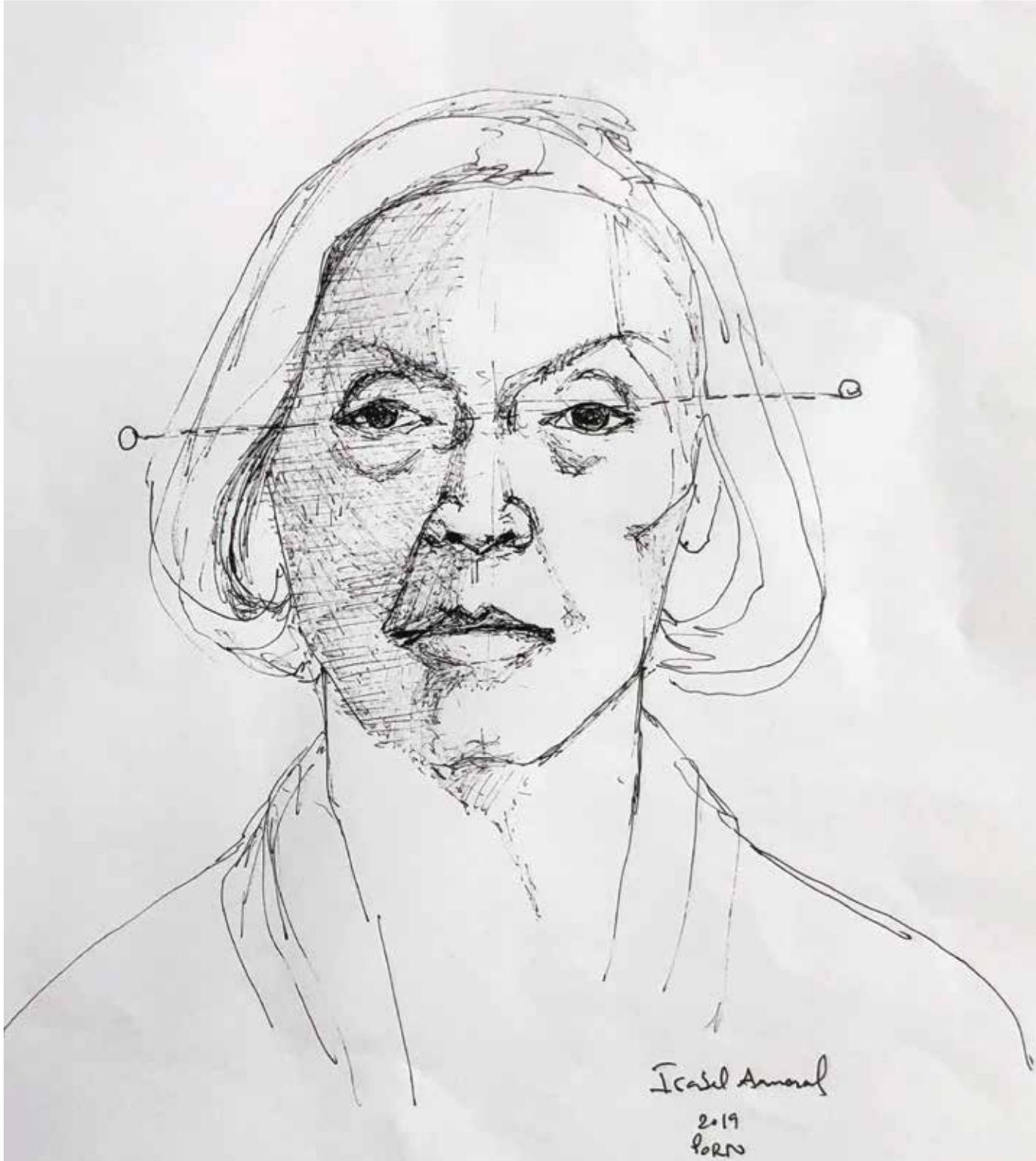
# SOPHIA

40

DESENHO ORIGINAL DE ALBERTO PÉSSIMO



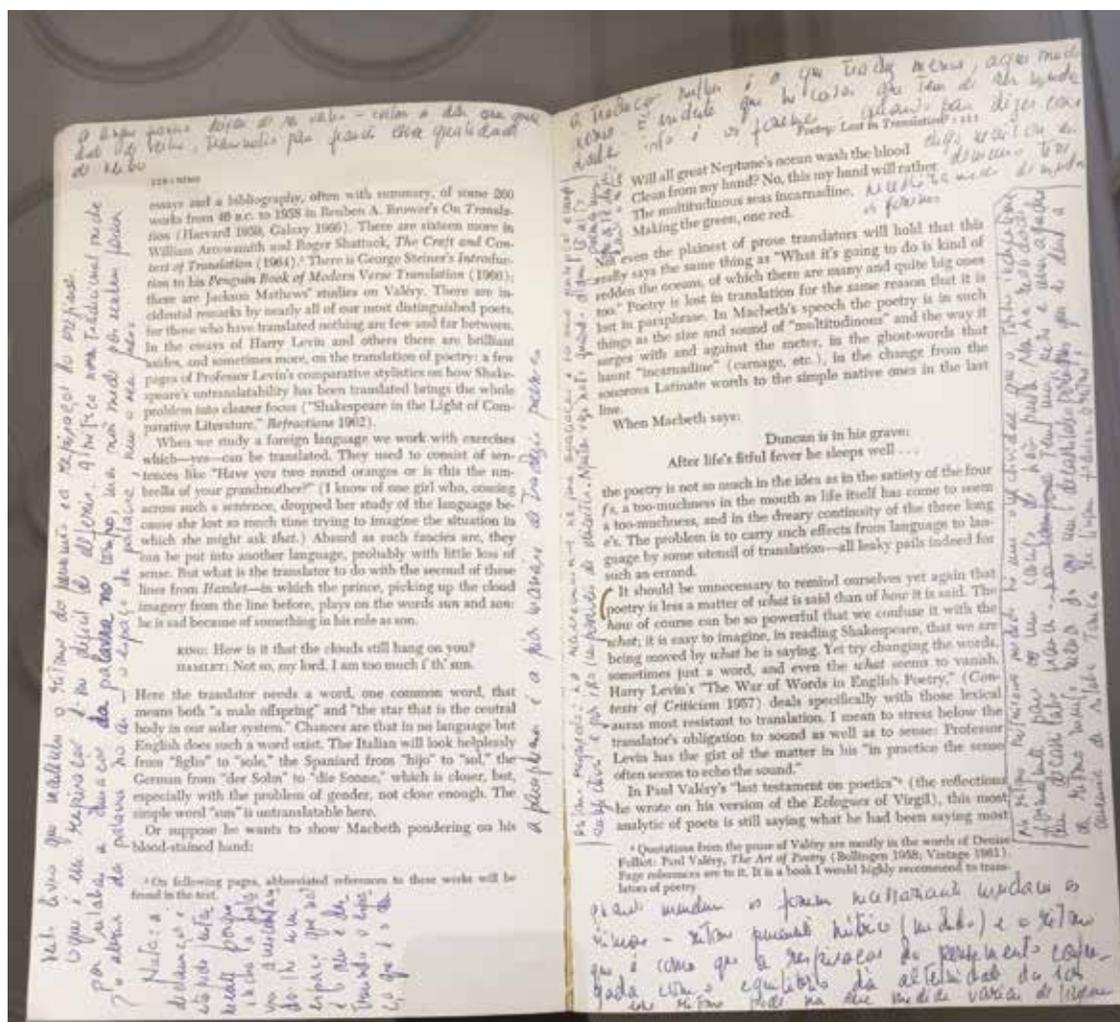
# 100 ANOS



DESENHO ORIGINAL DE ISABEL AMARAL

# UMA VIDA DE PALAVRAS COM SABOR A MAR

Porto, 6 de novembro de 1919, onze horas da manhã. Nasceu Sophia de Mello Breyner Andresen, filha de Maria Amélia Burnay de Mello Breyner e de João Henrique Andresen. A notícia aqueceu aquele dia de inverno. A literatura ficaria mais rica e o mundo iria conhecer uma das mais consagradas poetas.



A poesia chegou-lhe quando era ainda muito nova. Aos três anos já sabia de cor a “Nau Catrineta”; aprendeu estes e outros versos mesmo sem saber ler, conheceu cedo Luís de Camões e Antero de Quental. Morava na Rua António Cardoso, mas a infância desfiou-se também na casa da avó, a reconhecida Casa Andresen (nome trazido pelo mar, da Dinamarca até aqui, pelo bisavô Jan). Espaço de família, de festa, de brincadeira, foi também um espaço de inspiração. Os jardins da Quinta do Campo Alegre – hoje Jardim Botânico do Porto – testemunharam o crescimento de Sophia. Ali colhia rosas na primavera e camélias no inverno. Ali partilhou a infância com o primo, que também se tornaria escritor, Ruben A.

Na adolescência já escrevia poemas. Começou a escrever numa noite de primavera. O hábito da escrita permaneceu e acentuou-se nos anos seguintes, dando asas à felicidade que sentia, às letras que ordenavam ser formadas, às palavras que não se queriam calar. As flores, o mar, a casa. No palacete, que alberga hoje a Galeria da Biodiversidade, foi cumprido o desejo da escritora, manifestado no conto “Saga”, de colocar no átrio uma ossada de baleia que estava empacotada e arrumada na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. É o esqueleto de uma baleia azul. Imponente. Como todos estes lugares de Sophia, de onde vieram muitas das ideias e pensamentos mais tarde concretizados em papel.

*Quando à noite desfolho e trinco as rosas  
É como se prendesse entre os meus dentes  
Todo o luar das noites transparentes,  
Todo o fulgor das tardes luminosas,  
O vento bailador das Primaveras,  
A doçura amarga dos poetas,  
E a exaltação de todas as esperas.  
[As Rosas, «Dia do Mar», 1947]*

Não falta mar no mundo de Sophia. O verão tinha sabor ao sol e ao sal da praia da Granja. E da casa branca *em frente ao mar enorme*, de que fala num dos seus poemas, onde voltaria *após o incerto* e renasceria num mundo seu. Casa – também este um tema que não passa indiferente. Aquele lugar em Vila Nova de Gaia era um dos seus lugares sagrados. Fosse o Atlântico ou qualquer outro, o da Granja ou outro mais a sul, a este ou oeste, frio como o do norte ou morno como o algarvio, o mar estaria sempre presente. No cheiro de muitos dos seus versos, nas memórias dos dias quentes, na fluidez da alma.

Foi na Granja que Sophia conheceu Francisco Sousa Tavares. Com ele dançou, partilhou o amor pela poesia e com ele casou em novembro de 1946. Das ondas do mar, nasceram versos e rimas, palavras alinhadas como as marés, na espuma, como linhas. O mar azul. Da cor do país que mais tarde viria a descobrir. Na Grécia emocionou-se com um mundo de cultura, história e beleza. De natureza e do Homem. Do divino. E do mar salgado. Sempre o mar.

*I  
De todos os cantos do mundo  
Amo com um amor mais forte e mais profundo  
Aquele praia extasiada e nua,  
Onde me uni ao mar, ao vento e à lua.  
II  
Cheiro a terra as árvores e o vento  
Que a Primavera enche de perfumes  
Mas neles só quero e só procuro  
A selvagem exalação das ondas  
Subindo para os astros como um grito puro.  
[Mar, «Poesia», 1944]*

Sophia foi para a capital estudar Filologia Clássica, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Era a cidade de Francisco e, depois da união, Sophia ficou a viver em Lisboa. Passada a nostalgia que sentia em

relação ao seu lugar ao norte, adotou também a capital como casa. Foi lá que passou a viver e deu à luz cinco filhos: Maria, Isabel, Miguel, Sofia e Francisco. Era a eles que contava histórias inspiradas pelos seus lugares, os interiores e os físicos, os da infância, e foi por eles que começou a escrever contos para os mais pequenos. O primeiro de todos foi “A Menina do Mar” [1958], dezoito anos depois de ter editado os primeiros versos de uma bibliografia extensa [“Cadernos de Poesia”, 1940]. Além dos livros de poesia, seguiram-se outras histórias infantis, envolvendo fadas, florestas e jardins, cavaleiros, viagens, estátuas, magia, estrelas, o bem e o mal.

*Iremos juntos sozinhos pela areia  
Embalados no dia  
Colhendo as algas roxas e os corais  
Que na praia deixou a maré cheia.  
As palavras que disseres e que eu disser  
Serão somente as palavras que há nas coisas  
Virás comigo desumanamente  
Como vêm as ondas com o vento.  
O belo dia liso como um linho  
Interminável será sem um defeito  
Cheio de imagens e conhecimento.  
[«No Tempo Dividido», 1954]*

A vida não lhe passava indiferente – também a vida no sentido político e social. A angústia e a indignação perante a injustiça e o combate desigual estimularam a sua atitude participativa. Enfrentou o Estado Novo. Viu Francisco ser preso duas vezes. Foi vigiada pela PIDE, prestou declarações. Em 1957, tomou parte na campanha de Humberto Delgado e, até à Revolução dos Cravos, colaborou ativamente em vários movimentos de oposição ao regime. Foi um dos elementos fundadores da Comissão Nacional de Socorro aos Presos Políticos. E chegou finalmente o dia da liberdade! E a poesia saiu à rua. Defendeu a cultura como sinónimo de liberdade. A cultura para todos. Esteve em luta. Foi política, deputada na Assembleia Constituinte, e foi interventiva. Até ao desencanto. Afastou-se da política partidária, mas sem nunca perder a alma inquieta.

*Esta é a madrugada que eu esperava  
o dia inicial inteiro e limpo  
Onde emergimos da noite e do silêncio  
E livres habitamos a substância do tempo  
[25 de Abril, «O Nome das Coisas», 1977]*

Há pessoas que permanecem no tempo, palavras que vão ecoar na eternidade, intenções que serão lembradas para sempre. *Quando eu morrer voltarei para buscar os instantes que não vivi junto ao mar*. Sophia partiu a 2 de julho de 2004, em Lisboa. *A morte caminha no sossego do jardim*. Deixou palavras com sabor a mar. Com sabor a casa, natureza, cidade, beleza, amor, liberdade. Uma obra reconhecida e premiada – foi a segunda mulher a receber o Prémio Camões, em 1999 –, admirada ainda hoje e pelos tempos do amanhã. Os restos físicos de Sophia descansam no Panteão Nacional, entre outras figuras marcantes do país. Todo o resto de Sophia descansa inquieta na mente de quem bebe a sua obra. Navega no infinito.

*Inventei a dança para me disfarçar.  
Ébria de solidão eu quis viver.  
E cobri de gestos a nudez da minha alma  
Porque eu era semelhante às paisagens esperando  
E ninguém me podia entender.  
[«Coral», 1950]*

**Maria João Leite**

(Poemas retirados do sítio da Biblioteca Nacional de Portugal dedicado a Sophia de Mello Breyner Andresen)

# Sophia, uma inspiração



*Cem anos passados sobre o seu nascimento, Sophia de Mello Breyner Andresen continua a inspirar miúdos e graúdos.*

*A 6 de novembro, os alunos do agrupamento de escolas que assume o nome da poeta, em Vila Nova de Gaia, celebraram Sophia, as suas obras e a sua vida.*

“Sophia é uma inspiração”, disseram Simone, Inês e David, do 6º e 8º anos da Escola Básica 2/3 Sophia de Mello Breyner, sede do agrupamento. Todos confessaram admirar a poeta e todos gostam das obras que conhecem. Dos contos infantis aos poemas, as palavras de Sophia ecoam neste agrupamento desde o jardim de infância ao 3º Ciclo. “Continuamos a seguir os passos dela e a ler as suas histórias”, contou Inês. E Simone guarda na mesinha de cabeceira um livro de Sophia.

A data é muito especial para o Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner. Por isso, o dia foi assinalado com diversas iniciativas. A menina do mar, o rapaz de bronze e a fada Oriana passearam-se pelos corredores da escola-sede, que contou com leituras encenadas com a atriz Rita Sineiro, momentos musicais, percursos de orientação, jogos de tabuleiro, dramatizações, uma exposição, entre outras atividades. Os alunos do 5º ano fizeram uma visita de estudo à Casa Andresen e nos jardins de infância e nas escolas do 1º Ciclo as festividades incluíram leituras de obras, construção de fantoches e de teatro de sombras, visualizações de documentário e musical, a pintura de um painel, ilustrações, desenhos, e até os ‘Parabéns’ a Sophia.

“Não podíamos deixar passar o aniversário de uma pessoa que nos é tão querida”, referiu Luzia Veludo, diretora do agrupamento, explicando que esta festa dedicada à poeta está “dentro do currículo”, fazendo parte “do trabalho normal da escola, de aprender e de ensinar”. Durante o dia celebraram os alunos e ao fim da tarde celebraram os adultos, com bolo e flores; “um buquê simbólico de que pensamos nela e gostamos dela”.

Para que a data fique guardada na memória, foram também distribuídas garrafas reutilizáveis. Uma ação de sensibilização ambiental, que se relaciona também com a autora. “Destacamos sempre o facto de a Sophia gostar muito do mar. Também dos jardins e dos bosques”, frisou a diretora. “Como estamos a tentar reduzir o plástico, começamos com uma campanha de redução das garrafas de água e achamos que era bom juntar estas duas situações. Então, por um lado, homenageamos a Sophia e, por outro lado, trabalhamos os valores que ela defende: defender a natureza e apreciar a água, neste caso, a água doce.”

### **“Muito orgulho na nossa Sophia”**

O nascimento de Sophia é uma data muito importante para este agrupamento. “Temos muito orgulho na nossa Sophia”, sublinhou Luzia Veludo, contando que, quando desafiados a encontrar um patrono para o agrupamento, pensaram logo em Sophia de Mello Breyner, por ser uma figura destacada nacional e internacionalmente, pela sua ligação à Granja, de onde são tantos alunos do agrupamento, pela sua obra – os livros para crianças “adequam-se muito ao nível etário dos alunos que nós acolhemos, desde o pré-escolar até ao 9º ano” –, e pela sua vida, “os seus valores, que nos inspiram tanto e que nós procuramos incorporar e fazer valer, transmitindo-os às gerações que vão passando por aqui”. Sophia está presente no agrupamento ao longo de todo o ano, independentemente de ser uma proposta do Plano Nacional de Leitura. “Se temos de começar com literatura infantil, quem mais do que Sophia para começarmos? Por isso, começamos desde o pré-escolar com as crianças a ouvirem as histórias.” Depois, as abordagens vão mudando e os alunos vão-se embrenhando na sua obra, consoante o ano de escolaridade.

“Eles vão sempre acompanhando e temos imensas celebrações e festividades em que incorporamos a Sophia”, referiu a diretora, dando o exemplo do cortejo de Carnaval deste ano, cujo tema foi a obra da poeta, com as crianças mascaradas com as personagens dos livros. Os mais velhos criaram “parangonas” dos valores de Sophia: da lisura, da democracia, da transmissão da cultura... “Que é outra coisa que se adequou muito ao que nós pretendemos transmitir às nossas crianças: aquela ideia da Sophia de que a cultura deve ser um bem universal e não só de certas classes elitistas, e que deve começar precisamente na infância, para as crianças começarem a incorporar a leitura e continuarem a ler enquanto adultas. E essa apropriação da cultura é que é de facto a verdadeira democracia”, conclui Luzia Veludo.

**Maria João Leite**

reportagem

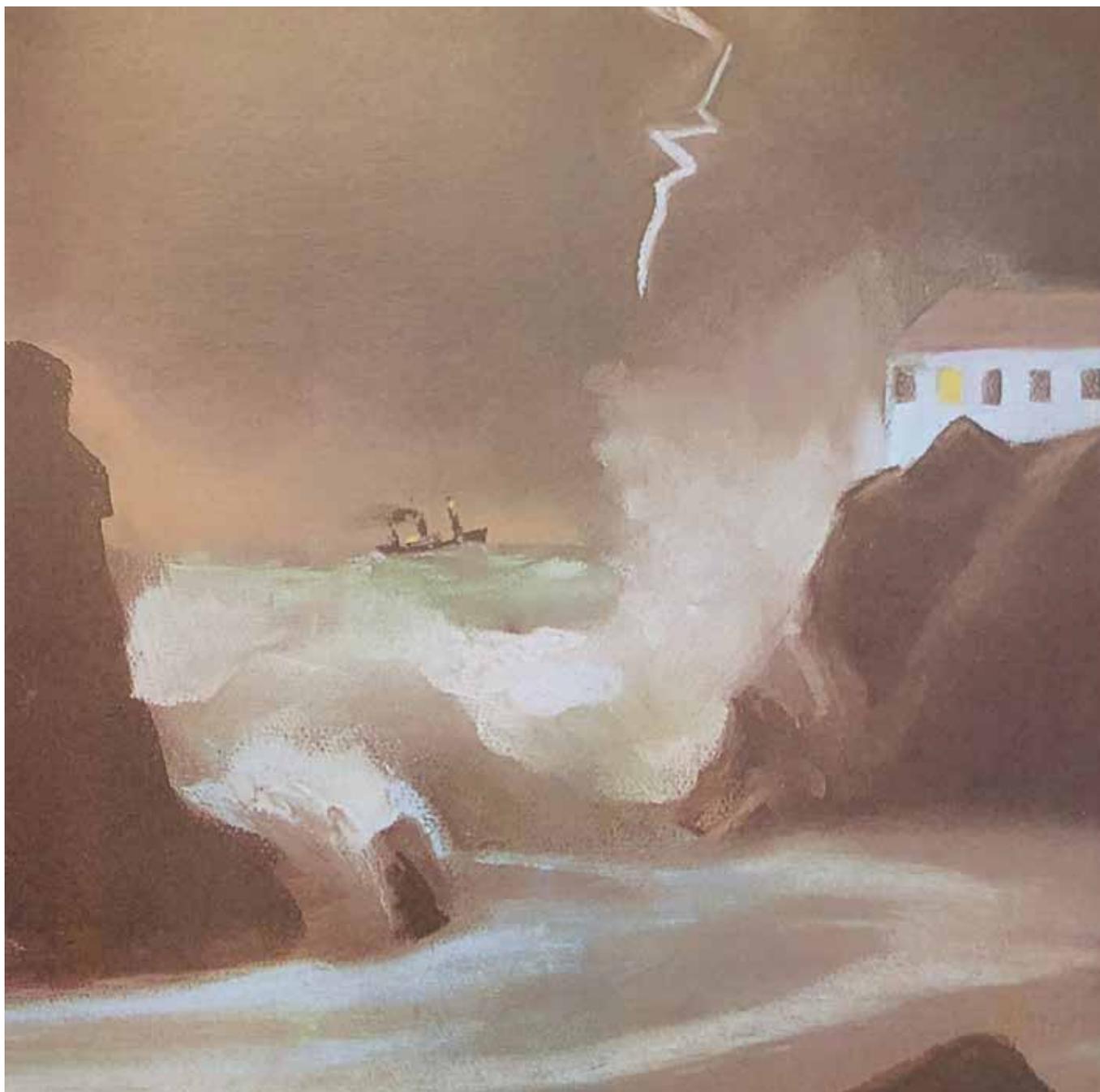
**Ana Alvim**

fotografia

# ESCUTAVA O CRESCER DO TEMPO

"OS TRÊS REIS DO ORIENTE"

*Pequena viagem de regresso às palavras  
que Sophia de Mello Breyner Andresen  
escreveu para a infância.*



Era uma vez.

Todos os contos infantis de Sophia começam assim. Era uma vez... Todos excepto, claro, aquele que começa por “A Dinamarca fica no Norte da Europa”. E esse é o meu preferido.

Escrevo estas linhas já muito perto do fim da tarde do dia 6 de novembro de 2019. O fim de tarde em que passam cem anos sobre o nascimento de Sophia. Um centenário que, sem nenhuma razão plausível, sinto que me toca muito de perto. Como se fizesse parte de mim, ou eu parte dele. Como se Sophia, eu, Oriana, a Menina do Mar, Ruy, o Cavaleiro e todos os outros fizessemos parte da mesma família. Todos habitantes de uma só alma como de uma casa onde a porta, sempre aberta, é feita de braços em espera. Naquele momento sensível e silente que antecede a escrita, fiz rodar o puxador numa outra porta, sentei-me no chão em frente a uma estante, e, cumprimentando-os um a um como a velhos amigos, fui reunindo no colo os contos de Sophia, estações de uma pequena viagem de regresso às palavras que escreveu para a infância. Para a minha infância. Abri-os e reconheci-os com vagar. As Ilustração e o toque do papel.

**Quando eu era pequena**, quando conheci pela primeira vez a Fada Oriana e o Cavaleiro da Dinamarca, Sophia era para mim essa escritora com palavras descomplicadas, que soavam tão bem ao contar e que traziam tão claros os cenários à minha cabeça. Depois, como o tempo, também eu fui crescendo. Mais tarde, conheci uma outra Sophia. A poetisa e ensaísta. Lia-a e admirava-a de longe, perfeita, luminosa, etérea. Não conseguia imaginá-la a ocupar as mãos em coisas mundanas, a dobrar roupa ou a fazer arroz. Estou até certa de que, calhando de estarmos só as duas, sentadas na frente uma da outra, numa mesma sala, eu seria incapaz de lhe dizer uma só palavra.

*“A poesia é a minha explicação com o universo, a minha convivência com as coisas, a minha participação no real, o meu encontro com as vozes e as imagens. [...] E no quadro sensível do poema vejo para onde vou, reconheço o meu caminho, o meu reino, a minha vida.”* Foi assim que se deu a ler em *Arte Poética II* e, para mim, Sophia passou a habitar a substância do poema.

E agora, com estes livros de volta no meu colo (alguns meio desfeitos, um par deles novos, por terem vindo substituir outros, entretanto perdidos), volto a senti-la muito perto. Tão perto que juraria nunca ter havido distância ou ausência.

Inesperadamente, mais do que reencontrar a minha Sophia nos meus livros, reencontrei-me a mim nos livros dela. Descobri que, afinal, sempre fizeram, e fazem ainda, parte da minha casa. Aquela mesma casa em abraço, que se constrói connosco por dentro e passa a morar em nós.

**Certa vez, ouvi a Hélia Correia**, brilhante escritora – tenho para mim que os escritores partilham uma alma muito grande, como partes de algo maior e, por isso, gosto de os escutar como quem escuta a canção da chuva. Ouvi a Hélia Correia, dizia eu, que comparava as palavras de Sophia a tesouros que corremos o risco de estragar assim que lhes tocamos. Invocava a circunstância de vermos brilhantes, belas e intocadas as pedrinhas na beira do mar, cobertas por uma camada fina e transparente de água. Se nos apropriarmos delas, se estendermos as mãos para lhes pegar, começam logo a perder o brilho e a beleza de antes.

Reconheci muita verdade no que ouvia, mas, ao mesmo tempo, senti o pensamento fugir-me para as páginas d’*A Menina do Mar*, senti-me de pés molhados e frios, em descoberta dos carreirinhos de água que correm pela praia. Havia pedrinhas e conchas e eu peguei em todas para as guardar para mim, enquanto na minha cabeça soava uma voz delicada que dizia *“Tu nunca foste ao fundo*

*do mar e não sabes como lá tudo é bonito. Há florestas de algas, jardins de anêmonas, prados de conchas. Há cavalos marinhos suspensos na água com ar espantado, como pontos de interrogação. Há flores que parecem animais e animais que parecem flores. Há grutas misteriosas, azuis-escuras, roxas, verdes e há planícies sem fim de areia fina, branca, lisa”* [*A Menina do Mar*].

E que livres eram o Menino da Terra e a Menina do Mar. Que livres eram Ruy e os ciganos. Como os meus pensamentos que voavam entre o fundo do mar e os prados onde as *“fontes corriam em cascata, o musgo cobria as pedras enormes, um curto vento agreste surgia entre as árvores”* [*Os Ciganos*]. E enquanto Ruy *“à noite abria a janela do seu quarto, respirava o vento que vinha de longe, olhava as estrelas e pensava na liberdade”*, eu sonhava também, com tantas coisas que já nem me lembro, tanto me fazia que fossem possíveis ou impossíveis. Porque os sonhos, como os ciganos do conto, não sossegam. *“Nós não moramos aqui nem em nenhum outro lugar [...] Nós não moramos, nós vamos”*.

E eu ia também, do fundo do mar para os bosques encantados, e daí para os parques e jardins onde as árvores eram todas muito dignas e as flores todas muito humanas. Onde as estátuas sonhavam durante o dia e ganhavam vida pelas horas da noite. Onde a alegria chega a todas as criaturas por igual e *“tudo é uma festa: é uma festa o orvalho da manhã, é uma festa a luz do sol, é uma festa a brisa da tarde, é uma festa a sombra da noite”* [*O Rapaz de Bronze*].

**Certa vez ouvi o professor Diogo Alcoforado**, brilhante filósofo – tenho para mim que os filósofos partilham uma alma muito grande, como partes de algo maior e, por isso, gosto de os escutar como quem escuta o beijo do vento. Ouvi o professor Diogo Alcoforado, dizia eu, a realçar o cuidado rigoroso e comprometido de Sophia, a forma como convivem interligadas as dimensões ética e estética em tudo o que escreveu.

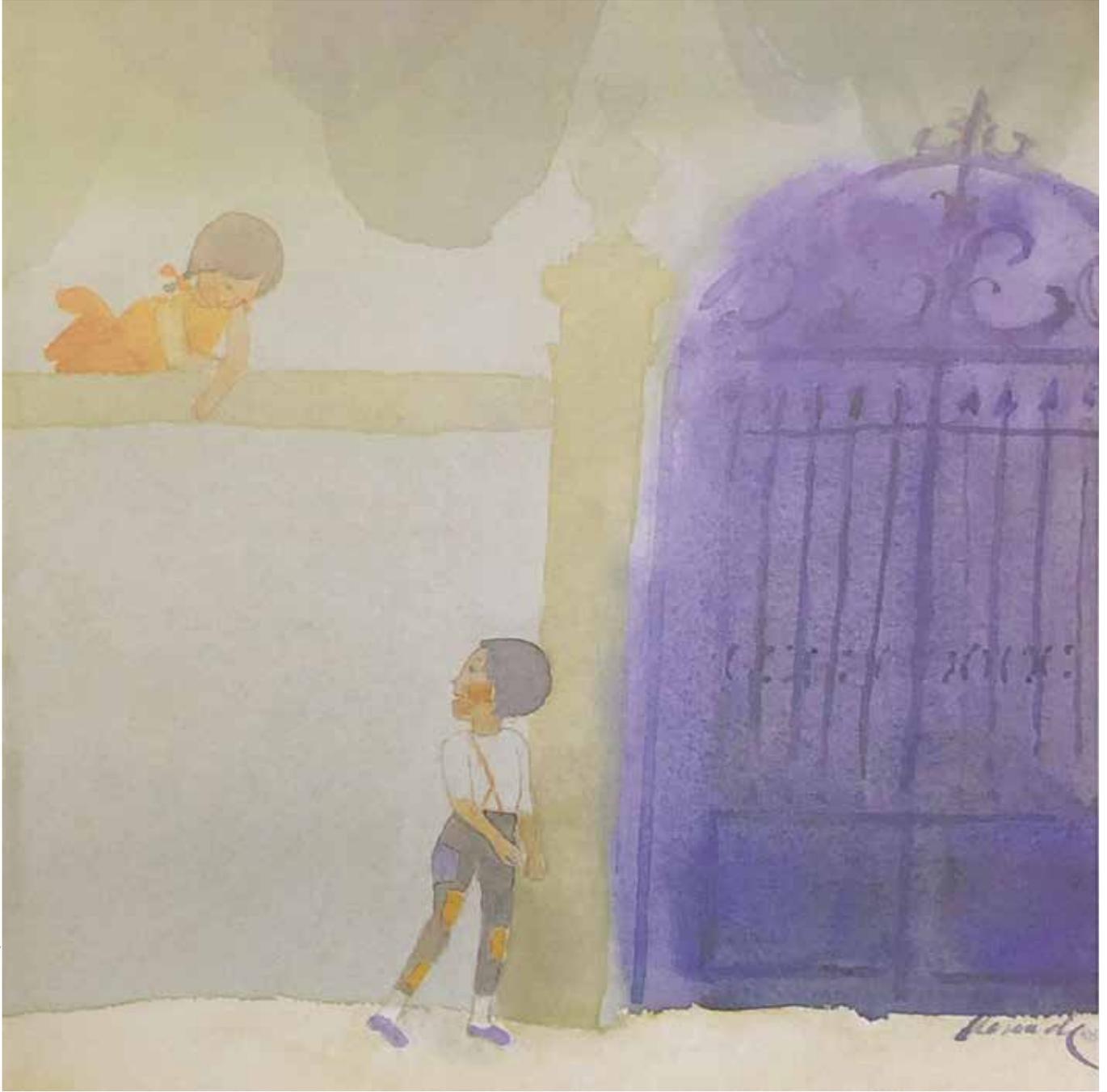
Reconheci muita verdade no que ouvia e senti o ecoar dos versos de amor pela verdade, pela integridade, pela dignidade. *“Porque os outros se mascaram mas tu não / Porque os outros usam a virtude / Para comprar o que não tem perdão / Porque os outros têm medo mas tu não”* [*Mar Novo, 1958*] e *“Com fúria e raiva acuso o demagogo / E o seu capitalismo das palavras // Pois é preciso saber que a palavra é sagrada / Que de longe muito longe um povo a trouxe / E nela pôs sua alma confiada”* [*O Nome das Coisas, 1977*].

E, porque os contos trazem a mesma medida de ética e estética, lembrei-me da pequena ironia escondida nos dilemas da Isabel e do Anão d’*«A Floresta»* que, na necessidade de encontrarem alguém verdadeiramente merecedor de receber o grande tesouro (que fora de malfeitores e, depois, de frades, para se quedar, finalmente, à guarda do Anão e da Menina), tenham encontrado apenas dois homens dignos. O músico professor que também faz versos e o cientista que tem tanto de sábio como de louco. *“Quando fores crescida – disse o professor de música – escreve esta história. As coisas que passam ficam vivas para sempre numa história escrita”* [*A Floresta*]. E é tal e qual assim. As coisas que passam ficam vivas na história escrita e ficam vivas em nós que a lemos. Mesmo sem nos apercebermos do que está a acontecer, as histórias vivem em nós, e não faz diferença que contem “coisas que passam” ou que se imaginam.

**E não são só as histórias**, são também as personagens.

Percebi, algures durante esta minha viagem, que tenho andado a seguir as pisadas da pequena Oriana. Parece infantil, bem sei, mas era uma criança quando a conheci e, sem nunca duvidar da sua real existência, tive muita pena de não ser capaz de a ver para

"A NOITE DE NATAL" ILUSTRAÇÃO DE JÚLIO RESENDE. CORTESIA EDITORA FIGUEIRINHAS



podermos brincar as duas. Era muito arrumado aquele seu mundo de bem e de mal, como se alguém o tivesse penteado de risco ao meio. “*Há duas espécies de fadas: as fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más*” [A *Fada Oriana*]. São palavras tão simples e diretas, tão categóricas que é quase impossível uma criança não entender que lhe dizem: tens aqui dois caminhos, vês? Agora vai e escolhe um.

Que bonito era pensar que “*as fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume aos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair ao rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, põem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres*”. Deve ter sido logo no fim do parágrafo que eu, criança ainda, decidi que havia de ser uma fada boa. Isso mesmo. Quando for grande quero encantar os dias e encantar as noites.

Claro, não sei como manipular o orvalho nem sei onde hoje se arranjam moedas de ouro para esconder nos sapatos dos pobres, mas há sempre algo menos metafórico que pode melhorar o dia de alguém. Uma palavra, um abraço ou um sorriso. Sobretudo um sorriso. Ou uma história bem contada, um xaile feito de tricô e ternura. Procuo, mais do que qualquer outra coisa, não dar muita importância a pérolas e cumprir as minhas promessas. Claro que eu, como a Oriana e, suponho, a maioria das pessoas, tenho perdido muitas vezes as asas. E, também como ela, procuro recuperá-las, com teimosia e dignidade, em doses talvez iguais. Percebo agora que trago a Oriana ao colo, ou, então, é ela que me carrega ao colo a mim. Aprendi com ela que é fácil ser-se digno quando o mundo nos confere dignidade; o desafio está em sermos dignos mesmo quando nos tratam indignamente.

E claro, esconde-se cá em casa (quem sabe, reflectida entre os copos do louceiro) a pequena Joana que, fiel ao amigo e perante a oportunidade de fazer um gesto inteiramente bom, não conseguiu esperar pelo nascer do sol. “*Amanhã vou-lhe dar os meus presentes – disse ela. Depois suspirou e pensou: Amanhã não é a mesma coisa. Hoje é que é a Noite de Natal. [...] Hoje, – pensou – tenho de ir hoje. Tenho de ir lá agora, esta noite. Para que ele tenha presentes na Noite de Natal*” [A *Noite de Natal*].

**Certa vez ouvi a Luísa Malato**, brilhante professora – tenho para mim que os professores partilham uma alma muito grande, como partes de algo maior e, por isso, gosto de os escutar como quem aguarda as ondas do mar. Ouvi a Luísa Malato, dizia eu, falar da inequívoca dimensão literária de toda a escrita de Sophia.

Reconheci muita verdade no que ouvia e senti-me transportada para o passado longínquo em que viveram os Reis a quem chamamos de Magos. Revivi a sensação de, criança ainda, receber um texto que parecia escrito entre iguais. Nenhum sintoma de pequenez, palavras apenas, numa beleza clara de luz e de espanto.

“*Escutava o crescer do tempo (dizia). A solidão criava em seu redor um transparente espaço de limpidez onde os instantes avançavam um por um e o universo inteiro parecia atento. O silêncio era como a mesma palavra inumeravelmente repetida*” [Os *Três Reis do Oriente*]. Quando eu era criança, nós não estávamos habituados a que nos escrevessem assim e era, numa palavra, encantador.

Mais do que as palavras, as preocupações eram elevadas, os sentimentos eram complexos. Era impossível não me sentir a crescer, igual ao tempo, igual aos sonhos dos Reis que, em vigília, aguardavam a chegada da estrela. “*A cidade dormia, escura e silenciosa, enrolada em ruelas e confusas escadas. Na grande avenida dos templos já ninguém caminhava. [...] E sobre o mundo do sono, sobre a sombra intrincada dos sonhos onde os homens se perdiam tacteando, como num labirinto espesso, húmido e movediço, a estrela acendia, jovem, trémula e deslumbrada, a sua alegria*” [Os *Três Reis do Oriente*].

E, depois, há aquele jeito único de escrever as árvores, o mar, a lua como ninguém mais escreve. De elevar à categoria de maravilhas as essências mais simples. “*O povo dessa ilha sentia-se feliz e orgulhoso por possuir uma árvore tão grande e tão bela. Uma árvore enorme que crescia numa ilha muito pequenina*” [A *Árvore*]. Eu lia e acreditava na simplicidade de ser feliz. E mesmo quando a árvore se transformou em barca, o contentamento perdeu porque “*às vezes, nas noites calmas de Verão ou de Outono grupos de pessoas embarcavam e iam até ao largo ver a lua cheia sobre o mar*”.

Hoje ainda acredito que a felicidade há-de ser algo simples. Mas também compreendo como é fácil ver tudo a complicar-se à nossa frente, como nuvens que escondem as ramadas das árvores e o reflexo da lua no mar, e tenho muitas saudades da simplicidade feliz que, na maior parte dos dias, só vivem nas páginas dos meus livros.

**Certa vez ouvi a Ana Luísa Amaral**, brilhante poetisa – tenho para mim que os poetas partilham uma alma muito grande, como partes de algo maior e, por isso, gosto de os escutar como quem sente o estender dos raios de sol. Ouvi a Ana Luísa Amaral, dizia eu, que falava do Cavaleiro da Dinamarca e contava passagens inteiras de memória como a dizer poemas. Mostrava o poder de encantamento que têm as palavras de Sophia, de como nos dançam nos sentidos antes mesmo de lhes darmos o sentido que trazem às frases.

Reconheci muita verdade no que ouvia e pensei em como a viagem do Cavaleiro nos leva a conhecer as palavras e histórias encantadas de outros poetas, de outros sonhadores. Distinguimos os ecos de Shakespeare e de Dante, os traços e as cores de Giotto, as descobertas e desventuras de Pêro Dias, irmão de Bartolomeu, aquele que transformou, para sempre, a Tormenta em Esperança. Guardo muita ternura àquele viajante que ouço, com a toada doce e pausada da Ana Luísa Amaral, a rezar “*pelo fim das misérias e das guerras, [...] pela paz e pela alegria do mundo*.” Tenho-lhe ternura porque quer ser bom, porque “*pediu a Deus que o fizesse um homem de boa vontade, um homem de vontade clara e direita, capaz de amar os outros*” [O *Cavaleiro da Dinamarca*]. Não me é fácil a fé que acompanha o Cavaleiro, que acompanhava Sophia, mas reconheço a verdade intrínseca nos propósitos dele e nas palavras dela.

Não sei bem o que é. Talvez o gostar muito do Natal, talvez o gostar desmesuradamente de ter junta toda a família, mas a demanda do Cavaleiro da Dinamarca toca-me em todas as cordas e deixa-me sempre a precisar de um abraço.

Quem sabe se é a resistência para fazer cumprida a promessa de retorno. Aquele sonho de completude, o sentimento tão humano, essencial e familiar de vencer a lonjura, a mudez e a escuridão em que tantas vezes nos perdemos. O desejo de fazer recuar a treva, de ver “*a maior árvore da floresta coberta de luzes*” [O *Cavaleiro da Dinamarca*]. Uma árvore como um farol de milagre que é sempre possível para todos. Uma claridade muito alta e muito forte, a luz que, finalmente, nos carrega de volta a casa.

**Raquel Patriarca**

Escritora

blankbluebook@gmail.com

# *UMA ESCRITORA ETERNA*

50



Ao longo de 2019, os alunos da turma 'O' do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Santa Maria da Feira, em articulação com a biblioteca escolar, homenagearam a vida e obra de Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2019) com a produção de composições visuais sobre algumas das suas obras literárias – o objetivo foi manter a magia da sua escrita eternamente marcada e guardada.

Paralelamente, desenvolveram um trabalho mais pessoal e focado na identidade e individualidade de Sophia, com variados retratos de significados diversos em homenagem à sua vida e realçando a sua misticidade poética.

**Alunos do 11º O, com a professora Rosa das Neves  
Escola Secundária de Santa Maria da Feira**



MARIANA DIAS



JULIANA ZHOU



CAROLINA CARDOSO



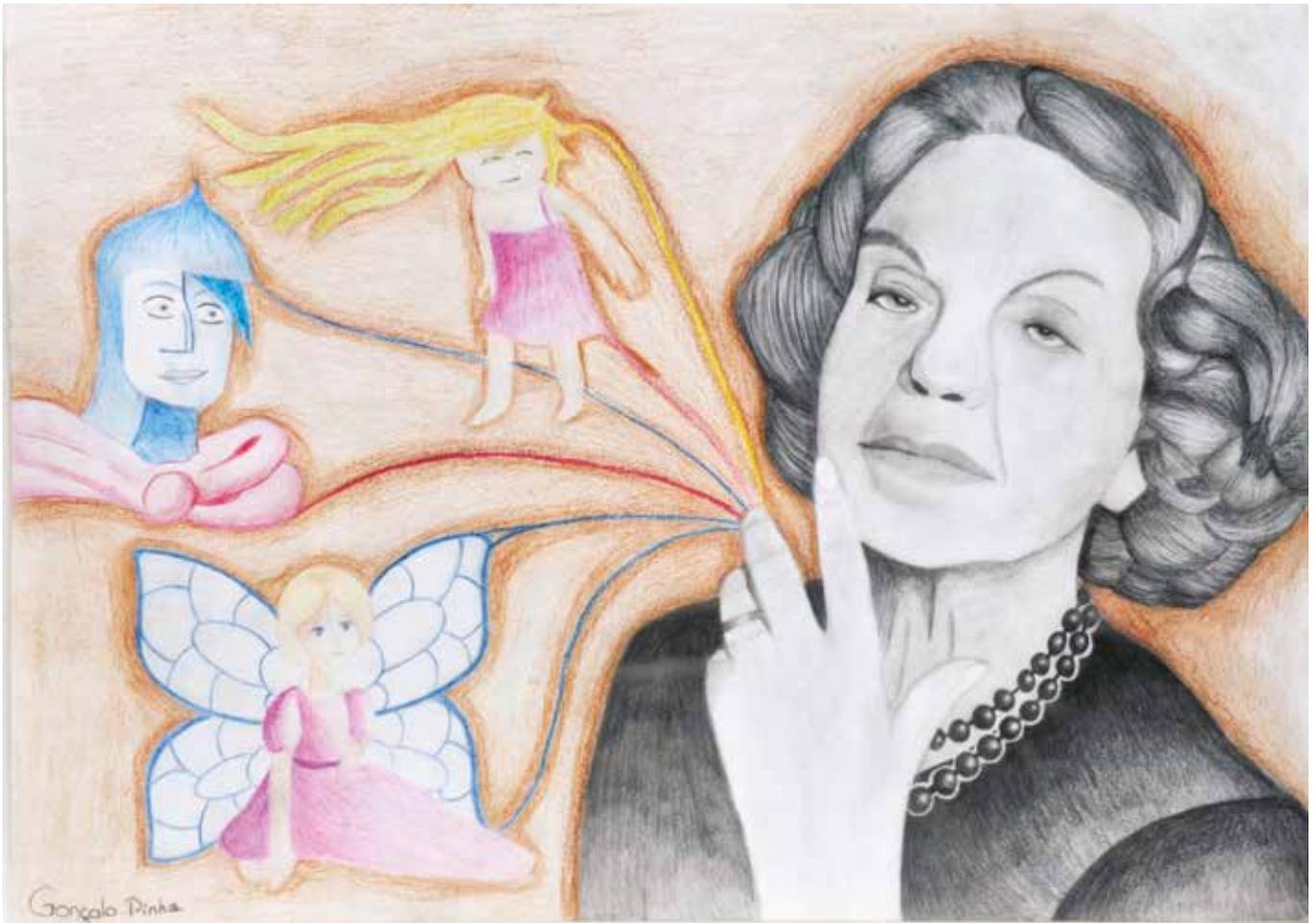
PATRÍCIA DIAS



MARTA SILVA



PATRÍCIA DIAS

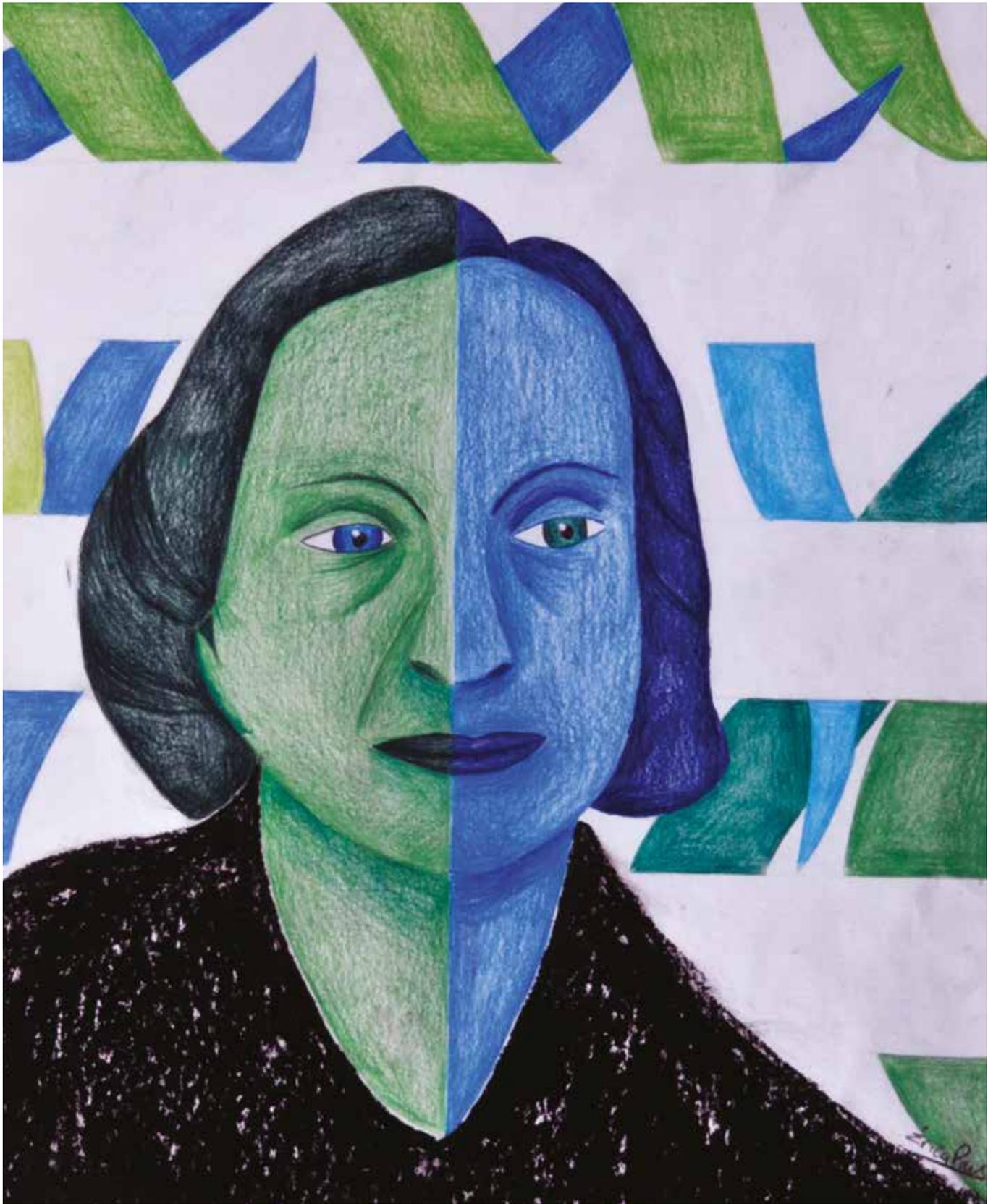


GONÇALO PINHO



MARIANA PINTO





ERICA PAIS



# *Memória dos lugares imaginários*

UM ENCONTRO COM  
ALBERTO MANGUEL  
(parte 2/3)

Ana Alvim  
texto e fotografia

A autora não adota a  
norma definida no Acordo  
Ortográfico de 1990, em vigor.

*Uma biblioteca encerra um conjunto infinito de possibilidades, na medida em que toda a realidade narrada nas páginas de um livro transcende o espaço físico desse livro. Quando o pensamento se expande através da leitura de um texto, opera-se uma espécie de dilatação dos limites.*

Lendo a obra de Alberto Manguel, torna-se bem explícito que uma biblioteca é, simultaneamente, um lugar de memória por acumulação, onde conflui a fisicalidade dos livros, e um lugar de expansão, em virtude de possuir a capacidade de abarcar e transcender a própria realidade. Esta dilatação opera-se através do uso da imaginação e da criatividade que a leitura proporciona. A biblioteca, enquanto lugar de expansão, abre-se à imaginação. E Manguel justifica-o através de Sir Thomas Browne, quando, no século XVII, afirmou: “temos em nós as maravilhas que buscamos no mundo exterior. Está toda a África e seus prodígios em nós próprios; somos essa valente e bem-aventurada obra da natureza que sabiamente aprende a conhecer num só volume aquilo que outros buscam em tomos infinitos e fragmentados”. Manguel considera que, sem o saber, Thomas Browne acabou por definir uma biblioteca.

### **Leitura: felicidade ou inquietação**

Em conversa no final do encontro na Biblioteca Municipal de Torres Novas e interpelado sobre qual forma mais adequada para criar novos leitores, Manguel responde que é contra as listas de livros obrigatórios nas escolas: “a juventude tem uma forma de subversão que é a inteligência. E assim, a leitura tem que ser motivada, tem que ser fonte de felicidade ou de inquietação, por isso, não deve ser imposta.”

Então, como ‘vender’ um produto tão difícil? Ler é um acto que exige esforço. “Existem algumas maneiras inteligentes e eficazes para motivar a leitura: uma delas é o ensino por imitação. O professor tem que ser visivelmente apaixonado pelos livros e pela leitura. Os leitores nunca foram burros. Se um leitor cativar outro leitor, temos dois leitores motivados, ficamos então com o dobro dos leitores”.

Outra estratégia é “o alargamento dos temas para a leitura, introduzindo novos assuntos como as questões de género.” Sustenta que “criar mais leitores pode também passar por criar programas de educação para a leitura para docentes, que os torne leitores apaixonados. Criar leitores apaixonados entre os docentes implica também a leitura de livros sobre novos temas, que abram o debate sobre a identidade feminina, a fluidez de género ou a transexualidade.”

Para Manguel, seria demasiado pedir aos bibliotecários que educassem uma sociedade e que fossem os mártires do nosso tempo: “não podemos pedir que uma biblioteca funcione como um centro de criação de cidadãos éticos dentro de uma sociedade que não é ética”. Mas, enquanto criaturas inteligentes, se a nossa espécie sobreviver, será por mérito do trabalho dos bibliotecários: “devido ao esforço do pequeno bibliotecário da pequena biblioteca da pequena cidade, que continua acreditando que a leitura é importante e que a inteligência tem valor.”

Faz notar, ainda, que na sociedade suicida em que vivemos a tarefa de criação de leitores é excepcionalmente complexa e difícil. O que fazer para convencer esta gente jovem de que algo que é

lento e difícil é útil? Como se faz para se ‘vender’ um produto que é lento e difícil? “Eu digo sempre que se um leitor converte outro leitor, imediatamente duplicamos o número de leitores. Mas é uma tarefa difícil porque estamos numa sociedade suicida, numa sociedade que promove a venda de armas, o cigarro, promove os produtos com açúcar numa epidemia de diabetes, promove o carbono... Estamos à beira de acabar com os recursos da terra, então, isso são sociedades suicidas, não alimentam a criação de leitores. Mas eu confio na inteligência e na imaginação da gente jovem. E se conseguirmos dizer aos jovens que a melhor forma de rebelião está na sua inteligência, que a leitura é a forma mais efectiva para a subversão, quem sabe possamos conseguir algo”. Assinala ainda que existe um paradoxo essencial na nossa espécie: “desde que temos consciência de nós próprios, desde o aparecimento do Neandertal ou mesmo do Sapiens, nunca conseguimos imaginar uma sociedade medianamente justa e medianamente feliz. Nunca. Sócrates, quando na «República» passa em revista as formas de sociedade, acha que não há nenhuma que lhe pareça perfeita para a felicidade humana. E porquê? É isso que irá procurar indagar através do seu próximo trabalho, a «História das Utopias»: compreender “porque nunca funcionam as utopias”.

### **Humanismo e universalidade**

Podemos concluir que existem dois traços fundamentais no pensamento de Alberto Manguel. A profunda crença humanista no papel da leitura e da linguagem enquanto geradoras de felicidade e a afirmação do sentido de transcendência da linguagem; ou seja, é a linguagem que confere um estatuto de transcendência da fisicalidade e de universalidade à Biblioteca. Além da existência física e material da mesma, da pedra e da madeira de que é feita num determinado lugar, uma biblioteca acolhe tesouros que recorrem “aos inícios da linguagem humana, apresentando a evidência do que ocorreu num passado distante e também neste mesmo momento, com a esperança de servir de eleição e exemplo aos utilizadores do futuro.

A ambição de qualquer biblioteca, mais do que possuir “fachadas imponentes e autoritárias”, é promover os sete pilares da sabedoria. “Mas os sete valores da sabedoria não são o fortuito, o fácil, o superficial, o breve, o cegamente violento, o trivial; são, sim, o inteligente, o meditado, o profundo, o difícil, o imaginativo.” Portanto, a linguagem possui um estatuto ético. E, além desse estatuto, podemos dizer que, para Alberto Manguel, as palavras assumem também uma importante dimensão ontológica, uma vez que não servem unicamente para comunicar ou registar. As palavras assumem um carácter materializado, existencial – uma vez proferidas, as palavras que nomeiam o mundo transformam-se nesse mesmo mundo, passando elas a ser o próprio mundo: “a coisa é assumida pela palavra que a nomeia, contaminando-a e enriquecendo-a através de toda a ancestralidade e conotações e preconceitos que a palavra arrasta consigo ao longo da sua vida.” Alberto Manguel concorda com Jorge Luís Borges quando este declara que as palavras dão vida àquilo que elas designam e descrevem, chegando mesmo a afirmar que, “se tal como os gregos nos explicaram, o nome é o arquétipo da coisa, então, nas letras da palavra ‘rosa’, existe a rosa; e o Nilo inteiro na palavra ‘Nilo’”. Ou, se quisermos, o mundo revela-se na palavra e através da palavra. Uma biblioteca encerra um conjunto infinito de possibilidades, na medida em que toda a realidade narrada nas páginas de um livro transcende o espaço físico desse livro. Quando o pensamento se expande através da leitura de um texto, opera-se uma espécie de dilatação dos limites. O espaço revelado num livro estende-se até aos “lugares imaginários”. E aí, nesses lugares de utopia, não existem fronteiras para a imaginação da humanidade.

# A potência das obras de Milton Hatoum

*Com os livros podemos repensar questões importantes para a sociedade, prática necessária neste momento político brasileiro, onde o Estado não valoriza a cultura.*

Livros são potências de criações acerca de assuntos que permeiam os nossos cotidianos, nos quais criamos redes educativas nas quais nos formamos com nossas tantas diferenças e semelhanças. Com eles, podemos repensar questões importantes para a sociedade, prática necessária nesse momento político brasileiro que atravessamos em 2019, onde o Estado não valoriza a cultura e demonstra isso através de diversas medidas de redução orçamentária e desmoralização de importantes criadores e criadoras, como fizeram com a importante e reconhecida atriz Fernanda Montenegro, por ocasião de seus noventa anos.

Pensando na importância de formação de todos e todas nós na cultura, trouxemos para o grupo de pesquisa 'Currículos, Redes Educativas, Imagens e Sons', no qual trabalhamos, os modos como as questões das migrações – os migrantes, suas crianças e jovens – aparecem nas escolas como presença e questões curriculares. Decidimos ler os livros de Milton Hatoum, escritor brasileiro de Manaus, descendente de libaneses e que trata dessas questões em seus livros. O autor é uma das principais referências em narrativas ficcionais de cunho crítico-social na atualidade. De uma forma envolvente, relata as dificuldades relacionadas à migração. Os textos possibilitam, também, conversas sobre a ditadura e como estamos revivendo, em uma democracia, alguns aspectos desse período muito difícil. Ao realizarmos as leituras, diversas possibilidades surgiam para fazermos um filme e escrevermos livros de literatura infanto juvenil. Nesse movimento, criamos um filme para o público infanto-juvenil, baseada no livro «Dois Irmãos», que narra a relação difícil entre irmãos de origem libanesa e a dificuldade de um deles com o idioma, após ser enviado para o país de origem de seus pais e lá passar muito tempo, só falando a língua local\*.

Outra atividade foi a adaptação de outro livro do Hatoum, para o mesmo público, com texto escrito por uma das *praticantespensantes* do nosso grupo, Thamy Lobo. «Cinzas do Norte» conta a história de dois amigos e suas questões com a ditadura militar e a escolha de uma profissão. Na versão infantil, foram incluídos aspectos de Manaus, onde ocorre a maior parte da história, que não constavam na versão original, como o sorvete de tucumã, uma sobremesa típica e de agrado das crianças. Este livro foi intitulado «Cores do Norte»\*\*.

O movimento da leitura dos livros possibilitou muito mais que comentários sobre os aspectos dos livros, sobre sua temática e sua linguagem. Fez com que o grupo criasse a partir daqueles textos. Essa é a potência da literatura! Com ela resistimos e criamos sempre!

**Thamy Lobo e  
Renata Rocha**

Laboratório Educação e Imagem (UERJ, Brasil)

Mantendo uma norma editorial praticada desde a sua criação, a PÁGINA respeita a grafia original do texto

\* O filme pode ser visto em [https://drive.google.com/file/d/1oM30UH7qA\\_Tu7qAUTH4TuhrlaQgouvAQ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1oM30UH7qA_Tu7qAUTH4TuhrlaQgouvAQ/view?usp=sharing)

\*\* O livro pode ser lido em <https://www.facebook.com/poesiaondenaotem/photos/a.625707690798053/2473048232730647/?type=3&theater>



# Desenvolver a sensibilidade dos alunos para o texto poético

*Todas as estratégias capazes de estimular a sensibilidade são apropriadas, o interessante para isso é que seja frequentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela.*

A prática da leitura de poesia está esquecida na maioria das escolas e, se o professor não tiver o hábito de ler poemas e não criar possibilidades de criação e interação, dificilmente conseguirá despertar esse interesse em seus alunos e muito menos mostrar a importância que ela tem para o desenvolvimento da sensibilidade e do emocional do ser humano.

A leitura e os trabalhos de poesias se fazem necessários para investigar as dificuldades dos alunos em interpretar e compreender o que o poeta transmitiu em versos. E isso não é só pela falta do conhecimento, mas pelo pouco contato que eles têm com ela.

O conhecimento que se refere às noções e conceitos sobre o texto, e, por último, o conhecimento de mundo, que é adquirido naturalmente através das experiências, do convívio social, cuja apropriação, no momento oportuno, é também essencial à compreensão de um poema. Se estes conhecimentos não forem respeitados, a compreensão pode ficar prejudicada e de difícil interpretação.

O maior desafio dos professores talvez resida na reaproximação do cognitivo com o afetivo. Ensinar a ler e, ao mesmo tempo, ensinar a gostar de ler. Amarrar e amalgamar as dimensões afetivas e cognitivas da leitura a partir de uma didática rigorosa e prazerosa, de sedução e encantamento.

A infância vê o mundo ilustrado, o mundo com suas cores primeiras, suas cores verdadeiras. Por isso, os poetas devem ser capazes de nos convencer de que todos os nossos devaneios de criança merecem ser recordados.

Todas as estratégias capazes de estimular a sensibilidade são apropriadas, o interessante para isso é que seja frequentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela.

**Abrir um livro de poemas** e começar a ler de forma prazerosa pode ser uma forma de preparar o trabalho em sala de aula e, com isso, abrir uma porta e um caminho para chegar ao aluno e partilhar com ele da beleza da poesia.

O aluno, no contexto da escola, frequentemente, realiza sozinho sua incursão pelo domínio da poesia, fazendo suas próprias descobertas, apesar do professor. A sala de aula, antes de ser o território da inventividade, é, na maioria das vezes, o lugar onde se anulam as possibilidades de criação e inovação.

A poesia e a arte em geral participam de uma área "não lucrativa" onde se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho. Como os problemas da escola estão intimamente relacionados com os da sociedade no seu conjunto, pode-se perguntar em que medida a sociedade, com sua organização e seu sistema estanque de relações, sufoca a imaginação criadora dos jovens e em que medida a escola participa desse estiolamento, em vez de estimular a capacidade de criar, como deveria ser seu papel.

É, possivelmente, nesse aspecto de gratuidade da poesia que estará a base de sua exclusão das áreas ditas "sérias" dos conhecimentos, o que, certamente, é inspirado numa visão utilitarista e pragmática da educação e da vida em geral.

Em suma, a poesia é muito mais que um texto, é a arte de brincar com as palavras. Sensibiliza e precisa ser cultivada. Acredita-se que a leitura do gênero poético seja o caminho para um futuro melhor, pois, além de despertar a imaginação e a fantasia da criança, o incentivo à leitura resulta no melhor aproveitamento da criatividade e inspira a busca pela identidade.

**José Miguel Lopes**

Mantendo uma norma editorial praticada desde a sua criação, a PÁGINA respeita a grafia original do texto

MÁRIO CORREIA

# As árvores não são de onde nascem, mas de onde se plantam

**António Baldaia**  
entrevista  
**Ana Alvim**  
fotografia

*Nasceu na Praia da Granja, mas passou parte significativa da infância numa aldeia do coração do Minho, de onde eram naturais os pais – de cujas vidas a música tradicional e folclórica “fazia parte integrante, marcando-lhes os ciclos e as estações”. Durante a juventude, repartiu o tempo entre a licenciatura em Economia e o estudo e divulgação das músicas tradicionais.*

*No início dos anos '70, entrou para os quadros da revista MC-Mundo da Canção, publicada no Porto, da qual foi diretor entre 1976 e 1998. Nessa fase, foi também responsável pela programação e produção executiva do Festival Intercéltico do Porto. No final da década de '90, criou a editora Sons da Terra e dedicou-se à edição de recolhas musicais e publicações de temática musical e à promoção de concertos e festivais. Fundou o Festival Intercéltico de Sendim (1999) e, na mesma localidade, o Centro de Música Tradicional Sons da Terra (2001).*

*Atualmente, Mário Correia é diretor do FIS e do centro. Convidado frequente de festivais internacionais, seminários, conferências e colóquios relacionados com música tradicional e popular, participa regularmente em sessões informativas em escolas, universidades e associações culturais.*





*Começando pela atualidade: que significado teve para ti a atribuição, em outubro, do Prémio Mérito Etnografia e Tradição da Fundação INATEL?*

Não integro, de forma alguma, o grupo dos que se movem por prémios ou distinções, bem pelo contrário. Vou para o campo pelo prazer que me dá fazer recolhas documentais do nosso património musical de tradição oral, num tempo de desvanecimento e de despovoamento de terras onde os modos de vida foram profundamente afetados, sobretudo a partir de meados do século passado. Do ponto de vista pessoal, considero uma das distinções mais gratificantes, na justa medida em que me foi atribuída por uma entidade que muito tem feito em prol da cultura popular neste país. Teve, portanto, um significado muito especial, pois partilhámos idênticas satisfações e inquietações nos domínios culturais.

*Em 2007 foste distinguido com o Premio Europeo de Folklore Agapito Marzuela (Segóvia) e em 2010 com o Chosco de Oro (Astúrias). Por cá, em 2012, o governo de Passos Coelho concedeu-te a Medalha de Mérito Cultural, que fizeste questão de receber em Sendim. Duas questões:*

*- os vizinhos ibéricos descobriram-te e reconheceram-te antes dos portugueses, e isso terá algum significado...*

*- porquê receber a medalha em Sendim?*

O facto de os primeiros gestos de reconhecimento virem de Espanha deve-se ao facto de, desde muito jovem, eu ter percorrido – quer física, quer culturalmente, sobretudo, através dos discos, mas também da literatura – as distintas geografias espanholas, sobretudo na área da meseta norte ibérica, primeiro pela Galiza e Astúrias, depois, sobretudo, por terras leonesas e cantábricas e num âmbito mais alargado. As músicas dos distintos cantautores – galegos, asturianos, leoneses, bascos, catalães, extremenhos... – eram referências culturais de posicionamentos contra uma ditadura que pertencia à família da ditadura portuguesa e, tal como em Portugal, eles incorporavam as músicas tradicionais ou populares das respectivas regiões de origem. E não posso deixar de recor-

dar, por exemplo, a importância do conhecimento do trabalho de campo e de recriação levado a cabo por Joaquín Díaz, para citar apenas um dos grandes coletores e divulgadores da nação vizinha. E assim fui reforçando a ideia de que uma adequada e correcta compreensão da música tradicional portuguesa implicava um conhecimento geográfico e culturalmente alargado, no mínimo ibérico, sem esquecer as expressões etnomusicais do chamado Arco do Atlântico, assim como das rotas mediterrânicas, entre outras menos evidentes. Tudo isto gerou dinâmicas de relacionamento que, ao longo dos tempos, levaram a que o meu trabalho fosse bastante mais conhecido e apreciado em Espanha, o que se reforçou a partir do momento em que me fixei na região transfronteiriça de Miranda do Douro, em Sendim, e a cooperação e colaboração passou a ser mais estreita e frequente.

O reconhecimento de mérito cultural pelo XIX Governo Constitucional, por iniciativa do então secretário de Estado da Cultura, Francisco José Viegas, teria obrigatoriamente de o repartir com todos quantos, na área do Nordeste Transmontano, me tinham ajudado a concretizar o projecto cultural e editorial do Centro de Música Tradicional Sons da Terra. Na altura, pensei que apenas faria sentido se a respetiva medalha me fosse entregue em Sendim, contando, para tal, com a presença de vários gaiteiros, tamborileiros e cantadeiras tradicionais. Foi a forma que encontrei para os homenagear, pois sem eles não teria sido distinguido com esse reconhecimento nacional.

*No entanto, a tua ‘carreira musical’ começou nos anos ‘70, no Porto, onde te mantiveste até final dos anos ‘90. Certamente, terá sido um período de vida muito intenso.*

Foram, de facto, anos muito importantes para a minha educação musical e para tudo quanto com isso se possa relacionar. Filho de pais minhotos sem terra, migrados para trabalhar como caseiros nas quintas dos arredores do Porto, eles levavam consigo o gosto pelos cantares e pelas danças da terra, que eu nas férias grandes reencontrava *in situ* pois era recambiado para casa dos avós e tios,





nos arredores de Braga. Em princípios dos anos '70, então com 18 anos de idade, comecei a colaborar na revista MC-Mundo da Canção e a descobrir as mais variadas expressões musicais, desde a *folk* ao *rock* anglo-americanos, passando pela música portuguesa então emergente, a partir das trovas e baladas, e, de um modo geral, toda a canção de texto europeia e latino-americana. A escrita e a participação em estruturas organizativas de concertos e festivais, a partir do Mundo da Canção, trouxe-me um conhecimento muito profundo das várias vertentes da produção musical e tive a felicidade de viver os tempos em que a animação da cidade do Porto – liderada pela vereadora Manuela de Melo – era uma realidade muito pujante e amplamente participada, com a criação e organização de eventos de referência – na área em que me movimentei, devo recordar o Festival Intercéltico, o Festival de Jazz Europeu, o Festival Ritmos... Foi, de facto, um período muito intensamente vivido e muito rico de experiências, a todos os níveis.

*E o que te levou para terras de Miranda – na altura, certamente, muito mais distantes do que hoje?*

Houve uma conjugação de factores de natureza pessoal, mas, sobretudo, a vontade de realizar um registo intensivo dos repertórios dos gaiteiros e tamborileiros tradicionais do Nordeste Transmontano, que em meados/finais dos anos '90 eram uma realidade cada vez mais rara. Ou seja, uma tradição profundamente ameaçada na sua continuidade expressiva, que já se reflectia na permanência ativa dos próprios grupos de pauliteiros. Senti que era necessário resgatar esses repertórios, registando-os e divulgando-os e, dessa forma, contribuir para a respetiva valorização. E, em simultâneo, procurar contribuir para a revivificação dessa tradição, a recuperação de contextos e ocasiões festivas tradicionais e a criação de novos eventos de divulgação. Não se tratava, portanto, apenas de registar e fazer arquivos sonoros documentais para memória futura.

*Nessa altura, já tinhas criado a editora Sons da Terra? Como surgiu a ideia?*

A criação da editora foi resultado de um daqueles golpes do acaso com que a vida, por vezes, nos brinda: em 1997, demandei a aldeia de Vale Martinho, em terras de Mirandela, para gravar o gaiteiro Ezequiel dos Santos, um homem extraordinário, último gaiteiro daquela região. Apresentada a proposta de edição ao município, então presidido por José Silvano, a resposta em termos de quantidade de exemplares a adquirir foi francamente aliciante, de tal modo que não hesitei e criei a Sons da Terra. Que, no entanto, nos primeiros cinco anos, não teve vida fácil, embora se aguentasse, sobretudo, graças aos apoios do então Instituto das Artes e de algumas entidades oficiais e autárquicas.

*E a passagem/o alargamento da editora a Centro de Música Tradicional?*

Entre 1997 e 2001, o trabalho de recolhas no Nordeste Transmontano – a par de incursões com os mesmos fins nas regiões de Coimbra, Minho e Alentejo – foi sendo progressivamente intensificado, ao ponto de não ser rentável efetuar tantas deslocações a partir de e para a Praia da Granja: havia apenas IP4, nada de túnel no Marão nem IC5; cada viagem era uma cansa e uma verdadeira aventura. Entretanto, as relações com os membros do grupo de música tradicional Galandum Galundaina tinham vindo a permitir concretizar muitos contactos nas terras de Miranda e começou a ganhar força a ideia de se fazer aqui um festival *folk*, o que obrigaria a longas permanências por estes lados. Acontece que, procurando casa em Sendim (vila mais ou menos equidistante das sedes dos concelhos de Miranda do Douro, Vimioso e Mogadouro, nos quais o trabalho de campo se estava a centrar), foi-me oferecida a cedência de uma casa que tinha sido doada à freguesia, para fins culturais, pelo Padre Manuel João Afonso, que já tinha manifestado o seu pesar pelo facto de não estar a ser utilizada para esse fim. A respetiva cedência foi apro-

GRANJA



vada por unanimidade na Assembleia de Freguesia de Sendim e assim se criaram as condições para a instalação do Centro, aqui se centralizando todos os meus arquivos documentais, pacientemente coligidos ao longo dos anos, assim como os equipamentos de registo e os arquivos futuros.

O Centro de Música Tradicional Sons da Terra abriu oficialmente no dia 1 de setembro de 2001, tendo sido inaugurado, em janeiro do ano seguinte, pelo então ministro Augusto Santos Silva – cujo ministério, através da Direção Regional de Cultura do Norte, na pessoa do delegado Jorge Ginja, tinha apoiado instalação.

### **Gostaria de ser recordado como um entusiasta ‘caçador de sons’**

*Chegados ao planalto, o centro e o Festival Intercéltico de Sendim (FIS) confundem-se.*

O Festival Intercéltico de Sendim - Terras de Miranda teve a sua primeira edição em agosto de 2000, graças a uma parceria organizativa entre a Sons da Terra e a Mirai Qu’Alforjas - Associação Cultural de Sendim e aos apoios da Câmara Municipal de Miranda do Douro e da Junta de Freguesia de Sendim. Eu tinha feito parte do núcleo de programação e organização do Festival Intercéltico do Porto (até 1998, integrado na Discantus/Mc-Mundo da Canção) e fui convencido, algo contra a vontade, pelo Paulo Preto – membro dos Galandum Galundaina, que tinha levado ao Intercéltico do Porto uns anos antes, com a ‘cumplicidade’ de António Carção, António Rodrigues e Rui da Matela – a fazer um festival *folk*, “porque aqui é que faz sentido”. O Centro de Música Tradicional Sons da Terra surge um ano depois.

*De outra forma, radicas-te em Sendim por causa do festival, do centro, ou de...?*

Radico-me em Sendim, sobretudo, por causa do Centro de Música Tradicional Sons da Terra, cujo trabalho de campo estava a ser cada vez mais intensificado, por força da percepção de que estava a lutar contra o tempo para fazer registos sonoros com os velhos gaiteiros ainda vivos e, depois, com outros tocadores e cantadeiras, porque estava tudo ligado e era fundamental documentar toda a tradição musical da área do Planalto Mirandês e do Nordeste Transmontano, sobretudo nas regiões de Bragança e Vinhais. Por outro lado, estavam a ser criadas intensas dinâmicas performativas: jornadas e congressos, apresentações de edições discográficas e bibliográficas, dinamização das festas populares, criação de novos eventos e ocasiões festivas capazes de responder aos novos tempos, estudos e investigação organológica, apoio a estudantes de etnomusicologia e antropologia – estavam a ser estabelecidas parcerias ativas de colaboração com entidades universitárias e musicológicas, quer nacionais quer estrangeiras, sobretudo espanholas... Enfim, atuava-se em todas as frentes. De tal modo que, numa concertação de esforços e de vontades, acabámos por dar enorme visibilidade à Terra de Miranda, tendo como ponto de partida as suas dinâmicas culturais e musicais.

*E como tem sido, ao longo destes 20 anos, viver como agente/ produtor cultural afastado das metrópoles e dos focos mediáticos? Que constrangimentos e possibilidades? Que resistências e incentivos?*

Muitas vezes, o preço a pagar é demasiado elevado, acrescentando ostracismos que magoam e silêncios que incomodam. No entanto, as compensações pelo trabalho de formiga que foi sendo realizado, o seu reconhecimento a partir das comunidades locais e, mais tarde, já a nível nacional e internacional constituiu um lenitivo para essas dores. Os focos mediáticos apontam sempre noutras

direções, obedecendo a imperativos de natureza mercantilista ou propagandística, subjugados pela “modernidade líquida” – Baumann *dixit* – ditada por modas e por elites cada vez mais confinadas a centralismos redutores. Os constrangimentos e as reais possibilidades acabam por aguçar o engenho para sermos capazes de resistir à falta de incentivos. E nessas alturas convém ter bem presente a gasta, mas sempre certa, máxima que nos diz que a felicidade não está em ter muito, mas em ser-se feliz com aquilo que se tem. Devo dizer, no entanto, que no fundo acabei por receber da parte da autarquia mirandesa – sobretudo nos últimos 10 anos – um apoio realista e adequado para a prossecução das atividades da Sons da Terra. Muito mais se poderia fazer, é claro, mas tudo isto é, sobretudo, a arte do possível, como em tantas coisas da vida.

*E agora, atingido o número redondo das 20 edições, o FIS ainda é uma realidade com futuro?*

Eventos como o Festival Intercéltico de Sendim duram enquanto fizerem sentido, enquanto a comunidade e o público corresponderem ao apelo por nós lançado e renovado ano após ano. Muita coisa mudou desde 2000, nomeadamente a oferta festivaleira, hoje reconhecidamente hiperinflacionada, tanto na área *folk* como noutras áreas musicais. Por outro lado, os públicos tornaram-se muito mais multidisciplinares em termos de gostos, acreditando eu que, apesar de haver maior sensibilização para o género de propostas musicais que são apresentadas no Intercéltico de Sendim, estas continuam a ser músicas minoritariamente divulgadas. Longe das ‘multidões’ que acorriam às “celebrações *sendintercélticas*”, o FIS permanece um referente cultural no Nordeste Transmontano e no panorama dos festivais *folk* europeus.

*Entretanto, em agosto, em pleno FIS, o Centro de Música Tradicional Sons da Terra e o INATEL celebraram um protocolo. Que significado e importância tem esse compromisso?*

É uma garantia de futuro. E que garantia! O acervo que foi constituído no Centro de Música Tradicional Sons da Terra é algo de muito importante e, de alguma maneira, único no país; e mesmo a nível estrangeiro, tanto quanto me é dado conhecer e a julgar pelos testemunhos de quem noutras paragens se dedica a estas coisas da música tradicional. Para mim, era fundamental que, após a minha partida para outras viagens, este acervo não só continuasse instalado neste território como permanecesse uno e indivisível. Tive propostas para o deslocar, algumas suficientemente interessantes para me assegurarem um fim de vida tranquilo e sossegado, mas sempre as declinei. A minha vontade foi sempre que permanecesse aqui, de alguma forma, como prova de gratidão para com esta terra e estas gentes.

Ora, neste protocolo, a Fundação INATEL assumiu esse compromisso fundamental, assim como o de contribuir para a continuidade do trabalho: recolha (continua a ser necessário recolher e gravar, por exemplo, os novos gaiteiros, que serão os velhos gaiteiros daqui a algumas décadas e, nessa altura, vai ser extraordinário ter acesso a registos dos tempos da sua juventude), investigação, edição e manutenção das condições de acesso ao acervo para estudantes e investigadores, assegurando os compromissos de colaboração assumidos com entidades públicas e privadas da área musical, nacionais e estrangeiras. O protocolo foi um respirar de alívio indescrevível. E um estímulo sem limites para continuar a trabalhar enquanto for possível.

*Olhando para esse trabalho de investigador-coletor-editor, o que te dá mais trabalho e mais prazer?*

Claro que é importante investigar e editar, conhecer a fundo e



divulgar o mais amplamente possível este património cultural imaterial de inestimável valia. E isso dá-me muito prazer. Mas, em boa verdade, o que mais gosto de fazer e o que me dá mais prazer é falar com as pessoas, recolher os seus testemunhos e histórias de vida e fazer de cada um deles um amigo, cuja porta de casa sempre me é franqueada bem ao jeito do *Entre quem é!* sempre e ainda tão transmontano. Como escreveu o saudoso Amadeu Ferreira, quando se visita uma terra, verifica-se a tendência de procurar monumentos como igrejas, pontes romanas, etc., esquecendo-se aqueles que são os monumentos mais importantes, as pessoas que lá vivem. E, volvidos todos estes anos de trabalho e dedicação, está a dar-me muito prazer escrever livros e artigos mais ou menos científicos sobre todas estas vivências.

***Dás-te bem com a designação de etnomusicólogo? Quais as principais motivações para o teu trabalho?***

Simplemente musicólogo – ou, ainda mais simples e prosaicamente, *recolhólogo*, como diz o meu amigo José Alberto Sardinha! Também gostaria de ser recordado como tendo sido um entusiasta *caçador de sons*, embora não nutra especial atração pela faina da caça. As motivações são muitas, mas podem ser resumidas numa ideia fundamental: as tradições alteram-se e modificam-se através dos tempos – quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto; quando deixam de ser úteis ou de fazer sentido, morrem (como nós) e essa realidade não deve ser motivo para alarme ou drama. Ninguém salva o que quer que seja – ainda há quem se assumia como salvador destas coisas! – e o que tiver de desaparecer, deixará de existir. Agora, o que eu não faço, não fiz nem farei, é cruzar os braços e nada fazer para deixar registo para memória futura. Seja o futuro o que for, certo-certo é este presente de ação e intervenção. Como eu costumo dizer, continuo a viver tempos de conspiração cultural e a reger a minha atuação diária com essa batuta.

***Ernesto Veiga de Oliveira, Michel Giacometti, José Alberto Sardinha e, mais recentemente, Tiago Pereira, Manuel Rocha... Como te 'relacionas' com eles, que relação te inspiram?***

Todos quantos fizeram trabalho de campo – registos musicais da

tradição oral portuguesa – me merecem o maior respeito e admiração, na justa medida da valorização que é geralmente feita dos seus distintos contributos. No entanto, seria muito injusto se não mencionasse o trabalho de Armando Leça, o músico-caminheiro que nos anos '30 e '40 do século passado definiu os percursos musicais que mais tarde seriam percorridos por Giacometti e Veiga de Oliveira, entre outros. Uma relação de admiração e cumplicidade cultural, porque todos fazemos parte de um 'rosário' de verdadeiros missionários da cultura popular, da música tradicional, da portugalidade musical.

No que se refere ao Nordeste Transmontano, serão sempre referência os trabalhos de Armando Leça, Rodney Gallop, Kurt Schindler, Laura Boulton, Michel Giacometti, Ernesto Veiga de Oliveira, José Alberto Sardinha, António Maria Mourinho, Firmino Augusto Martins, Belarmino Afonso, Domingos Morais, Alberto Jambrina Leal, Pablo Madrid, José Manuel González Matellán, Daniel Loddó, Salwa Castelo-Branco, Anne Caufriez... Fico por aqui, mas outros contributos, menos conhecidos, mas igualmente importantes, poderiam ser citados. Estas terras sempre suscitaram a atenção dos mais reputados coletores e musicólogos, nacionais e estrangeiros.

**Músicas para dormir, não; para não pensar, muito menos; para nos rendermos, nunca**

***Tocas algum instrumento? Consegues distinguir um bemol de um sustenido? Depois de teres realizado milhentas gravações e audições, qual é o teu som preferido? Que som te emociona mais?***

Parafraseando Rui Pato, toco, ou melhor, tocava guitarra segundo a técnica do José Afonso: primeira, segunda e marcha-atrás... No entanto, depois do PREC [*Processo Revolucionário em Curso*] cheguei a fazer parte do grupo CantoArma, um nome bem adequado às circunstâncias da época, que durou quase dois anos e para o qual compus uma boa meia dúzia de cantigas a preceito. Os meus conhecimentos musicais são básicos e não sendo uma partitura propriamente um hieróglifo é, no entanto, algo que me demora muito tempo a ler, movimento-me com algum à vontade, sobretudo à força de muito ter ouvido, e com muita atenção, ao

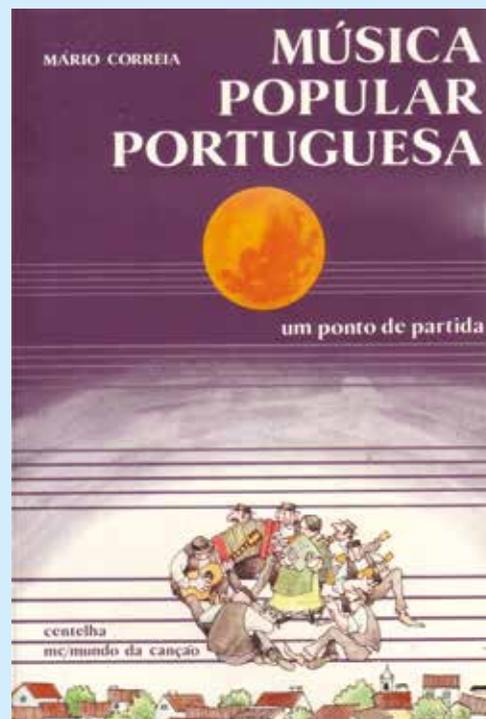
longo de todos estes anos – e praticamente de todos os géneros musicais e proveniências. Tudo isto ajuda a perceber que bemol ou sustenido é apenas uma questão de movimento, para um lado ou para outro (para cima ou para baixo, dizem os manuais) e que a música só existe como tal se houver ouvido humano para a escutar. Ou seja, John Blacking tinha inteira razão ao afirmar que a música é o som humano e culturalmente organizado. O que me leva a considerar, cada vez mais, que o meu som preferido continua a ser aquele que é produzido por músicos que gostam do que estão a fazer quando pegam num instrumento, seja ele qual for, e que nos transmitem a verdade do que fazem, seja qual for o género musical, sem truques nem malabarismos mercantilistas ou soporíferos, obedecendo a ditames de modas efémeras e consumismos acríticos. Músicas para dormir, não; músicas para não pensar, muito menos; músicas para nos rendermos, nunca. São, portanto, muitos e variados os sons que me emocionam. Por exemplo, é com indescritível emoção que assisto ao toque de um gaitero ou tamborileiro, na sua aldeia natal, no dia da festa solsticial ou do patrono. É um privilégio de cultural transcendência poder desfrutar de ocasiões musicais e culturais tão intensas e verdadeiras.

***Mesmo para terminar: valeu a pena a mudança da tua Praia da Granja para o interior mais interior do país?***

As árvores não são de onde nascem, mas do local onde se plantam, se aí têm condições para sobreviver e frutificar. Dito isto, não se nasce, cresce e vive impunemente tantos anos ao lado do mar da minha Praia da Granja – “povoação diamante”, como escreveu Ramalho Ortigão – e ainda hoje o apelo do mar é muito forte e, por vezes, com alguma saudade. Mantenho lá o meu apartamento e sempre que é possível faço longos passeios pela praia – aqueles passadiços são uma maravilha, mas sentir a areia sob os pés e o beijo frio das águas é outra coisa!...

Apesar desta ‘contrariedade’ – o Douro, por estes lados, é tudo menos um mar, domesticado por uma sucessão de numerosas barragens – valeu muito a pena demandar esta finisterra portuguesa, este interior profundo do luso território: aqui fica a aldeia de Pardela, a mais oriental, por onde o sol entra primeiro em Portugal. Este interior, como outros de Portugal, é fascinante sob todos os pontos de vista, que não apenas o antropológico ou etnográfico, para mencionar apenas os campos em que me movimento. Sendo hoje um território de baixa densidade populacional, as gentes que aqui permanecem – e as que demandaram as rotas da diáspora, mas que aqui regressam periodicamente – continuam a ser fiéis depositárias de uma herança cultural que faz parte integrante do mais expressivo património material e imaterial português.

Sendo todo o Nordeste Transmontano uma região de fronteira, resulta ainda muito evidente a partilha de um fundo cultural e histórico comum, que transcende aquelas que foram delimitações político-administrativas fictícias – pensemos, a título de exemplo, nas emblemáticas danças de palos, ou paulitos, cuja permanência expressiva ainda se verifica em grande parte da Meseta Norte Ibérica. Os surtos migracionais e emigracionais que se fizeram sentir a partir de finais do século XIX e que foram particularmente expressivos a partir de meados do século XX, agravados com o advento das guerras coloniais, determinaram uma verdadeira sangria populacional, aliada às profundas alterações dos modos de vida tradicionais. Mas estar aqui, num tempo crucial e decisivo para a sobrevivência destas terras, a todos os níveis, e ter-me envolvido como me envolvi nas suas dinâmicas culturais, foi e continua a ser um desafio aliciante. Porque, apesar de tudo, estas continuam a ser terras de oportunidades, ainda por cima, inquestionavelmente, situadas no inefável *Reino Maravilhoso* tão justamente incensado por Miguel Torga.



Autor de uma obra fundamental para o conhecimento da nova música popular portuguesa (*Música Popular Portuguesa: Um Ponto de Partida*. Ed. Mundo da Canção/Centelha, 1983), Mário Correia começou a publicar em 1976 (*Daniel Viglietti: A América Latina Canta e Luta*. Ed. Mundo da Canção). De então para cá, assinou 28 livros, maioritariamente centrados em temáticas musicais, destacando-se os escritos sobre José Afonso, Adriano Correia de Oliveira e Carlos Paredes. É, ainda, autor de duas novelas históricas, ambas com chancela Âncora Editora: *Parravam Abutres nas Arribas* (2013) e *Que é Feito do Pastor João?* (2015). O título mais recente (2019, ed. CMT Sons da Terra) é *Palimpsesto sobre Vampiros, Eunucos, Chacais & Outras Bichezas na Vida e Obra de José Afonso*.



# SONS DA TERRA

## um centro vivo e transparente

68

O Centro de Música Tradicional Sons da Terra foi criado em setembro de 2001, em Sendim, como organismo de acção e intervenção cultural consagrado ao estudo e divulgação das músicas e cantos da tradição oral, com particular incidência no Nordeste Transmontano.

Recolher as recolhas e recolher o que ainda não foi recolhido; reunir esforços e contributos; aglutinar vontades e suscitar discussões alargadas tanto quanto possível; estimular o gosto pela causa cultural activa; incentivar a realização de eventos que contribuam para a divulgação e para a valorização da cultura tradicional; estabelecer parcerias com organismos e instituições públicas e privadas no sentido de potenciar as funcionalidades disponíveis – são alguns dos objectivos. Arquivo e memória, por um lado, mas foco dinamizador e irradiador de uma praxis cultural concertada, por outro: instalado in situ, actua em tempo real e em estreita ligação e cooperação com as gentes da terra e com todas as forças vivas da cultura e do associativismo. Mas também como fonte de recurso para estudiosos, quer individualmente quer integrados em organismos universitários e afins, com particular relevância para os estudantes de áreas do conhecimento associadas à cultura tradicional. Que, no caso vertente, sendo de expressão transmontana deverá, naturalmente, não negligenciar ou esquecer ancestrais ligações com outras expressões (minhota e beirão, sobretudo) e afinidades com manifestações de outras latitudes geográficas (castelhana, leonesa, asturiana e galega). Até porque, como dizia Miguel Torga, uma pátria é um contexto de afinidades.

Um centro vivo e a trabalhar em estreita ligação com as forças locais e regionais, adequadamente estruturado e financeiramente sustentado (quer por capitais próprios, quer por apoios de entidades oficiais, mas sempre sujeito aos mecanismos de avaliação de desempenho), de molde a poder exercer as suas funções e a alcançar os objectivos que se propõe sem sufocos nem estrangulamentos, com seriedade e continuidade, com credibilidade e com uma gestão funcional transparente em termos de utilização dos dinheiros públicos.

**3.165 horas de recolhas em CD**  
(216 registos editados; 461 não editados)

**69.286 registos fotográficos, dos quais 1.759 de José de Melo, 776 de José Meirinhos e 452 do padre António Maria Mourinho**

**7.220 fonogramas, entre discos compactos (CD), discos de vinil e cassetes**

**7.082 livros sobre música, etnografia e antropologia (4.934), literatura (1.098), política (175), história (724), filosofia (39) e livros digitais (112)**

**227 arquivos em suporte vídeo**

Mário Correia  
CMT Sons da Terra

O autor não adopta a norma definida no Acordo Ortográfico de 1990, em vigor.



# Jorge de Sena e o cinema

Para o Henrique, com violetas

*No passado dia 2 de novembro, Jorge de Sena faria 100 anos. Em 1969, na obra «Peregrinatio ad Loca Infecta», publicou o poema Couraçado Potemkin dedicado ao filme de Serguei Eisenstein.*

*Jorge de Sena viu o filme em 1961. Em Portugal, só foi possível vê-lo depois do 25 de Abril, exceto em sessões clandestinas. Agora até há uma edição em DVD que reproduz a sessão de estreia, com a bandeira vermelha onde Eisenstein pintou à mão cada fotograma. Somos uma geração com sorte.*

Paulo Teixeira de Sousa

## Couraçado Potemkin

Entre esquadra que aclama  
o couraçado passa  
Depois da fila interminável que se alonga  
sobre o molhe recurvo na água parda,  
depois do carro da criança  
descendo a escadaria,  
e da mulher de lunetas que abra a boca em gritos mudos,  
o couraçado passa.  
A caminho da eternidade. Mas  
foi isso há muito tempo, no Mar Negro.

No cais do mundo, olhando o horizonte,  
as multidões dispersas  
esperam ver surgir as chaminés antigas,  
aquele bojo de aço e ferro velho.  
Como os vermes na carne podre que  
os marinheiros não quiseram comer,  
acotovelam-se sórdidas na sua miséria,  
esperando o couraçado.

Uns morrem, outros vendem-se,  
outros conformam-se e esquecem e outros são  
assassinados, torturados, presos.  
Às vezes a polícia passa entre as multidões,  
e leva alguns nos carros celulares.  
Mas há sempre outra gente olhando os longes,  
A ver se o fumo sobe na distância e vem  
trazendo até ao cais o couraçado.

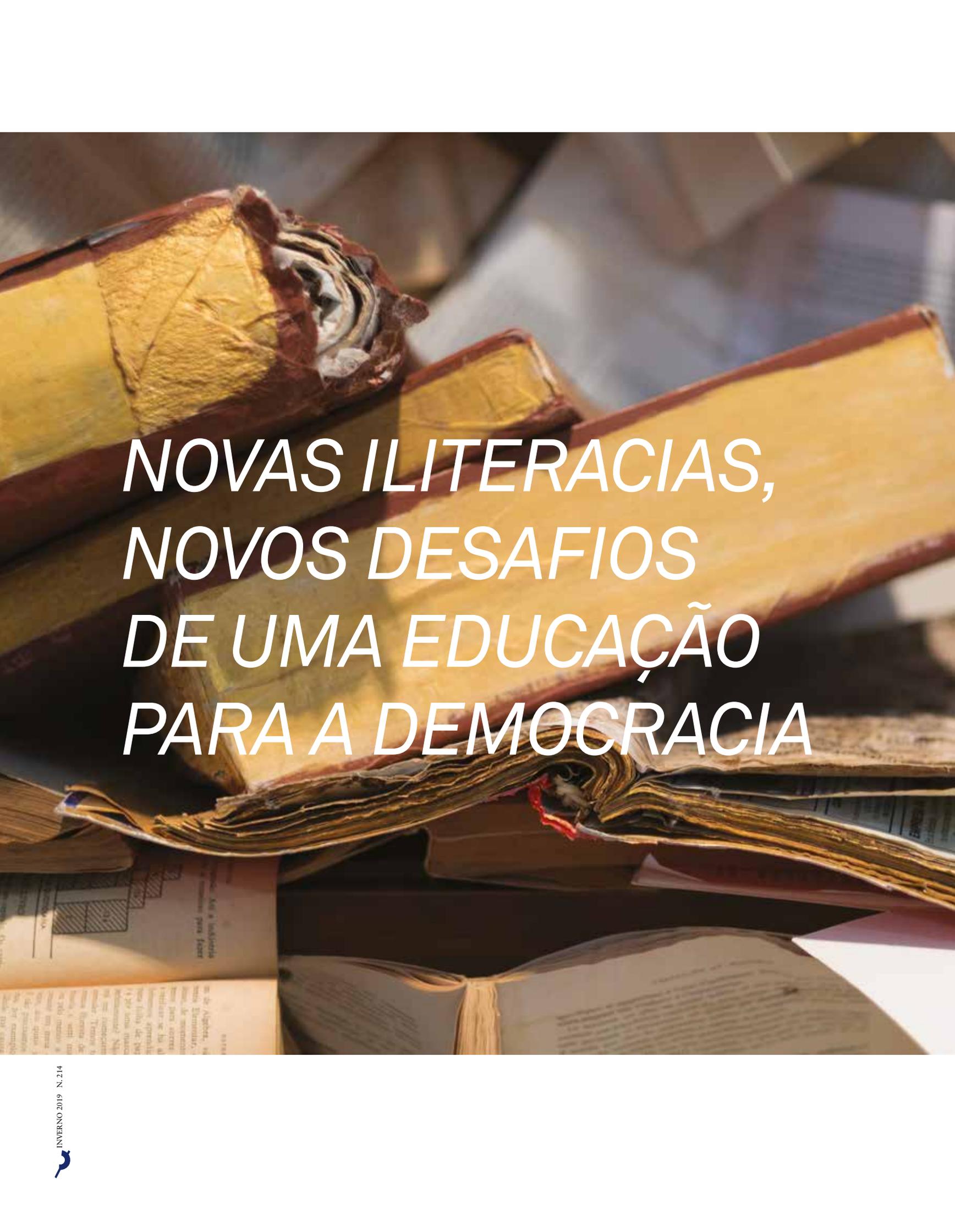
Como ele tarda. Como se demora.  
A multidão nem mesmo sonha já  
que o couraçado passe  
entre a esquadra que aclama.  
Apenas, com firmeza, com paciência, aguarda  
que o couraçado passe  
entre a esquadra que aclama.  
Apenas, com firmeza, com paciência, aguarda  
que o couraçado volte do cruzeiro,  
venha atracar ao cais.

Mas mesmo que ninguém o aguarde já,  
o couraçado há-de chegar. Não há  
remédio, fuga, rezas, esconjuros,  
que possam impedi-lo de atracar.

Há-de vir e virá. Tenho a certeza  
como de nada mais. O couraçado  
virá e passará  
entre a esquadra que o aclama

Partiu há muito tempo. Era em Odessa  
no Mar Negro. Deu a volta ao mundo.  
O mundo é vasto e vário, e dividido, e os mares  
são largos.  
Fechem os olhos,  
cerrem fileiras,  
o couraçado vem.

Jorge de Sena,  
São Paulo, 23.12.1961  
(depois de ver o filme de Eisenstein)



*NOVAS ILITERACIAS,  
NOVOS DESAFIOS  
DE UMA EDUCAÇÃO  
PARA A DEMOCRACIA*



*Eleições nos Estados Unidos e no Brasil atestaram o poder hegemónico das redes sociais, onde uma informação intensa e persuasiva pode escapar ao exercício do contraditório, manipular opiniões e formatar representações de pessoas tornadas indefesas.*

Num mundo que é cada vez mais complexo e concorrencial em todas as frentes, choca-me que, com demasiada frequência, os nossos jovens, como também um número significativo de adultos, pura e simplesmente recusem a leitura sempre que esta é mais extensa ou exigente. Por outro lado, cada vez mais, as mensagens escritas têm de ser curtas para serem objeto de atenção.

Inclusive em entrevistas, exige-se ao entrevistado, também com frequência, que seja sucinto e que sobretudo esclareça a sua opinião em termos de sim ou não. Quando muito, em função de propostas com que se pretende resumir rapidamente tudo o que esteja em debate, mesmo que se trate de matérias que envolvam pressupostos não dicotómicos ou conclusões que sejam ambíguas ou impossíveis. Com o mesmo sentido, em diversos formulários ou artigos, a pressão para se reduzir ao máximo o número de caracteres é normalmente forte, mesmo que assim se deturpe a subtilidade das informações ou ideias em causa.

Sabemos bem que contemporaneamente o tempo é escasso e até valioso. A atenção desvia-se quando as palavras são demoradas e as frases longas, sejam escritas ou faladas. Os políticos sabem-no, e disso têm igualmente consciência os professores. Os discursos compridos não atraem multidões; nas aulas, as aprendizagens têm de ser rápidas. Mesmo nas igrejas, apenas algumas usufruem do direito aos sermões longos, embora tendo de ser, para isso, repetitivos e recorrentes para passarem as suas mensagens.

Temos de concordar que as redundâncias, as adjetivações gongóricas e a dispersão devem ser evitadas. Temos de ter em atenção os interesses, as idades e as prioridades de vida dos nossos interlocutores. Mas, quando destinatários de uma mensagem, seja ela qual for, não podemos, por princípio, rejeitá-la em função do seu tamanho ou da sua dificuldade.

Estes comportamentos aprendem-se, sendo que a escola enfrenta a concorrência dos *media*, onde os indicadores de audiência são fundamentais. Ao mesmo tempo, sabemos que o esforço e a curiosidade também se educam. Sabemos, igualmente, que na nossa história recente, os níveis de analfabetismo elevados ditavam uma incapacidade generalizada para ler e escrever, a que, porém, obstava, em bastantes casos, a arte de contar e escutar histórias tão mais interessantes quanto prolongadas.

O que atualmente questiono é algo de diferente: trata-se, desde logo, da motivação dos alunos, exigindo-se-lhes níveis de atenção reduzidos mesmo quando já adolescentes ou adultos. Trata-se da utilização massiva de telemóveis e *tablets*. O seu uso, por exemplo, em sala de aula deve ser bem ponderado, sabendo-se que podem tornar-se um instrumento pedagogicamente eficaz ao facilitar as consultas, havendo assim um saudável e natural acolhimento da sua existência e potencial; importa, todavia, não os tornar os únicos recursos para fomento das aprendizagens, de modo a evitar-se o reforço da dimensão patológica da sua utilização.

Para um povo saído de uma tradição de analfabetismo historicamente recente não será difícil, com a democratização (com a *demografização*?) do ensino, deter atualmente a geração mais bem formada de sempre. Contudo, este 'mais' não significa que, sem 'mais', se trate de uma geração bem formada se for moldada pela aversão atávica aos livros grandes, aos discursos elaborados e a tudo o que for complexo. Podemos sempre simplificar, mas não ser simplistas ou cansarmo-nos sem desistir.

A ciência, a filosofia, a arte e a literatura continuam a evoluir, correndo-se o risco de o seu cultivo persistir apenas como o património de alguns, daqueles que, finalmente, têm o privilégio de usufruir de uma cultura da exigência.

**Estudos recentes demonstram** que retemos melhor as mensagens extensas e mais difíceis se lidas em papel. O que acontecerá aos jovens que as rejeitam neste suporte? Trata-se de uma questão geracional ou fundamentalmente de uma cedência perante o poder alienante do ritmo das mensagens e da sua aparente manipulação pelo leitor?

A verdade é que não apenas os livros são secundarizados, são-no também os jornais e até a televisão, desde que não se limite às emissões de jogos de futebol e aos intermináveis debates que os precedem e lhes sucedem.

Assistimos ao modo como decorreram as eleições, por exemplo, nos Estados Unidos e no Brasil; eleições que atestaram o poder hegemónico das redes sociais pelas quais uma informação intensa e persuasiva pode escapar ao exercício do contraditório, manipular opiniões e formatar representações de pessoas tornadas indefesas. Em Portugal, há já alguns sinais preocupantes...

Novas iliteracias? Sim. Não terá chegado o momento de reinventarmos uma educação autenticamente contemporânea para a democracia?



**Nós  
e os outros**

*A compaixão pelos irracionais não deve obliterar a compaixão pelos racionais necessitados de ajuda, que chegam a viver debaixo das pontes ou nas estações desertas dos comboios até ao último limite da pobreza e solidão.*

1. Quando uma organização – cívica, política, religiosa ou qualquer outra – se propõe pugnar por uma causa como o direito dos seres vivos usufruírem os benefícios da Natureza que os criou, tem de partir de um dado indiscutível: o homem é o único ser que precisa dos outros seres, animais ou vegetais, para viver. E de reconhecer também o inverso: nenhum dos outros seres precisa do homem, seja animal, ave, peixe ou árvore. Estes nascem e vivem do ambiente que os mantem – terra, mar e ar – e, se não forem mortos pelo homem, só se extinguem por doença ou velhice.

O surgimento de um novo partido político que se designa pela tríade *Pessoas, Animais e Natureza*, sem privilegiar nenhum, logo suscitou a minha atenção, pela singularidade de um título temático dispensar a identificação político-ideológica comum aos partidos que no título pré-anunciam a doutrina com que vão responder à secular luta de classes ou ao diferendo capital-trabalho, que têm moldado a consciência humana. Então, inesperadamente, perspectivava-se uma filosofia naturalista – digamos ecológica – que sintetiza o direito à existência de todos os seres vivos, ditos racionais ou irracionais, em harmonia com a natureza que os formatou.

2. Disse filosofia – indagação racional sobre a vida e o homem – como poderia dizer ciência – conhecimento metodológico sobre as coisas da natureza e os seus fenómenos. Mas como já para Aristóteles e Descartes (*cogito, ergo sum*) o exercício pleno do saber era exclusivo do homem, ser racional, a básica condição de existir dos outros seres ditos irracionais não passava de um estado reflexo ou mecânico que os inibia de possuírem um sentimento volitivo, manifestado através da fala ou da escrita, como é próprio do homem. Por isso não distinguiram os ditos irracionais que, por índole ou domesticação, como o cão e o gato, dão provas de saber o que lhes interessa.

Aliás, a ideia de uma natureza exclusiva do ser humano é comumente aceite, tanto por filósofos como por analfabetos, para os quais nada adiantaram as investigações dos naturalistas Charles Darwin e Alfred Wallace, cuja observação, em vários continentes, do comportamento dos animais, ainda os levaram a considerar que estes tinham uma vida mental ‘complexa’... Não proclamaram que a ‘inteligência’ dos animais, mais visível nos animais de companhia, em diversos aspectos era comparável à dos humanos, não por partilharem da cartesiana *dúvida metódica*, mas talvez para não provocarem ainda mais a ira da Igreja anglicana e dos filósofos e cientistas acreditados, como sucedeu.

Que diriam estes se ouvissem alguém dizer, como Blaise Pascal, “quanto mais conheço as pessoas, mais gosto do meu cachorro” ou, como Alexandre Herculano, “quanto mais conheço os homens, mais estimo os cães”? Ou tivessem visto, como eu vi, um jovem

chimpanzé e um menino de cinco anos, sentados à mesma mesa, comendo o pequeno-almoço, depois de o primeiro ter ido acordar o segundo, puxando-lhe o cabelo – o que fazia todas as manhãs? Todavia, hoje mesmo, em que vemos as ruas das cidades pejadas de cães e gatos, e dentro de muitas casas fazendo companhia a quem já outra não tem, por vezes comendo na mesma mesa e dormindo na mesma cama (qual ente querido), podemos decerto concluir que sendo o amor e a companhia uma necessidade do ser humano, se não for por uma pessoa, será por um cão ou gato... E mais: quem os tem e observa não hesitará em afirmar que o seu ‘bicho’ ama e responde ao seu dono sem precisar de emitir qualquer som (bastando-lhe o movimento), mostrando que também ele é sensível à alegria e à tristeza e sofre de saudades do dono ausente e da casa onde foi feliz.

3. Numa entrevista ao jornal Público de 6 de setembro passado, no seguimento de um colóquio sobre “O Futuro do Planeta”, promovido pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, em que estiveram presentes o ex-secretário de Estado norte-americano John Kerry, a exploradora e bióloga Sylvia Earle e o escritor Paul Theroux, o também participante ecólogo norte-americano Carl Safina, respondendo à entrevistadora Renata Monteiro, fez uma interessante referência aos perigos climáticos e às práticas predadoras, contrárias à biodiversidade, que ameaçam a vida no nosso planeta, frisando a certa altura:

“Somos de extremos porque somos o animal mais compassivo, mas também de longe o mais destrutivo. Há muito que podemos aprender ao tratar os outros animais com mais compaixão, ao tentar aprender lições com eles, a capacidade deles de viver sem prejudicar o mundo. (...) Mas, para muitas pessoas, se não podem vender ou comer um animal, então não tem qualquer valor. E esta é a grande doença da nossa civilização.”

O cientista só não referiu o valor sacrificial dos animais em Portugal porque ignorava, certamente, que aqui se fazia caça desportiva aos pacíficos coelhos, tordos e perdizes e se criavam bovinos para farpear nas touradas. Se soubesse, não deixaria de citar Mahatma Gandhi: “o grau de civilização de determinada sociedade pode ser medido pela forma como trata os seus animais.”

É de esperar que qualquer entidade naturalista, para se afirmar, diga o mesmo que o pacifista libertador da Índia. Mas sem esquecer que a compaixão pelos irracionais não deve obliterar a compaixão pelos racionais necessitados de ajuda, que chegam a viver debaixo das pontes ou nas estações desertas dos comboios até ao último limite da pobreza e solidão. E quando vêem passar à sua frente gordos e lampeiros cachorros de estimação, não podem deixar de se interrogar: “Mais vale a sorte de um cão que o direito de um pobre?”

Leonel Cosme

A photograph of a city street, likely in London, featuring modern glass-fronted buildings. In the foreground, there are orange plastic construction barriers and a wheelbarrow filled with concrete. A yellow wall with posters is on the right. A red double-decker bus is visible in the background. The text 'O BREXIT E O OPORTUNISMO SILENCIOSO' is overlaid in white.

*O BREXIT  
E O OPORTUNISMO  
SILENCIOSO*

*Pressupondo uma evolução política, económica, cultural, tecnológica, social e académica, a integração diferenciada dos sistemas europeus de Ensino Superior tem vindo a contar com a conivência dos Estados-membros.*

Um dos principais desafios levantados pelo Brexit, cujas consequências ainda são amplamente desconhecidas, é que ele coloca no centro a questão da (des)integração europeia. Enquanto precedente, pode pôr em risco o projeto político europeu de integração diferenciada, seja designada por Europa à la carte, Europa a duas velocidades, Europa de Geometria Variável, ou Cooperação Flexível. De forma geral, o processo de integração tem tido uma evolução tortuosa e sido marcado pela supremacia dos interesses nacionais em detrimento dos comuns interesses europeus. Podemos ver hoje que no domínio do Ensino Superior a integração diferenciada não propiciou uma maior integração, nomeadamente na construção da Área Europeia de Ensino Superior.

Pressupondo uma evolução política, económica, cultural, tecnológica, social e académica, a integração diferenciada dos sistemas europeus de Ensino Superior tem vindo a contar com a conivência dos Estados-membros. Estes têm buscado na integração diferenciada a legitimação e a justificação dos seus interesses próprios, mantendo e aprofundando, assim, assimetrias e ‘diferenças’ entre os sistemas nacionais de ensino superior.

A questão é que esta conivência com a integração diferenciada alimenta a ideia de que não há consenso a outras alternativas de integração. Neste contexto, emerge um forte pragmatismo visível na construção do problema e das eventuais soluções. Torna-se, portanto, urgente perscrutar as vozes que abalam a ilusão da unidade política da Europa a propósito do Brexit: apreender o dito, deduzir o não-dito e conjeturar o não-pensado. Por esta via, é possível identificar algumas das possíveis consequências e perspetivar alguns dos possíveis impactes numa União Europeia expectante e atónita.

**O dito sobre o Brexit.** O desenvolvimento da perspetiva pragmática é presente no que é dito sobre o Brexit que se esgotando, frequentemente, na assunção de que a questão central reside no contributo do setor do Ensino Superior para a economia do Reino Unido, medido em termos de percentagem do PIB e de empregos, e das perdas de acesso ao recrutamento de talentos e aos programas de investigação financiados pela União Europeia. Sem esquecer que o Reino Unido, depois da Alemanha, recebe o segundo maior montante para a investigação.

**O não dito sobre o Brexit** resulta também do referido pragmatismo. Se, por um lado, o valor da cooperação no Ensino Superior é assumido pelos sistemas dos 27 Estados-membros como algo que deve prevalecer para além das possíveis consequências do Brexit, a expectativa dos sistemas de Ensino Superior da Alemanha ou da França reflete um pragmático ‘oportunismo silencioso’. Este resulta da esperança de obtenção de vantagens da saída do Reino Unido da União Europeia. A ideia de que os investigadores alemães poderão assumir uma posição de liderança no futuro da investigação europeia ou de que as universidades francesas atrairão um crescente número de estudantes e investigadores do mundo anglo-saxónico, é algo que começa a transpirar nos desenvolvimentos políticos mais recentes.

**O não pensado sobre o Brexit** abre a porta a uma multiplicidade de formas de considerar, refletir e conduzir os processos de integração na Área Europeia de Ensino Superior. As perspetivas sobre o Brexit enfatizam pragmaticamente a importância que a saída do Reino Unido tem para a economia e secundarizam a importância dos seus vetores políticos, culturais, sociais e académicos. A importância do (dis)senso na construção europeia é esbatida, para não falar já da sua importância na construção do conhecimento, cuja vitalidade é contingente à pluralidade dos contextos nacionais, institucionais e das áreas científicas em que se desenvolve.

A perda de uma visão eurocética tantas vezes espelhada em posições vindas do Reino Unido remete-nos para o não pensado da Área Europeia de Ensino Superior. As perspetivas veiculadas pelos eurocéticos, ao questionarem as crenças em relação à ideia de uma Europa “inteira”, constituem uma parte necessária ao desenvolvimento das políticas que visem precisamente esse objetivo. Para eles, a Europa não se configura como o Santo Graal, mas o seu contributo para manter a descrença numa Europa “inteira” é crucial para o avanço do projeto político de uma Europa unida em torno da sua diversidade e capaz de integrar as suas ‘diferenças’.

Amélia Veiga



*Há dezasseis anos, escrevi, num livro da minha autoria: “Não é pensando que somos, mas é sendo que pensamos. O espírito nasce, no meu modesto entender, da complexidade humana”. E escrevi também: “Cifram-se em três as grandes posturas diante do corpo: as antropologias pré-filosóficas, ou religiosas; as antropologias filosóficas, de feição dualista; as antropologias que defendem a complexidade humana” [«Alguns Olhares sobre o Corpo», ed. Instituto Piaget]. Nas antropologias pré-filosóficas, a força e a destreza humanas resolviam os problemas mais instantes do trabalho e da vida. O homem ainda não se descobria como sujeito dotado de consciência e de liberdade. Marx lembra-nos, em muitos dos seus textos mais fundantes, a produção social da consciência.*

*“A biologia molecular, ao desmontar os seres vivos e ao analisar as moléculas que os constituem, mostrou que todos eles, desde a bactéria ao homem, são constituídos pelos mesmos tipos de moléculas. Por diferente que pareça uma açucena de um elefante, vamos neles encontrar o mesmo código genético e a mesma estratégia bioquímica. Os blocos fundamentais são os mesmos. Apenas diferem as formas em que eles se imbricam e estruturam” [Luís Archer, «Temas Biológicos, Problemas Humanos», Edições Brotéria, 1981].*

**Não é pensando  
que somos**

Também em 1981, noutro livro da minha autoria, argumentava eu: “Que é o corpo? O mesmo que organismo, dirão os biólogos. Simplesmente, no entender de Goldstein, fisiologista célebre, importa considerar o organismo como uma totalidade, na qual qualquer delimitação é artificial e cada expressão um fenómeno desta totalidade. Com efeito, é muito difícil, na totalidade psicossomática que é o Homem, traçar fronteiras definitivas entre o corpo e a alma, entre a matéria e o espírito” [*Filosofia das Actividades Corporais*], ed. *Compendium*]. No período filosófico, triunfou o dualismo alma-corpo, como reflexo do dualismo senhor-servo. Toda a justificação da Verdade, do Bem e do Belo reside, unicamente, na Razão. A ideia de progresso ressalta do livro de Condorcet (1743-1794), «Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano». Despontava então a Primeira Revolução Industrial...

**Revoluções industriais.** “A Primeira Revolução Industrial ocorreu entre 1760 e 1840, aproximadamente. Desencadeada pela construção de caminhos de ferro e pela invenção da máquina a vapor, deu início à produção mecânica. A Segunda Revolução Industrial, que começou no final do século XIX, prolongando-se pelo início do século XX, tornou possível a produção em massa, impulsionada pelo advento da eletricidade e da linha de montagem. A Terceira Revolução Industrial começou na década de 1960. É habitualmente chamada revolução dos computadores ou revolução digital (...). A Quarta Revolução Industrial não se refere apenas a máquinas e sistemas inteligentes e conectados. O seu alcance é muito mais vasto. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético à nanotecnologia, passando pelas energias renováveis, ou pela computação quântica. É a fusão destas tecnologias e a interação entre os domínios físico, digital e biológico que torna a Quarta Revolução Industrial radicalmente diferente das revoluções anteriores” [Klaus Schwab, «A Quarta Revolução Industrial», ed. *Levoir*].

Ao nível da produção industrial, o corpo é francamente desvalorizado como instrumento de produção, se bem que valorizado pela biomedicina, designadamente após Laennec (1781-1826) e Claude Bernard (1813-1878). A propósito deste médico, um dos nomes maiores da História da Medicina, não esqueço o que Bergson disse de «Introdução ao Estudo da Medicina Experimental» – “Este livro foi para nós o que o *Discurso do Método* foi para o século XVIII”.

A técnica amanhecendo não desponta de um corpo hábil, que tudo tenta resolver, mas de um corpo especializado, fragmentado, típico do *homo mechanicus*. Aliás, por mais que especializemos o corpo, ele não alcançará o que dele exige a hora presente, sem as “próteses corporais”, ou seja, “todos os recursos tecnológicos que permitem ao corpo responder às crescentes solicitações do entorno (automóvel, celular, computador, fax, escâner, etc.”, servindo-me das palavras de David Rodrigues [«Os Valores e as Actividades Corporais», *Summus Editorial*].

**Chardin e Lacan.** E assim, se o corpo deixou de ser o principal fator de produção e de altos desempenhos, é preciso preservar o espaço da cultura. No meu pensar, descobre-se, na Evolução, um sentido em que do menos complexo se avança para o mais complexo. Não há sentido último, no desenvolvimento da vida? Tudo se processa com jogo, lotaria, acaso, necessidade, liberdade, construção?

Apoiado em Teilhard de Chardin, acredito numa teleologia (ou, para ser mais preciso, uma teleonomia), pois que a árvore da vida, desde as suas raízes até ao ser humano, tem uma evolução certa:

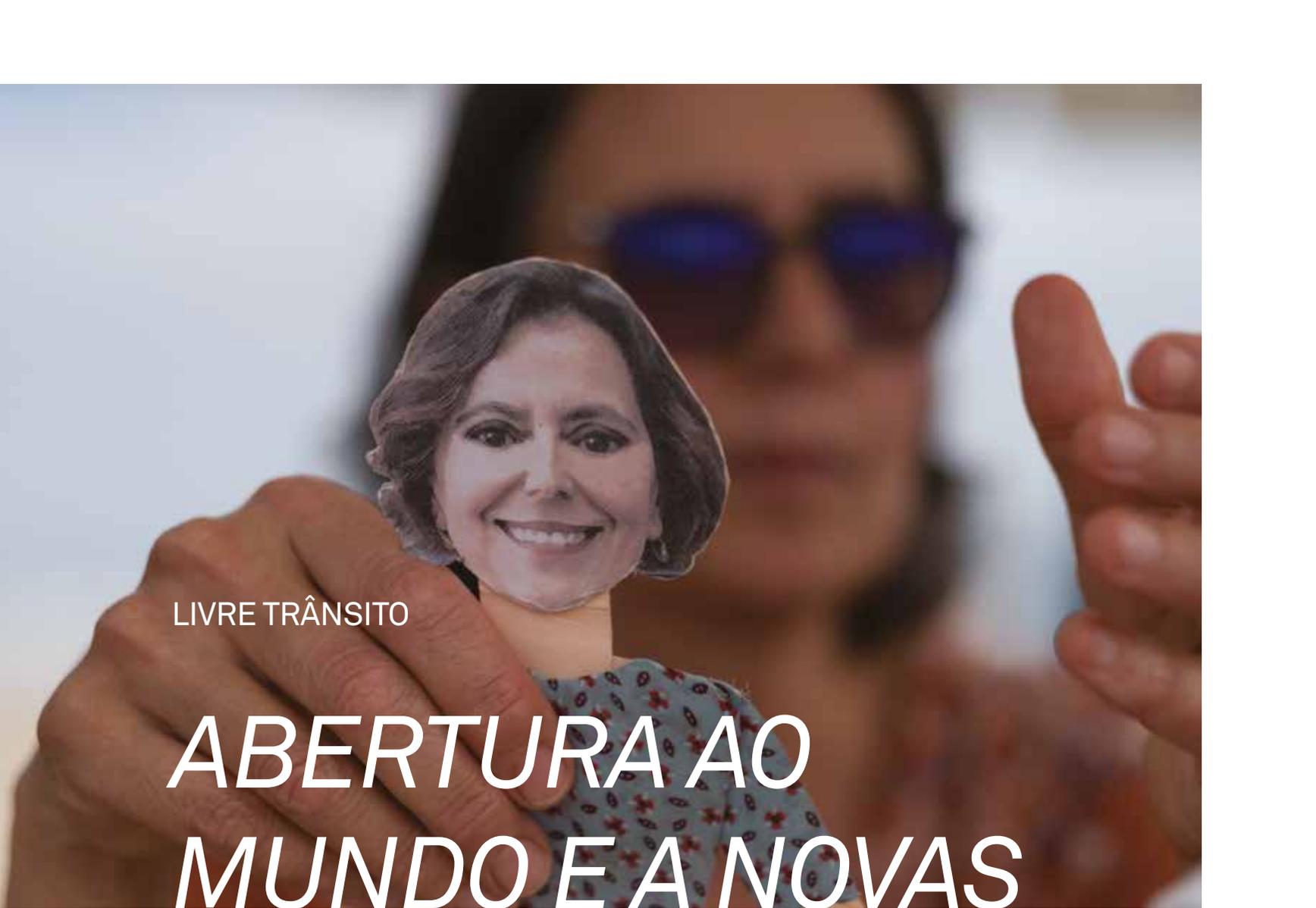
desde o menos complexo ao mais complexo. Os Direitos do Homem testemunham um ser de extrema complexidade. Onde cabe, aqui, uma referência à linguagem e... ao nome de Ferdinand de Saussure, que se encontra associado a uma verdadeira revolução nas investigações sobre a linguagem. Para ele, os factos humanos, como factos sociais, têm estruturas semelhantes às estruturas da linguagem.

Recordo, a propósito, que o psiquiatra e filósofo Jacques Lacan, a partir de uma funda convicção de que o inconsciente se encontra estruturado como uma linguagem, pôde reformular, em boa parte, os grandes princípios da psicanálise que Freud fundara. Quem, como eu, trabalhou num clube desportivo, de 1964 a 1992, isto é, durante 28 anos, e simultaneamente visitou alguns dos mais conhecidos centros desportivos europeus daqueles tempos idos, pode hoje testemunhar como tudo evoluiu – os homens, as mulheres e as coisas, quero eu dizer: desde o futebol-negócio, com objetivos comerciais, as instalações, os equipamentos e os vários materiais desportivos até à promoção e expansão do desporto feminino, passando pela releitura dos valores educativos do desporto... Para todas as idades, e visando a transcendência física e o sucesso! No entanto, a uma desconstrução crítica do corpo e a uma homóloga reconstrução, com transcendência e, portanto, criatividade, se há transcendência física, também há transcendência emocional e mental e espiritual pois que, na mesma totalidade, tudo está em tudo...

**Desporto e pátrias.** Demais, “o que torna a vida digna de ser vivida é o próprio excesso da vida: a consciência de que existe qualquer coisa para a qual estamos dispostos a arriscar a vida (...). Só estamos realmente vivos, se estivermos prontos a correr esse risco. Chesterton mostra-o bem, a propósito do paradoxo da coragem: “Se um soldado cercado pelo inimigo quiser encontrar uma saída, tem de aliar um intenso desejo de viver a uma estranha indiferença, em relação à morte” [Slajov Zizek, «Bem-vido ao Deserto do Real, ed. *Relógio d'Água*].

Se bem penso, tem de acreditar que há mais vida para além da vida, ou que há valores nesta vida indispensáveis ao processo autopoiético e heteropaidéutico da própria história humana. Mesmo como homem (ou mulher) ‘pós-metafísico’, um destemor arrojado supõe a noção de ‘eternidade’, seja a terrena, chamada memória, seja uma eternidade no mistério de Deus. No passado dia 14 de julho de 2019, sagrou-se campeão mundial de hóquei em patins a seleção portuguesa desta modalidade. Eu próprio, que vivi intensamente o jogo, pela TV, entendi a lógica determinista, o senso analítico, o sentimento das proporções do conhecimento científico do treinador. Mas, sem alguma vez raciocinarem contra a lógica, na vitória dos hoquistas portugueses descobria-se um sentimento que seduzia o seu raciocínio: o amor pátrio!

Quando Gago Coutinho e Sacadura Cabral, no contexto das comemorações do Primeiro Centenário da Independência do Brasil, completaram, em 1922, a primeira travessia aérea do Atlântico Sul, levavam consigo o saber científico de dois prestigiados aeronautas? De facto, assim foi! Mas levaram também «Os Lusíadas»! Não há vitórias inolvidáveis, sem horas de reflexão, de estudo e de muito treino, que preparam os momentos de coragem, de audácia e decisão. São palavras do treinador Renato Garrido: “Somos treinadores, planeamos as coisas, tentamos antecipar os jogos, mas tudo se resume à interpretação dos jogadores” [A *Bola*, 13.07.2019]. As pátrias fizeram-se com cientistas, filósofos, mas também com poetas e heróis. O desporto, nas suas horas mais significativas, também.



LIVRE TRÂNSITO

# ABERTURA AO MUNDO E A NOVAS APRENDIZAGENS

*Tom viajou em outubro para o Camboja e Caché e JP partiram para São Tomé. Dani foi a Marrocos, Zacarias perdeu-se por Amesterdão, Kiko já visitou Nova Iorque e Danilo foi à Bulgária, enquanto Miro esteve no Uzbequistão e Milton passou por vários países dos Balcãs. Falamos de libertos, bonecos articulados que representam reclusos do Estabelecimento Prisional do Porto, no âmbito do projeto Livre Trânsito.*



China, Suazilândia, Moçambique, Cuba, África do Sul, México, Croácia, Montenegro, Bósnia-Herzegovina, Grécia, Palestina, Espanha e Finlândia são alguns dos países pelos quais os *libertos* já passaram. Os homens que estes bonecos representam estão privados de liberdade, mas as suas mentes viajam e abrem-se a novas aprendizagens, através deste projeto que surgiu em 2016, pelas mãos de Isabel Leal, professora do 1º Ciclo, do Agrupamento de Escolas de Matosinhos, que leciona no Estabelecimento Prisional do Porto, em Leça do Balio. Os *libertos* foram criados inicialmente para um trabalho de final de ano, em que 15 bonecos articulados e saltitantes dançavam num filme de animação sobre os valores da União Europeia – o tema de trabalho desse ano. Isa foi o primeiro boneco a ser criado e representa a professora. Todos alinharam na proposta e foram fazendo os seus *libertos* com as caras alteradas e novos nomes à escolha. Os primeiros 15 bonecos articulados dançaram para o vídeo de animação Livre Dança. Hoje existem 53 *libertos*.

Terminado o trabalho, Isabel Leal não quis arrumar os *libertos* numa gaveta. E, inspirada no gnomo de louça que viaja no filme “O Fabuloso Destino de Amelie” e nas fotografias polaroid que o pai da protagonista vai recebendo de diferentes destinos, a professora lembrou-se – também a propósito de um ‘mochilão’ pela América Latina de uma colega de trabalho – de que eles podiam também viajar. E tudo começou com um *liberto* de braços abertos no Machu Picchu...

### Fazer parte da viagem

As fotografias das viagens são partilhadas na página de Facebook ‘livre mente’. Os reclusos também vão sabendo pela professora por onde andam os seus *libertos*. “Eles acham muita piada, acham divertido, mas o impacto maior é quando as pessoas que os levaram vão lá”, revela Isabel Leal, explicando que, depois das aventuras, os companheiros de viagem vão à cadeia falar sobre a jornada e o destino, partilhando histórias e fazendo com que eles se sintam parte da experiência.

“Eles aí estão em foco, estão no centro das atenções e as pessoas brincam muito. Por exemplo, quando o Chico foi a Malta ‘provou’ uma cerveja. E, na apresentação, ele disse: ‘E era muito boa!’ Eles brincam com isso. A vida é um jogo, nós não temos de ser sempre sérios. Portanto, faz parte esta coisa de brincar”. Mesmo que tudo isto seja muito mais do que uma brincadeira, sublinha a professora, lembrando que o que acontece na viagem é “rentabilizado na sala de aula”, de forma a que seja “uma aprendizagem para todos: para eles, para os professores, para as pessoas que os levaram... Aqui toda a gente aprende; eu tenho aprendido imenso”.

Primeiro com as fotografias e depois com as apresentações, os alunos vão acompanhando as aventuras dos seus *libertos*. Nas aulas, as aprendizagens vão girando em torno da cidade ou do país que os *libertos* visitaram. Além de aprenderem coisas novas, esta é uma forma de começarem a sonhar. E até a demonstrar vontade de ir aqui ou ali... “As pessoas quando não conhecem não sonham, não sabem o que desejam. E quando começam a perceber que há um mundo todo a abrir-se, então já podem optar, já podem formular desejos.”

Isabel Leal dá o exemplo de um aluno do Ensino Secundário, que chegou a assistir às suas aulas e que pediu para também fazer um *liberto*. Gostava muito de filosofias orientais. “Se pudesse enviar o meu para um país do oriente...”, pediu. E a professora teve isso em conta. “Foi ao Japão com uma amiga minha.” Outro disse que gostava de ir a Nova Iorque e tudo indica que o Gui vai mesmo aos Estados Unidos. Há já, também, quem tenha manifestado vontade de percorrer pelos seus pés os caminhos do seu *liberto*. Um aluno do 5º ano quis fazer um boneco articulado e pediu à professora: “Mas não o mande para longe, que eu depois quero repetir a viagem que ele fez.” Ainda não aconteceu, visto ainda estar detido, “mas era interessante ele fazer; manifestou essa vontade, realmente não foi para muito longe e vamos ver o que acontecerá”, refere Isabel Leal.

### Motivar para a aprendizagem

Um dos principais objetivos do projeto Livre Trânsito é motivar os alunos para a aprendizagem de vários saberes, como a Língua Portuguesa, leitura e escrita, Matemática, História, Geografia, Cidadania ou Ciências da Natureza. E tudo a partir das viagens dos *libertos*.

O ‘P’ de pato dá lugar ao ‘P’ de pizza, quando se trata da iniciação à leitura. Um mapa na sala de aula permite aos alunos saberem onde se situam os países que os seus bonecos visitam. As despesas que fizeram no jantar ou a população de um determinado país são alguns dos desafios matemáticos que ajudam na leitura e escrita de números. “Na educação de adultos não existem livros. Não temos esses materiais, temos de construir tudo. E já que o vamos fazer, vamos construir materiais que sejam significativos para eles. O mundo é um manancial de aprendizagens. Sobretudo porque eles são adultos, alguns já viajaram, outros têm esse desejo. A viagem é algo muito simbólico da liberdade”, considera Isabel Leal, frisando a importância das outras metas que o projeto tenta alcançar: a mudança de atitudes, a transformação das pessoas, a reinserção social.

O projeto funciona com as turmas de Isabel Leal e de Elsa Ferreira, do 1º Ciclo do Ensino Básico. O número de alunos das turmas vai variando ao longo do ano, dependendo das entradas e saídas da cadeia – afinal, “os alunos não cometem os crimes todos em outubro”... Além disso, nem todos os alunos estão ainda registados numa plataforma oficial, por falta de documentos, mas nem por isso deixam de frequentar as aulas. “Às vezes há pessoas que já têm o 1º Ciclo, o certificado do 4º ano, mas que não sabem ler nem escrever. E a cadeia aceita-os como alunos; é um direito de cidadania. E é de valorizar uma pessoa que quer aprender a ler e a escrever e que se inscreve”, sustenta a professora.

### Da altura dos elefantes...

No Estabelecimento Prisional do Porto existem professores do Agrupamento de Escolas de Matosinhos e do Agrupamento de Escolas Gonçalo Zarco, que dão aulas do 1º Ciclo ao Ensino Secundário. “E eles também podem fazer a universidade”, destaca Isabel Leal. A frequência escolar não é obrigatória, mas muitos têm gosto de estar na escola e nas salas de aula. “Eles sentem que na escola vão evoluindo. Alguns começaram no 1º Ciclo e já estão no Secundário. Outros começaram no Secundário e já estão na universidade. E saem dali pessoas com mais bagagem, com outras ferramentas que podem ser úteis lá fora.” Além de toda a aprendizagem que advém do projeto, Isabel Leal acredita que o Livre Trânsito lhes dá autoestima, liberdade de pensamento. “Quando as pessoas não conhecem, não aspiram a ter ou a fazer.” E frisa o impacto que o projeto tem nos alunos, “perceberem que alguém se preocupou com eles, que não o quis perder, que o quis apresentar a outras pessoas, que quis transformar a viagem numa viagem rica em termos de paisagens que vê”. E quando os seus companheiros apresentam as viagens, “eles sentem isso, que as pessoas se preocuparam”. A professora recorda um dos alunos que, em tempos, andava com muitos problemas pessoais e que dizia que se sentia como uma formiguinha no meio de uma manada de elefantes. Depois da sessão de apresentação de uma viagem à Rússia, disse: “sentia-me uma formiguinha e agora sinto-me à altura deles, dos elefantes.”

Para participar no projeto e levar um *liberto* em viagem é necessário contactar Isabel Leal através da página de Facebook ‘livre mente’, combinar um encontro para que a professora possa conhecer os interessados e falar sobre o projeto. Enquanto houver entusiasmo por parte da docente e dos alunos, o Livre Trânsito vai manter-se em viagem. “Este projeto pode continuar sempre”, conclui Isabel Leal.

Maria João Leite

reportagem

Ana Alvim

fotografia

# O menino que queria voar

*Em memória desses meninos abandonados, ali personificados com eloquência, nada mais pude fazer senão escrever estas simples palavras.*

80

Enquanto o autocarro descia a Alameda da Universidade, eu olhava através da janela sem me aperceber da presença de um casal de velhotes e do suposto neto, sentados nos bancos à minha frente. Até que a avó se fez ouvir, dirigindo-se à criança: “olha ali os pombinhos, estás a ver os pombinhos?”. O homem, mais curioso que o petiz, esticou o pescoço e respondeu: “são gaivotas, mulher, não são pombos”. Ela fez um gesto de desdém com a mão, encolheu os ombros e a conversa terminou ali. O miúdo pareceu não dar por nada, e fez-se-me um nó na garganta ao perceber que para a mulher pombos, gaivotas e tudo mais, desde que tivesse asas, era igual, igual e desinteressante, e que o rapaz já era o fiel depositário da humana ignorância, o objeto desvalorizado, enredado num desamor que a família presumia compensar com prendas caras ou promessas descabidas. Fez-se-me um nó na garganta e desatou-se quando saí na paragem que me cabia, e o carro seguiu o seu destino mais todos os avós e crianças para quem as gaivotas num jardim da cidade eram coisa desprezível de ensinar.

Um dia, quando o menino fosse ver o mar, nada lhe importaria acerca de seres marinhos, nem das terras para além do horizonte, nem de navegadores, nem das artes por ele inspiradas. É nessa geração que a pobreza perpetua, que enche esplanadas de ócio com palavras banais, que foge do tédio embebida em *shots*, a servir atrás de balcões até à reforma, empenhada nos bancos para ter um cubículo onde morar num galinheiro da periferia, cuja felicidade se fecha dentro de uma carripana paga a prestações ou trans-

borda na idade de votar, é nela que são depositados os embriões da marginalidade, é para ela que são concebidos a publicidade, os centros comerciais, que são promovidos os ídolos, à sombra dos abonos de família e na mira das juventudes partidárias. Que importa saber de arte, de ciência, de filosofia, de história ou de política, se basta as aves voarem, se aprender o código da estrada é uma conquista maior que a de todos os aventureiros juntos? Que sentido faz vasculhar nos destinos menos transparentes dos impostos, se a *net* permite música e muito mais sem direitos de autor?

Os meninos que querem voar, e a quem cortam as asas, não poderão ver os demais que são soldados, escravos, órfãos de guerra, esqueletos, naufragos; não poderão saber, ou tentar saber, os porquês da condição e da miséria humana. Irão ser assíduos nas arenas da bola, hão-de erguer protestos de rua e voltar a casa para arrumar bandeiras e cartazes e, na primeira oportunidade, esquecer-se de ser honestos. As asas, depois de cortadas, implicam a prudência nessa palavra perigosa que é o ‘não’, são a origem das miragens onde a subversão é sinónimo de crime, dão palco ao circo e infestam as sociedades de cidadãos amestrados. Quantas coisas me trespassaram o espírito por conta de uma viagem num autocarro que descia a Alameda da Universidade! Em memória desses meninos abandonados, ali personificados com eloquência, nada mais pude fazer senão escrever estas simples palavras. Mas ainda não me recompus: podia ter sido eu esse passageiro pela mão do abandono.

Luís Vendeirinho



# O adolescer da sociedade

## algumas interrogações

*Estudos recentes dão conta de jovens adultos a explorarem profissões, ocupações, a continuarem a universidade sem se comprometerem com decisões definitivas, sem se verem a si mesmos como pessoas adultas.*

Adolescência, uma idade da vida humana reconhecida recentemente em termos históricos... A Esfinge perguntou a Édipo: “Que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois e à tarde tem três?” Infância, idade adulta e velhice, portanto. As coisas passavam-se, em muitas sociedades, num registo de tudo ou nada. Não se era adulto e através de um ritual de passagem adquiria-se esse estatuto.

Nas sociedades modernas, a escolaridade, o conhecimento das mudanças corporais inerentes ao desenvolvimento humano, tornaram necessário reconhecer a adolescência com todas as suas especificidades. Chegamos então a um aspeto importante para o que nos traz aqui: a questão dos limites cronológicos. Diversos autores têm vindo a prolongar esses limites para além dos vinte anos. Elenquemos duas grandes ordens de argumentos: o primeiro, na esfera do biológico – por exemplo, o cérebro continua a crescer e a desenvolver-se já depois dessa idade; o segundo, no interior da complexa dimensão psicossocial.

Atentemos então a esta segunda ordem de argumentos. Recentes estudos dão conta de jovens adultos a explorarem profissões, ocupações, a continuarem a universidade sem se comprometerem com decisões definitivas, sem se verem a si mesmos como pessoas adultas. Aqui não resisto a contar um episódio pessoal. Certa vez fui dar uma formação a um mestrado e a certo momento levantou-se a questão: “quem aqui se considera adulto?” Ninguém se considerava assim e o principal argumento passava pela dependência económica.

Fluidez de papéis, decisões não definitivas, recusa (ou adiamento?) em incorporar essas experiências na identidade pessoal. Mais uma percepção pessoal: na clínica passam muitas pessoas em sofrimento afetivo, por não saberem definir a relação afetiva em que se

encontram envolvidos: namoro? estar junto? que nome utilizar? E quais os sentimentos e emoções que serão legítimos em cada situação: ciúme, relação aberta, fidelidade sem nome de namoro...

**Avancemos um pouco mais na exposição:** Richard Sennett falava em corrosão de carácter como condição do homem contemporâneo. Elencava diversas histórias pessoais e familiares em que os papéis sociais não se fixavam. Por sua vez, Zygmunt Bauman, para não citarmos mais autores, falava em amor líquido, onde os afetos não se comprometem e de pronto se evanescem. Chegamos então à hipótese que organizou este texto: e se toda a sociedade se está a estruturar numa matriz adolescente?

Aos indícios acabados de enumerar juntemos um outro: a linguagem publicitária. O reclame a bebidas alcoólicas que pisca o olho à boémia, ao descontrolo, ao mesmo tempo que, em letras minúsculas, faz referência ao consumo responsável; a compra do automóvel, cheia de facilidades e promessas de felicidade, que de seguida tem, novamente em letras impercetíveis, todas as reservas e responsabilidade legais que tal compra e empréstimo trazem consigo. Mensagens com duplo sentido, paradoxais e até perversas: que impacto terá esta forma de comunicar em todos nós recetores?

Limites fluídos e contraditórios... Configuração de espaços ambíguos e não estruturantes da personalidade. Questões sociais, mas também questões centrais em termos desenvolvimentais na adolescência. Será que estas mudanças sociais poderão também explicar as mudanças do adoecer mental que abordámos no último texto?

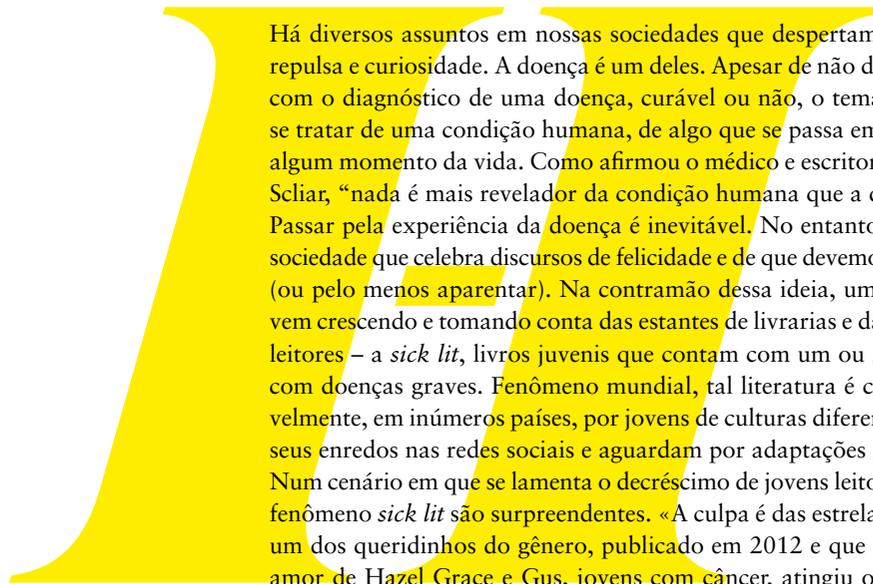


How could hell be  
any worse

*Falando de doenças  
com jovens*  
**O sucesso da sick lit**

спизь





Há diversos assuntos em nossas sociedades que despertam, paradoxalmente, repulsa e curiosidade. A doença é um deles. Apesar de não desejarmos conviver com o diagnóstico de uma doença, curável ou não, o tema nos mobiliza por se tratar de uma condição humana, de algo que se passa em nossos corpos em algum momento da vida. Como afirmou o médico e escritor brasileiro Moacyr Scliar, “nada é mais revelador da condição humana que a doença”.

Passar pela experiência da doença é inevitável. No entanto, vivemos em uma sociedade que celebra discursos de felicidade e de que devemos estar sempre bem (ou pelo menos aparentar). Na contramão dessa ideia, uma vertente literária vem crescendo e tomando conta das estantes de livrarias e das mentes de jovens leitores – a *sick lit*, livros juvenis que contam com um ou mais protagonistas com doenças graves. Fenômeno mundial, tal literatura é consumida incansavelmente, em inúmeros países, por jovens de culturas diferentes que comentam seus enredos nas redes sociais e aguardam por adaptações para o cinema.

Num cenário em que se lamenta o decréscimo de jovens leitores, os números do fenômeno *sick lit* são surpreendentes. «A culpa é das estrelas», de John Green, um dos queridinhos do gênero, publicado em 2012 e que conta a história de amor de Hazel Grace e Gus, jovens com câncer, atingiu o primeiro lugar na lista de best-sellers da Amazon e da Barnes & Noble poucos meses após ter sido lançado. Outros grandes sucessos são «Somos Todos Milagres», que conta a história de um menino que nasceu com uma deformidade no rosto, e «As vantagens de ser invisível», que trata do tema do suicídio. Todos tiveram adaptações bem sucedidas para o cinema.

Os livros dessa vertente abordam doenças variadas, com destaque às crônicas, incuráveis, com as quais o jovem precisa aprender a conviver. Também ganham relevo as deficiências, sequelas decorrentes das patologias desses personagens, assim como a depressão e as ideias suicidas. Se numa geração anterior a preferência literária voltava-se para sagas fantásticas como «Harry Potter», «Crepúsculo» e «Divergente», uma nova geração de leitores parece estar buscando títulos mais condizentes com narrativas que se aproximam de suas vidas – a *sick lit* atende essa demanda, trazendo, em livros de leitura fácil, reflexões importantes sobre a vida e a morte.

**Romper o silêncio.** Contudo, o sucesso de tal vertente divide opiniões. Enquanto para uns é uma literatura que não subestima o adolescente, tratando de temas maduros e dolorosos sem fantasiar a realidade, para outros aparece como um perigo, que poderia levar a atitudes negativas.

Esse medo não é algo novo. A ‘onda de suicídios’, em 1774, supostamente provocada por «Os sofrimentos do jovem Werther», de Goethe, embora nunca suficientemente comprovada, ainda hoje paira em nosso imaginário cultural como algo assustador. Parece que tememos, enquanto sociedade, ao falar de doenças, o seu potencial de contágio. Não o contágio da doença, mas dos significados que atribuímos a elas em nossas construções culturais.

Num tempo em que a medicina parece poder nos salvar de todo e qualquer ‘mal’, ter uma doença é um erro a ser corrigido. Falar de doenças, mostrar o corpo doente, é algo indesejado e inadequado. Essa interdição de nossos males físicos e emocionais, dos nossos lutos, tem contribuído para uma onda de patologias mentais como ansiedade, depressão e síndrome do pânico. O doente não pode falar de si, o cuidador não pode falar do luto, não podemos falar das dores e medos, e assim vivemos solitários no meio da multidão.

O que esses livros fazem, muitas vezes, é romper o silêncio sobre algo presente em nossas vidas e que tememos abordar. Algumas representações fantasiosas e potentes das doenças (como a do guerreiro que precisa vencer), às vezes presentes nesses romances juvenis, podem ser importantes para uma discussão mais ampla dos sentidos das doenças em nossas vidas.

O importante é que essa literatura tem grande capacidade mobilizadora na formação de novos leitores, podendo contribuir para uma valorização da experiência das doenças e deficiências sem negá-las ou ocultá-las. De certa forma, afirma-se que, se você, jovem, tem uma doença ou um sofrimento, você não é um fracasso e, sim, há espaços para falar sobre isso.

*O doente não pode falar de si, o cuidador não pode falar do luto, não podemos falar das dores e medos, e assim vivemos solitários no meio da multidão. O que esses livros fazem, muitas vezes, é romper o silêncio sobre algo presente em nossas vidas e que tememos abordar.*

Mantendo uma norma editorial praticada desde a sua criação, a PÁGINA respeita a grafia original do texto

*O recurso às energias renováveis ganhou grande presença no discurso político e eco na comunicação social. A vida e evolução humana assentou inteiramente nelas até ao século XVIII. Depois, nos dois últimos séculos, os combustíveis fósseis suportaram a reorganização socioeconómica e ampliaram a capacidade de intervenção na natureza. Mas há razões para reconduzir este percurso a um retorno parcial às fontes renováveis. As melhores reservas de combustíveis fósseis foram já exauridas, pelo que, a prazo, a sua substituição será necessária, para além dos impactos ambientais da sua extração e uso como fontes de energia omnipresentes.*

*A maioria das energias renováveis são fluxos permanentes que emanam direta ou indiretamente da radiação solar incidente na Terra. O fluxo solar no topo da atmosfera varia com latitude e hora, sendo em média 340 W/m<sup>2</sup> para todo o globo. Ao atravessar a atmosfera é atenuado e perturbado pela nebulosidade, exibindo grande variabilidade à superfície da Terra. Sobre o nosso território incide em média cerca de 200 W/m<sup>2</sup>.*

*Os fluxos mais acessíveis são a própria radiação solar e o vento. Colhidos extensivamente poderiam prover grandes caudais. A radiação solar sempre foi a nossa fonte primeira, por via de conversão fotossintética, no topo da cadeia alimentar que suporta a biosfera. A biomassa fornece alimentos, materiais, combustíveis como lenha e biocombustíveis, e mesmo lixos e efluentes orgânicos podem ser incinerados ou parcialmente convertidos em metano.*

# Energias renováveis o pouco e o muito

A radiação solar pode ser captada para gerar calor, atingindo temperatura dependente do grau de concentração que se realize por via ótica. Ou pode ser captada para diretamente gerar eletricidade por via fotovoltaica.

A energia do vento, ou eólica, é energia mecânica acionada pela radiação solar na atmosfera, que pode ser captada por moinhos mecânicos ou aerogeradores elétricos.

A energia hídrica é disponibilizada pelo ciclo da água, acionado pela radiação solar entre a superfície da Terra e a atmosfera, e é captada no caudal de água da precipitação recolhida em bacias hidrográficas, por via de moinhos ou turbinas acopladas a geradores elétricos.

**Portugal consome anualmente 260 TWh de energia** sob todas as formas. A energia elétrica de origem renovável produzida no país atinge 24 TWh – cerca de metade da energia elétrica e 9% da energia total consumidas no país. Para essa produção renovável estão instalados equipamentos geradores com 13,8 TW de capacidade, o que significa que apenas funcionam a 20% da sua capacidade (1740 horas por ano); seja porque falta o recurso, seja porque a disponibilidade do recurso não coincide com a procura do consumo.

Qual a viabilidade e o alcance de multiplicar instalações para captar estas fontes de energia? A captação e consumo descentralizados são possíveis em áreas de baixa densidade populacional. Porém, a larga maioria da população habita áreas urbanas, que não se adequam a integrar produção renovável autónoma e disponibilidade permanente, pelo que é necessário investir em centrais de captação, centrais de armazenamento, redes de transporte e distribuição – isto é no sistema como um todo. O dimensionamento da geração renovável não é separável do dimensionamento da capacidade de armazenamento, para que quer os recursos de energia disponíveis, quer os pesados investimentos sejam plenamente utilizados. O território de Portugal tem 92 mil milhões de m<sup>2</sup> e acolhe pouco mais de 10 milhões de habitantes. O que corresponde a 115 habitantes por km<sup>2</sup> ou 8700 m<sup>2</sup> per capita. Enquanto o consumo de energia per capita é 70 kWh/dia, i.e. 2,9 kW; notar que este consumo inclui alimentação e consumos domésticos, mas também quota parte de transportes, serviços públicos e comerciais.

**A fonte renovável mais óbvia é a biomassa.** Se 10% do território fosse explorado como fonte de aprovisionamento de energia, com eficiência fotossintética 0,5%, a energia captada seria 52 kWh/dia per capita.

No caso de parques solares fotovoltaicos com 10% de eficiência, cobrindo 2,5% do território, a energia captada seria 100 kWh/dia per capita.

No caso de parques eólicos, com uma potência média gerada de 2 W/m<sup>2</sup>, cobrindo 2,5 % do território, a energia captada seria 40 kWh/dia per capita.

No caso da energia hidroelétrica, dados precipitação anual e declive, a potência gerada seria da ordem de 1 W/m<sup>2</sup>; abrangendo 25% do território, a energia média captada seria 31 kWh/dia per capita. Podemos considerar ainda outros fluxos renováveis: geotérmicos, oceânicos (ondas e marés) e eólicos no offshore. Sendo importantes, a sua ocorrência está mais estritamente localizada, os seus aproveitamentos requerem investimentos mais pesados e somam menores recursos.

Devemos agora contrapor que captação e consumo de energias renováveis também geram impactos ambientais, como sejam os associados à obtenção dos materiais e ao fabrico dos equipamentos exigidos na captação, como também ao resto do sistema; também porque a captação de um fluxo natural num local (com

sua transformação e devolução mais além) cria um desequilíbrio relativamente ao equilíbrio primordial. Reconhecemos isso no que toca aos fluxos hídricos, o que é menos perceptível em relação aos fluxos solar e eólico.

**Constrangimentos.** Pelo que fica dito, em teoria, existem oportunidades de captar internamente energia renovável bastante para satisfazer o atual nível de consumo de energia. Mas devemos atender aos constrangimentos:

1) temos de acautelar a preservação de áreas que são, ou devem ser, reservas naturais, bem como as áreas destinadas ao edificado e urbano, meios de transporte e outros usos essenciais e identificar as áreas passíveis de servirem para captação de energia renovável;

2) numa dada área, a captação de uma energia renovável poderá excluir a sua utilização para outros fins; duas fontes de energia poderão coexistir mas não disponíveis ambas; a cobertura do plano de água de albufeiras com painéis fotovoltaicos será uma exceção;

3) as fontes de energia renovável são de disponibilidade variável, quase aleatória, face a padrões de consumo impostos pelo modo de vida socialmente ordenado, o que implica introduzir meios de armazenamento de energia em larga escala;

4) existem diferentes formas de energia para consumo final (eletricidade, calor, combustíveis) e, portanto, há necessidade de conversão de energia primária em final;

5) temos de assegurar redes para transporte de energia para as áreas de consumo, bem como identificar os pontos onde instalar equipamentos de conversão ou de armazenamento.

E, naturalmente, devemos prever a depreciação dos equipamentos de captação e conversão de energia. Pois que os fluxos renováveis são livres, porém os equipamentos – desde a captação à distribuição para consumo final – são capital intensivo e não são renováveis. Assim sendo, a energia captada deverá não só fornecer a energia diretamente destinada a consumo final (no nosso caso, 70 kWh/dia), mas também compensar a dissipada na conversão de energia captada em final (por exemplo, eletricidade em gás metano) e ainda para repor a energia incorporada nos equipamentos de todo o sistema energético (desde a captação à distribuição) quando esses equipamentos chegam ao final do tempo de vida útil.

**Tudo junto**, a proposta transição em larga escala para as energias renováveis indicia o risco de incorrer em baixa eficiência energética (baixo retorno de energia final face à energia captada e a investida no funcionamento do próprio sistema energético) e concorrente baixa rentabilidade económica (implícita nos estímulos facilitados). De recordar que – seguindo normas internacionais – os transportes marítimos e aéreos escapam às contas nacionais de energia, não estão aqui contabilizados, todavia representam uma fração substantiva dos consumos mundiais e exigem combustíveis líquidos. Registrar, ainda, que existem consumos invisíveis de energia incorporada nos bens transacionados entre países – desde produtos agrícolas a produtos industriais. No caso do nosso país, este saldo é importador. Que também escapam às contas nacionais. Tudo junto – consumos e dissipação no próprio sistema energético, mais transportes internacionais e consumos invisíveis - o consumo de energia per capita será bem superior aos 70 kWh/dia – e nem todo poderá ser suprido por energias renováveis.



«Pedagogia S.», de Luís Souta - Edições Exlibris, 2019

# Uma espécie de TAC do Ensino Superior



M N

Este estudo reúne uma coletânea de artigos publicados na PÁGINA e no jornal Ensino Magazine. Já tinha lido uma boa parte destes artigos. Gostei de os visitar. O prefácio de Reis Monteiro ajuda a dar-lhes unidade.

É o resultado de mais de 30 anos de aturado e persistente estudo e reflexão sobre práticas pedagógicas, mas também sobre a gestão das instituições de ensino e sobre a cultura escolar.

Apesar do tom desprendido das crónicas, é um trabalho de grande maturidade. É um livro que só pode ser escrito após uma vida dedicada à investigação e ao ensino.

Trata-se de um documento que permite abrir pistas de reflexão para estudantes e professores. Há desde o início uma profunda preocupação pedagógica que é necessário sublinhar.

Estas são boas razões pelas quais merece a pena ler o livro. Mas também há aqui o prazer da leitura que nos é dado por uma escrita cirúrgica, tão precisa quanto solta, que descreve, interpreta e seduz. Ao longo das duas centenas de páginas, o Luís Souta vai-nos envolvendo numa narrativa que nos prende, descrevendo e interpretando o quotidiano do Professor S.

O seu estilo autobiográfico consegue ser corrosivo, amargo, perspicaz, mordaz e certo na forma como vai descrevendo uma certa cultura escolar... Reis Monteiro, no seu prefácio, sublinha que este livro do Luís Souta “é uma espécie de TAC do ensino superior em Portugal”. Não podia estar mais de acordo.

**Livro sentido.** Um dos aspetos que sobressai é, de facto, o olhar cirúrgico, o olhar do especialista para com o objeto em análise que se distancia da lauda e da hagiografia de que sofrem muitos estudos e *papers* de análise institucional.

Outro dos aspetos que me agrada nestas crónicas é que o Luís toma partido. Não esconde a sua posição numa aparente assepsia ou numa suposta neutralidade do investigador. A experiência diz-nos que aqueles que dizem não ter partido ou que não tomam partido são habitualmente aqueles que há muito escolheram já o seu lado da barricada.

É um livro de memórias docentes, que completa e complementa de uma forma harmoniosa o outro livro do Luís, «Fa[r]do Escolar» [*Edições Exlibris, Lisboa, 2014*], que acompanha o percurso do Arcílio da primária à faculdade.

Nesse outro livro, para além da memória discente do Arcílio e da memória específica da escola salazarista, há uma outra memória omnipresente, a do país do Estado Novo.

Estes dois livros de memórias são indissociáveis e são também dois recursos incontornáveis para ajudar a fazer a História da Educação em Portugal. Na altura recenseei aquele primeiro livro. Permitam-me recordá-lo:

“O que se pode afiançar ao leitor é que estamos perante uma história pessoal sentida, um relato sincero que não só não branqueia coisa alguma como também não usa o negrejar do que quer que seja, para fazer vingar qualquer posição.

Estamos perante um relato que integra a síntese perfeita da dupla condição do aluno/professor. Só escreve assim quem assim sentiu o que escreve.

O aluno que se foi e o professor que se é encontram-se na encruzilhada da memória, esse território essencial que oferece, talvez como nenhum outro, matéria-prima de reflexão” [*In Medições, revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Vol. 2, nº 3, 2014*].

E se no primeiro livro, ouvíamos o aluno que se foi, neste escutamos o professor que se é.

Neste livro fala-se do ensino, na dimensão da prática pedagógica. Aqui se nota a intimidade com o ritmo cardíaco da escola, o conhecimento dos seus ciclos, a sabedoria de quem já viu muito

e por isso mesmo tem um olhar que recusa paternalismos, ou misericórdias sobre o que não é aceitável.

Este é também um livro sentido. Sobre a escola sentida. De quem sente na pele, como se fosse um pancadão, a ignomínia das praxes académicas, como uma espécie de parêntesis na democracia e na liberdade, mas também a virtualidade da transformação de pessoas com um grau de formação limitado – atenção, não disse jovens, disse pessoas; noutras pessoas capazes de fazer desafios científicos.

**Escola sentida.** A escola que tem um bater de coração desde a primeira aula, que tem espaços próprios, uns habitados e outros quase vazios de onde progressivamente se deserta (ex. a biblioteca), a escola com os seus públicos, diversos e diferenciados, a escola local de aprendizagens e de vidas, escola espelho do que somos hoje, falhos de leituras e aventuras, a chafurdar no conhecimento *googliano*, à pressa, naquela pressa que é a algoz da reflexão; a escola do dia-a-dia, ecrã gigante para onde se olha sem se ver, a escola do telemóvel prótese, das tecnologias velozes e acrílicas, do alheamento da vida cidadã.

Apesar do tom por vezes amargo das crónicas que compõem o livro, não se pense que ele é um mero repositório de críticas ácidas, sem apontar caminhos ou sugerir saídas. Pelo contrário, é antes de mais uma dádiva, como só pode ser um objeto construído ali, no batente, no trabalho diário, na forja do que se gosta e se nos colou à vida.

Estas memórias deste tempo tão próximo são também como as outras do Arcílio, um instrumento de combate à desmemória. Porque em 2019, o tempo próximo, é já distante, dada a velocidade destruidora que lhe foi imprimida.

O tempo presente, este presente, ou, nas palavras de Eric Hobsbawm, este “presente contínuo” que a inteligência neoconservadora nos pretende impor, sem passado nem futuro, sem história nem memória, sem causa nem consequência, pode conter dentro de si o som do tacão de ferro de que Jack London nos falava.

Pretendem-nos calados, obedientes e ignorantes sobre o passado em que caem agora as “espirais de silêncio”, no dizer de Jürgen Habermas.

O silêncio sobre o passado, que aniquila a memória, impede que esta se transforme em experiência. A experiência sobre os combates travados, que empresta rumo aos combates do presente.

Este livro é, pois, um contributo inexcusável contra o silêncio, o silêncio que atordoa e apaga vidas, práticas, experiências, que, depois de partilhadas, não são meros relatos do que já foi, podendo ser guiões para o que vem aí.

**Albérico Afonso Costa**

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

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 Isabel Amaral (*ilustração*)

Adriano Miranda (*fotografia da contracapa*)

ILUSTRAÇÃO CAPA Alberto Pêssimo

PORTEFÓLIO Desenhos dos Alunos Escola  
Secundária de Santa Maria da Feira

DESIGN Adriano Rangel

EDITORA DE FOTOGRAFIA Ana Alvim

CONTACTOS

T: (00 351) 226 002 790

F: (00 351) 226 070 531

redacao@apagina.pt

www.apagina.pt

EDIÇÃO IMPRESSA Semestral

PREÇO 4 euros TIRAGEM 16.000

IMPRESSÃO Multiponto, S.A.

Rua da Fábrica, 260,

4585-013 Baltar, Paredes

DEPÓSITO LEGAL n.º 51.935/91

REGISTO ERC n.º 116.075

ISSN 1647-3248

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.

ESTATUTO EDITORIAL

www.apagina.pt

 Profedicoes



SEDE / REDAÇÃO

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 **Página** da educação

*a escola que (a)prende*

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

*cinema*

**Paulo Teixeira de Sousa.** Conservatório de  
Música do Porto

*coisas do tempo*

**Pascal Paulus.** Escola Básica Amélia Vieira  
Luís, Ourela

**Rui Pedro Silva.** Universidade do Minho,  
Centro de Investigação em Ciências Sociais

*comunicação e escola*

**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

**Rui Namorado Rosa.** Universidade de Évora,  
Departamento de Física

*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

*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

*em português*

**Leonel Cosme.** Escritor e investigador

*entrelinhas e rabiscos*

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

*ética e educação*

**Isabel Baptista.** Universidade Católica do  
Porto, Faculdade de Educação e Psicologia

**Evangelina Bonifácio.** Instituto Politécnico  
de Bragança, Escola Superior de Educação,  
Departamento de Ciências da Educação e  
Supervisão

**Joaquim Escola.** Universidade de Trás-os-  
-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências  
Humanas e Sociais, Departamento de  
Educação e Psicologia

**Maria Teresa Santos.** Universidade de Évora,  
Escola de Ciências Sociais, Departamento de  
Filosofia

**Nuno Fadigas.** Professor do Ensino  
Secundário (em trânsito)

*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, 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*  
Licínio Lima. *Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia*  
Manuel António Silva. *Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia*  
Virgínio Sá. *Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia*

*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 de Sousa Miguel Lopes. *Universidade Estadual de Minas Gerais (Brasil)*  
Maria Antónia Lopes. *Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)*  
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Univ. de São Carlos (Brasil)*

*pedagogia social*

Adalberto Dias de Carvalho. *Universidade do Porto, Faculdade de Letras*  
José António Caride Gomez. *Universidade de Santiago de Compostela (Galiza)*  
José Carlos Marques. *Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Dept. de Ciências Sociais*  
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)*

*quotidianos*

Carlos Mota. *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*

*reconfigurações*

António Magalhães. *Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*  
Amélia Veiga. *Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*  
Fátima Antunes. *Universidade do Minho, Instituto de Educação*  
Fernanda Rodrigues. *Universidade Católica Portuguesa*  
Mario Novelli. *University of Sussex, Centre for International Education (Grã-Bretanha)*  
Roger Dale. *University of Bristol, School of Education (Grã-Bretanha)*

Susan Robertson. *University of Sussex (Grã-Bretanha)*  
Xavier Bonal. *Universitat Autònoma de Barcelona (Catalunha)*

*saúde escolar*

Débora Cláudio. *Nutricionista, ACeS Porto Oriental*  
Rui Tinoco. *Psicólogo clínico. ACES Porto Ocidental*  
Simão Mata. *Psicólogo, Norte Vida - Associação para a Promoção da Saúde*

*[trans]formações*

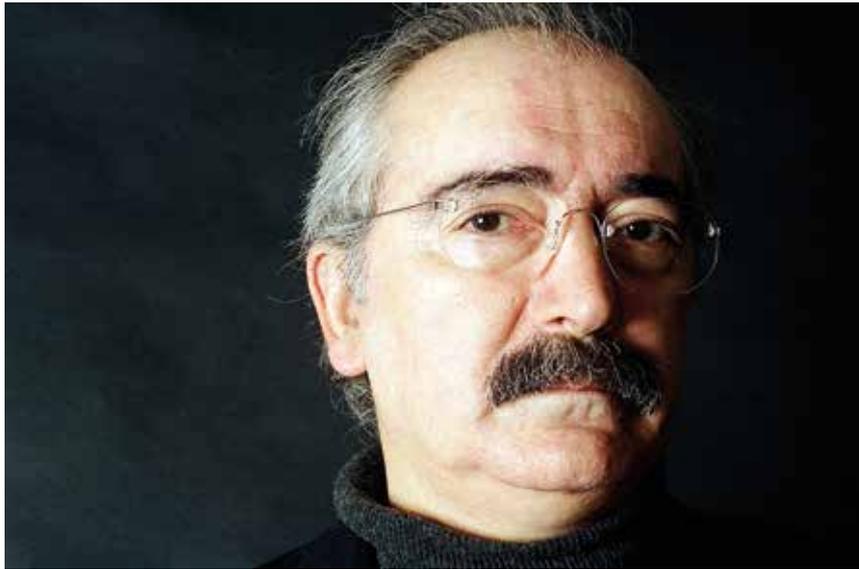
Ana Vieira *Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Comunicação*  
Ricardo Vieira *Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Comunicação*

*escritas soltas*

Ana Benavente. *Universidade de Lisboa, Inst. de Ciências Sociais*  
António Branco. *Universidade do Algarve*  
António Brotas. *Professor Jubilado (Universidade Técnica de Lisboa)*  
Cristina Mesquita Pires. *Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação*  
Emanuel Oliveira Medeiros. *Universidade dos Açores*  
Jacinto Rodrigues. *Universidade do Porto, Faculdade de Arquitectura*  
João Barroso. *Universidade de Lisboa, Instituto de Educação*  
João Pedro da Ponte. *Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências*  
José Alberto Correia. *Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*  
José Maria Hernandez Díaz. *Universidade de Salamanca, Faculdade de Educação*  
José Maria Trindade. *Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Comunicação*  
Júlio Roldão. *Jornalista*  
Luís Vendeirinho. *Escritor*  
Manuel Pereira dos Santos. *Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia*  
Manuel Reis. *Centro de Estudos do Humanismo Crítico (Guimarães)*  
Manuel Sarmento. *Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança*  
Maria Gabriel Cruz. *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*  
Paulo Nogueira. *Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*  
Pedro Silva. *Inst. Politécnico de Leiria, Esc. Superior de Educação e de Comunicação*  
Rui Canário. *Universidade de Lisboa, Instituto de Educação*  
Rui Vieira de Castro. *Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia*  
Sofia Marques da Silva. *Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*  
Susana Faria. *Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Comunicação*  
Telmo Caria. *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*  
Teresa Medina. *Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*  
Tiago Pires. *Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*

**PUBLICAÇÕES  
PERIÓDICAS**  
AUTORIZADO A CIRCULAR  
EM PAQUETE FECHADO  
DEVIDO AO RISCO  
DE DANO  
DEVIDO AO RISCO  
DE DANO  
PODE ABRI-SE PARA  
VERIFICAÇÃO POSTAL

**TAXA PAGA**  
PORTUGAL  
CONTRATO 19214  
cttcorreios



[...]

*há sempre qualquer coisa que está pr'acontecer  
qualquer coisa que eu devia perceber  
porquê não sei, porquê não sei  
porquê não sei – ainda*

*cá dentro inquietação, inquietação  
é só inquietação, inquietação  
porquê não sei, mas sei  
é que não sei – ainda*

*há sempre qualquer coisa que eu tenho que fazer  
qualquer coisa que eu devia resolver  
porquê não sei, mas sei  
que essa coisa é que é linda*

**JOSÉ MÁRIO BRANCO [1942-2019]**, “português, pequeno-burguês de origem, filho de professores primários, artista de variedades, compositor popular, aprendiz de feiticeiro, (...) do porto, muito mais vivo que morto, conta com isto de mim, para cantar e para o resto.”

Fotografia: Adriano Miranda/PÚBLICO

