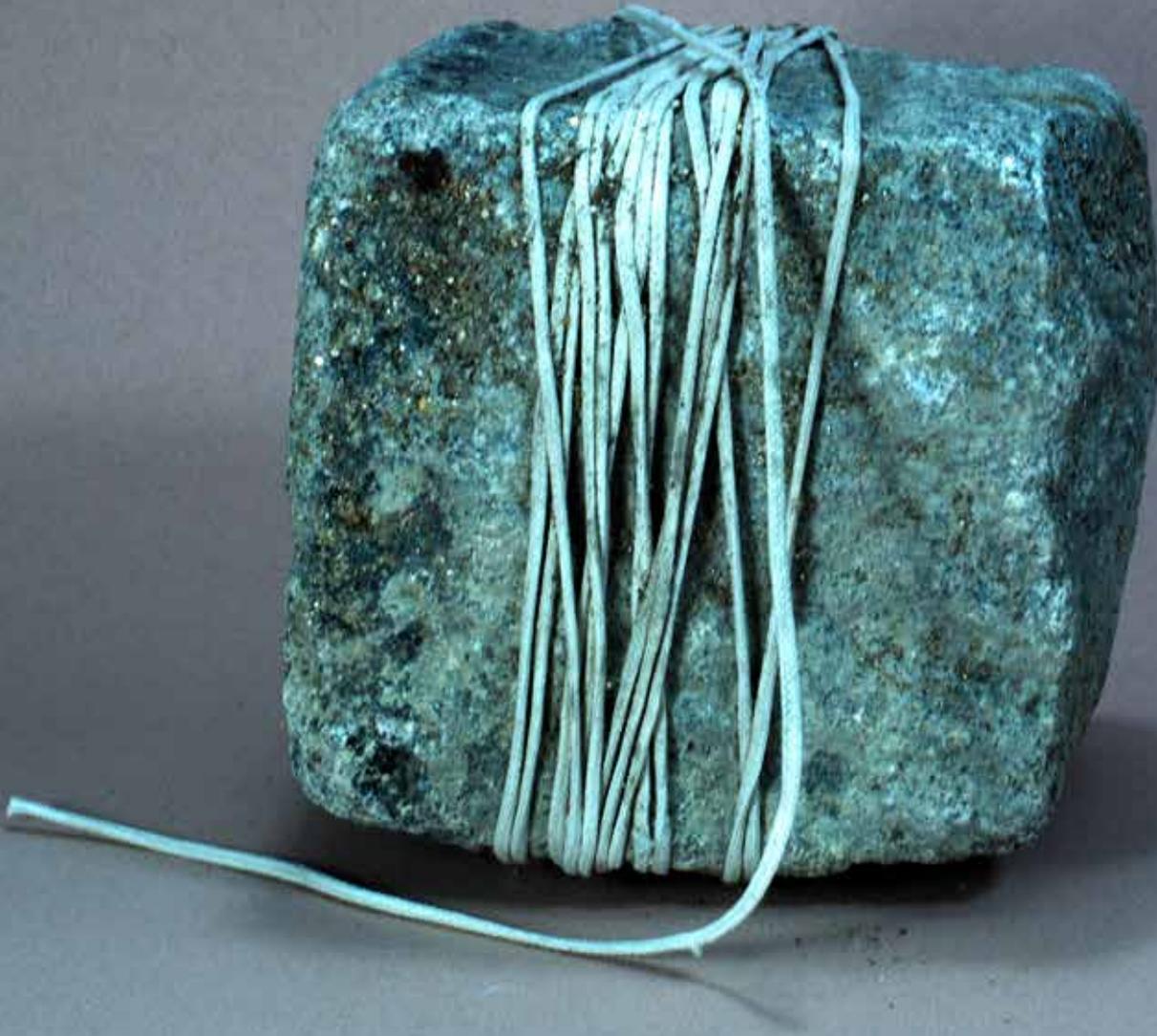


*a Página*  
da educação



A obra faz uma retrospectiva da formação do próprio autor, fruto da interação com outras pessoas, onde os papéis de formando e formador se cruzam continuamente e a pedagogia institucional e a pedagogia do oprimido deixaram marcas.

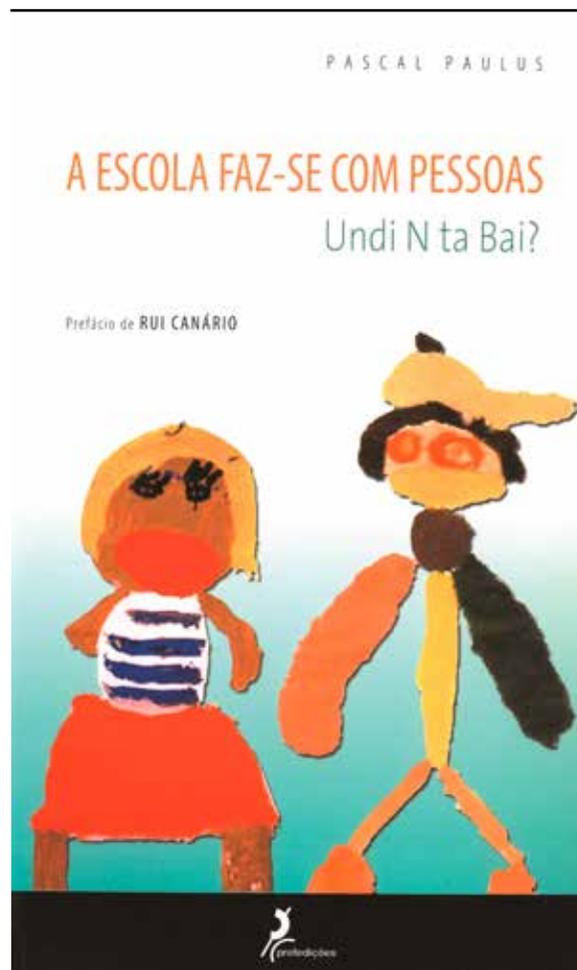
Reportando ao seu primeiro ano de trabalho em Portugal, numa escola da periferia de Lisboa, Pascal Paulus relata as angústias, as crises e os sucessos como professor de crianças com 7 e 8 anos de idade – crítico da escola castradora, defende uma intervenção educativa em que a construção de sentido permita às crianças aprenderem mais e melhor.

Natural da Bélgica (Ostende, 1957), Pascal Paulus formou-se como professor de ensino primário e foi cofundador da *escola de Appeltuin*, orientada pela pedagogia institucional de Fernand Oury, que se tornaria a primeira de um conjunto de escolas públicas geridas por pais e com projetos pedagógicos próprios.

Estabeleceu-se em Portugal em 1986. Associou-se ao Movimento da Escola Moderna (MEM), foi professor do 1º Ciclo e formador de professores (gestão do currículo e diferenciação pedagógica); esteve ligado a projetos centrados em territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) e foi consultor da Fundação Aga Khan; doutorou-se em Ciências da Educação sob orientação de Rui Canário. Atualmente, aprende “a ser avô e a escrever ficção com pessoas, educação e utopia dentro”

“Para mim, chegou uma outra fase da vida. De consultor de instituições passei a ser consultor de netos. No pouco tempo que sobra, decidi contar a minha interpretação dos perigos da ignorância e da arrogância associada.”

[+ informação em <https://sites.google.com/view/pascalpauluspt/>]





**005. Contra ventos e marés... pelo 'bem comum'**

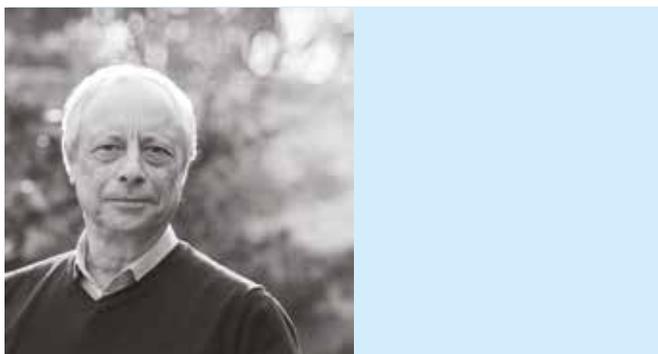
Editorial de Ana Brito Jorge

**006. ARIANA COSME**



A escola não pode continuar a fazer-se só com professores, ainda que seja necessário reconhecer que eles devem assumir um papel decisivo – papel que os confronta com a necessidade de pensar e gerir o currículo de forma não estandardizada e burocrática (...). Por fim, é necessário que a avaliação seja entendida como fator potenciador de aprendizagens e de decisões relacionadas com este propósito. O ato de avaliar não pode continuar a ser construído como um veredito através do qual se legitima, acima de tudo, a seleção académica dos alunos. A inclusão também passa por aqui. *Questionário proposto por António Baldaia*

**010. DAVID RODRIGUES**



“O DL54/2018 é um marco em Portugal e no mundo. Esta legislação é consistentemente mencionada e elogiada por organizações internacionais de referência, como a UNESCO, a OCDE e as Nações Unidas. (...) Não diria que encontrámos a perfeição: as leis não são mandamentos intemporais, têm sempre imperfeições, imprecisões, que vão fazendo caminho e sendo corrigidas à medida que são aplicadas; temos de continuar a aperfeiçoar e a clarificar aspetos que já sabemos que precisam de ser clarificados. (...) Ouve-se muitas vezes dizer que a lei é boa, mas a sua aplicação é menos boa. A nossa missão é aproximar princípios bons – aqueles que sabemos por experiência e ciência que são os mais adequados – do trabalho pedagógico que se faz nas escolas.” *Questionário proposto por António Baldaia*

**014. A diferença entre saber o nome da 'coisa' e conhecer 'a coisa'**

A incerteza sobre a eficácia da vacina e o que não foi dito sobre os testes clínicos, em termos de efeitos adversos, colocam-nos perante uma incerteza a que não se pode escapar.

*Amélia Veiga*

**016. Os desafios da pandemia**

Importa pôr em relevo o caráter decisivo da responsabilidade pessoal, o que implica desenvolver e aprofundar o sentido crítico a partir da valorização dos sentimentos mais genuinamente humanos.

*Manuel Matos*

**018. Regresso à escola**

Embora de diferentes modos, ninguém escapa às consequências deste confinamento forçado e dos comportamentos de proteção e de adaptação familiar, laboral e escolar a que nos tem obrigado.

*Carlos Cardoso*

**020. A nova 'verdade educativa': soft skills**

Um discurso que invade o campo educativo e o faz corroborá-lo, ignorando o sentido do laço social, da corresponsabilidade social, anunciando uma certa apologia do vórtice social.

*Henrique Vaz*

**022. A vida na educação e a educação para a vida**

É possível ter ao mesmo tempo conteúdos curriculares motivadores e atividade escolar que suscite a participação ativa de todos os estudantes.

*Jaime Silva*

**024. “Há qualquer coisa de podre na Educação”**

É inaceitável um processo de aprendizagem que não comece no aluno. Porém, permanece o princípio da hierarquia que se inicia no decisor político e termina no professor.

*André Escórcio*

**026. Os maltratados e esquecidos professores**

Pode haver muito conhecimento científico-pedagógico, muita experiência didática, muito domínio de relações afetivas, mas o cansaço é cada vez maior e a paciência vai-se esgotando.

*Rafael Tormenta*

**028. Ser professor: o conhecimento profissional como questão a debater**

Num tempo em que se tende a alienar a Escola como espaço de empoderamento culturalmente significativo, o conhecimento profissional dos docentes assume lugar de destaque.

*Ariana Cosme e Rui Trindade*

**030. Críticas e elogios à escola pública**

As críticas à escola pública foram-se sucedendo. Umas, *negacionistas*, apostadas na privatização da educação; outras, *propositivas*, com diferentes origens, amplitudes e nuances motivacionais.

*Almerindo Janela Afonso.*

**032. La Navaja de Hanlon**

He rescatado de la estantería «El poder de la estupidez», de Giancarlo Livraghi, porque he querido refrescar algunas ideas para tratar de comprender algunos hechos recientes.

*Miguel A. Santos Guerra*

**034. A perda da memória em ciência**

O critério dos últimos cinco anos para pesquisa bibliográfica sobre o objeto a investigar toma o campo enunciativo como homogéneo, invisibilizando linhas de força e regras de produção de objetos, enunciados e conceitos.

*Luís Fernandes*

**036. O todo em farrapos**

Assiste-se a uma apropriação do ‘social’ por engenheiros, políticos, tecnocratas, etc., de forma abusiva, descontextualizada e banalizada. Ora, um cientista social não arrisca discutir física quântica com um físico...

*Ana Vieira e Ricardo Vieira*

**038. Allegro ma non troppo**

Atualmente, não são as ciências sociais e da educação que sustentam os alicerces principais da governação educacional, mas a estatística e a nova ciência dos dados.

*Rosanna Barros*

**040. ANTÓNIO FRAGOSO**

“Não temos, propriamente, um subsector público de educação de adultos; temos é coisas mais ou menos parcelares e algumas iniciativas de segunda oportunidade para os adultos que deixaram a escola numa idade em que não o deveriam ter feito. (...) E isto quando temos os adultos com menores qualificações da Europa toda. (...) Organizar um sistema de educação de adultos coerente, que leve em consideração as próprias características dos adultos, que não os infantilize, e que permita que possam retornar à educação mantendo a atividade produtiva, já seria algo que, em pouco anos, poderia fazer imenso pelo país.”

*Entrevista realizada por Maria João Leite*

**046. Las calles de la ciudad tienen nombre**

Los nombres de las calles de nuestra ciudad nos invitan a preguntarnos por su significado profesional y moral. Nos están educando desde la calle, todos los días, y a miles de ciudadanos.

*José M. Hernández Díaz*

**048. Prever o futuro para traçar o destino**

Quando milionários de países longínquos compram terras e constroem residências em Portugal, para passarem férias ou o resto da vida, os portugueses correm o risco de não poderem traçar o próprio destino.

*Leonel Cosme*

**050. Convivência de circunstância**

Inevitavelmente, abordámos o estado da saúde da nação, agora que a população mundial esconde literalmente parte da cara, sem saber se para se proteger ou para proteger o outro.

*Pascal Paulus*

**052. Fábrica de carimbos**

O desequilíbrio de poder toma rosto sempre que os cidadãos interpelam a administração pública e da justiça, ou os balcões das empresas, para a resolução de questões pessoais.

*Luís Vendeirinho*

**054. A existência na (auto)narração: intermitências da memória**

No clássico *Cem Anos de Solidão*, universalizado pela pena de Gabriel García Márquez, encontramos logo à partida um realce que expressa a dimensão narrável que nos constitui.

*Ivonaldo Leite*

**056. Poesia na escola: contributo para a exploração do real e do imaginário**

Real e imaginário vão compor o despertar da curiosidade, a aquisição de novas ideias, o enriquecimento do vocabulário, o pensar reflexivo e a expansão e expressão de sentimentos.

*José Miguel Lopes*



#### 058. 'Fazerpensarsentir' o mundo com os cotidianos

Se, por um lado, a pandemia provocou uma barreira física, por outro, notamos as diversas criações de docentes e discentes a partir dos inúmeros artefatos digitais com os quais precisaram trabalhar. *Izadora Agueda, Juliana Rodrigues, Michelle Trancoso*

#### 060. Cultura em tempos de pandemia

Cinco agentes da cultura refletem sobre o impacto da pandemia. Antônio Capelo, Manuel Cruz, Manuela Matos Monteiro, Pedro Magalhães e Rui Spranger partilham preocupações e expectativas para o futuro.

*Reportagem de Maria João Leite*

#### 064. Algo vai mal no reino do rato

A Disney anunciou o despedimento de 4.000 trabalhadores até ao final de março, além dos 28.000 que começaram a receber notificações em outubro.

*Paulo Teixeira de Sousa*

#### 066. CONSTANÇA PAÚL



“Quando pensamos em pessoas mais velhas, um dos problemas é o tempo, o tempo que lhes resta para viver e que não vão recuperar mais. Nos mais velhos não há lugar para adiamentos, não há a perspectiva de deixar para mais tarde, porque pode não haver esse outro tempo no futuro. Essa é uma grande diferença relativamente aos mais jovens – que também perderam encontros, brincadeiras, amores, mas poderão recuperar parte delas no futuro, enquanto os velhos não.”

*Entrevista realizada por Maria João Leite*

#### 072. PEJÃO, 20 ANOS DEPOIS

*Portefólio de Pereira Lopes*

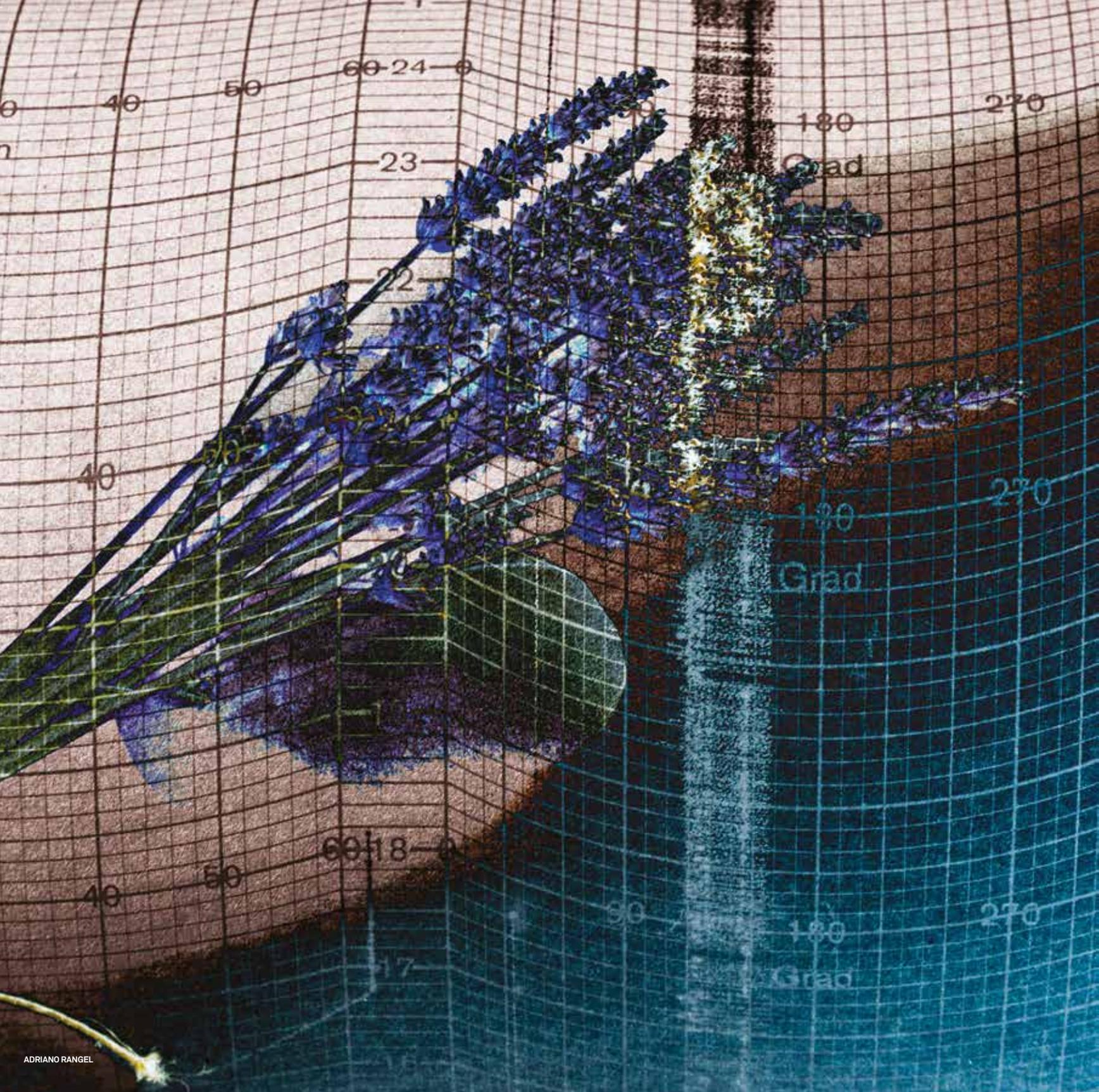
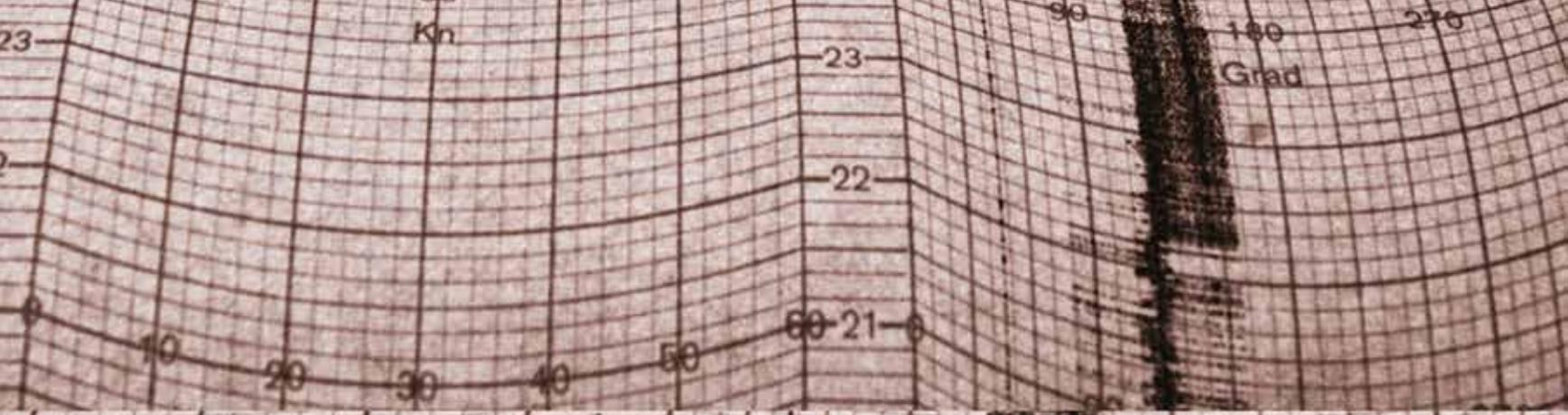


#### 056. Crianças & Objetos: olhares sobre as infâncias

Os objetos estão carregados de significados e colaboram para constituir, sustentar ou transgredir sentidos culturais dos modos de ser criança e viver a infância.

*Ana Paula Aprato*





# Contra ventos e marés... pelo ‘bem comum’

*“Hoje, a Humanidade está dividida não só entre os que dominam e os dominados, mas sobretudo entre os que sabem e os que não sabem. É um paradoxo: ao mesmo tempo que o saber é cada vez mais universal e eficaz, isso não se traduz numa Humanidade mais humana e mais sábia.”*

*Eduardo Lourenço (Expresso, 02.07.2017)*

Tudo foi mais intenso. Podemos dizer que, para o melhor e para o pior, a vida cavou mais fundo, a cada volta que deu à nossa volta. A dor foi maior, a morte rondou mais perto, a escassez e a solidão alastraram. Contudo, houve laços que envolveram, mãos que se deram e forças que se inventaram. Abriam-se portas nunca imaginadas. Não temos desculpa para desistir...

Contra a tentação de permitir que se instalem e perpetuem as marcas de uma fragilidade nunca antes constatada na raça humana e que dela nasçam novas desigualdades e novos desprotegidos. Contra o peso quase sufocante da visão economicista da ‘recuperação da crise’, como se não fossem as pessoas o ‘bem’ que tem de começar por ser recuperado.

Contra a menorização do que é o conhecimento, entendido na sua globalidade, e uma cultura de valores de cidadania assente na aplicação plena dos Direitos Humanos.

Elegemos, agora mais do que nunca, a Escola como centro libertador e promotor da afirmação do ser humano completo, íntegro, autónomo e capaz de intervir socialmente. Esta perspetiva alarga-se quando adaptada e aplicada em todas as fases da vida e em todas as situações de diversidade funcional. A Escola humaniza, a Escola eleva e atua sobre as discriminações de condição socioeconómica, de etnia, de género, de idade...

Preocupamo-nos com os mais velhos e com a obrigação social de garantir que ter menos vida para viver não retira direitos às pessoas e que, pelo contrário, serão procuradas soluções para que possam continuar a viver sem a ameaça de um fim de vida sob tratamento infantilizado e indigno.

Queremos uma Cultura viva, porque tem resistido à pandemia pagando um preço muito alto, mas, ainda assim, é possível recuperar a força, o ânimo e os postos de trabalho de quem a ama e a faz.

Libertaremos amarras, puxaremos os fios, para que os mais frágeis possam emergir da asfixia e aceder ao grande ‘bem comum’ que é uma vida com todos os direitos.

A busca de um “pensamento [particularmente exigente e crítico] eivado de esperança, fundamentada e prudente, que nos ajude a perspetivar o futuro para além do imediato e da contingência”, de que nos falou Isabel Baptista no editorial do verão, mantém-se como traço dominante nesta edição. Não desistimos, esta é a vocação da PÁGINA.

Ao entrarmos neste 2021, portador de tantas desconfianças e temores, deixamos a todas as pessoas que, em generosa entrega, colaboraram connosco os votos de que não lhes falte o indispensável ânimo e que vejam brilhar, terna, em cada dia, aquela “pequenina luz bruxuleante” que Jorge de Sena nos legou...

Um saudável e feliz 2021!

# Contra ventos e marés... pelo ‘bem comum’

*“Hoje, a Humanidade está dividida não só entre os que dominam e os dominados, mas sobretudo entre os que sabem e os que não sabem. É um paradoxo: ao mesmo tempo que o saber é cada vez mais universal e eficaz, isso não se traduz numa Humanidade mais humana e mais sábia.”*

*Eduardo Lourenço (Expresso, 02.07.2017)*

Tudo foi mais intenso. Podemos dizer que, para o melhor e para o pior, a vida cavou mais fundo, a cada volta que deu à nossa volta. A dor foi maior, a morte rondou mais perto, a escassez e a solidão alastraram. Contudo, houve laços que envolveram, mãos que se deram e forças que se inventaram. Abriam-se portas nunca imaginadas. Não temos desculpa para desistir...

Contra a tentação de permitir que se instalem e perpetuem as marcas de uma fragilidade nunca antes constatada na raça humana e que dela nasçam novas desigualdades e novos desprotegidos. Contra o peso quase sufocante da visão economicista da ‘recuperação da crise’, como se não fossem as pessoas o ‘bem’ que tem de começar por ser recuperado.

Contra a menorização do que é o conhecimento, entendido na sua globalidade, e uma cultura de valores de cidadania assente na aplicação plena dos Direitos Humanos.

Elegemos, agora mais do que nunca, a Escola como centro libertador e promotor da afirmação do ser humano completo, íntegro, autónomo e capaz de intervir socialmente. Esta perspetiva alarga-se quando adaptada e aplicada em todas as fases da vida e em todas as situações de diversidade funcional. A Escola humaniza, a Escola eleva e atua sobre as discriminações de condição socioeconómica, de etnia, de género, de idade...

Preocupamo-nos com os mais velhos e com a obrigação social de garantir que ter menos vida para viver não retira direitos às pessoas e que, pelo contrário, serão procuradas soluções para que possam continuar a viver sem a ameaça de um fim de vida sob tratamento infantilizado e indigno.

Queremos uma Cultura viva, porque tem resistido à pandemia pagando um preço muito alto, mas, ainda assim, é possível recuperar a força, o ânimo e os postos de trabalho de quem a ama e a faz.

Libertaremos amarras, puxaremos os fios, para que os mais frágeis possam emergir da asfixia e aceder ao grande ‘bem comum’ que é uma vida com todos os direitos.

A busca de um “pensamento [particularmente exigente e crítico] eivado de esperança, fundamentada e prudente, que nos ajude a perspetivar o futuro para além do imediato e da contingência”, de que nos falou Isabel Baptista no editorial do verão, mantém-se como traço dominante nesta edição. Não desistimos, esta é a vocação da PÁGINA.

Ao entrarmos neste 2021, portador de tantas desconfianças e temores, deixamos a todas as pessoas que, em generosa entrega, colaboraram connosco os votos de que não lhes falte o indispensável ânimo e que vejam brilhar, terna, em cada dia, aquela “pequenina luz bruxuleante” que Jorge de Sena nos legou...

Um saudável e feliz 2021!

*Na sequência da edição anterior, a PÁGINA convidou mais dois colaboradores permanentes a refletirem sobre as consequências deste tempo de pandemia, e dos modos como o vivemos, no presente e no futuro do sistema de ensino, das escolas e das comunidades que as habitam.*

*Anteriormente, questionámos essencialmente sobre a avaliação e a relação pedagógica; desta vez, propusemos que os convidados refletissem sobre autonomia e flexibilidade curricular e sobre a inclusividade do sistema educativo e da organização escolar.*



### **ARIANA COSME**

Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, é doutorada em Ciências da Educação. Perita externa em territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) e projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), foi consultora do Ministério da Educação para o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, de que foi avaliadora externa.

# A escola não pode continuar a fazer-se só com professores

*A escola não pode continuar a fazer-se só com professores, ainda que seja necessário reconhecer que eles devem assumir um papel decisivo – papel que os confronta com a necessidade de pensar e gerir o currículo de forma não estandardizada e burocrática e de romper com uma organização do trabalho que continua a subordinar-se ao modo de ensino simultâneo.*

🍷 A reabertura das escolas no ano letivo anterior – e conseqüente recurso a diferentes modalidades de ensino em alternância – foi a melhor opção? O que fazer perante nova vaga viral?

🍷 O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, surgiu na sequência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Que desafios e implicações, possibilidades e constrangimentos? Qual o reflexo da pandemia na implementação das medidas preconizadas?

🍷 No discurso da tutela, o DL55 propõe uma nova conceção de ensino-aprendizagem (ensino-aprendizagem-

-avaliação) e, por extensão, de ‘ser professor’ e ‘ser aluno’. O que muda?

🍷 Em vez do professor facilitador ou mediador, afirma-se o ‘interlocutor qualificado’. Questão de nomenclatura ou, efetivamente, trata-se de uma alteração significativa?

🍷 Uma tal mudança permite – ou obriga, conforme as perspetivas – o desenvolvimento de novas práticas, talvez invadindo a ‘zona de conforto’ dos professores, maioritariamente com dezenas de anos de serviço e, muitos deles, cansados de mudanças que lhes foram sendo impostas. Os professores continuam motivados?

**ESCOLAS ABERTAS.** As escolas só têm sentido de portas abertas para o mundo. “A aprendizagem não pode parar” é o desafio lançado pela UNESCO [*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*] a todos os países e as escolas são parte importante desse desafio. As escolas nunca estiveram encerradas: durante alguns meses, funcionaram à distância, com recurso ao digital (para quem e onde era possível), ao papel enviado com a ajuda de voluntários ou ao telefone, mesmo que, infelizmente, algumas vezes, tenham perdido o contacto com quem mais precisava delas. Muitas delas garantiram aos seus alunos proteção, alimentação e outros apoios (algumas vezes através de parcerias que foram construindo com outras instituições). Tenho dúvidas que, entre março e junho de 2020, fosse possível fazer melhor, vivendo um processo sobre o qual vale a pena refletir para aprendermos alguma coisa. Não podemos é desvalorizar nem o esforço produzido pelos professores e pelas escolas nesse período tão difícil, nem o investimento que, desde setembro, tem vindo a ser realizado para manter as escolas abertas e encontrar soluções que permitam lidar com a incidência da pandemia em cada contexto escolar. Assim, mesmo que a situação se agrave, creio que qualquer decisão a tomar deve ter em conta quer a perspetiva das escolas e as suas propostas, quer o facto de o seu encerramento constituir uma medida com custos inevitáveis e incalculáveis para todos os alunos, especialmente para os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade económica e social.

**O DESAFIO DA INCLUSÃO.** Com a promulgação dos decretos-lei n.º 54 e n.º 55, em 06.07.2018, a autonomia e flexibilidade curricular foi objeto de um processo de generalização e, desde então, a escola portuguesa vive um tempo de reforma curricular que implica (re)pensar o que é ser Escola e como é que a sua ação se enquadra nos desafios com que atualmente se debatem as sociedades contemporâneas – a UNESCO lembra que a inclusão impõe à Educação e à Escola um desafio no sentido de minimizar os obstáculos à aprendizagem e, por consequência, ao sucesso de todos e de cada um dos alunos.

Os agrupamentos (e as escolas não agrupadas) encontraram neste enquadramento legal a possibilidade e a oportunidade de repensar a sua ação, de forma a que assentasse ainda mais em princípios de inclusão e de equidade. A verdade é que hoje se pede à escola que seja inclusiva no sentido mais lato e abrangente; pede-se que pense o processo de *ensino-aprendizagem-avaliação* como um momento em que crianças e jovens desenvolvam novas competências, a partir da apropriação do conhecimento e da capacitação para a sua aplicabilidade a situações diversas, numa atitude democrática e humanista. As questões associadas à inclusão e ao desenvolvimento sustentável são, sobretudo, um imperativo ético que a todos deve mobilizar.

**PREOCUPAÇÃO COM A EQUIDADE.** É imperativo promover a mudança. Tem de se tratar de uma alteração significativa para quem ainda não o está a viver. Veja-se que, em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) denunciava o facto de, ao longo de 12 anos de escola, cerca de 30% dos alunos registavam pelo

menos uma retenção e que o estatuto socioeconómico e cultural era “ainda um indicador de elevada correlação com o desempenho (76%), apesar de existirem [algumas] escolas capazes de contrariar este indicador (32%)”. Os dados estatísticos reforçam, assim, a necessidade de conhecermos todos os nossos alunos e de reconhecermos os desafios subjacentes ao processo de recontextualização, a que muitos deles não conseguem resistir aquando da chegada à escola – e isso passa por assumir *ser professor* de forma diferente para se poder *ser aluno* reconhecido na sua integralidade. É neste sentido que os relatórios da UNESCO (2017) colocam no centro da discussão política e educativa a importância e a urgência da inclusão de todas as crianças. Esta inclusão implica a procura de novas respostas e soluções que permitam diminuir as barreiras à aprendizagem a partir de experiências em ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e de sucesso. Assim, importa reconhecer que não é de igualdade de oportunidades que falamos, mas de uma preocupação com a equidade, que deve estar na base dos processos de construção de políticas e de práticas pedagógicas de forma mais qualificada. A Escola deve procurar que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades – que devem ser tão diversificadas quanto os interesses de cada um – e reivindicar que cada criança tenha o poder de escolher em liberdade; e que esta escolha não seja condicionada pelo sítio onde se nasceu ou pelo bairro onde se cresceu, como tão bem explica Bernard Charlot.

**O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO.** A UNESCO enumera um conjunto de princípios-base para a definição de políticas educativas assentes na inclusão e na equidade:

1. valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independentemente dos seus contextos e características pessoais;
2. reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes e aprender a conviver e a aprender com a diferença;
3. coletar, agrupar e avaliar evidências sobre as barreiras infantis de acesso à educação, à participação e à realização, com especial atenção a alunos que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão;
4. construir o entendimento comum de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de género, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem.

Reconhece-se que as melhorias globais na qualidade da educação podem estar na congregação de vários interlocutores, de parceiros-chave da comunidade, para promover uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão que resultam de um processo contínuo. A escola não pode continuar a fazer-se só com professores, ainda que seja necessário reconhecer que eles devem assumir um papel decisivo neste âmbito – papel que os confronta com a necessidade de pensar e gerir o currículo de forma não estandardizada e burocrática e de romper com uma organização do trabalho na sala de aula que continue a subordinar-se ao modo de ensino simultâneo.

Por fim, e este é um desafio decisivo que diz respeito aos professores, é necessário que a avaliação seja entendida como um fator potenciador de aprendizagens e de decisões relacionadas com este propósito. O ato de avaliar não pode continuar a ser construído como um veredito através do qual se legitima, acima de tudo, a seleção académica dos alunos. A inclusão também passa por aqui.

**UM MOMENTO HISTÓRICO.** Entendemos que a intencionalidade dos discursos e das medidas rompe com um tempo político anterior, bem diferente, em que a cada novo normativo precede uma auscultação dos diferentes atores locais, uma experiência acompanhada e validada e um exercício ativo de consolidação das medidas com a criação de condições para o seu desenvolvimento. O DL55/2018, que enquadra a autonomia e a flexibilidade curricular, constitui-se como uma oportunidade para que as decisões curriculares ocorram no seio das escolas/agrupamentos e para que possam surgir novas formas de gestão e de organização do trabalho pedagógico. Isto é, a partir de um exercício de autonomia, as escolas têm a possibilidade de encontrar tanto as respostas quanto as estratégias mais adequadas para o seu contexto, tendo em vista a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, na proporção que considerarem pertinente até um máximo de 25% da matriz curricular.

Como refere Rui Trindade, cabe a cada estabelecimento de ensino encontrar as “respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que lhes permitem ser mais eficientes perante os desafios de natureza social, económica e cultural com que são confrontadas pelos alunos que as frequentam, ainda que continue a prevalecer uma racionalidade educativa que impede o desenvolvimento de projetos de educação escolar capazes de suscitar aprendizagens mais sólidas e adequadas aos desafios e exigências do mundo e da sociedade em que vivemos”.

Sob a intenção de tornar o ambiente escolar mais democrático e mais coerente em relação aos desafios vivenciados na sociedade, poderão ser propostas outras atividades, bem como a adoção e a diversificação de estratégias de *ensino-aprendizagem-avaliação*, prevendo “uma outra abordagem curricular, a qual deixa de estar centrada exclusivamente nos conteúdos e temáticas das diferentes disciplinas para se definir, agora e também, em função de problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas” (Rui Trindade).

Este é, assim, um momento histórico que deve ser valorizado, porque assume a importância do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como documento orientador do trabalho pedagógico com vista ao desenvolvimento de competências.

**O PAPEL DOS PROFESSORES.** Repensar o lugar que ocupam os professores implica, necessariamente, repensar o paradigma em que cada um se situa e sob que valores assenta a sua prática (Isabel Baptista). Se é verdade que, hoje, a política educativa se orienta por princípios da inclusão e da equidade, também é certo que a ‘refundação da Escola’ tem muitos caminhos – mas nenhum pode ser traçado sem ter em conta os professores e o seu papel na recriação da Escola como espaço de formação individual e de

cidadania democrática. É preciso, portanto, que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua profissão.

António Nóvoa tem contribuído decisivamente para o pensamento e para a reflexão em torno da formação dos professores; é um dos autores que nos tem desafiado a pensar sobre a importância da construção da profissionalidade docente, entendida como resposta aos desafios de hoje, e, ao discutir e construir respostas a estes desafios, preparando os jovens para os desafios de amanhã.

A formação de professores surge, assim, como espaço promotor de reflexão crítica sobre as experiências que se desenvolvem em sala de aula, contemplando a necessidade de os docentes se assumirem como profissionais reflexivos. Esta é a razão que reafirma a importância de estes se assumirem como interlocutores qualificados; mais do que um técnico, o professor deve assumir-se como um gestor do currículo que reflete na ação e sobre a ação.

Para os professores, e também para as escolas, este pode ser um tempo novo (duplamente, se considerarmos a crise sanitária), permitindo-lhes ‘reinventar’ os seus projetos e as suas iniciativas e almejar um mais amplo sucesso para todos os seus alunos. Todos! Estamos a falar de um outro sucesso... E isto só pode ser motivador... Mesmo cansados, envelhecidos, só pode ser desafiante... Os professores (os que o são) nunca voltam as costas aos seus alunos!

**O DL55 E A LEI DE BASES.** O caminho percorrido pela Escola Pública portuguesa nos últimos 46 anos não pode ser dissociado “de um tempo e de um espaço histórico específicos, tampouco constitui uma organização que possa ser abordada em função de uma abordagem ingénua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue” (Rui Trindade & Ariana Cosme). E é neste sentido que a autonomia e a flexibilidade curricular devem ser analisadas.

Os princípios epistemológicos e conceituais que alicerçam o DL55/2018 permitem repensar a construção da escola pública, designadamente quando, no preâmbulo, se enuncia a “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”.

46 anos depois, mais uma vez, continuamos a tentar responder a um dos desafios mais exigentes do sistema educativo: encontrar respostas diferenciadas que permitam lidar com a heterogeneidade social, económica e cultural de todos e de cada um dos alunos que frequenta a escola.

Assente nos princípios fundadores da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, a Escola continua a tentar organizar-se de modo a contribuir para: (i) a apropriação das aprendizagens a partir do desenvolvimento integral dos alunos, (ii) assegurar o direito à diferença; (iii) contribuir para uma formação sólida dos alunos; (iv) repensar as suas estratégias pedagógicas de modo a diferenciar a sua ação educativa; (v) contribuir para a mobilidade social; (vi) assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à construção de um espírito e ação democrática. Este é o desafio maior!

Os alunos precisam do melhor dos seus professores; a Escola precisa do melhor dos seus professores; o país precisa dos seus professores. Que têm de ser bem tratados.

*Por uma educação que  
seja um bem comum,  
mas não de  
tamanho  
único*



**DAVID RODRIGUES**

*Fundador e presidente da Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, diretor da revista Educação Inclusiva e membro do Conselho Nacional de Educação. Em 2017, recebeu o “Distinguished International Leadership Award”, do Council for Exceptional Children (EUA), que lhe valeu a congratulação unânime da Assembleia da República.*

*Não diria que encontrámos a perfeição com o DL54/2018: as leis não são mandamentos intemporais, têm sempre imperfeições, imprecisões, que vão fazendo caminho e sendo corrigidas à medida que são aplicadas; temos de continuar a aperfeiçoar e a clarificar aspetos que já sabemos que precisam de ser clarificados.*

*Igualdade e equidade, desigualdade e diferença, foram conceitos (entre outros) bastante esgrimidos durante o encerramento das escolas, a propósito do ensino não presencial. Foi a tecnologia a estabelecer a ‘confusão’ ou ela já medrava nas escolas?*

Não é novidade dizer que nunca nas nossas vidas tínhamos enfrentado uma crise com esta configuração. Uma crise de saúde que, por exigir que a nossa proximidade física fosse radicalmente restringida, originou crises no sistema económico, na educação, nos apoios sociais, etc.

Continuamos a assistir a uma exaustiva busca de culpados responsáveis por estas crises. Na minha opinião, 99% da culpa do que se está a passar é do tal vírus que ninguém esperava nem pediu que viesse. Acho esta procura de culpados desnecessária e até um pouco pernicioso. Deveríamos investir todos os nossos recursos e energias inabituais para melhorar a nossa resposta a esta crise inabitual.

Outra inutilidade que se vive é a de procurar responder a algo completamente novo com procedimentos e com as formas de funcionamento que tínhamos quando tudo era mais previsível. Na Educação passou-se algo de muito semelhante. Não havia confusão nas escolas, havia, sim, pessoas confundidas e que nem sempre querem ser esclarecidas porque se alimentam de muitas perguntas...

O impacto desta crise na Educação foi enorme, talvez só comparável com o impacto no sistema de saúde. Nunca será demais realçar a capacidade de sacrifício e de trabalho de que a generalidade dos professores deu prova. Escrevi antes que os professores “rasgaram os lençóis para fazer ligaduras”.

Esta ‘resposta de emergência’ teve, tem e terá custos. Como bem diz, esta crise tirou o cobertor que ocultava a profunda desigualdade em que vivemos. A desigualdade é sempre uma injustiça social dado que somos beneficiados ou prejudicados por diferenças (de género, de funcionalidade, de etnia, de condição socioeconómica, etc.) que não fizemos nada para as ter ou merecer.

As tecnologias digitais (TD) foram um recurso precioso para que não perdêssemos o contato com os alunos. Fala-se muito dos prejuízos que advêm da sua utilização, mas como teria sido se esta crise tivesse aparecido há 40 anos? As TD não criaram confusão; ainda que de forma muitas vezes improvisada e certamente insuficiente, atalharam as carências pedagógicas, sociais e afetivas que o encerramento da escola presencial provocou.

Assim, respondendo à sua pergunta, não considero que, antes da pandemia, as escolas estivessem numa confusão e acho também que as TD foram – nas suas capacidades e insuficiências – uma poderosa estratégia para que nenhum aluno ficasse de fora, num contexto em que as escolas encerraram.

*É realmente plausível uma escola que possa assegurar respostas adequadas às diferentes necessidades dos alunos? É possível que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso? Que sucesso, face a necessidades e respostas diferenciadas?*

Podemo-nos perguntar, é plausível que vivamos numa sociedade completamente democrática? Ou ainda, será que um dia toda a gente vai ter cuidados de saúde de qualidade e quando precisar? Penso que vivemos um tempo (desnudado e extremado pela pandemia) em que existe um descompasso entre o reconhecimento dos direitos e as respostas sociais necessárias para que eles sejam cumpridos. Hoje achamos inaceitável a pobreza, a discriminação, a fome. E, no entanto, estes flagelos continuam a existir; a diferença é que já não são tão encarados como normais ou aceitáveis. Penso que este quadro nos pode ajudar a responder às perguntas formuladas. Vejamos: hoje sabemos que a Escola tem de ser para todos, isto é, tem de promover não só a presença, mas sobretudo a participação e a aprendizagem de todos. Hoje não é aceitável a Escola que sirva como meio de seleção, que reserve os seus benefícios para alguns alunos e que se conforme com a desigualdade em lugar de a combater.

Será que um dia a Escola assegurará respostas para todos? Na verdade, não sei. Mas sei que o caminho que temos vindo a fazer é nesse sentido; e digo mais, se não acreditarmos que esse é o objetivo a que queremos chegar, é certo e sabido que nunca lá chegaremos – porque não vemos o objetivo e, se não o virmos, mesmo que lá chegássemos, nem saberíamos que tínhamos chegado. Sobre o sucesso... O sucesso não deve ser normalizado. Padronizar o que é o sucesso é uma forma de empobrecer a sociedade, diminuir a diversidade. É reforçar os processos que conduzem à exclusão. A ideia de sucesso tem de ser sempre personalizada e contextualizada; o sucesso, numa realidade ou para uma pessoa, não pode ser assumido como um *copy-paste* para todos.

A escola atual tem muito mais instrumentos para poder proporcionar ambientes de sucesso para todos. Lembro, por exemplo, a expansão das vias profissionais, tendo por objetivo que todos encontrem de forma vocacional e situada os seus interesses e possam singrar usando conjuntos de competências muito diversos. E não há dúvida que assegurar o sucesso numa escola para todos implica diversificar as formas como se ensina e educa e caminhar com todos os alunos para que o seu caminho possa ser de supeiração, de realização e de satisfação. É possível, sim, o sucesso para todos e reforçar uma escola que todos os alunos frequentemente com gosto e proveito.

*Educação especial ou educação? Qual o lugar da educação inclusiva e quais os seus principais pilares, as suas linhas de força?* Historicamente, a Educação Especial debruçou-se sobre a educação e a aprendizagem de alunos com condições de deficiência. Aliás, esta vocação encontra-se bem manifesta nos grupos de recrutamento (910, 920, 930). Diria que esta é a matriz identitária que

nos trouxe até aqui: uma relação direta entre a Educação Especial e as condições de deficiência. No entanto, este panorama está a mudar, por duas razões: tornou-se manifesta a presença significativa de alunos com condições que lhes dificultam a aprendizagem (por isso precisam de apoio), mas que não têm propriamente uma condição de deficiência. Falamos, por exemplo, de dificuldades específicas de aprendizagem ou de défices de atenção.

Os professores de Educação Especial são cada vez mais solicitados para apoiarem alunos que, tendo deficiência ou não, encontram dificuldades em acompanhar o currículo. Não concordo que a designação dos professores de Educação Especial mude para ‘professores de Educação Inclusiva’: professores de Educação Inclusiva são todos; de Educação Especial são os docentes especializados que apoiam os de Educação Inclusiva.

Há, no entanto, uma resposta simples à sua pergunta: a Educação é só uma. Não deve haver duas escolas, regular e especial – este é, talvez, o grande desafio que temos de enfrentar: uma escola para todos e que, para isso, tem de ter geometria variável, diferenciação, flexibilidade. Se a escola se acastelar em procedimentos estandardizados, na procura da homogeneidade ou nos currículos intocáveis, não (cor)responde às necessidades de todos os alunos e torna-se uma estrutura que trabalha ao contrário da inclusão e da equidade.

Quando assumimos que a Educação é obrigatória, assumimos também que ela deve ser de estímulo e de sucesso para todos. Se não for assim, estaremos a tornar obrigatória a frequência de um meio que põe em causa a oportunidade das crianças se desenvolverem como seres humanos felizes e realizados.

*O decreto-lei 54/2018 é um marco na história da educação em Portugal – sim ou não, e porquê? Inclusão essencial e/ou inclusão eletiva?*

É um marco em Portugal e no mundo. Esta legislação é consistentemente mencionada e elogiada por organizações internacionais de referência, como a UNESCO, a OCDE e as Nações Unidas. Ainda recentemente, uma organização australiana escrevia que “Portugal é um pequeno país que dá grandes passos pela inclusão”. Não diria que encontrámos a perfeição com o DL54: as leis não são mandamentos intemporais, têm sempre imperfeições, imprecisões, que vão fazendo caminho e sendo corrigidas à medida que são aplicadas; temos de continuar a aperfeiçoar e a clarificar aspetos que, com dois anos de vigência, já sabemos que precisam de ser clarificados.

Diria que esta legislação tem três pontos fundamentais que a tornam, efetivamente, um marco na nossa história da educação: - a consideração de que a Escola é inclusiva por natureza, que não há duas escolas e que todos os alunos beneficiam de aprender em conjunto;

- o enfoque nos apoios e não nos diagnósticos; apesar de há muito tempo sabermos a diferença entre uma necessidade educativa e uma condição de deficiência, esta lei torna claro que o importante é identificar, avaliar e intervir com base nas efetivas dificuldades que a pessoa apresenta, e não no tipo de diagnóstico que lhe foi atribuído: um diagnóstico de paralisia cerebral ou autismo, por exemplo, não é suficiente, de forma alguma, para conhecer e intervir sobre as dificuldades que a pessoa apresenta.

- a importância das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, que são o coração da coordenação das práticas inclusivas nas escolas; a legislação outorga-lhes a responsabilidade de prover, articular e avaliar, ao nível de escola/agrupamento, as medidas que se assumem – de todas as medidas que a legislação propõe, saliento as ‘medidas universais’, que são, talvez, as que mais convidam à criação de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Claro que a legislação não é tudo, mas a falta dela é quase nada. Ouve-se muitas vezes dizer que a lei é boa, mas a sua aplicação é menos boa. A nossa missão é aproximar princípios bons – aqueles que sabemos por experiência e ciência que são os mais adequados – do trabalho pedagógico que se faz nas escolas. Ninguém fará esse trabalho por nós.

*No preâmbulo do DL54/2018 lê-se: “opção por medidas de apoio à aprendizagem, (...) de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências...”. Inclusão ou nivelamento por baixo?*

A Educação, como foi recentemente salientado num documento da UNESCO, é um ‘bem comum’ e está profundamente ligada a uma interação social. Ao mesmo tempo, tem de responder a características individuais. Esta é uma equibração fundamental: proporcionar uma base de vivência, de conhecimento e de partilha que deixe espaço para que cada um encontre o seu tempo, o seu espaço e a sua motivação. Ser comum é uma coisa, ser uniforme é outra. Precisamos de uma Educação que seja um bem comum, mas não de tamanho único – os tamanhos únicos, na verdade, não ficam bem a quase a ninguém...

Nivelar por baixo implica várias perversidades, e a primeira é a preocupação de nivelar, isto é, de colocar todos os alunos mais ou menos ao mesmo nível – isto seria tão absurdo como considerar sucesso apenas a nota 16 de classificação, por exemplo. Outra seria privar qualquer aluno de ir o mais longe que pode. A Educação Inclusiva não serve para nivelar, seja por cima ou por baixo, e menos ainda por baixo; a Educação Inclusiva está comprometida com desenvolver o máximo e o melhor de que cada criança/jovem for capaz.

*“O presente decreto-lei identifica as medidas (...) para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar ...” (DL54/2018, artigo 1º). Todos os alunos têm necessidades educativas? Deixam de se considerar ‘necessidades educativas especiais’? Expressão que não aparece em todo o documento...*

Todos os alunos têm necessidades educativas? Claro que sim. Para isso é que existe a escola: para congregar e articular recursos e para criar ambientes em que essas necessidades possam ser respondidas. Hoje, mesmo na literatura internacional, usa-se menos a expressão ‘necessidades educativas especiais’. Foi-se tomando consciência de que as necessidades especiais poderiam ser associadas em respostas estandardizadas e que, na verdade, são mais pensadas em termos de deficiência do que de apoio. Presentemente, usamos mais *necessidades educativas específicas* para designar necessidades educativas que não fazem parte do cardápio habitual de respostas que a escola consegue dar e que são específicas e necessárias para o apoio à inclusão e aprendizagem de certos alunos, ou grupos de alunos, com características inabituais.

*A realização da Escola Inclusiva depende dos recursos disponibilizados, pessoais e materiais. Com o DL54, a situação melhorou efetivamente ou piorou? Nomeadamente na situação de pandemia, o sistema escolar está suficientemente provido de recursos?*

A questão dos recursos tem desempenhado um papel importante na confiança com que as escolas desenvolvem práticas e culturas inclusivas. Cabe dizer, antes de mais, que os recursos suplementares para atender a necessidades específicas são muitíssimo importantes. Desenvolver ambientes e práticas inclusivas implica mais recursos organizacionais, materiais e humanos, porque a diversificação das propostas exige mais trabalho do que usar respostas iguais para necessidades diferentes.

No nosso sistema de Educação Inclusiva criamos os centros de recursos para a inclusão (CRI), os centros de recursos de tecnologias digitais e, sobretudo, o grupo de recrutamento de professores de Educação Especial, que conta atualmente com cerca de 7500 professores. Podemos perguntar, é suficiente?

Se fizermos a pergunta pelos 811 agrupamentos do país, encontraremos certamente a resposta negativa. Apesar de estes recursos parecerem robustos (acrescentado a formação em serviço, os serviços de psicologia, etc.), o certo é que a maioria das escolas sente que todos estes recursos são insuficientes para responder competentemente a todos os alunos.

O Observatório de Deficiência e Direitos Humanos publicou dados que mostram que o número de alunos com dificuldades aumentou e o financiamento (dos CRI, p. ex.) não aumentou na mesma proporção. Assim, sobre os recursos, temos duas vertentes: precisamos que os serviços da escola e exteriores à escola (há várias entidades pagas por fundos públicos que os providenciam, além dos CRI) respondam às necessidades específicas dos alunos e precisamos de racionalizar estes recursos – não é raro encontrar recursos que se sobrepõem e são subutilizados.

Mas gostaria de fazer uma outra reflexão: não há nenhum recurso que faça um professor ser inclusivo ou que faça uma escola ser inclusiva. Uma postura inclusiva é uma postura ética, é uma escolha pessoal e grupal que se afirma independentemente dos recursos. Adotar esta postura ética, sobre educar todos os alunos com qualidade, é, certamente, o que nos ajuda a procurar e encontrar os recursos pertinentes para levarmos esta educação adiante. Quanto aos recursos educativos em tempo de pandemia, ficou evidente que não dispúnhamos, nem de perto, dos recursos necessários: em equipamento, em formação, nem mesmo em plataformas. É certo que fomos apanhados de surpresa, mas, ao tomarmos consciência das fragilidades, não podemos continuar assim, tanto ao nível das tecnologias como da desigualdade no seu acesso.

*“Em Educação, o que é evidente mente” é uma referência de António Nóvoa [Evidentemente. Histórias da Educação, 2005]. O princípio aplica-se na educação inclusiva?*

Que boa lembrança que teve ao evocar este excelente livro de António Nóvoa! É um livro que devia ser de leitura generalizada, porque nos ensina que as ideias que agora parecem muito modernas já são modernas há algum (muito) tempo. É um livro que nos ajuda a perceber que as Ciências da Educação estão profundamente imbrincadas no desenvolvimento das nossas sociedades. Mas, adiante, será que em Educação o que é evidente mente?

Eu diria que tudo o que se diz em Educação nem sempre é verdade e nem sempre mente. Vamos ver. A discussão presente sobre educação está muito minada por casos particulares que se generalizam – por exemplo, quando eu falo que a inclusão deve beneficiar todos os alunos, vem um professor e diz que lá na sua escola há um aluno que tem uma deficiência tão grave que ele não sabe o que é que lá está a fazer. Assim, usa-se uma opinião sobre um caso para a tornar um facto sobre todos os casos. Não é que a percepção não seja evidente; onde ela mente é ao tornar a percepção em evidência e ao generalizar um caso particular.

Penso que temos um forte antídoto para que estas percepções não se tornem em reações de desânimo e meias-verdades. O antídoto não tem eficácia garantida, nem é fácil de tomar, e chama-se colaboração – etimologicamente, com labore ação; ação de trabalhar em conjunto. Em Educação, trabalhar em conjunto, em efetiva colaboração, previne os erros mais grosseiros de apreciação, permite discutir percepções e encontrar padrões e pontos comuns que levem a padrões e a realidades partilhadas. Por outro lado, a colaboração estanca opiniões pessoais que funcionam bem de forma isolada,

que até podem ter grande audiência em redes sociais, mas que não resistem a uma análise e uma reflexão colaborativa com colegas. Diria, assim, que em Educação o que é evidente – se não for refletido em conjunto – está mais predisposto a mentir. Grande é, pois, a responsabilidade de, por todos os meios que podemos, criarmos espaços de colaboração, de reflexão conjunta, no contexto da escola. Quanto menos colaboração houver, mais vão proliferar generalizações abusivas e percepções individuais que se querem fazer passar por evidências.

*Recordo-me de ter lido – escrito por si, creio que a propósito da construção do conhecimento com os alunos – que ser professor no início do século XXI é uma profissão de risco... Já passaram alguns anos. O risco mantém-se?*

Todas as profissões que lidem com pessoas e com grupos de pessoas são profissões de risco. As nossas sociedades, por razões que seria longo explicar, estão a ficar mais e mais balcanizadas (expressão de Hargreaves).

A melhoria generalizada de condições de vida e, sobretudo, a democratização do acesso a múltiplas informações (e do seu extraordinário poder de amplificação) criaram pessoas muito seguras das suas opiniões, ainda que muitas vezes insuficientemente sustentadas e muito pouco discutidas e contraditadas. Temos agora, usando terminologia futebolística, milhões de ‘treinadores de bancada’ e todos percebem melhor do que o treinador efetivo o que é preciso fazer.

Profissões de risco são aquelas em que é preciso fazer pontes entre estas pessoas e grupos tão convencidos, autossuficientes e ‘perspicazes’. Fazer pontes é sempre o mais difícil. Quem faz pontes compromete-se a não cortar a comunicação, mesmo quando ela é cortada pelos outros ou se torna agressiva; compromete-se a fazer figura de ‘manso’ e de indeciso entre pessoas que estão perfeitamente convictas e certas do que estão a dizer; compromete-se a fazer cedências para que se possa chegar a um entendimento. Por isso, ser professor é uma profissão de risco, porque, presentemente, o professor tem o perfil de um negociador, de um construtor de pontes, de alguém que, mais do que levar a sua ideia adiante, estabelece plataformas de entendimento para que o que for decidido não deixe ninguém de fora. Por isso, é tão desgastante ser professor; por isso, é tão importante apoiar os professores.

Por vezes, outras profissões acusam os professores de serem demasiado queixosos sobre as suas condições de trabalho. Essas pessoas pensam que dar aulas é desenrolar a matéria, é passar um powerpoint ou ler o manual. Mas a Educação não é isso; a Educação é ir buscar o aluno onde ele está para o trazer para o lugar onde ele pode estar. Em Inglês, diria que é a transição entre dois ‘bes’: passar de ‘be’ a ‘become’, de ser a prevalecer. A Educação Inclusiva segue este princípio e sublinha que, se deixarmos alunos perdidos, desmotivados, excluídos da escola, estamos a criar condições para que eles sejam excluídos de uma vida de participação, de autonomia e de felicidade. Por isso, dizemos que a inclusão é um ‘direito multiplicador’, que a criação de ambientes educativos inclusivos é fundamental para que todos os outros direitos se realizem e densifiquem.



*A diferença  
entre saber o  
nome da 'coisa'  
e conhecer  
a 'coisa'*



A propósito da pandemia e do conhecimento que sobre ela se produz e dissemina, lembro Richard Feynman, Nobel da Física em 1965, para destacar dois tipos de conhecimento: o que se foca em conhecer o nome que se dá à ‘coisa’ e o conhecimento sobre a pandemia.

Enquanto que o conhecimento que possibilita dar o nome à ‘coisa’ permite que falemos dela sem termos de a conhecer, o conhecimento da ‘coisa’, marcado pelos avanços do conhecimento científico, em domínios que vão desde as ciências da saúde às ciências sociais e humanas, não nos possibilita falar da ‘coisa’, sem a conhecer. Uma sociedade *potencialmente* ‘cientificizada’, mas indeterminada quanto ao futuro, suscita-nos uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências que permitam gerir, questionar e apropriar informação e conhecimento para antecipar o futuro. Com efeito, os 5% de incerteza da eficácia da vacina e o que não foi dito sobre os resultados dos seus testes clínicos, em termos de efeitos adversos, colocam-nos perante a incerteza a que não se pode escapar.

**Os tempos da ciência e da política.** Com efeito, no passo em que o futuro ganha notoriedade e em que o número de acontecimentos que promovem as mudanças sobre o conhecimento da ‘coisa’ marcam a cadência, ou os ritmos do tempo, notamos que se o tempo das ciências da saúde é marcado pelos avanços, apenas aparentemente rápidos, na produção das vacinas, o tempo político é marcado por decisões que pretendem responder às necessidades (económicas) prementes da sociedade.

Esta condição tem subordinado o tempo dos acontecimentos científicos ao tempo político, contribuindo para invisibilizar a necessidade de gerir politicamente outras pandemias, como a da SIDA, que afeta silenciosamente, sobretudo, o Sul-global, ou a das desigualdades económicas, políticas, culturais, sociais, que afeta do mesmo modo também o Norte-global.

A meu ver, esta subordinação dos tempos da ciência aos da política contribui para a ineficácia da conversão da mensagem e da informação, transformando o processo de comunicação em panaceias ou bodes expiatórios de todos os males. Neste sentido, cabe à sociedade *potencialmente* ‘cientificizada’ chamar a atenção para a relevância da distinção entre saber o nome da ‘coisa’ e conhecer a ‘coisa’.

Todo o processo de comunicação é um processo de criação de laços entre emissores e recetores e a adoção de uma atitude de ‘obra aberta’ confere às certezas científicas um estatuto provisório, salientando a oportunidade de confrontar a sociedade *potencialmente* ‘cientificizada’ e indeterminada com inúmeros pontos de vista.

A atitude de ‘obra aberta’ foi introduzida por Umberto Eco ao referir-se a criações artísticas. A diversidade de interpretações que

se fazem de uma partitura de uma peça de música clássica, ou das mensagens e informações que proliferam e veiculam o conhecimento da ‘coisa’, constroem o mundo. Neste sentido, é necessário dar voz às ciências sociais e humanas e da educação para evidenciar as relações entre o sujeito e o seu mundo.

De facto, as oportunidades de explicar algo que acontece sob os nossos olhos, e que continuamente muda, seja o objeto da indagação, sejam os métodos que permitem interpretá-lo, leva-nos a recusar definições estáveis e ‘catedráticas’ sobre o mundo. Por outras palavras, o conhecimento sobre a ‘coisa’ é vazio de significado até que o recetor, ou melhor, o intérprete preencha esses vazios, enquanto questiona a sua ‘verosimilhança’ e lhe atribui significado em relação a um conjunto de princípios e de valores humanos.

**A educação na busca de uma competência *per se*?** Perante a dificuldade em antecipar o futuro, agravam-se os desafios que a educação enfrenta. Muitas vezes, o ‘conhecimento’ sobre a ‘coisa’ aparece diluído na retórica das ‘competências’, sobretudo, quando se valorizam as ‘capacidades de comunicação’ em detrimento da argumentação que sustenta uma posição.

A questão que se coloca quando a ‘coisa’ nos abre a janela para encontrar uma nova maneira de olhar para o que realmente interessa na educação é a seguinte: será que a educação numa sociedade *potencialmente* ‘cientificizada’ nos permite adotar uma atitude de ‘obra aberta’ para conhecer a ‘coisa’ na sua pluralidade?

Como ‘obra aberta’, o próprio conceito de ‘competência’ é continuamente interpretado e (re)interpretado, possibilitando que a educação, como uma competência *per se*, se configure como uma forma adequada e deliberada de agir e que, em situações complexas, envolvendo o ambiente natural, social e humano, permite que se possa fazer uma avaliação do desempenho dos cidadãos face às exigências da situação.

Portanto, a educação, assim vista, permite questionar o conhecimento que se tem da ‘coisa’, construído na interação entre as diversas áreas do conhecimento científico e ecoará a cadeia de valor da educação. E isso, a ser assim, permitirá distinguir não só o nome da ‘coisa’ e o conhecimento da ‘coisa’, como alargar as possibilidades e alternativas de ação, porque saberemos falar da ‘coisa’, conhecendo-a.

Amélia Veiga



*os desafios  
da pandemia*



*Importa pôr em relevo  
no processo educativo  
o caráter decisivo  
da responsabilidade  
pessoal, o que implica  
desenvolver e aprofundar  
o sentido crítico a  
partir da valorização  
dos sentimentos mais  
genuinamente humanos  
que caracterizam a pessoa  
humana na sua relação  
com o outro.*

Subitamente instalado no nosso quotidiano, o fenómeno da pandemia da covid-19 jamais deixará de ocupar um espaço cinicamente privilegiado nas nossas vidas. Pelas piores, mas também por algumas das melhores razões.

Na verdade, se as primeiras nos saltam de imediato à vista, as segundas, mesmo que repassadas de repugnância e repulsa, constituem oportunidades de reflexão necessariamente enriquecedoras da nossa experiência de vida pessoal e social, a cujo acesso basta acionarmos a nossa condição de seres pensantes.

Se, no plano estritamente científico, pouco sabemos sobre a caracterização global do fenómeno – desde as suas origens até à constituição intrínseca de todo o processo de propagação e transição planetária –, o que sabemos sobre a circulação externa e sobre a decisiva importância que pode assumir a consciência pessoal no controlo da sua transmissão bastará para nos apercebermos de até que ponto a dimensão do fenómeno estará largamente dependente de cada um de nós.

Nestes termos, estamos confrontados com as duas características maiores da pandemia, contraditórias embora e, até, paradoxais: de um lado, a sua globalidade universal e, do outro, a sua individualidade comportamental. A pandemia é, de facto, um fenómeno global de dimensão universal, mas requer a participação individual de cada um de nós para subsistir.

E é aqui que nos deparamos com a oportunidade de podermos exercer uma das duas funções de que depende a qualidade da nossa identidade: a de cidadão ativo e responsável, embora reduzido à mais ínfima e invisível intimidade, ou a de agente passivo, mas indispensável colaborante do processo de expansão e multiplicação do vírus devastador.

A simplicidade aparente deste comportamento vai muito para além das palavras da informação: é que não basta sabermos o que é preciso fazer para evitar contrair e para evitar contagiar. O que é essencial é o exercício da ação, é alterar a prática da vida nos contextos imediatos do quotidiano, o que significa reconhecer introspectivamente que o nosso quotidiano passou a ser outro, pelo que o eu próprio de cada um terá de passar a ser outro.

**O que tem de mudar.** É aí que reside a questão fundamental da prevenção do fenómeno da pandemia: ter de reconhecer que temos de mudar o comportamento em cada minuto das nossas vidas, quando, aparentemente, à nossa volta tudo continua na mesma. Importa, assim, interiorizar que o que tem de mudar é a forma como nos relacionamos com o mundo exterior, não de acordo com aquilo que a experiência dos nossos sentidos nos impõe, mas segundo aquilo que a nossa consciência assimila do que nos diz a ciência – consciência que não pode ser apenas teórica, mas essencialmente prática e moral, já que o saber só faz sentido se necessariamente vinculado ao fazer. Daí a importância que este fenómeno assume perante a educação, se não queremos que a simples interação social, por força dos sistemas de comunicação, e especialmente das redes sociais, tomem conta da opinião pública e ditem a seu bel-prazer as normas comportamentais do quotidiano.

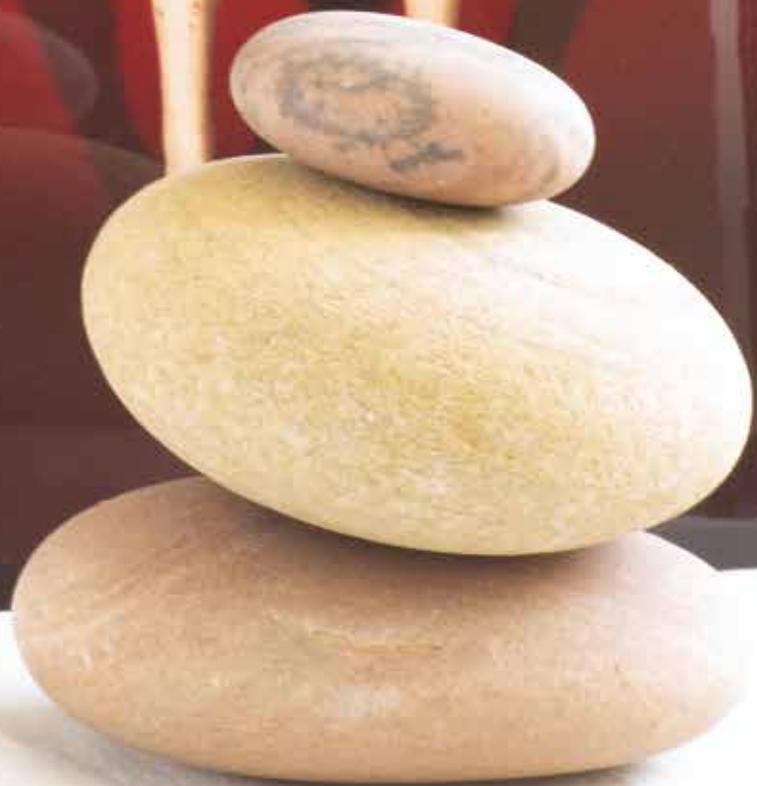
Importa, assim, pôr em relevo no processo educativo o caráter decisivo da responsabilidade pessoal, o que implica desenvolver e aprofundar o sentido crítico a partir da valorização dos sentimentos mais genuinamente humanos que caracterizam a pessoa humana na sua relação com o outro. E eis como a consciência do risco que cada um assume e exerce perante si próprio e perante o outro se torna, verdadeiramente, o fundamento e a condição da dignidade e do respeito mútuo.

E nada é mais estimulante para o processo educativo do que pensar e reconhecer que entre a consciência e o risco é a consciência que sobreleva a ameaça do risco, convertendo o risco em mérito pessoal e em dedicação ao próximo.

Nada melhor para encerrarmos esta oportunidade reflexiva do que invocar a figura empolgante de Edgar Morin, que, com os seus 96 anos, nos deixa este testemunho acerca da pandemia:

"É também a ocasião para tomarmos consciência de modo duradouro dessas verdades humanas, que todos conhecemos, mas que estão recalçadas no nosso subconsciente: o amor, a amizade, a comunhão, a solidariedade, que fazem a qualidade da vida."

*regresso à escola*



*Estamos no 10º mês de retiro pandêmico.  
Embora de diferentes modos, ninguém escapa  
às consequências deste confinamento forçado e  
dos comportamentos de proteção e de adaptação  
familiar, laboral e escolar a que nos tem obrigado.*

Entendo que, por maior que seja a vontade de voltar à normalidade da vida em comunidade, de encontrar, tocar, abraçar familiares, namorados, amigos, colegas, vizinhos, de exprimir empatias, alguns transportarão consigo receios e condicionamentos individuais e grupais que irão influenciar o regresso à natural expressão das emoções e à reposição das dinâmicas sociais em parâmetros socialmente gratificantes.

Mas todos vamos voltar à normalidade. Creio que não será a mesma normalidade deixada há cerca de um ano. Bastante tem vindo a mudar e, por isso, bastante vai continuar a mudar.

A *homification* gerou fenómenos sociais com implicações no futuro do trabalho e da escola. A intensiva utilização dos meios digitais e tecnológicos nas relações sociais (nas empresas, nas universidades, nas escolas, nas famílias, etc.), constitui um fator determinante das mudanças que têm vindo a ocorrer ao longo destes meses e que irão continuar a desenvolver-se. As práticas de trabalho baseadas nestes meios, até há pouco limitadas a instituições mais inovadoras, são agora condição para a continuidade de todas.

A telescola, a *web* nas suas diversas expressões e conteúdos, as plataformas digitais como o *Zoom* e o *Teams*, tornaram-se meios indispensáveis de interação e suporte no processo de aprendizagem. Os meios digitais, que de modo desigual e progressivo, no passado, iam sendo usados nas escolas, tornaram-se, nestes meses, recursos indispensáveis no processo educativo, desafiando mudanças e adaptações nos modos mais tradicionais de gestão e desenvolvimento do currículo.

Parece não haver alternativa, senão acelerar o passo pedagógico no sentido de estabelecer pontes entre conteúdos e metodologias mais centradas nos manuais e nos professores e conteúdos e metodologias apresentadas e sugeridas pelos novos meios. Este é um grande desafio colocado à experiência acumulada dos professores e às suas estratégias consolidadas de desempenho docente. São, por isso, tempos de mudanças cruciais na escola.

**Desafios pedagógicos.** Toda esta dinâmica intensificou competências, apetências (e, mesmo, dependências?) digitais de alunos e professores. Conforme sondagem da Comissão Europeia, desde o início da pandemia até setembro, foi muito profunda a mudança na utilização da tecnologia digital na educação e na formação. A grande maioria dos inquiridos – cidadãos comuns, formadores, professores e alunos – revelaram que melhoraram e querem continuar a melhorar as suas competências digitais.

Como referi em artigo anterior, face à premente necessidade de continuar a escola através de meios e recursos tecnológicos e digitais, os professores fizeram ‘fugas para a frente’ no sentido de responderem às exigências das novas e imprevistas circunstâncias, colocando em questão algumas das suas consolidadas estratégias de desempenho profissional. Muitos conceberam e desenvolveram práticas, em muitos casos exemplares, que seria muito útil conhecer e divulgar através de projetos próprios.

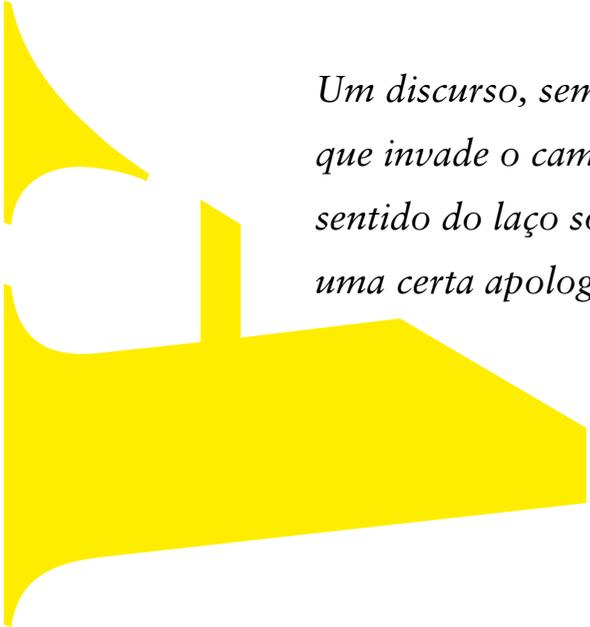
Durante estes meses de pandemia, a socialização das crianças tem sido limitada ao espaço familiar e mantém-se ainda muito condicionada entre os seus pares. As interações através das redes sociais e outras plataformas, sem uma eficaz mediação do professor, não constituem alternativa às dinâmicas dentro dos grupos. No retorno à escola real, as atividades cooperativas e de reencontro com o meio deverão ocupar espaços significativos das metodologias enquanto forma de socialização, empatia e partilha entre as crianças. Parece desejável revisitar as recomendações das correntes pedagógicas que apelam às aprendizagens cooperativas e à revalorização do meio enquanto espaço de aprendizagens.

O confinamento restringiu a vivência e o reencontro com o outro real, em tudo quanto tem de semelhante e de diferente. Também a exposição a certas representações virtuais, sem mediação dos professores e/ou família, pode contribuir para gerar preconceitos e sentimentos discriminatórios em relação às diferenças. Mas esta poderá ser uma reflexão no âmbito da educação para os media.

**Carlos Cardoso**

**A NOVA 'VERDADE EDUCATIVA'**  
**SOFT SKILLS**  
*(ou porque é que  
não posso ficar calado)*





*Um discurso, sempre benigno e ausente de uma leitura crítica, que invade o campo educativo e o faz corroborá-lo, ignorando o sentido do laço social, da corresponsabilidade social, anunciando uma certa apologia do vórtice social.*

A retórica das *soft skills*, hoje profusamente difundida no mundo empresarial (e cada vez mais no mundo educativo formal), constrói-se a partir de um pressuposto, amplamente e/ou anunciado, segundo o qual o mercado de trabalho e as novas exigências do trabalho já não se circunscrevem ao âmbito das *hard skills* – as que são expressas em conhecimentos e processos intrínsecos às áreas de saber, mais suscetíveis de serem adquiridas num contexto formativo –, mas requerem, agora, já não (apenas) um conjunto de saberes, mas, adicionalmente, um conjunto de atitudes ou habilidades particulares que posicionam o sujeito em posição de privilegiado (ou não) no acesso ou circulação no mercado dos empregos.

A primeira constatação desta deriva é fácil de perceber: enquanto o âmbito das *hard skills*, porquanto operacionalizável em contexto de exercício do trabalho, requeria uma formação prévia em torno de um conjunto de saberes indispensáveis a esse exercício (o que se traduzia numa qualificação, a qual, por sua vez, codificada em função de ‘lugares’ de trabalho, garantia alguma proteção ao trabalhador no momento da contratação), as *soft skills* remetemos para o mundo nebuloso das competências, agora não apenas aferidas em ato, mas sobretudo aferidas ao ‘ator’ do exercício do trabalho; aquele/a que outrora vendia a sua força de trabalho em troca de um rendimento passa agora a vender-se integralmente, numa clara reinterpretação dos ‘trabalhos do corpo’, agora subtil e sofisticadamente ampliada. Como rapidamente se intui, nem a negociação no acesso/circulação ao/no mundo do trabalho é agora estável, nem os modos da sua aferição se baseiam agora em critérios sustentáveis (e controláveis) na relação empregador/empregado.

A segunda constatação prende-se com a eterna conclusão de que a longevidade das formações não se compadece com a imediatividade das transformações do mundo do trabalho, isto é, a velocidade a que evoluem as transformações no mundo do trabalho não tem correspondente expressão no mundo da produção das qualificações. E então, o ónus sobre esta descoincidência deixa de ser um resultado aferido aos modos de

negociação entre estes dois mundos institucionalizados para passar a recair sobre o sujeito que atravessa estes dois mundos, entregue à capacidade (ou não) de adaptação a esta nova realidade na qual as relações interinstitucionais se desfragmentam.

Uma última constatação, centrada agora sobre o sujeito, tributária das correntes económicas neoliberais, mas igualmente da argumentação ‘teórica’ da psicologia positiva, acentua, em torno de conceitos como a economia da felicidade, a estrita responsabilidade do sujeito na determinação dos seus futuros risonhos (ou, claro está, da falta deles). Como referem Eva Illouz e Edgar Cabanas na sua obra «Happycratie» (em torno da indústria da felicidade), “é evidente que todos nós precisamos de esperança, mas certamente não precisamos de otimismo tirânico, conformista e quase religioso que acompanha atualmente a ideia de felicidade”. A obsessão contemporânea em torno das *soft skills* como imprescindível à afirmação do sujeito seria contrariada, citando de novo estes autores, pela ideia de que “a fortaleza interior não é o lugar no qual queremos construir a nossa vida. Não queremos viver na obsessão egocêntrica da melhoria de si, que não é mais do que um modo excessivo de se disciplinar, de se censurar”. Este é, no entanto, o efeito desejado: o sujeito ambicioso e auto-crítico, ciente da sua ambição e do preço a pagar pelo seu eventual fracasso; terá sempre a possibilidade de repartir para uma conquista, mas, entretanto, já interiorizou os seus limites! O discurso das *soft skills* é um discurso, sempre benigno e ausente de uma leitura crítica, que invade o campo educativo e o faz corroborá-lo, ignorando o sentido do laço social, da corresponsabilidade social, anunciando uma certa apologia do vórtice social. Não o ignoro, mas desdenho-o e denuncio-o porque quero acreditar que há uma outra visão do educativo possível!

Henrique Vaz



THU FRI

537

287

1 2

8 9

043

15 16

01/

4

MON

22 23

110

29 30

02/

WED

03/

6 7

2524

14

04/

2

31

# A VIDA NA EDUCAÇÃO e a EDUCAÇÃO PARA A VIDA

*Parece-me possível ter ao mesmo tempo conteúdos curriculares motivadores e atividade escolar que suscite a participação ativa de todos os estudantes. Parece-me possível que todos apreendam Matemática significativa para a vida e reconheçam a importância do que estão a aprender.*

Somos confrontados regularmente, na comunicação social, com as dificuldades que os alunos portugueses revelam no estudo de Matemática, em qualquer nível de ensino. Não será possível resolver esse problema, criando uma boa relação dos estudantes com a Matemática? Sabendo que a motivação dos estudantes influencia decisivamente o seu desempenho, a criação de uma motivação pelo trabalho matemático será algo de inacessível ao nosso sistema educativo?

A Matemática não deve ser uma disciplina hermética para a maioria das pessoas; deve ser, sim, uma ferramenta fundamental para qualquer cidadão, indispensável para a escolha e compreensão do alcance dos diversos métodos eleitorais (há mais vida para além do método D'Hondt) e para a elaboração de declarações de impostos, passando pelo crescimento exponencial (ou não) das epidemias ou pela estatística alarmante do aquecimento global. Parece evidente que existe uma academização excessiva do nosso sistema de ensino, com disciplinas compartimentadas em bolhas estanques e sobrecarregadas com programas enciclopédicos em que todos os detalhes são essenciais, incluindo as minúsculas notas de pé de página.

**Formação para a vida.** A professora de História de uma das minhas filhas disse-me, no 5º ano de escolaridade, que a disciplina tinha de ser pesada para dar uma boa preparação aos que a estudassem no 10º ano (quantos?). Os programas atuais de Matemática A do Ensino Secundário “foram concebidos por forma a fornecer aos alunos instrumentos que garantam um prosseguimento de estudos com sucesso, tendo em consideração que é este o ramo da Matemática do Ensino Secundário que dá acesso aos cursos

do Ensino Superior de áreas que requerem uma sólida formação matemática.”

A formação para a vida é apenas a formação para estudos posteriores? As empresas dividem-se entre as que decidem fornecer elas próprias a formação necessária ao trabalho pretendido e as que exigem do sistema de ensino que prepare as pessoas para as tarefas profissionais que esperam que elas venham a ser capazes de desempenhar.

A Matemática desempenha um papel fulcral na formação dos jovens, com os seus conhecimentos e métodos indispensáveis tanto para a vida do cidadão como para a vida profissional. Tal como escreveu há 60 anos o grande matemático e pedagogo português José Sebastião e Silva (1914-1972):

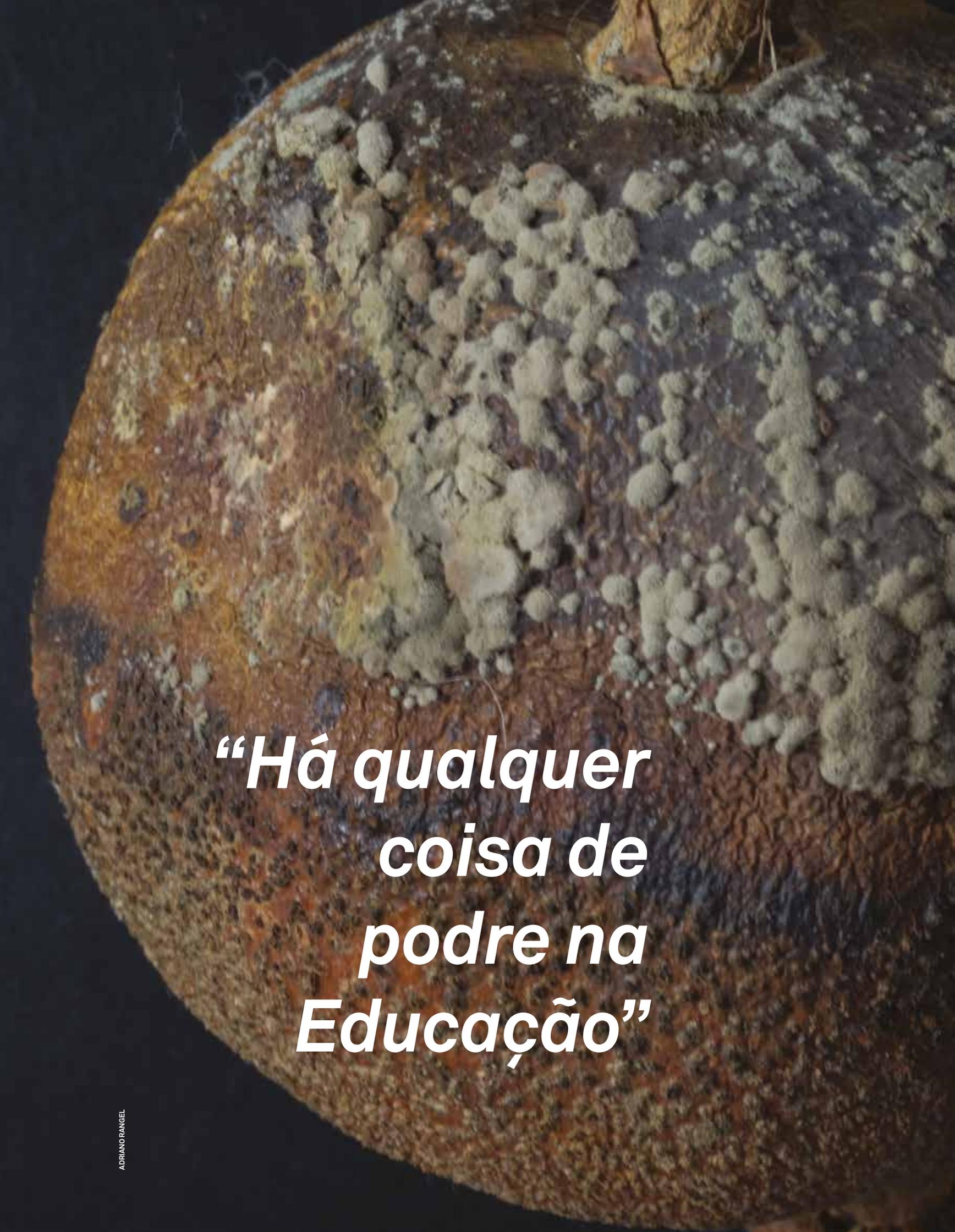
“A matemática não se reduz a ciência isolada platonicamente de tudo o resto. É também um instrumento ao serviço do homem nos mais variados ramos da ciência e da técnica. O professor deve sempre ter presente este facto e tentar estabelecer, sempre que possível, as conexões da matemática com outros domínios do pensamento, atendendo a que muitos dos seus alunos irão ser físicos, químicos, biólogos, geólogos, engenheiros, economistas, agrónomos ou médicos”.

**Motivação e participação.** O sistema de ensino precisa de ter uma coerência formativa que atualmente não tem, qual manta de retalhos esburacada e incompleta. Sempre incompleta. O documento fulcral *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* não desempenha claramente esta função, ficando no ar a dúvida se o seu conteúdo enforma as práticas educativas dos ensinos Básico e Secundário.

A OCDE introduziu um conceito novo-velho na discussão atual: *student agency*. Nos seus documentos, nomeadamente no COMPASSO para 2030, a OCDE defende que “quando os estudantes são agentes da sua aprendizagem, eles mais provavelmente terão ‘aprendido a aprender’ – uma competência valiosa que podem usar ao longo das suas vidas.” Já Sebastião e Silva apontava como norma que o professor deve “seguir o método ativo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los, sempre que possível, à redescoberta”.

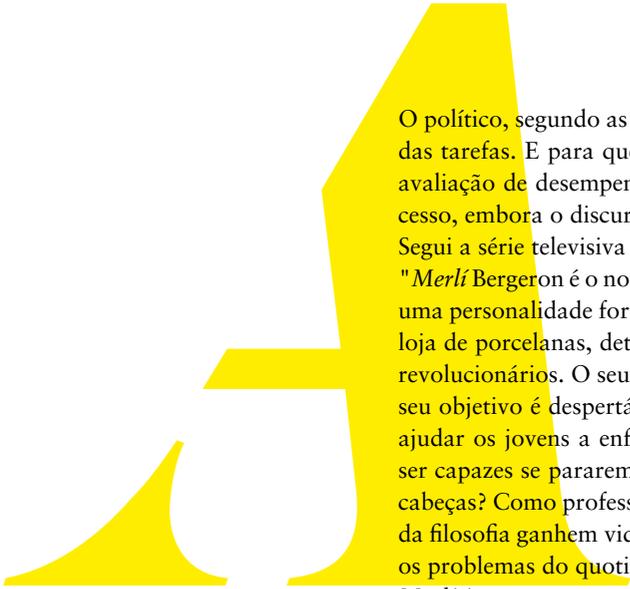
Parece-me possível ter ao mesmo tempo conteúdos curriculares motivadores e atividade escolar que suscite a participação ativa dos estudantes, de todos os estudantes. Parece-me possível que todos apreendam Matemática significativa para a vida e reconheçam a importância do que estão a aprender.

Vamos colocar a Matemática no lugar central que se impõe, fornecendo ferramentas formativas eficazes e atuais para todos os estudantes e não apenas para alguns?



***“Há qualquer  
coisa de  
podre na  
Educação”***

*É inaceitável um processo de aprendizagem que não comece no aluno. Porém, permanece o princípio da hierarquia que se inicia no decisor político e termina no professor.*



O político, segundo as suas convicções, determina e ao professor compete o rigoroso cumprimento das tarefas. E para que tudo decorra com normalidade, sobre as suas cabeças deixa a espada da avaliação de desempenho. Os alunos, esses, genericamente, são os que menos contam neste processo, embora o discurso político enfatize que eles estão no centro das preocupações educativas. Segui a série televisiva *Merlí*. Deliciei-me de episódio em episódio. Da sinopse da série destaco: "*Merlí* Bergeron é o novo professor de filosofia. Um professor desajeitado, irreverente e irónico, com uma personalidade forte e pouco convencional. *Merlí* irrompe pela escola, como um elefante numa loja de porcelanas, determinado a mudar a vida de estudantes e professores com os seus métodos revolucionários. O seu lema é *Os adolescentes não são tolos, estão simplesmente adormecidos*, e o seu objetivo é despertá-los. As suas armas são Kant, Aristóteles, Platão... Filósofos clássicos para ajudar os jovens a enfrentarem os grandes desafios da atualidade. Do que podem estas crianças ser capazes se pararem de agir como parte do rebanho e começarem a pensar pelas suas próprias cabeças? Como professor, *Merlí* faz com que Sócrates, Hume, Nietzsche e outras figuras da história da filosofia ganhem vida para os seus alunos, de modo a ajudá-los, não sem conflitos, a resolverem os problemas do quotidiano".

*Merlí* é apenas um exemplo de como é possível sair do convencional, de um sistema que olha de forma cega para os rígidos currículos, programas e exames, distantes de um olhar sobre a vida. Contextualizando-a, a atitude de *Merlí* permite romper com o passado e seguir uma característica transversal com aprendizagens significativas, duradouras e portadoras de futuro. Ora, o atual sistema pode satisfazer o interesse político, mas não serve os desígnios de um conhecimento interligado e transferível. "Há qualquer coisa podre na Educação", diz *Merlí*. Obviamente que sim!

**Outra escola.** Num episódio de uma outra série, *Outra Escola*, o ex-ministro da Educação Guilherme de Oliveira Martins sintetizou:

"Hoje os estudantes dizem que a escola é uma maçada. Para garantir que a escola não seja, temos de perceber, exatamente, que a escola é um lugar de aprendizagem e a aprendizagem tem a ver com a vida. Não há uma realidade lá fora, que é a vida, e a escola que está cá dentro, na sala de aula". Pergunto: de que vale, então, um professor papaguear o manual, se ele não se encontra integrado em uma dimensão maior da aprendizagem? Nesse episódio escutei um aluno: "Nós andamos sempre na pressa da próxima (matéria) que não dá tempo para assentar a última".

Socorro-me do que disseram nesta série documental, por um lado, o Dr. Laborinho Lúcio: "o que hoje se pede às sociedades modernas é cada vez mais cooperação para podermos viver aquilo que é a sociedade do risco (...) perante isto, nós não podemos ter uma escola que faz exatamente o contrário"; por outro lado, a professora Maria de Assis, promotora de Práticas Colaborativas - Arte, Cultura, Educação: "nós só aprendemos o que queremos, porque quero ou porque sou levado por alguém que me inspire. Mas depois aprendo por mim mesmo. O conhecimento é uma construção própria. Não é algo que eu fixe e que não sei aplicar em diferentes contextos. Portanto, esta coisa que há um especialista que transmite conhecimento é uma falácia. É fantástico que exista o especialista (...), mas o conhecimento constrói-se por cada um".

Termino, regressando a *Merlí*:

"Estou farto de pessoas que dizem que a Filosofia não serve para nada. Parece que o sistema educativo esqueceu as perguntas: quem somos, de onde vimos e para onde vamos. O que interessa é que empresa criaremos e quanto dinheiro ganharemos. A Filosofia serve para refletir sobre a vida e sobre o ser humano. E para questionar as coisas. A Filosofia é virar do avesso tudo quanto damos por sabido. (...) Quero-vos acordados, com as antenas ligadas ao que se passa à vossa volta. Preparados para assumirem as contradições e as dúvidas criadas pela vida e para enfrentarem as adversidades e aprenderem com as derrotas".

Até onde tudo isto nos levaria...

Corajosos, resilientes,  
criadores, valentes, sempre heróis

# *Os maltratados e esquecidos professores*



A crise profissional na classe docente, que nos últimos anos se tem vindo a avolumar de forma praticamente indelével, sobretudo nos ensinos Básico e Secundário, faz com que ser professor seja, no nosso tempo, um dos caminhos menos atrativos para os jovens que necessitam de programar o seu futuro. A este propósito, Rui Rio veio lembrar quão baixos são os salários dos docentes, profissionais com licenciaturas antigas de cinco anos ou com mestrados atuais, acrescidos de estágios de profissionalização, se não estiveram incluídos na formação inicial, de anos probatórios e de momentos de avaliação interna ou externa quando mudam de escalão. De facto, um professor no fim da carreira (e hoje em dia poucos chegam ao topo), ao fim de 30 anos de serviço ou mais, ganha tanto, não como um juiz estagiário, mas como um juiz no terceiro ano de carreira. Sem que aqui se negue a importância da profissão de magistrado, não se pode, porém, deixar de ressaltar o papel de um professor na vida de tantos cidadãos, na sua formação, na sua maneira de ser, na sua forma de ver e agir sobre o mundo.

O risco que as escolas correm é enorme e, se acaso o sistema educativo implodir, os únicos culpados serão os ministérios da Educação e das Finanças. O grau de envelhecimento dos docentes é grande: há turmas cujos professores têm quase todos mais de 60 anos de idade; pode haver muito conhecimento científico-pedagógico adquirido, muita experiência didática, muito domínio de relações afetivas, mas é inegável que o cansaço é cada vez maior, que a paciência se vai esgotando, que nem o corpo nem a ‘alma’ obedecem totalmente ao que deverá ser a função de um animador. Por outro lado, já este ano, registaram-se situações em que não houve professores para determinadas disciplinas, nomeadamente, algumas das que são sujeitas a exame nacional. Terá a sociedade consciência de que os professores dos seus filhos parecem estar em extinção?

**Apesar de tudo**, os docentes que permanecem neste barco abalroado a que se chama Escola são uns heróis. Foi sempre assim: perante todas as falhas, desconhecimentos e abandonos por sucessivos governos e respetivos especialistas, os professores – no terreno – resolveram, transformaram, converteram. E a situação pandémica, desde março, tem-nos revelado ainda mais competências dos professores.

Primeiramente, a velocidade com que se prepararam para orientar aulas a partir de casa, passando a dominar novas tecnologias, mantendo o interesse pelos alunos e, sobretudo, a preocupação com aqueles cuja situação não lhes permitia um contacto à distância de qualidade. O seu interesse pedagógico desenvolveu novas técnicas, novas metodologias, engrandeceu a Pedagogia e permitiu tomar consciência de que a aprendizagem à distância é possível, em situações extremas, mesclada ou não com a aprendizagem presencial. Isto é, todos os professores, todas as escolas, descobriram campos novos.

Em setembro, por justas preocupações de inclusão, professores e alunos voltaram (quase) todos à escola. Os docentes de risco poderiam ficar um mês em casa, sem os descontos por atestado médico (que não são pequenos). O medo foi grande, as preocupações muitas, da parte dos pais, dos alunos e dos professores. O reforço de assistentes operacionais foi essencial.

**Não foi fácil**: ter de lidar com turmas de mais de 20 alunos, em salas precárias a todos os níveis, nomeadamente no espaço; falar com máscara e ouvir os alunos de difícil dicção (acrescida de más-

*Pode haver muito conhecimento científico-pedagógico, muita experiência didática, muito domínio de relações afetivas, mas o cansaço é cada vez maior e a paciência vai-se esgotando. O risco é enorme: se o sistema educativo implodir, os únicos culpados serão os ministérios da Educação e das Finanças.*

cara); usar o álcool-gel constantemente; manter a distância, onde antes havia um toque no ombro, uma mão a apontar diretamente na folha do caderno; aprender a sorrir com os olhos, as sobrancelhas e a testa; manter o sobretudo sempre abotoado porque a porta e as janelas estão obrigatoriamente abertas e novembro e dezembro foram chegando, frios, cinzentos.

Não foi fácil perceber, pouco a pouco, que muitas famílias passaram a viver numa situação bastante precária; que alguns alunos têm fome; que há crises emocionais em casa; que o isolamento prepara o caminho para a depressão; que há jovens que pensam em suicídio.

Mas foi bom sentir a solidariedade entre os jovens e como respeitam a privacidade de cada um e ver como os grupos-turma aceitam razoavelmente as novas regras, moldando-se e ganhando até alguma autonomia. Esta nova forma de estar implica o discernimento, no sentido da descoberta de novas pedagogias ou, pelo menos, da reativação de algumas inovações postas de lado.

**Sempre na vanguarda.** A evolução pedagógica merece destaque nesta análise. Os conselhos pedagógicos das escolas foram tomando consciência de que deixou definitivamente de haver lugar para modelos de avaliação tradicionais. Avaliar um aluno pela média da sua prestação em dois testes tornou-se definitivamente obsoleto, mesmo para o mais conservador dos docentes.

A necessidade de diversificar os tipos de avaliação – a que está subjacente a utilização de diferentes metodologias, variadas no sentido em que proporcionam a cada aluno uma boa prestação nas *skills* que melhor têm adquirido – parece agora instalar-se no seu devido e exequível terreno – a interdisciplinaridade.

O trabalho em grupo (ainda que distanciado); a exploração do potencial a nível humano e do conhecimento das várias expressões artísticas, como a poesia, o teatro, a plástica, a música e todas as formas híbridas possíveis; a preparação dos alunos para uma efetiva competência a nível da oralidade; a contribuição para a criação de um planeta justo e sustentável...

E os professores sempre na vanguarda: mal pagos, sem que ninguém lhes agradeça, mas sem abandonarem o barco.

# Ser professor: o conhecimento profissional como questão a debater

*Num tempo em que se tende a alienar a Escola como espaço de empoderamento culturalmente significativo, o conhecimento profissional dos docentes assume lugar de destaque, quer como condição de reinventar a profissão, quer como resposta à sua desqualificação silenciosa.*

O envelhecimento dos professores no ativo, o seu desgaste profissional e as suas condições de trabalho, bem como a configuração da sua carreira, costumam ser os problemas em função dos quais se percebe e discute hoje a profissão docente em Portugal. Sendo estes problemas a valorizar, importa acrescentar um outro, que não poderá ser dissociado do modo como contribui para se compreender um tal desgaste e alicerçar o debate sobre a estruturação da carreira – falamos do conhecimento profissional como questão sobre a qual os professores e as organizações que os representam terão de refletir, num tempo em que é necessário afirmar publicamente, e de forma veemente, que estamos perante uma profissão tão complexa quanto exigente.

Se a obtenção do mestrado, como habilitação mínima para o exercício da atividade docente, constitui um fator que teremos de realçar, importa reconhecer que é o modo como esse período de formação se desenvolve que interessa discutir, de forma a superar alguns equívocos que continuam a modelar velhas idiosincrasias, às quais, no mínimo, se tem de conferir visibilidade.

**Um desses equívocos** exprime-se através da dicotomia que tende a estabelecer-se, de forma mais ou menos explícita, entre os conhecimentos ditos académicos e científicos e os conhecimentos relacionados, em geral, com a área das Ciências da Educação. Uma tal dicotomia, que está na origem de projetos de formação insulares, tem implicações inevitáveis quanto ao modo como se configura o conhecimento profissional dos professores, contribuindo quer para a afirmação de uma perspetiva indiferenciada da profissão docente, por via da desvalorização do conhecimento curricular e pedagógico, quer para a sua desqualificação como profissão que visa contribuir para o estabelecimento de relações culturalmente significativas entre os alunos e o património de formações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e tido como socialmente necessário.

Um segundo equívoco diz respeito à ausência de isomorfismo pedagógico entre as experiências formativas vividas nos contextos de formação inicial ou de formação contínua e as competências que se deseja que os docentes desenvolvam, ou possam vir a desenvolver, nas respetivas escolas e salas de aula.

**O que se espera**, hoje, de um professor? Esta é a questão que nos obriga a valorizar a reflexão sobre a natureza do conhecimento profissional dos docentes como uma reflexão prioritária.

Se deixou de fazer sentido definir a ação docente como uma ação instrucionista, em função da qual se acredita que é suficiente que, para exercer a atividade docente, um professor domine o conhecimento académico e científico da disciplina que lhe diz respeito, também não faz sentido circunscrever essa ação ao papel de um facilitador pedagógico, preocupado, sobretudo, com o bem-estar dos alunos e com a organização das condições em função das quais se estimula as suas aprendizagens.

Enquanto na primeira situação se desvaloriza o facto de a relação dos alunos com o saber já constituído ser uma relação que não pode ignorar o que estes mesmos alunos são e o que já sabem, na segunda situação parece que se esquece que as escolas são, prioritariamente, espaços de empoderamento cultural ou, ainda, que os alunos não são seres culturalmente autossuficientes.

Partindo de um tal pressuposto, conclui-se que o desenvolvimento da capacidade de interpretar, inferir, analisar, definir estratégias ou argumentar, são competências que não poderão ser dissociadas dos quadros conceituais que se encontram vinculados às diversas áreas do saber, bem como dos modos de ver e de pensar que nestas mesmas áreas se disponibilizam.

**Trata-se de um exercício exigente**, que obriga a valorizar o trabalho dos professores como um trabalho de interlocução qualificada, seja em termos científicos e académicos, seja em termos curriculares e pedagógicos. Um exercício marcado por tensões e contingências epistemológicas diversas que coloca no centro das preocupações o debate sobre o conhecimento profissional docente como um conhecimento que, não podendo desprezar o saber já construído, o subordina, no entanto, a um propósito maior, de contribuir para enfrentar uma questão decisiva: com que desafios e exigências culturais é que um professor vai confrontar os seus alunos?

Sabe-se que essa é uma questão balizada pelos compromissos curriculares previamente estabelecidos nos planos de estudos das disciplinas, ainda que não possa ser determinada apenas por tais compromissos, já que obriga a considerar, mais do que as singularidades dos alunos, as singularidades da relação destes com os diferentes objetos do saber e com os recursos que, nas diferentes disciplinas, se colocam ao seu dispor para que uma tal relação se afirme e desenvolva.

Ou seja, se é necessário que o professor demonstre uma formação académica e científica que lhe permita definir os termos dessa relação, não é suficiente, contudo, dominar o conhecimento decorrente dessa formação para que um tal objetivo se concretize. Daí a importância da formação na área das Ciências da Educação, de forma a que os professores, ou candidatos a professores, possam aprender a tomar decisões curriculares e a gerir o trabalho pedagógico na sala de aula, bem como a pensar, de forma exigente e qualificada, o processo de avaliação pedagógica.

**Importa reconhecer**, por fim, que a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de projetos de formação, subordinados à ideia de que a profissão docente é uma profissão técnica e humanamente exigente, é algo que depende:

- da natureza e da qualidade das iniciativas formadoras que se relacionam tanto com a dimensão académica e científica, como com a dimensão curricular e pedagógica;
- das sinergias que, no âmbito daqueles projetos, se vão construindo entre ambas as dimensões;
- da salvaguarda do «isomorfismo pedagógico» como pressuposto estruturante que qualquer iniciativa formadora deverá respeitar.

Num tempo em que se tende a alienar a existência da Escola como espaço de empoderamento culturalmente significativo, a problemática do conhecimento profissional dos professores assume um lugar de destaque, quer como condição da necessidade de se reinventar a profissão docente, quer como resposta ao processo de desqualificação silenciosa da profissão, o qual se vislumbra quando o insucesso e a indisciplina escolares deixam de ser vistos como fenómenos curriculares e pedagógicos para serem entendidos como desafios terapêuticos, ou quando se atribui a atores sociais estranhos à Escola, e sem formação específica para aí intervir, a responsabilidade por respostas que visam minorar as dificuldades de aprendizagem ou as dificuldades comportamentais dos alunos. Para onde vamos? Para onde queremos ir?

Ariana Cosme  
Rui Trindade



Críticas e  
elogios à  
escola  
pública

*As críticas à escola pública foram-se sucedendo. Umhas, "negacionistas", remetendo para princípios neoliberais e propondo ou justificando políticas apostadas na privatização da educação; outras, "propositivas", através de estudos empíricos com diferentes origens, amplitudes e nuances motivacionais.*

Desde a década de oitenta do século passado, foram os setores neoliberais e neoconservadores (artífices da então designada coligação da *nova direita*) os que mais contribuíram para atacar (quase sempre despidoradamente) a escola pública, acusada de todos os males. Esse rol incluía desde o desdém pelas pedagogias não diretivas e a acusação da falta de autoridade dos professores, supostamente causa maior da indisciplina escolar, até ao incentivo ao *back to basics* (movimento para refazer o *core curriculum*). Do lado dos *neocons*, isto traduziu-se, entre outros aspetos, na valorização da família tradicional, do patriotismo, da identidade nacional e da religião; e, do lado dos neoliberais, no máximo rigor no ensino das disciplinas científicas, indispensável para melhorar os desempenhos em avaliações internacionais comparativas e para permitir a opção dos estudantes por trajetos profissionais congruentes com as exigências de uma economia crescentemente internacionalizada e competitiva.

Não foi por acaso que, nesta conjuntura, a avaliação externa das aprendizagens, feita através de provas estandardizadas, ganhou enorme centralidade, possibilitando articular (simultaneamente) exigências vindas de orientações político-ideológicas muito distintas: o maior controlo do Estado em relação às escolas públicas e à ação dos professores (exigência dos neoconservadores) e a indução de *rankings* e outros efeitos de mercado, para permitir a liberdade de escolha educacional e impor formas de *hard accountability*.

**Durante as décadas seguintes**, as críticas à escola pública foram-se sucedendo. Umhas *negacionistas*, continuando a remeter para princípios ideológicos neoliberais e propondo ou justificando políticas mais ou menos radicais apostadas na privatização da educação; outras *propositivas*, através de estudos empíricos com diferentes origens, amplitudes e nuances motivacionais – objeto de trabalhos académicos ou análises comparativas tipo PISA ou TIMSS [Programme for International Student Assessment ou Trends in International Mathematics and Science Stud].

Em alguns trabalhos sociológicos, mantiveram-se as perspetivas baseadas nas classes sociais. Refiro, neste caso, como exemplo, dois tipos de abordagem: um põe em causa as perspetivas fatalistas da reprodução social e cultural, revelando os *sucessos improváveis* das classes populares, de que são exemplo os designados (talvez não rigorosamente) *trânsfugas de classe*; outro revela a reatualização da teoria da reprodução social e cultural, ao pôr em evidência as novas estratégias das classes médias, nomeadamente as de tipo

*neomeritocrático* e/ou que propiciam experiências escolares de internacionalização – ver, a este propósito, os trabalhos de referência da socióloga brasileira Maria Alice Nogueira.

**Outros argumentos.** O Brasil, aliás, exemplifica bem como a escola pública dos ensinos fundamental e médio continua a ser preterida em decorrência de estratégias classistas, nomeadamente pelo facto de a classe média preferir as escolas privadas. Em Portugal, onde a presença da classe média na escola pública ainda é significativa e onde a *qualidade* não pode ser explicada pela predominância das classes populares, as *críticas* assentam noutros argumentos. É certo que existem hermeneutas da Constituição (alguns de orientações confessionais, outros laicos) que acham que a liberdade de aprender e ensinar está incompreensível e inconstitucionalmente constrangida pela existência de um suposto monopólio da educação pública por parte do Estado, querendo uma maior diversidade de oferta e maior equilíbrio no financiamento dos ensinos público e privado.

Outros, ideologicamente a favor da privatização (ou com visões neocomunitaristas), são contra qualquer iniciativa que repense e preserve o *comum*, considerando que a oferta da educação escolar nunca deveria ser prerrogativa do Estado. Outros, pelo contrário, não querem que a escola pública acabe, mas que se transforme, apontando, nomeadamente, para a necessidade de:

- i) redistribuir os excessivos *mandatos educacionais*;
- ii) assumir a urgência de mais e melhor autonomia, participação e democracia;
- iii) denunciar os excessos decorrentes da hiperburocratização e da plataformização do trabalho docente e de gestão;
- iv) rejeitar práticas (velhas e novas) de reprodução social e cultural;
- v) apelar a um melhor conhecimento de como lidar com as novas desigualdades;
- vi) reivindicar coletiva e profissionalmente mais justiça social e cognitiva...

**Perplexidade.** Por coincidência, na semana em que escrevo, dois conhecidos articulistas escolheram a escola pública para assunto das respetivas crónicas.

Sem entrar em considerações sobre as visões político-ideológicas que perfilham, e que claramente não são as minhas, eis um reconhecimento que subscrevo: João Miguel Tavares faz um “elogio público aos professores portugueses” (Público, 17.12.2020) pelo facto de correrem “riscos necessários para que centenas de milhares de estudantes não ficassem sem aulas”.

Luís Aguiar-Conraria – que neste caso não subscrevo –, ao sugerir que “temos de acabar com as castas no ensino”, sublinha ainda que a “degradação da escola pública faz com que mais famílias prefiram as privadas”, já que “há excelentes escolas públicas, mas não são a regra”. Nunca disponibilizando outros dados, mas, tão só, “olhando à nossa volta”, o articulista conclui: “Cada vez mais me convenço de que, em Portugal, soluções híbridas não funcionam. Se queremos uma escola que dê aos jovens de famílias mais pobres oportunidades reais, temos de optar: ou liberalizar o ensino (com cheques-ensino generalizados) ou estatizar as escolas” (Expresso, 18.12.2020).

Fiquei perplexo! Ou a *modernidade líquida* foi um delírio de Zygmunt Bauman, ou as premissas convocadas, incompreensivelmente anacrónicas e simplistas para um universitário, estão a ofuscar a leitura do mundo (híbrido, líquido e heterogéneo) em que vivemos.



# LA NAVAJA DE HANLON

1. Hace algunos años, leí el libro «El poder de la estupidez», de Giancarlo Livraghi, filósofo italiano dedicado al estudio de la cultura y la comunicación. Hoy lo he rescatado de la estantería porque he querido refrescar algunas ideas para tratar de comprender algunos hechos recientes.

Por ejemplo, la postura de los negacionistas ante una pandemia que se ha llevado ya más de un millón y medio de personas; la irresponsabilidad de quienes siguen organizando fiestas multitudinarias y reuniones masivas; los más de 70 millones de votantes de Trump y el 70% de seguidores que apoyan su postura de rechazar los resultados de las elecciones; las actitudes de algunos políticos ante la crisis económica, sanitaria y social que estamos atravesando... Y otros comportamientos de quienes alardeamos de ser racionales.

Existen, qué duda cabe, la perversidad intencionada, la megalomanía, el egoísmo, el abuso de poder, la astucia, la avaricia, el fanatismo, el orgullo, el deseo de dominar... Pero la historia y el presente nos llevan a concluir que la mayor parte de los errores son fruto de la pura y simple estupidez.

2. Imagino que el lector ha oído hablar alguna vez o ha leído algo sobre el principio de Hanlon, también conocido como la Navaja de Hanlon: “No atribuyas nunca a la maldad lo que puede ser explicado sencillamente por la estupidez”. Concepto básico que confirma Robert Heinlein en una afirmación aun más simple: “No subestimes nunca el poder de la estupidez humana”. Es mucho peor ser estúpido que ser malvado, porque los estúpidos no descansan, le oí decir a mi querido Manuel Alcántara.

3. La estupidez no tiene que ver con la cantidad de conocimientos que se posee. Es más, hay quien piensa que la estupidez es un vicio propio de los intelectuales. Lo dice de forma clarividente Fernando Savater que habla de la estupidez como un vicio endémico del intelectual: “La estupidez es la enfermedad profesional del intelectual, como la silicosis es la del minero”. Decía Montaigne que “nadie está libre de decir estupideces, lo malo es decir las con énfasis”.

4. En la obra de Livraghi podrá encontrar el lector o la lectora algunos capítulos de especial interés como *La estupidez de la guerra*, *La estupidez del poder* (que tiene su contrapartida en el poder de la estupidez), *La estupidez de la burocracia*, *La estupidez de las tecnologías*, *La estupidez de la prisa*, *La estupidez del oscurantismo*...

5. [Baltasar] Gracián dice que son tontos todos lo que lo parecen y la mitad de los que no lo parecen. La cruzada contra la estupidez está perdida de antemano. Decía Albert Camus en «La peste» que “la estupidez siempre insiste”.

6. En su «Diccionario razonado de vicios, pecados y enfermedades morales», Jorge Vigil Rubio diferencia la estupidez moral de la estupidez cognitiva. Dice: “En el estúpido moral concurren una inteligencia o formación generalmente moderadas – por lo que no rara vez se solapa con la estupidez cognitiva –, una actitud de autoafirmación y una posición sectaria”.

7. Ante las razones epidémicas de la estupidez y para desactivarla preventivamente allí donde anida – en la falta de autoconsciencia – vale la pena seguir el consejo de Fernando Savater: “Cada cual debe hacerse chequeos periódicos a sí mismo para descubrir a tiempo la incubación de la estupidez. Los síntomas más frecuentes son: a) espíritu de seriedad, b) sentirse poseído por una alta misión, c) miedos a los demás, unidos a un loco afán de gustar a todos, d) impaciencia ante la realidad (cuyas deficiencias son vistas como ofensas personales o parte de una conspiración contra nosotros), e) mayor respeto a los títulos académicos que a la sensatez o la fuerza racional de los argumentos, f) olvido de los límites (de la acción, de la razón, de la discusión), y g) tendencia al vértigo intoxicador”.

8. Permítame el querido lector o lectora formular dos breves sugerencias para cerrar estas líneas. Tomo prestada la primera de Ethel Barrymore: “Uno crece el día en que por primera vez se ríe de sí mismo”. La segunda es de mi propia cosecha: contra la estupidez no basta la instrucción, como hemos visto, es necesaria la educación, que contiene dimensiones críticas y éticas.

Miguel A. Santos Guerra

ADRIANO RANGEL

# A perda da memória em ciência

*A ciência não é limpa e linear, é terreno de confrontos.*

*O critério dos últimos cinco anos para pesquisa bibliográfica sobre o objeto a investigar toma o campo enunciativo da ciência como homogêneo, invisibilizando-lhe as linhas de força e as regras de produção de objetos, enunciados e conceitos que resultam de jogos de poder.*

O que é o tempo? Funda questão. Bastaria o peso dos legados da filosofia ou da física para que não ouse meter-lhe ombros. Mas duma coisa sei: a minha percepção do tempo que pauta a vida académica é a de que ele é uma entidade que cada vez se contrai mais. Indague cada um na sua própria experiência e responda por si, e diga se não vive hoje um tempo mais à pressa, uma maior compressão das tarefas perante o aumento das solicitações. A omnipresença da comunicação permitida pelas novas tecnologias, prometendo inicialmente libertar-nos tempo, foi-se tornando numa máquina de o triturar.

A relação entre o consumo dos novos *mass media* permitidos pelas tecnologias de informação e comunicação – com as redes sociais à cabeça – e a produção de uma espécie de eterno presente tem sido identificada por vários analistas. A outra face do eterno presente é a secundarização da memória.

No mundo hipermoderno tudo começa connosco, o que está para trás é rapidamente soterrado pela sucessão frenética dos conteúdos. Vou escolher um exemplo aparentemente pouco relevante para ilustrar este processo, em curso também no campo da escrita em ciência.

**Ciência e mercadoria.** Tem vindo a ser incentivado circunscrever aos últimos cinco anos a pesquisa bibliográfica sobre o objeto que o investigador está a tratar. Muito haveria a concluir sobre esta contração do tempo. Por exemplo, saber se pode ser um sinal da persistência da imagem da ciência enquanto empreendimento cumulativo, cujo corolário é o de que o resultado de hoje é necessariamente melhor do que o de ontem – e não só é melhor como torna obsoleto aquele.

A obsolescência, que o capitalismo industrial programou ativamente, visando uma mais rápida substituição pelo consumidor dos artigos que produzia em série, chega assim à ciência. Estreita-se, pois, o paralelo que alguns têm sugerido entre o *paper* e a mercadoria nas sociedades de consumo.

Pode também esta contração do tempo ser reveladora de novas estratégias para lidar com a superprodução de conteúdos – *papers*, no caso da ciência. Como sabe quem anda nestes circuitos profissionais, tem aumentado a quantidade de revistas científicas, o número de artigos em cada revista (que são hoje tendencialmente mais curtos) e a quantidade de bases de dados disponíveis. Também a realização de eventos científicos aumenta, facilitada pela sua organização através de plataformas digitais, com livros de atas muitas vezes associados.

Perante este cenário de proliferação de conteúdos, a comunidade

científica tem de engendrar critérios para fazer face a uma espécie de superabundância. Estamos perante a necessidade de encontrar maneiras de fazer gestão de *stocks* (para continuar o paralelo com a mercadoria).

**Ciência e media.** Mas quero aqui refletir sobre uma consequência possível deste critério que incita a citar apenas os últimos cinco anos: a da perda de memória em ciência. Em primeiro lugar, diga-se que seria apenas o reflexo no campo científico de algo mais geral, que é o da perda de memória em consequência do efeito de eterno presente a que já me referi.

Mas outra questão, mais funda em consequências, é a do comprometimento que isto acarreta quanto à própria cultura científica dos praticantes de ciência, ao assim fazerem tábua rasa, em nome de um critério aparentemente inofensivo, de todo um passado de resultados, de contra-exemplos destes resultados, de discussões e polémicas, de filiações teóricas distintas que imprimem direções também distintas à pesquisa.

O critério de reter os artigos dos últimos cinco anos para efeitos de circunscrição da pesquisa bibliográfica toma o campo enunciativo da ciência como homogêneo, invisibilizando-lhe as linhas de força e as regras de produção de objetos, enunciados e conceitos que resultam de jogos de poder – desde logo os jogados pelo campo mediático, que é hoje instância que interfere com o recorte dos objetos que devem ser alvo da atenção dos cientistas.

A ciência não é limpa e linear, é terreno de confrontos; o critério dos últimos cinco anos invisibiliza esta faceta dinâmica, convencendo o incauto de que o importante foi o que as principais bases de dados deixaram emergir na última meia década.

Concluo com uma questão para a qual, por muito que medite, não encontrei ainda resposta: porquê cinco anos e não seis?

**Luís Fernandes**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade do Porto

Importância e banalização do 'social'

# *O todo em farrapos*

*Assiste-se a uma apropriação do ‘social’ (objeto de estudo das ciências sociais) por parte de engenheiros, políticos, tecnocratas, etc., de forma abusiva, descontextualizada e banalizada. Ora, um cientista social não arrisca discutir física quântica com um físico...*

Como é sabido, o estudo científico implica uma rutura com o senso comum. Uma rutura com os sentidos, com as crenças, e uma submissão à prova científica. Isto ocorre tanto nas ciências da natureza (evitando o conceito de ciências exatas) como nas ciências sociais e humanas.

Contudo, parece que a dita sociedade do conhecimento e da informação fica, muitas vezes, apenas pelo nome/título/conceito. Na prática, vive-se hoje uma obsessão da aplicação social, o que tem levado a que todos os intelectuais, cientistas ou não, falem, em cada frase, de conceitos de natureza social sem os caracterizar e espremer devidamente. Como se fosse líquido que pudessem ser apropriados por todos e para todos, por vezes em nome de ‘coachings’ e outras aplicações pseudocientíficas.

Assiste-se, assim, a uma apropriação do ‘social’ (objeto de estudo das ciências sociais) por parte de engenheiros, políticos, tecnocratas, etc., de forma abusiva, descontextualizada e banalizada. Ora, um cientista social não arrisca discutir física quântica com um físico. Mas um físico fala, com a maior das facilidades, do ‘social’, como se de uma conversa de café se tratasse, muito embora – cremos – com a convicção de que está a ser cientificamente correto. Mas nessa verborreia confunde-se, tantas vezes, ‘inovação social’ com ‘inovação tecnológica’, ‘mudança social’ com ‘evolução social’; distingue-se ‘empreendedorismo’, uma teologia contemporânea que responsabiliza o indivíduo pelo seu fracasso; de ‘empreendedorismo social’, como se toda a criatividade e inovação não fossem, sempre, sociais... Juntam-se, ainda, nesse jargão as ‘organizações sociais’, o ‘setor social’, de forma rudimentar, como se as organizações não fossem todas sociais, como se toda a economia não fosse social e não apenas a recentemente designada ‘economia social e solidária’.

A sede da aplicabilidade de tudo e de todos ao ‘social’ tem levado, por um lado, à sua verbalização e discussão, mas, por outro lado, a uma banalização enquanto objeto de estudo e dos cientistas sociais que o investigam.

**O social tem autonomia própria**, é objeto de discussão científica há mais de dois séculos e não deveria ser tão mal tratado e banalizado. Durkheim concebeu o ‘social’ como oposto ao ‘individual’ (projeto de construção de uma ciência social/sociologia diferente da psicologia – o estudo da *psique*), pelo que o ‘social’ não pode ser explicado pelo individual ou pelo biológico. O social tem/teria de ser explicado pelo ‘social’.

Adérito Sedas Nunes, a propósito da unidade e a pluralidade das ciências sociais, sublinhou bem a dificuldade do caminho, reiterando que “a ciência social só existe por ora em estado fragmentário. Perante a unidade da realidade social, existe de facto uma pluralidade de ciências sociais, cujas interconexões são fracas e largamente sobrelevadas pela sua disjunção.”

Pierre Jaccard, em «Introdução às Ciências Sociais», sublinha bem três dimensões de estudo do ‘social’: como um todo, à Durkheim, exterior ao indivíduo, exercendo coerção sobre este; como organização; e como a vertente da fragilidade social, das franjas sociais (pobreza, exclusão, fome...) que o serviço social muito tem sublinhado.

Ora, as elites também são ‘social’, também são domínio social; não apenas os pobres e os mais excluídos. Não apenas o designado ‘terceiro setor’.

Não bastavam já os cientistas da natureza a adular conceitos das ciências sociais – como se cada conceito não tivesse por detrás toneladas de historicidade, concetualização, discussão –, chegam agora, em força, ainda por cima em tempos de incerteza e medo social, muitos trabalhadores sociais a remeterem o seu estudo e implicação apenas para uma parte desse todo social: os mais frágeis e vulneráveis.

É certo que o conhecimento é plural e não se confunde, embora alguns investigadores, mais das ciências duras, o pensem com o conhecimento científico. São coisas distintas: conhecimento(s) e conhecimento(s) científico(s). O que seria importante era que os autodesignados cientistas, muitos negando o estatuto de ciência ao que designamos de ‘ciências sociais’, lessem um pouco mais sobre o ‘conhecimento social’ e sobre a epistemologia das ‘ciências sociais’, a fim de falarem com mais conhecimento de causa sobre esta dimensão científica, sem banalizarem o que, sendo quotidiano, tem, contudo, abordagens próprias.

Ricardo Vieira  
Ana Vieira



Sobre o andamento  
do digital na  
decisão educacional

# Allegro ma non troppo

*Atualmente, não são as ciências sociais e da educação que sustentam os alicerces principais da governação educacional, mas a estatística e a nova ciência dos dados, que se aliam para fundamentar a tomada de decisão com objetivos estratégicos a nível global.*

A nova ordem educacional emergente resulta de um consenso cosmopolita que evidencia uma profunda transição paradigmática, epistemológica e societal, associada à Quarta Revolução Industrial que vivemos atualmente e se traduz num aglomerado de desenvolvimentos e aplicações tecnológicas recentes: análise de evidências com recurso a *big data*, computação na nuvem, internet das coisas (IoT), internet dos serviços (IoS), inteligência artificial (IA), sistemas ciber-físicos, a Biotecnologia, a Neurotecnologia, criação de objetos 3D por manufatura aditiva, entre outros.

Como é que esta transição societal está a impactar as características de sectores educacionais como o da pedagogia-educação social e o da educação e formação de adultos é um debate em curso, que necessita de investigação científico-educacional continuada e crítica. Porém, o impacto nas lógicas de governação educacional da aprendizagem ao longo da vida vem-se revelando cada vez mais consubstanciado, segundo uma linha ideológica de que resulta, desde a Agenda de Lisboa, um estreitamento radical dos pressupostos humanistas que desenhavam as políticas educacionais como um direito social, para ser democraticamente negociado com representantes de atores educacionais nos *fora* nacionais dos Estados-providência que vigoraram anteriormente. Com efeito, o que hoje se verifica, como corolário da governação global em educação e dos processos de europeização desenvolvidos nas duas décadas decorridas do século XXI, é um distanciamento dessa matriz e a corporização generalizada de um estilo elitista de gestão pública, assente no poder de decisão de uma sobreclasse digitalmente competente.

Se o facto de esta lógica operar segundo um andamento vertiginoso não fosse já por si preocupante, bastaria pensar que o leme deste barco tecnologicamente avançado está, quase em absoluto, nas mãos de empreendedores audazes em navegar numa economia financeirizada. Constata-se, assim, que, no universo de recursos humanos que animam esta paisagem, abundam tecnocratas eficazes e eficientes a desenvolver atividades de governação com recurso a coordenação aberta ou redes, bem como analistas especializados capazes de retirar o maior partido tanto dos grandes projectos estatísticos internacionais como dos grandes volumes de dados.

**Abrandar para (re)pensar.** A decisão educacional poderosa está hoje centrada não tanto nas mãos de atores que vestem fatos cinzentos e gravata, mas em atores envoltos num *look casual chic*, que são protagonistas de vanguarda na tecnologia de armazenamento e processamento dos dados e que atuam em empresas multinacionais que trabalham com *big data*, onde está ancorado o monopólio do desenvolvimento destes sistemas, e de que são exemplos a Google, a Yahoo, a Facebook, a Microsoft, a Intel, a Apple, a Cloudera, a Oracle, a IBM, entre outras.

São estes os especialistas que integram hoje as elites da ‘sociedade do conhecimento’, que se movimentam em plataformas intergovernamentais, a nível supranacional, com base na adesão a um novo paradigma de política baseada em números e algoritmos; no fundo, uma política para as estatísticas, as métricas e os *benchmarking*. Ou seja, atualmente, não são as ciências sociais e da educação que sustentam os alicerces principais da governação educacional, mas sim a estatística e a nova ciência dos dados, que se aliam para fundamentar a tomada de decisão com objetivos estratégicos a nível global.

A ser efetivamente assim, afigura-se necessário, desde um prisma socioeducacional, procurar um novo andamento que propicie pensar mais disruptivamente acerca da naturalização das tecnologias de informação e comunicação em todas as esferas das vidas quotidianas e dos pressupostos de uma aprendizagem ao longo da vida adequada das vantagens do universo digital para aumentar a participação e a cidadania.

Ou seja, a não sermos capazes de desacelerar o atual primado da *techne* sobre a *civitas* para um *allegro ma non troppo*, viveremos coletivamente numa apologia – se não cega, pelo menos míope – que não distingue entre os vários tipos de participação e cidadania ou, pior do que isso, que subjugua todas as possibilidades a um determinado tipo funcional de participação e de cidadania como garantia da coesão e paz social, não obstante a atual agudização das desigualdades e injustiças sociais. E assim caminharemos seduzidos pelos encantos de ‘repertórios espetaculares’ desse não-lugar-atemporal que é o espaço cibernético para uma nova dimensão do risco e da incerteza que já se insinua no horizonte.

# *Educação de adultos em Portugal é um velho problema*

*Doutorado em Pedagogia pela Universidade de Sevilha, em 2003, António Fragoso é professor associado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, onde coordena o Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD).*

*A educação de adultos é um “velho problema” em Portugal, já que o país investe pouco nesta área que tanto poderia fazer pela população portuguesa em variadas dimensões, considera António Fragoso, que falou à PÁGINA sobre temas como o idadismo, os contactos e as aprendizagens intergeracionais.*

**Maria João Leite**

entrevista

**Ana Rita Almeida**

fotografia







*É coordenador do CEAD. Que tipo de trabalho realizam neste centro de investigação?*

O centro é novo, só existe desde 2020, e este tem sido o ano que conhecemos... De qualquer forma, é o único centro que tenta dedicar-se exclusivamente à educação de adultos. Achamos que a investigação sobre a educação de adultos, a nível nacional, não é propriamente grande, o volume é pouco, e que devíamos tentar fazer um centro, pequenino como o nosso é, que também pudesse atrair pessoas que estão noutras instituições por esse país fora para se juntarem a nós e concentrar esforços para fazer investigação nesta área.

Tentamos, na medida do possível, ter projetos financiados que nos permitam fazer investigação nas mais variadas vertentes da educação de adultos, ou naquelas que conseguirmos, dado que somos poucos. Depois, temos as outras dimensões que todos os centros de investigação acabam por ter, ou seja, uma dimensão de formação dirigida a investigadores juniores, a partir de 2021, numa tentativa de apoiar os jovens a integrarem as redes nacionais ou internacionais de investigação. Temos, ainda, uma vertente comunitária um pouco mais alargada – alguns projetos não são investigação muito substantiva, tal como a definiríamos, mas procuram intervir na comunidade, ao fazer parcerias locais. Diria que estas são as principais dimensões, e é aquilo que estamos a tentar construir. Vamos ver se conseguimos ou não.

*E como está a educação de adultos no nosso país?*

A educação de adultos em Portugal é um velho problema. Neste momento, está quase a transformar-se num estudo de caso a nível europeu. Conheço poucos países europeus que invistam tão pouco na educação de adultos como Portugal, mesmo quando teríamos todos os motivos para investir muito mais. E os próprios políticos,

mesmo sem saberem, estão sempre a colocar em cima da mesa argumentos que o justificariam.

Nós não temos, propriamente, um subsetor público de educação de adultos; temos é coisas mais ou menos parcelares e algumas iniciativas de segunda oportunidade para os adultos que deixaram a escola numa idade em que não o deveriam ter feito. Temos a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), que está a fazer, sobretudo, coisas dirigidas para jovens adultos e formação vocacional, orientação e encaminhamento, sobretudo através dos centros de qualificação profissional, e ficamos por aí. A nível público é isto que temos. Desde o 25 de Abril, apenas num período muito curto houve a esperança de que a educação de adultos pudesse ser algo mais interessante, pelo menos nesta versão Estado, mas acabou por ficar cortado por circunstâncias variadas.

Portanto, a educação de adultos é diminuída, sem investimento, sem nenhum interesse por parte dos políticos. E isto quando temos, por exemplo, os adultos com menores qualificações da Europa toda. Não temos sequer uma carreira de educação de adultos. Quando falamos em educadores de adultos, estamos a falar de pessoas que querem e fazem um esforço para atuar na área, sem que muitas vezes tenham o referido estatuto, nem proteção profissional, nem carreira, nem coisa nenhuma. Diria mesmo que o esquecimento total a que os políticos dos variadíssimos governos nos têm votado é quase um estudo de caso. Um bocadinho ultrajante, algumas vezes...

Não é uma questão de nos sentirmos ignorados enquanto profissionais; é sabermos exatamente o quanto um sistema de educação de adultos pode fazer pela população portuguesa nas suas variadas dimensões e andarmos há mais de 40 anos a perder oportunidades sucessivas para começar um trabalho que já devia ter sido



começado no mínimo há trinta. É uma área muito desgastada, com problemas que já vêm de longe, e por agora sem esperança.

### *E pode fazer muito por uma comunidade.*

Claro. Até instrumentalmente falando, pode fazer muito pelas qualificações da população adulta portuguesa, que sobressai na Europa por maus motivos. Organizar um sistema de educação de adultos coerente, que leve em consideração as próprias características dos adultos, que não os infantilize, e que permita que possam retornar à educação, mantendo a atividade produtiva, já seria algo que, em pouco anos, poderia fazer imenso pelo país. E depois temos outras áreas importantíssimas que têm sido esquecidas, como a educação comunitária, o desenvolvimento comunitário, etc., que poderiam ser apoiadas através destes sistemas. Muitas comunidades poderiam beneficiar de uma auto-organização suportada quer por associações da sociedade civil, quer até pelas universidades, para ajudarem as pessoas a fazer pontes entre uma tradição que hoje empobrece rumo a uma modernização que os tornaria mais capazes de enfrentar os desafios atuais.

Há também áreas tão deficitárias como a educação para a cidadania. A cidadania não pode, de maneira nenhuma, ser feita numa disciplina da escola. A cidadania é uma coisa que se aprende em várias arenas da nossa vida, que também se pode aprender na escola, mas nunca enquanto disciplina teórica e sim enquanto ação virada para a comunidade que integramos.

### *É uma área importante...*

A aprendizagem da cidadania é importantíssima. As pessoas pensam que as coisas se podem fazer ao contrário, isto é, primeiro elevamos as qualificações das pessoas, tornamos as pessoas todas bestiais, e que são as virtudes das próprias pessoas que vão fazer com que transformem a cidadania e a democracia. Eu digo que, se não perderem a memória histórica e sinalizarem o que se passa em muitos outros países, as coisas deveriam ser ao contrário. Quando temos ações positivas para procurar transformar e melhorar a cidadania e a democracia, através da educação de adultos e de outros instrumentos, com certeza que depois teremos melhorias significativas, não só nos sistemas públicos, mas na forma como os cidadãos veem as suas capacidades de atuação no mundo atual, em termos políticos, culturais, sociais. E, portanto, a educação para a cidadania seria uma área que poderia beneficiar imenso de um maior desenvolvimento da educação de adultos. Sem dúvida nenhuma.

### *Na educação de adultos, que importância têm a educação formal, não formal e informal?*

A importância, para já, é termos presença de espírito para perceber quais as potencialidades e limitações de cada uma e conjugá-las naturalmente. Realmente, não são coisas iguais, mas o que temos de pensar é nas pontes e nas articulações entre elas, de maneira a que o próprio desenvolvimento dos adultos e todas as atividades que têm em todos os contextos, em todos os momentos da vida, se possam tornar mais frutuosos, mais importantes. Daí não há dúvida nenhuma. Esta foi uma conquista na Europa, a partir dos anos 50-60, com o ideal da educação permanente. A utopia da educação permanente teve muita importância, porque através das crises dos próprios sistemas escolares se lembrou às pessoas que havia vida para além da escola, que as pessoas aprendem em muitos contextos e não só na escola.

### *Há alguma delimitação de idades para a educação de adultos? A partir dos 23 anos?*

Não. Provavelmente, as pessoas pensam isso por causa do pro-

grama de acesso ao Ensino Superior ‘Maiores de 23’ e porque, nalgumas circunstâncias, tem de haver uma ponte: em Portugal pensa-se nos maiores de 23 porque, faz-se as contas, aos 18 anos acrescentam-se cinco de possível experiência profissional. Mas a educação de adultos não tem limites. Há pessoas que têm 18, 17 e 16 anos, que são jovens adultos e muitas vezes têm maturidade suficiente para tomar decisões importantes, e nós não as esqueçamos. As delimitações rígidas em termos de idade nunca funcionam bem com a educação de adultos, porque nós gostamos de ir um bocadinho mais além.

O mesmo se aplicaria aos adultos mais velhos. ‘*Mais velhos*’ de propósito; não ‘*idosos*’, porque idosos faz referência à questão da idade e dá a impressão de que este fator é suficiente para fazermos qualquer tipo de delimitação que tenha interesse em termos analíticos. Não tem. Dividir as pessoas em primeira, segunda, terceira e quarta idade, ou falar sempre em universidades da terceira idade, como se as pessoas da quarta não estivessem lá, ou como se tivesse alguma importância se a pessoa tem 52, 55, 78 ou 89 anos... Não faz sentido absolutamente nenhum. O que faz sentido é olharmos para as categorias importantes em termos analíticos e compreendermos os processos de envelhecimento. Quando olhamos para as coisas sob o ponto de vista da educação e da aprendizagem dos adultos mais velhos, é claro que estas delimitações rígidas não têm sentido.

### *Há muitos portugueses adultos de regresso à educação?*

Não tenho números, mas diria que já houve mais. E quando se lhes dão oportunidades, eles vêm. A questão está sempre na forma como fazemos, como desenhamos o sistema educativo no seu todo e, neste momento, há várias hipóteses de flexibilização – devia haver mais, mas há algumas, como os cursos profissionais... As pessoas não têm de seguir um circuito linear.

Porque é que digo que já houve mais? Já houve mais quando os centros RVCC [*de reconhecimento, valorização e certificação de competências*] trabalhavam maioritariamente com adultos e quando eles próprios, dessa forma, estimulavam as pessoas a voltarem à educação. Se as oportunidades que oferecemos aos adultos estiverem bem desenhadas, forem compatíveis com o que são as suas características e, sobretudo, se respeitarem a sua condição de adultos, com certeza que eles voltam. No entanto, o que continuamos a ver é que as qualificações dos portugueses são muito baixas em relação à Europa.

As pessoas também popularizaram o dito, completamente errado, de que há muitos doutores em Portugal. Isso nunca foi verdade, nem é hoje em dia. Na Europa, só há dois países que têm menos licenciados em relação à população, salvo erro, a Croácia e a Turquia. Todos os outros têm muito mais licenciados do que nós. Portanto, é evidente que temos de incluir também o Ensino Superior nas dinâmicas de flexibilidade, de maneira a que um adulto que deixou a escola, ou fez um percurso diferente, ou já está no mercado de trabalho, etc., possa procurar no Ensino Superior oportunidades para a sua própria mobilidade social e para melhorar a sua vida. Isto é claro.

Enquanto a cultura de Portugal for achar que criar obstáculos no acesso ao Ensino Superior é sinónimo de rigor, não conseguimos desmontar nada. Um exemplo muito claro e muito simples: através do sistema especial de acesso para maiores de 23 anos, podem entrar pessoas que não têm sequer o 12º ano... Eu tive um projeto, entre 2010 e 2013, onde tentamos perceber se havia uma correlação estatística entre a habilitação de entrada destes estudantes e o seu sucesso académico e não descobrimos nenhuma. Portanto, à partida, não há nenhum motivo para que uma pessoa que tem o 11º ano incompleto não possa ir para a universidade, desde que

mostre capacidade para tal. O que descobrimos, isso sim, foi uma relação positiva entre a idade e o sucesso académico, com os mais velhos a terem sucesso mais facilmente do que os mais novos.

***Tem a ver com a vivência, a experiência, a capacidade de compreensão?***

É a forma como as pessoas fazem as suas abordagens à aprendizagem, que muitas vezes, entre os jovens, não vai pela compreensão, não têm tanta experiência de vida, não fazem relações entre a teoria e a prática. Há muitos motivos. As pessoas devem perceber, entender, tentar compreender estas coisas, para construírem sistemas flexíveis, que permitam às pessoas, de facto, melhorar as suas qualificações, sem dúvida, mas, sobretudo, retornar à aprendizagem e à educação, de forma útil para as suas próprias vidas.

***E sobre o regresso, que pode não ser exatamente um regresso, ao mercado de trabalho? Têm alguma ideia desse cenário?***

Sim. Nós tivemos um projeto, aqui na Universidade do Algarve, em que tentamos estudar as transições dos estudantes não tradicionais para o emprego. E esta transição é muito difícil, por vários motivos. É difícil quando as pessoas vêm para a universidade e, depois de concluírem uma licenciatura ou um mestrado, procuram um *upgrade* em termos de carreira profissional ou tentam mudar de carreira. É difícil e complicado, pelas próprias dinâmicas que o mercado de trabalho lhes oferece. E o que nós vemos é que os discursos dos empregadores, geralmente, não têm muito a ver com as suas práticas – se compararmos os discursos explícitos dos empregadores (no que diz respeito a experiência, idade, etc.) com os seus processos de contratação ou recrutamento, e quantos na realidade contratam pessoas com mais de 30-35 anos, por exemplo, os resultados são desanimadores, há uma *décalage* muito grande...

***Quais são os principais problemas?***

Não posso fazer grandes generalizações, mas em primeiro lugar o problema está no fator idade. Por muito que se diga que os empregadores valorizam a experiência, na realidade, à medida que se avança na idade, diminuem muito as probabilidades de se ser contratado. Mas há outras coisas muito importantes. Por exemplo, os empregadores querem pessoas prontas para tudo, que estejam sempre atentas aos objetivos das suas próprias organizações, que possam, de um dia para o outro, mover-se no espaço com facilidade. Ao fim e ao cabo, querem que as pessoas estejam sempre ao serviço das organizações.

Os adultos com mais experiência têm alguns problemas com isto, alguns instrumentais, outros de ordem intelectual e social. Geralmente, são pessoas que têm famílias, que têm filhos, que não podem dar-se ao luxo de, de um dia para o outro, dizer ‘amanhã vou para Inglaterra’ ou ‘vou estar dois dias em Inglaterra, dois na Alemanha, depois venho para Braga, depois para Chaves e depois para Faro’... Porque há compromissos no dia-a-dia...

Mas ainda há outra questão: geralmente, são pessoas com espírito crítico mais desenvolvido, com mais experiência de vida e uma maior consciência dos próprios direitos enquanto trabalhadores. E, portanto, é evidente que muitos empregadores privados preferem pagar pouco a um jovem licenciado ou mestre, que esteja pronto para tudo, do que a um trabalhador que tenha 35 anos de idade e que contesta, em termos de direitos e não só.

***Esse é um grande problema...***

O idadismo é um problema seríssimo, a discriminação de uma pessoa porque tem determinada idade – não necessariamente por ser mais velha, porque o idadismo também se faz contra pessoas dos

18 aos 24 anos, por exemplo, que sofrem muito com essa discriminação. Se consultarmos as estatísticas dos barómetros europeus descobrimos uma coisa muito interessante: o problema da discriminação por idade é muito mais extensivo, muito mais frequente do que o racismo, do que o sexismo, do que todos estes ‘ismos’ que conhecemos. A questão é muito mais alargada do que isto.

Quando estava a estudar este assunto, lembro-me de ler um artigo escrito na Suécia, sobre uma experiência que fizeram. Inventaram dois candidatos a um emprego, um com 30 anos e outro com 46. Arranjaram forma de que todos os critérios, todas as formas possíveis de avaliação dos dois currículos, fossem iguais, exceto em idade. Enviaram as candidaturas para uma série de empregadores e depois avaliaram a percentagem de chamadas para entrevista. E as do candidato com 30 anos em relação às do de 46 foi de 220 e tal por cento mais. Experiências semelhantes podem ser feitas, por exemplo, com nomes, género, etnia, religião, etc. As dinâmicas do mercado de trabalho são, de facto, muito penalizadoras para pessoas que não pertencem a grupos maioritários.

***Portugal valoriza as pessoas mais velhas?***

Se falarmos em termos de mercado de trabalho, não tenho dados que comprovem isso e, mais uma vez, não posso generalizar. Mas, por aquilo que é a minha curta experiência de investigação, diria, muito sucintamente, que a idade é um problema. A experiência é apenas valorizada quando não existe outro fator mais interessante a ter em conta e, portanto, embora explicitamente seja importante, implicitamente fica para trás.

E as questões de género continuam a ser um enorme problema. As mulheres não têm a vida nada fácil. A quantidade de mulheres que entrevistamos e que nos dizem que, nas próprias entrevistas de recrutamento, lhes continuam a perguntar se tencionam ficar grávidas... Assim como muitas que querem ter carreiras altamente produtivas ou altos quadros de empresas, na política, etc., acabam por fazê-lo sacrificando a sua vida pessoal e familiar. Não é esse o caminho, não pode ser esse o caminho.

Tal como, para a educação dos jovens, o caminho não pode ser estarem cada vez menos tempo com os pais; o caminho deveria ser que os adultos portugueses fizessem pressão para aumentar o tempo em que podem estar com as crianças. É um tempo de qualidade. Não podemos ver as questões de produtividade e do trabalho separadas dos direitos, quando, à medida que vamos andando, vamos sacrificando cada vez mais os nossos direitos enquanto trabalhadores em prol da nossa atividade enquanto pais, mães, educadores das nossas crianças. Estamos a ir no caminho errado, e esse é que é o problema.

Portanto, pela minha curta experiência, a questão da idade é, de facto, um problema grande, independentemente de toda a retórica ou dogmatismo que possa haver nas intenções declaradas no que diz respeito a esta questão...

***Pandemia agravou desigualdades num país já de si bastante desigual***

***E relativamente aos laços intergeracionais? A pandemia quebrou-os ou reforçou a ligação entre gerações?***

Podemos fazer projeções baseadas na nossa experiência, mas não temos dados de investigação. Com todas as precauções que possa ter sobre este assunto, parece-me que, no geral, há laços familiares que presumivelmente terão sido reforçados, porque as pessoas foram forçadas a viver juntas mais tempo do que estavam habituadas. Estou convicto de que a investigação mostrará que os laços familiares foram reforçados e alguns sentimentos de pertença muito reforçados.



No que diz respeito aos mais velhos, a situação é problemática, porque os cidadãos mais velhos são, por natureza, muito menos homogêneos do que todos os grupos que estão para trás, contrariamente ao que as pessoas acham. E se alguns deles, provavelmente, terão tido condições para ficar com as suas famílias e estar incluídos nesse reforço dos laços familiares, aqueles que estão institucionalizados ou semi-institucionalizados estarão a passar uma situação de horror.

Nós já sabíamos, pela investigação, que quando institucionalizamos os nossos mais velhos e nós próprios, porque estamos a projetar o nosso futuro à medida que o vamos fazendo, há imensas desvantagens. Cortamos os laços comunitários, por exemplo. Mas temos, também, o isolamento, que se aprofunda, a saúde mental, que naturalmente se deteriora, as redes de sociabilidade... Numa comunidade normal, falamos, convivemos com pessoas de várias idades; num centro de dia ou num lar, falamos com pessoas que têm a mesma idade ou muito mais, aproximamo-nos mais da percepção da morte, vemos mais problemas de saúde, amigos e colegas que morrem... Com a pandemia, obviamente, tudo isto terá ficado ainda mais problemático e os contactos intergeracionais terão ficado muito mais prejudicados.

#### *Ninguém estava preparado para a pandemia, que veio mostrar muitas realidades, como as dos lares...*

Ninguém estava, nem poderia estar, preparado para esta situação. Em termos analíticos, é completamente diferente de tudo aquilo que temos vivido até agora. Como é evidente, as respostas sociais para ajudar as pessoas a lidarem com os problemas do envelhecimento têm sido muito pouco diversas e “pouco comunitárias”. Em termos de políticas, o que se tem estado a fazer, desde há anos, é aumentar cada vez mais os centros de dia, os lares – as estruturas residenciais para pessoas idosas (ERPI), como se essa fosse a única alternativa. E o que se verifica? Como a população portuguesa continua a envelhecer, neste momento, as ERPI albergam uma população já extremamente fragilizada em termos de saúde, uma população que, na maioria, tem mais de 80 anos, alguns acamados, que já nem conseguem ter uma vida dignificante. E agora a questão é como poderíamos, de facto, fazer as coisas de outra maneira.

#### *Há alternativas?*

Claro que há. Recentemente, há a questão do estatuto do cuidador. Mas tudo o que o Estado possa fazer para evitar a institucionalização, e garantir que as pessoas mais velhas continuam com as suas famílias, é obviamente benéfico. Também se pode dar outro tipo de respostas, como existem noutros países. Imagine que tem uma casa com quatro quartos e, simplesmente, quer transformar isso numa estrutura residencial para idosos ou para jovens com outro tipo de problemas, por exemplo. É melhor ter acordos que permitam às comunidades este tipo de respostas, mantendo as pessoas numa habitação que está inserida numa comunidade, com a potencialidade de ter alguém que cuide delas, não quebrando os laços, inclusivamente intergeracionais, que pode haver nessa comunidade. Este tipo de resposta será sempre fatalmente melhor para a saúde das pessoas, para a continuidade normal da sua vida.

Portanto, se aproveitarmos a situação da pandemia para concluir que, de facto, ter 100 pessoas com mais de 70 anos metidas numa instituição pode não ser a melhor solução, se em termos políticos conseguirmos aprender isto, eu já me sentiria contente. E digo isto com a noção precisa de que as respostas que temos podem ser necessárias, que as pessoas fazem o seu melhor e que há muitas instituições que trabalham maravilhosamente. O pro-

blema é que, independentemente disso, as pessoas poderiam estar melhor e ter mais qualidade de vida noutro tipo de respostas, que muitas vezes não existem ou não são utilizadas como tal.

#### *Durante a quarentena, houve muitos movimentos sociais que assumiram uma grande importância. Um fator positivo no meio de uma pandemia?*

Sem dúvida. Tipicamente, nas situações difíceis, há um conjunto de pessoas que se consegue organizar, que consegue genuinamente pensar no outro, e isso é positivo. Espero que, passando isto, possamos ter mais investigação sobre coisas muito criativas que se fizeram e continuam a fazer. Agora, também há muitas coisas que se fazem e são necessárias quase para a sobrevivência, ou para que as pessoas vivam com o mínimo de dignidade. E isto é aflitivo. Ou seja, a pandemia colocou bem visível a quantidade de portugueses que vivem em condições indignas, mesmo sem ser em situação de pandemia, e que foram muito agravadas por esta situação, por causa do desemprego, da diminuição de rendimentos, etc. Os números dizem-nos que se agravou a percentagem de portugueses que vivem em situação de pobreza ou próximo do limiar quantitativo de pobreza...

Com certeza que há mecanismos comunitários de solidariedade, de preocupação pelo outro, que foram despoletados com a pandemia, mas lamento imenso que muitas destas coisas revelem o ainda difícil estado da população portuguesa. Ou seja, a pandemia agravou muitas das desigualdades, num país que já de si é bastante desigual, quando comparado com outros, nas mais variadas dimensões. E de novo, se alguma coisa aprendermos com tudo isto, tem de ser a reorganizar, em termos políticos e de ação, as nossas respostas aos muitos que vivem mal.

#### *A terminar, o que nos pode dizer sobre aprendizagens intergeracionais?*

A aprendizagem intergeracional tem virtudes, mas tem que se ter cuidado com o conceito em si. Por exemplo, tem de ter uma atividade educativa em que ambas as gerações estejam, de facto, a aprender alguma coisa. A ideia é juntar pessoas de gerações diferentes, de maneira a que aprendam umas com as outras coisas que não aprenderiam em situação normal e daí retirem vantagens variadas. Este é um desafio. Portanto, o ponto de partida tem de ser, de facto, um conceito abrangente de aprendizagem intergeracional e, nesse capítulo, há coisas muito interessantes. Hoje em dia, talvez as mais óbvias (não sei se em Portugal) sejam as da literacia tecnológica. Os mais novos têm uma grande facilidade com as tecnologias de informação e de comunicação; algumas publicações mostram que podem ser bons tutores para pessoas com mais de 60 anos fazerem a sua iniciação nessa área. Mas, só por si, isto não chega, tem de haver alguma coisa que os miúdos da geração mais nova ganhem. Até podemos usar a escola, e falo de coisas que já se fazem noutros sítios: podemos ir buscar miúdos que, de alguma forma, tenham problemas de autoestima, de integração naquilo que é uma escola ‘normal’ e que exclui miúdos que são diferentes, e dar-lhes essa responsabilidade, esse reconhecimento. E nós conseguimos mostrar em bons projetos as vantagens e os impactos que a aprendizagem intergeracional tem em pessoas de duas gerações radicalmente diferentes. Este deve ser o ponto de partida; não uma aprendizagem unidirecional ou apenas uma questão de contacto, embora os contactos, as relações pessoais intergeracionais sejam, obviamente, fundamentais para todos. Não estou a tirar validade a isto, mas, em termos de aprendizagem e de atividades conscientes de aprendizagem, temos de ir um bocadinho mais longe.



*Las calles de la ciudad  
tienen nombre*

*Los nombres de las calles de nuestra ciudad nos invitan a preguntarnos por su significado profesional y moral. Nos están educando desde la calle, todos los días, y a miles de ciudadanos.*

Si alguien se detiene en analizar el callejero de una ciudad europea y el de una ciudad de América puede observar una notoria diferencia entre sí. Si lo hace además con lo que observa en ciudades de África la diferencia es aún más notoria. Pongamos algunos ejemplos. En ciudades africanas como Yaundé (Camerún) o Libreville (Gabón), buena parte de sus calles y barrios carecen de identificación nominal o numérica. Si uno desea tomar un taxi para llegar a la casa de un particular, o a una institución, además de compartirlo con otros usuarios, tiene que explicar al conductor dónde se encuentra ese lugar mediante indicaciones indirectas, pero no con el nombre de la calle (del que carece) o el número general de la rúa a la que se encamina, pues no existe. La casa se encuentra cerca de, próxima a, en dirección a, con lo que la pericia del taxista juega a favor del éxito y rapidez del viaje, o de su lentitud y fracaso si es inexperto. Esa forma de actuar y entender el orden de los espacios habitados, o no, forma parte del modelo organizativo de una sociedad rural, tal como ha sucedido en Europa durante siglos, o como aún se manifiesta en muchas comunidades y ciudades africanas. Rige el anonimato de personas, lugares o acciones deslumbrantes.

El tejido cartográfico de muchas de las ciudades de América responde a otro momento evolutivo del urbanismo, cuando los nuevos colonizadores decidían crear y ubicar *ex novo* una determinada ciudad, por razones de seguridad, facilidad de comunicaciones, estrategia defensiva o comercial. Tomaban la regla y el compás y adoptaban criterios numéricos cruzados, aplicando a una calle o a una avenida un sistema secuencial numérico. Pensemos en ciudades que hoy resultan prototípicas de lo que explicamos: Nueva York (USA), Bogotá (Colombia), La Plata (Argentina), Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), o Maringá (Brasil), por no referirnos más que a algunas. En ellas los nombres propios de calles, con identidad reconocida más allá de los números, simplemente no existen. Rige el anonimato y prevalece la despersonalización en favor del criterio numérico estricto.

Hagamos el mismo ejercicio de observación sobre las ciudades europeas, cualquiera de ellas, sea Lisboa, París, Madrid, Roma y centenares de ellas. Se aprecia que en todas ellas sus calles tienen nombre, con carteles más o menos estéticos, pero visibles. Son nombres de oficios, personas, lugares, batallas, ciudades, escritores, ciudadanos ilustres, políticos, militares, pintores y tantas profesiones, y... algunos educadores también, pero los hay.

**Práctica social romana.** Podemos preguntarnos por el origen de esta práctica social, informativa, y al fin educadora en muchos casos, propia del mundo urbano. El dedicar una mención especial y pública permanente a una persona, como el dar nombre a una calle o avenida de la ciudad, procede de las prácticas sociales romanas, que concedían a los mayores de trayectoria profesional o política brillante, que habían fallecido, la dignidad de ser admirados y respetados por su quehacer público en beneficio de la república, o del imperio más tarde. Por ejemplo, las principales calles de Roma, aun hoy, responden al criterio onomástico mantenido durante siglos en su trazado urbanístico.

La pregunta que nos podemos hacer se refiere al valor educativo, al modelo de valores que, según nuestros viejos predecesores romanos, trataba de reproducirse o mantener imitando la forma de ser, el valor moral, militar, intelectual, artístico de quienes dan nombre a una calle, una plaza, un paseo, una avenida, un boulevard. Los espacios y lugares tienen memoria histórica, encierran una semántica icónica o literaria que se traslada a los ciudadanos de muchas maneras, que a su vez conlleva modelos de vida y de conducta pública dignos de ser imitados.

Por tanto, conviene detenernos en la observación de nuestros lugares de memoria, como diría Pierre Nora, para comprender muchos de los nombres y estilos de persona que ofrecen al espectador, al viandante, las calles y plazas de nuestras ciudades. De ninguna manera son educativamente neutros, pues requieren una hermenéutica, como nos podría muy bien sugerir Umberto Eco. De ahí que cuando se pone o retira el nombre a una calle, los responsables de tales decisiones han de asumir una gran responsabilidad histórica y pedagógica, pues no es lo mismo colocar a esa calle el nombre de un dictador, un militar triunfador, un jugador de fútbol, un motivo religioso, un pintor destacado, una educadora insigne, o un poeta, por citar solo algunos posibles ejemplos, pero reales, visibles en nuestro paseo cotidiano por la ciudad.

Los nombres de las calles de nuestra ciudad nos invitan a preguntarnos por su significado profesional y moral. Nos están educando desde la calle, todos los días, y a miles de ciudadanos.

José M. Hernández Díaz



# Prever o futuro para traçar o destino



*Quando milionários de países longínquos compram terras e constroem residências em Portugal, para passarem férias ou o resto da vida, os portugueses correm o risco de não poderem traçar o próprio destino..*



Começo a escrever este texto no dia em que é noticiado em todos os órgãos da comunicação social o falecimento, com 97 anos de idade, de Eduardo Lourenço, insigne pensador português e ensaísta de reputação mundial, cuja atividade a tempo inteiro, de professor universitário e homem de letras, desenvolvida em Portugal e no estrangeiro, designadamente na França, teve como centro das suas reflexões filosóficas, políticas e literárias uma interrogação – nunca confinada no claustro universitário e sempre transposta para a praça pública – a que deu muitas respostas: o que fora, era e poderia ainda ser Portugal.

Pois é essa interrogação que agora me leva a conjeturar sobre uma pergunta que talvez nenhum aluno do Ensino Secundário, curioso da história do seu país, tenha feito recentemente na sua escola e a que talvez nenhum professor tivesse desejado responder: como será Portugal amanhã?

Algumas décadas atrás, quando o programa escolar incluía uma disciplina de formação moral, cívica e política (à feição do regime vigente), não havia na escola pública lugar para tal pergunta, e menos ainda para a resposta. Os dados precisos para a formação escolar necessária traspordavam dos discursos proferidos nas tribunas do governo vigente e nos púlpitos da igreja reinante – como abundavam as ervas em qualquer solo afeito à germinação de todas as espécies. Não sendo necessário, para o sementeiro, escolher terras e sementes com vista à produção desejada, só era indispensável ao putativo consumidor *continuar* satisfeito com os produtos que eram postos ao seu alcance, fossem eles produzidos no país ou no estrangeiro.

**Durante séculos, foi assim** que Portugal se contentou em comprar lá fora o que não produzia cá dentro, começando por pagar com ouro e prata do Brasil as vestes de luxo que se fabricavam em países mais desenvolvidos, como a Inglaterra, a França e a Holanda. Mas com a perda do Brasil e os menores recursos das colónias africanas, Portugal, outra vez pobre ou remediado, mas querendo parecer igual aos ricos, continuou a comprar no estrangeiro o que não produzia em casa, incluindo o pão de cada dia.

Por último, face às guerras e crises que foram deflagrando em toda a Europa, ao longo dos tempos, os governantes de Portugal nunca se dispuseram a fazer um balanço sério do que podia e devia ter feito e não fez nos tempos próprios, apesar de não lhe faltarem os conselhos, os ensinamentos e as críticas de conceituados estadistas e homens de muito saber, prestigiados em Portugal e no estrangeiro. Lembremos, por exemplo, as Conferências do Casino Lisboense, promovidas, nos finais do século XVIII, pelo famoso Grupo dos Cinco (Eça de Queirós, Oliveira Martins, Antero de Figueiredo,

Ramalho Ortigão e Guerra Junqueiro) e proibidas logo no começo, nas quais, focando as causas da decadência dos povos peninsulares nos últimos três séculos, em confronto com o progresso verificado noutros países da Europa, se defendeu como imperativo básico para modernizar Portugal: estimular a agricultura e a indústria em todo o território nacional; obrigar todas as crianças a frequentarem a escola e franquear o acesso ao ensino superior; confiar a um Estado democrático a gestão dos bens públicos e acreditar que a garantia dos direitos e liberdades fundamentais da Nação e a luta contra as desigualdades sociais só poderiam ser concretizadas com o estabelecimento de uma classe média culta e progressista. Era esta uma aposta esperada da nova geração, por ter recebido das antigas a informação do que já não se deveria repetir.

**Aposta ontem, desafio hoje**, agora com a responsabilidade acrescida de se enfrentar um futuro que envolverá toda a humanidade, e já não uma ou mais parcelas da mesma, como foi até aqui.

Entre os muitos desafios que o mundo inteiro terá de encarar, expressos em crises de vária ordem (políticas, económicas, climática, sanitárias, etc.), os portugueses terão de se confrontar com um em particular: o que fazer do seu país, onde qualquer povo gostaria de viver, mas cuja população em decréscimo é inferior à de muitas cidades do mundo; a natalidade aponta para 1,5 filhos por mulher em idade fértil; a população ativa é pouco maior do que a reformada; os jovens com formação superior, por falta de emprego compatível, emigram para o estrangeiro; para onde emigram também os operários e camponeses à procura de melhor salário, deixando vagas nas obras e nos campos que são preenchidas por trabalhadores vindos de todas as partes do mundo, fugidos à guerra e à fome, trazendo na bagagem as culturas nacionais que os formataram; em paralelo, as aldeias do interior ficam desertas e as cidades do litoral regurgitam de velhos excedentários e de novos já desanimados, sem esperança de encontrar um lugar adequado às suas habilitações.

Nisto, uma interrogação fica sem resposta: quando milionários de países longínquos compram terras e constroem residências em Portugal, *jardim à beira-mar plantado*, para passarem as férias ou o resto da vida em reforma, os portugueses, se *continuarem* parados, à espera de qualquer sorte, neste mundo competitivo e avassalador, onde ninguém pode prever o futuro, correm o risco de não poderem traçar o próprio destino.

Leonel Cosme



*Convivência  
de circunstância*

*Inevitavelmente, abordámos o estado da saúde da nação. E não só deste Estado-nação, agora que a população mundial esconde literalmente parte da cara, sem saber já se para proteger o outro ou para se proteger a si próprio*

— Desculpe a demora – dizia, num Português que não me era claro, abafado pela máscara que integra atualmente o *casual dress code*.

Depois de, a minha insistência, ter repetido três vezes a frase de abertura, respondi-lhe que não me apercebi da demora. Tinha tido tempo para me despedir sem pressas e a noite de verão de São Martinho estava agradável, convidando a meditar, olhando para as árvores a mudar de cor. Repeti, também eu, duas vezes a minha resposta. Constatámos que ambos éramos o que se pode designar como ‘estrangeiros’. Com uma diferença em relação ao idioma – o Português de língua materna endógeno que utilizava tinha só uma sonoridade difícil para quem pratica uma variante exógena com sabor a neerlandês. Entendi que migrou do Brasil há pouco tempo. Entendeu que migrei de outro país europeu há muito tempo. Descobrimos também ter em comum a área de conhecimento na qual nos aprofundámos. Ele fê-lo no país de origem; eu, mais no país de chegada. Isso influenciou a respetiva atividade profissional.

Na União Europeia de hoje, a livre circulação dos europeus não significa a livre circulação das suas competências creditadas. Contrariamente ao otimismo inicial, nem Bolonha consegue pôr termo à burocracia da certificação daquilo que já foi certificado. Muitos europeus que tiveram a ousadia de fracionar estudos por vários países europeus têm histórias para contar...

**Não é o meu caso.** Não sendo português genuíno, os carimbos nos meus certificados de Ensino Superior são, esses sim, bem portugueses. Dificultar-me-ia a vida caso os fizesse valer no meu país de origem, mas como estou onde estudei, o papel confirma que sei aquilo que digo saber – mesmo se tenho regularmente dúvidas acerca daquilo que sei.

Para quem vem do outro lado do Atlântico, o circuito dos papéis é bem mais infernal. No caso do meu interlocutor, a dúvida acerca daquilo que ele sabe é institucional. E mesmo se, por hipótese, se verificasse a sua competência numa situação de trabalho, a dúvida é soberana. Enquanto os carimbos não são portugueses, o papel carimbado que ele traz só serve para dar entrada no circuito da certificação. Logo, guia e leva pessoas

pelos seus percursos escolhidos, não como pedagogo ou antropólogo, mas como motorista requisitado através de uma plataforma digital.

Inevitavelmente, abordámos o estado da saúde da nação. E não só deste Estado-nação, agora que, gradualmente, a população mundial esconde literalmente parte da cara, sem saber já se para proteger o outro ou para se proteger a si próprio.

Um gesto empático e de bom senso, de fácil entendimento quando fruto de uma aprendizagem dialogada, transformou-se em coercivamente ensinado, menos bem entendido, logo, objeto de teorias de conspiração, originando atitudes que levam a novas regras restritivas.

**No resto do percurso** até ao meu destino, falámos da instituição de regras face à pandemia, regras que originaram outro aspeto em comum: a impossibilidade de visitar a mãe doente com a frequência desejada. Viagens incertas, acrescidas das necessárias quarentenas, tornam impossível curtas estadias planeadas com visitas a quem está num lar. Drásticas regras de proteção, que transformaram muitos lares em prisões de alta segurança, confrontaram-nos com a mesma inevitabilidade: perdemos o ano em que ainda teria sido possível vermos a mãe de mente presente.

Contava-lhe que ainda há poucos meses, na conversa telefónica diária, a minha mãe comparava a situação atual com aquela que viveu em criança, durante a guerra de 40-45 – as regras impostas não lhe permitiram visitar os avós. Ela não os viu mais em vida. Sei agora que não me reconhecerá se e quando nos virmos de novo.

«**A convivencialidade**». O meu interlocutor guiou-me para o texto de Ivan Illich, de 1973. Consultei a minha biblioteca e, sim, lá estava o livro há muito esquecido. Valeu reler. É de uma atualidade refrescante este panfleto, às vezes virulento, que também aborda modos de aprendizagem, dificuldades de diálogo e regras instituídas. Que evoca o mundo no qual as pessoas servem a instituição, em vez da instituição servir as pessoas. O mundo onde urge o regresso da convivencialidade.



# Fábrica de carimbos

*O desequilíbrio de poder toma rosto sempre que os cidadãos interpelam a administração pública e da justiça, ou os balcões das empresas, para a resolução de questões pessoais e se confrontam com a argumentação sustentada na burocracia, ou no monopólio, que configura abuso de autoridade.*

Na atividade económica, toda ela regulada na convivência dos cidadãos conforme a lei, os registos, os códigos, a boa conduta, há espaço para a infração que justifica a normativa omnipresente e a aplicação da justiça. É tentador o pecado.

As relações interpessoais não constituem o âmago da governação, privilegiadas as institucionais que resultam da democracia, e os vícios da sociedade devem ser escrutinados como resultado da má convivência social entre instituições.

A livre concorrência nos mercados gera pirâmide financeira, conflito de interesses e o desperdício de recursos e dos bens produzidos, enquanto a economia global tem uma mão cheia de empresas e fundos que gerem os mercados e a política.

A desigualdade social, intra ou entre culturas e comunidades, fala *per se* quando a ciência é chamada a intervir em nome da saúde global, uma desigualdade herdada da defesa e construção de um capitalismo sem visão de futuro da parte daqueles que o controlaram.

As fábricas estão concentradas na produção do inútil que depende dos recursos naturais, sem freio, e a maioria dos operários sobrevive na incerteza da emergência climática por intervenção humana. A lógica dos grandes armazéns onde tudo se compra, e tudo se paga, é arcaica na aceção de gasta. Não há lógica que resista quando defende o investimento no prejuízo.

Neste cenário, os poderes eleitos têm uma noção da rede até onde podem conhecer, no particular da rede bancária, bolsista e tributária que a economia empresarial sustenta, e da fragilidade dos seus cargos que daí decorre.

**Desequilíbrio de poder.** Será uma caricatura dizer que a regulação da vida pessoal é a inversa da regulação dos mercados, como forma de ilustrar a dependência de uma da outra no desequilíbrio de poder. A questão latente é do papel das democracias que constroem nichos partidários, conflitos, estagnadas e sem ideias, com supremacia do legislativo sobre o executivo, sem espaços para a criatividade, para o senso da coisa de interesse comum, para a prática de um direito natural. O inimigo das utopias será afirmarem-se como tal, e apenas nessa condição.

Aquele desequilíbrio de poder toma rosto sempre que os cidadãos interpelam a administração pública e da justiça, ou os balcões das empresas, para a resolução de questões pessoais e se confrontam

com a argumentação sustentada na burocracia, ou no monopólio, que configura abuso de autoridade. Uma das consequências desta não relação entre as partes é a demissão da defesa dos direitos individuais, consagrados na lei, por parte da pessoa singular.

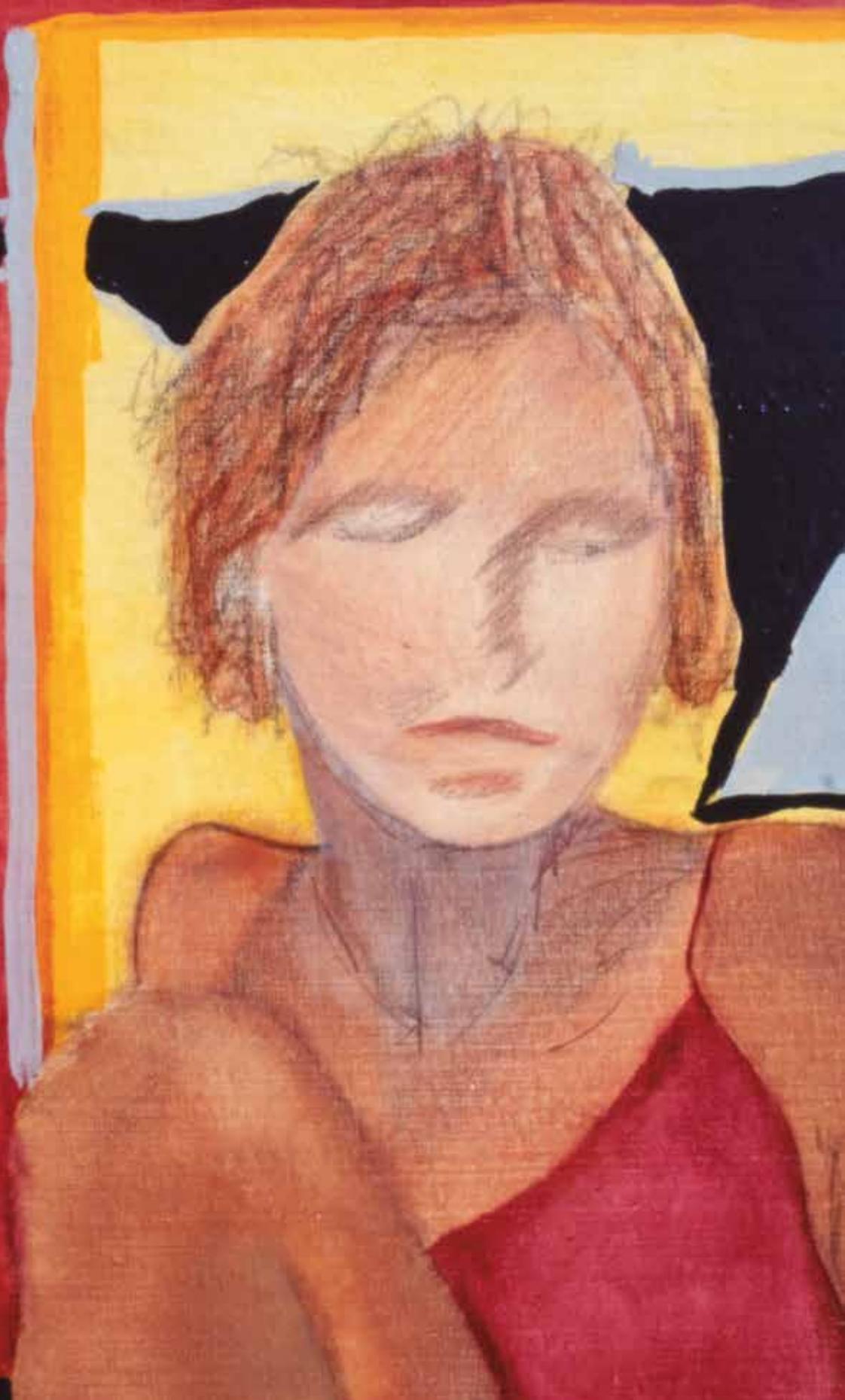
Quando o coletivo recorre deste divórcio e se organiza de forma a fazer-se representar nos fóruns próprios, a defesa dos interesses das partes emerge na qualidade de negociação, em desequilíbrio sempre que uma delas detém a faculdade de legislar, de romper o contrato ou de controlar a aplicação da justiça, das finanças e da autoridade policial.

**Debate inquinado.** O debate das questões fundamentais da humanidade, das sociedades, das comunidades, faça-se ou não em liberdade, está inquinado pela premissa de que o progresso se faz à custa de um modelo industrial impossível de dismantelar, apenas adaptável e reconvertível, ignorando relações interculturais, novas estruturas governativas, justiça na distribuição da riqueza. É óbvio que o obstáculo à construção de uma outra realidade, ou de um caminho possível para tanto, será a perpetuação dos níveis de consumo e da sua natureza, sobretudo aquele que recorre da depauperação de recursos em territórios por si já socialmente castigados, consumo geminado com a exploração do trabalho no geral. Um olhar isento sobre o palco dos poderes constituídos leva-nos a concluir que serão, de forma deliberada ou não, cúmplices nos silêncios acerca de políticas para todo um século XXI, sejam na indústria, na agricultura, na saúde, na educação, na ciência. E ao falarmos de paz convém dizer que não são os soldados quem declara as guerras, ou as promove.

As fábricas de carimbos estão em todo lado, garantem que posamos atestar a nossa conformidade com as boas práticas e as ideias inócuas.

Luís Vendeirinho

# A EXISTÊNCIA NA (AUTO)NARRAÇÃO INTERMITÊNCIAS DA MEMÓRIA



*No clássico da literatura latino-americana "Cem Anos de Solidão", universalizado pela pena de Gabriel García Márquez, logo à partida, encontramos um realce que expressa a dimensão narrável que nos constitui.*

Lemos que, muitos anos depois, diante do pelotão de fuzilamento, o coronel Aureliano Buendía havia de recordar aquela tarde remota em que seu pai o levou para conhecer o gelo. Macondo era então uma aldeia de vinte casas de pau a pique e telhados de sapé construídas à beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome, e para mencioná-las era preciso apontar com o dedo.

A história narrada por García Márquez é uma espécie de compêndio de alegrias, tragédias, lembranças e ilusões da família Buendía na ficcional Macondo, expressão simbólica da América Latina. Tenhamos em conta, por exemplo, o que se passava com José Arcadio Buendía. Durante o dia, caindo de sono, gozava em segredo com as recordações da noite anterior. Contudo, quando Pilar Ternera chegava a casa, alegre, indiferente, falando muito, ele não tinha como dissimular sua tensão, pois aquela mulher, cujo riso explosivo espantava pombos, não parecia ter nada a ver com o poder invisível que o ensinava a respirar para dentro e a controlar os golpes do coração.

**O tempo humano.** Sendo algo como uma interação entre a conservação e o esquecimento, a memória atribui à narrativa um caráter seletivo, retendo o que lhe marca (seja em que sentido for), é afetivo ou lhe desperta interesse. Não necessariamente obedece a um tempo cronológico, e assim factos e personagens são situados numa dimensão temporal de vivência própria. É como se fosse construído um microcosmo impenetrável, onde o que acontece incide sobre uma temporalidade regida pela calendarização que norteia a vida desse microcosmo. Os movimentos no interior do universo da memória não são, no entanto, uma mera repetição. Eles são, antes, movimentos elípticos, nos quais os acontecimentos regressam sempre, contudo, tomados por elementos que os diferenciam dos anteriores, sendo isto, de resto, próprio da manifestação do transcórrer do tempo da história. Em verdade, nos termos de Paul Ricœur, o caráter temporal da experiência humana é o que está em jogo no devém da memória e nas pretensões referenciais das narrativas, ou seja, o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo com os relatos, adquirindo sentido ao se tornarem condições da existência temporal.

**A identidade presumida** no ato de narrar encontra-se assente sobre a capacidade do relato de projetar um mundo narrativo, considerando ainda que essa capacidade é fundada, por sua vez, sobre a correlação primordial entre narratividade e temporalidade. Memórias. Elas são como rastros, pegadas que nos seguem e nós a elas, constituindo uma espécie de mecanismo pelo qual se detecta a passagem de coisas que não se pode ver, mas que existem em uma dada categoria de tempo/espço. Efeito-signo, coisa presente que vale por algo do passado. A existência própria que cada um narra, por vezes, de modo parcialmente indireto aos outros e, de forma mais desvelada perante o espelho interno, a si mesmo.

De modo parcialmente indireto aos outros porque, lembrando Júlio Dinis em *Uma Família Inglesa*, há partes ocultas no mundo interior das pessoas onde se refugiam factos que a linguagem narra as suas fronteiras, escondendo-os. Ao serem avistados, logo se procura fazer com que o pensamento deambule por outras paragens. Passa-se assim pois há perfumes tão sutis que, uma vez abertos os seus vasos, eles logo se dissipam inebriando o ambiente imprevisivelmente. Daí Dinis recomendar: guarde cada um para si essa parte do pensamento que não pode separar-se de nós sem que nós próprios a desconheçamos.

**Prenúncio do crepúsculo.** Por fim, e encerrando com a lembrança inicial de *Cem Anos de Solidão*, é de se dizer que o esgotamento dos ciclos elípticos da memória prenuncia o crepúsculo.

O coronel Aureliano Buendía sobreviveu a 32 guerras vazias e perdidas, tentativas de assassinato, à tristeza da caça aos seus filhos e à morte prematura de sua esposa, mas não conseguiu sobreviver à nostalgia das boas memórias de sua infância que levaram lume a seu vazio: ia para o pátio quando ouviu os clarins distantes, os canhões do bumbo e o júbilo das crianças e, pela primeira vez desde a sua juventude, pisou conscientemente numa armadilha da nostalgia e reviveu a prodigiosa tarde de ciganos em que seu pai o levou para conhecer o gelo. Viu a face de uma solidão miserável e mortal quando tudo acabou de passar. Tentou pensar no circo, mas não encontrou mais a lembrança.



***Poesia  
na escola*** ***contributo para  
a exploração  
do real e do  
imaginário***

*Real e imaginário vão compor o despertar da curiosidade, a aquisição de novas ideias, o enriquecimento do vocabulário, o pensar reflexivo e a expansão e expressão de sentimentos através do fazer poético.*

O texto poético é um espaço de grande riqueza e amplitude, capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das pessoas. No entanto, existe certo preconceito em relação à poesia, baseado no senso comum, e que permeia a família, os grupos sociais e a própria escola. Alguns acreditam que mexer com a poesia é perda de tempo. Outros, por não perceberem o poder de encantamento dos poemas e por não disporem de condições mínimas de análise – que lhes permitam estudar e entender essa matéria-prima tão especial e que se configura por um refinadíssimo trabalho com as palavras –, preferem fugir do poema.

Não se pode abrir mão daquele que é o grande tesouro do dizer poético: a infância, com os seus sons e os seus sentidos, com os seus enigmas e mistérios, com os seus medos e inquietações, que são de hoje e de todos os tempos.

Vivemos em sociedades em que a programação televisiva e da internet já é calculada em função do público infantil, dos seus desejos e sonhos, apostando naquilo que é de consumo fácil e imediato, não obrigando a pensar, a imaginar e a problematizar. As crianças chegam à escola com milhares de horas de televisão e internet já assimiladas, sabendo-se que a parte mais substancial dessa programação se caracteriza pela violência das imagens e das bandas sonoras.

A poesia continua a ser, tanto para as crianças como para os adultos, a linguagem natural dos ‘ses’ e dos ‘porquês’, a linguagem da interrogação desafiadora e da dúvida inquiridora, que não se rende à hegemonia da máquina, ao império da técnica e à lógica devastadora do lucro, que conduz ao sistemático, e hoje verdadeiramente obscuro, esmagamento do ‘ser’ pelo ‘ter’.

Nesta luta, conquista-se um espaço para a poesia na escola, em casa e na sociedade, para que as crianças possam perceber a sua relação com o mundo, com a linguagem, com a memória e com o que é verdadeiramente estruturante e definitivo na sua identidade. Muitos poetas, como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana, Fernando Pessoa e José Carlos Paes, escreveram poesias para os alunos. De modo geral, apesar disso, a poesia continua não sendo bem tratada nas escolas em razão de preconceitos e distorções já citados. Além disso, o professor nem sempre está preparado para realizar um trabalho com poemas, a partir de características e critérios próprios desses textos.

**O encanto da poesia.** Em geral, a poesia se dá a conhecer na escola, permitindo às crianças e adolescentes, bem como aos professores, sintonizar-se com a linguagem literária. Além disso, desafiam-se os alunos para o exercício de alguns procedimentos de um leitor que se vem letrando gradativamente, aquele que levanta hipóte-

ses, interroga o texto e se interroga, mobilizando estratégias para melhor compreender, sentir e dizer o texto poético.

Trabalhar com a produção escrita de poemas, possibilita aos alunos mais uma alternativa para a escrita espontânea, a qual poderá romper com certos mecanismos estereotipados da escrita e revelar que é possível combinar formas de expressão e conteúdo. A familiaridade com textos poéticos de forma divertida e significativa leva os alunos a perceberem o encanto da poesia. Não sendo esta mais do que uma brincadeira com as palavras, onde cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo. Quando crianças e jovens iniciam a escrita criativa, o processo alquímico se desencadeia, de forma luminosa e imparável, à medida que os mesmos conseguem verbalizar de forma poética sentimentos, sensações, medos e anseios que povoam o seu quotidiano. Ao fazerem essa descoberta, tornam-se verdadeiros iniciados nessa arte mágica de dar às palavras sentidos e significados que o nosso falar comum segrega e marginaliza.

A poesia contribui para explorar o real e o imaginário, permitindo transformações no real, modificando-o. Na construção do poema, o aluno explora esses dois ícones do fazer poético, desde que sejam criadas condições favoráveis para que as formas poéticas possam se concretizar. Contudo, o real e o imaginário vão compor o despertar da curiosidade, a aquisição de novas ideias, o enriquecimento do vocabulário, o pensar reflexivo e a expansão e expressão de sentimentos através do fazer poético.

José Miguel Lopes



Criações docentes e discentes na pandemia

# 'Fazerpensarsentir' o mundo com os cotidianos

*O manual, a ação dos professores que debitam e debitam, a memorização de conteúdos, muitos para esquecer, e a doentia obsessão pela avaliação, não são, seguramente, o melhor caminho. A Escola tem de ser vista pelo ângulo da cultura.*

A pandemia da covid-19 trouxe inúmeros dilemas para os processos educativos, mas também tem oportunizado diversos debates acerca da educação, propiciando o surgimento de soluções, antes nem mesmo pensadas. Diante da ausência da vacina, o isolamento social se fez a única medida eficaz para a contenção da pandemia, provocando o fechamento físico de escolas e universidades. Sendo assim, docentes e discentes se viram em situações inusitadas frente à necessidade de como continuar ‘*aprenderensinar*’\*.

Trabalhamos com a ideia de que os currículos são criação cotidiana. Assim, percebemos que se, por um lado, a pandemia provocou uma barreira física, por outro, notamos as diversas criações de docentes e discentes em todo esse período, a partir de usos dos inúmeros artefatos digitais com os quais precisaram trabalhar. Isso ocorreu do ensino fundamental ao ensino superior e vamos trazer um artefato criado pelo grupo de pesquisa a que pertencemos (*Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons*). Utilizamos o *online* como ‘*espaçotempos*’ de criação de ‘*conhecimentossignificações*’, nos quais os cotidianos se mostram cheios de oportunidades de ‘*aprenderensinar*’. Nessa perspectiva, frente à percepção de que o acesso a Internet, no Brasil, excluía colegas e dificultava sua comunicação e possibilidades de ‘*aprenderensinar*’, decidimos criar um *podcast* que, pelo uso exclusivo do som, possibilitaria um maior número de acesso, facilitando-o, porque não usa imagens.

A esse *podcast* demos o título de “Cotidianos e Currículos” e os programas nele incluídos foram colocados em plataformas de *streaming*, como Spotify e Deezer. Nós lhe demos uma estrutura simples: uma crônica, sob diversas formas, e uma entrevista com algum pesquisador ou pesquisadora da área, incorporando vinhetas com falas explicativas e músicas. Organizamos os programas em séries mensais assim desenvolvidas: educação e sons (agosto); educação e imagens (setembro); sentidos e sentimentos (outubro); educação e pandemia (novembro); criar conhecimentos na pandemia (dezembro).

**Ir além do olhar.** Tanto as crônicas quanto as entrevistas, trazendo interrogações aos currículos cotidianos, permitiram que conhecêssemos e compreendêssemos inúmeras soluções encontradas por docentes e discentes para se comunicarem. Assim, por exemplo,

na série 4, no seu 3º programa, o professor José Guilherme Gonzaga, da Unipampa/RS, conta que um docente, que começaria a dar aula neste ano de 2020, por conta da pandemia, começou a enviar cartas para se apresentar e conhecer seus alunos. Trata-se de um gesto simples, mas capaz de criar afetos e transpor as barreiras físicas.

Importa-nos, portanto, contemplar o que é vivido nas redes educativas que formamos e nas quais somos formados, além de analisar as experiências constituídas de emoções, sentidos, afetos, histórias e saberes por meio das narrativas. Para tal, é fundamental estarmos atentos, no enfrentamento da pandemia, às possibilidades de criar inúmeras redes de contato para superarmos o distanciamento físico a que nos submeteu. Ir além do olhar – sentido hegemônico desde a Modernidade – exige que criemos possibilidades de uso de todos os sentidos, seja a audição, o tato, o olfato e o paladar, em uma postura epistemológica outra, de modo que possamos sentir o que de fato se passa nos cotidianos dessas redes educativas nas quais mergulhamos.

Essa, no entanto, não é uma questão somente em tempos de pandemia, já que ao deixarmos nossas emoções de lado, os antolhos nos impedem de sentirmos, de afetarmos e sermos afetados pelo outro. Por isso, fomos movidos a criar meios outros de comunicação que fugissem do uso do olhar hegemônico, permitindo contatos que mobilizassem outros sentidos – a audição, no caso do *podcast* [<https://anchor.fm/labeduimagem>]. Com isso, trazemos o convite para que nosso leitor passe a ser nosso ouvinte. Vocês vão gostar!

Izadora Agueda,  
Juliana Rodrigues,  
Michelle Trancoso

Laboratório Educação e Imagem,  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

# Cultura em tempos de pandemia

Maria João Leite

*O país fechou-se em casa, em meados de março, por causa da pandemia. O impacto foi brutal em diversas áreas e a Cultura não foi exceção. Espetáculos e eventos foram suspensos ou cancelados, galerias e outros espaços fecharam portas e uma boa parte do corpo artístico nacional, técnicos incluídos, ficaram sem trabalho. Para muitos, foi tempo de adaptação e de desenvolvimento de outros projetos; para muitos outros, foi tempo de luta e de sobrevivência.*

*Para todos, uma incerteza que ainda permanece. Muitos profissionais estão sem trabalho e numa situação aflitiva. E, embora se compreenda o panorama, “o que pode ser pior do que não ter trabalho?”, questiona o músico Manuel Cruz, num testemunho à PÁGINA, que desafiou cinco agentes da cultura a retratarem o impacto da pandemia no seu trabalho e no setor e a partilhar quais as principais preocupações e expectativas para o futuro. Participam António Capelo (ator), Manuel Cruz (músico), Manuela Matos Monteiro (diretora das galerias MIRA), Pedro Magalhães (presidente da APSTE – Associação Portuguesa de Serviços Técnicos para Eventos) e Rui Spranger (encenador e responsável pelas noites de poesia do Pinguim Café, no Porto).*

60

ANTÓNIO CAPELO

**Pensar na cultura como um bem essencial**



FOTOGRAFIA DE ANA ALVIM

**Qual o impacto da pandemia no seu trabalho?**

Se a pandemia tem impacto direto na vida de todas as pessoas, quer pessoal, quer profissionalmente, é por demais evidente que afetou fortemente o nosso setor. Apesar de tudo, surgiram propostas bem curiosas que desenham projetos que poderão ser muito válidos no futuro. Pessoalmente, não deixei de trabalhar e, curiosamente, até desenvolvi algum trabalho neste período.

**Que tipo de trabalho tem realizado e que trabalhos tem agendados para os próximos tempos?**

Nos últimos tempos trabalhei essencialmente no desenvolvimento prático de um projeto na Academia Contemporânea do Espetáculo, projeto esse que ficou suspenso no último ano letivo e que acabámos por concretizar muito recentemente. Além do trabalho na escola, encenei um espetáculo no Teatro do Noroeste, em

Viana do Castelo. Sem esquecer o tempo de confinamento com aulas *online* e outro tipo de atividades de menor dimensão...

**Após a quarentena, o Palácio do Bolhão reabriu as suas portas. Como tem decorrido a retoma desde então e qual tem sido o ‘feedback’ do público?**

Retomámos a atividade com a estreia e conseqüente carreira do espetáculo ‘Lorenzaccio’, de Musset, com encenação de Rogério de Carvalho. Adequando a apresentação a novos horários, criando condições de segurança, diminuindo os lugares da sala, depois de criadas todas estas condições, o público acorreu e deu-nos, de uma maneira muito solidária, o prazer da sua companhia.

**O digital é um recurso a ter em conta? Utilizaram ou pretendem utilizar esse recurso?**

Temos utilizado o digital para aulas com muita frequência, temos criado *podcasts* e, como consequência da nossa própria experiência, será bem possível que tenhamos descoberto uma nova ferramenta para o desenvolvimento do nosso trabalho e do trabalho no nosso setor. Os tempos dão-nos lições e, da mesma maneira que seria muito positivo o mundo aprender com esta pandemia, também nós teremos de ser sensíveis a novos tempos e a novas maneiras de comunicar. A arte, como todos hoje já perceberam, faz parte da vida de uma forma muito ativa. Negar a sua enriquecedora função seria como negar a própria vida; daí que, a partir de agora, não é mais tempo de sermos olhados de lado, como uma espécie de diletantes que não têm qualquer valor. Oxalá saibamos todos ser dignos de olhar o futuro de frente para, em conjunto, construirmos futuro...



*A Cultura tem sido um dos setores fortemente afetados pela pandemia. Quais as principais preocupações?*

Neste momento, a maior preocupação será olhar o setor e perceber muito concretamente as suas fragilidades. Perceber quantos de nós passam tempos difíceis, acorrer e tentar debelar essas situações, mas, acima de tudo, fazer um diagnóstico muito sério de um setor que deveria, deve e deverá ser um dos setores fundamentais do nosso desenvolvimento como seres humanos e, por consequência, pensar para ele uma ideia de política pública não só de urgência, mas de alicerce futuro. Uma ideia de cultura para o país, para as populações, para que todos possamos sentir como nosso aquilo que nunca foi dos outros. Identidade, contemporaneidade, civilidade. Um país e um mundo pensado para todos por igual.

*Que medidas gostaria que fossem tomadas por parte do Governo relativamente ao setor? O que falta fazer?*

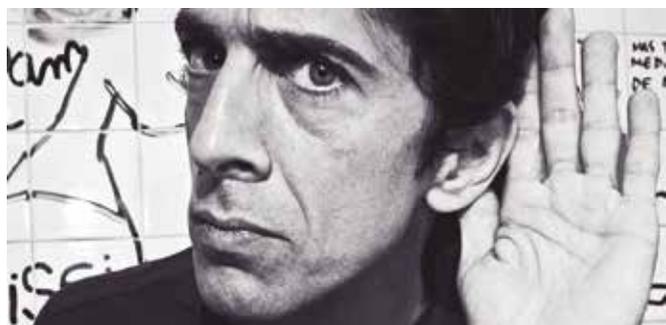
Como enunciei antes, fazer uma avaliação séria do setor e pensar uma política integrada para todos os territórios. Pensar na cultura como um bem essencial e não apenas como passatempo. Há anos que defendemos uma política cultural e se, até hoje, nunca passamos deste desejo, com os novos tempos, talvez tenhamos percebido melhor o quanto isso é necessário.

*Que expectativas tem para o futuro próximo?*

O melhor será sempre pensar que o que nos espera é sempre melhor do que o que vivemos. O sonho faz avançar a vida e, tomando como fundamental esta ideia, o futuro faz-nos acreditar que vale a pena viver o presente. Coragem para todos!

MANUEL CRUZ

**No meio do xadrez, os peões vão sendo comidos**



FOTOGRAFIA DE PEDRO NASCIMENTO

*Qual o impacto da pandemia no seu trabalho?*

O impacto é a falta dele. Mesmo que eu crie não vou poder contar com todo o corpo técnico que vai escoar o meu trabalho. Há formas individuais alternativas, mas que, de um modo geral, vão precisar da experiência profissional dos trabalhadores deste setor para haver profissionalismo e dignidade. Se não trabalhas, não ganhas, não tens para pagar, não podes contratar; logo, não trabalhas ou trabalhas precariamente.

*Que tipo de trabalhos tem realizado e o que tem agendado para os próximos tempos?*

O que tenho agendado é ser o mais útil possível na recuperação geral do setor. Antes de mais, tentar manter uma consciência o mais integrada possível no contexto. Não vai dar para projetar o futuro numa perspectiva tão individualista. Quando houver dinheiro, é importante não serem os mais prejudicados a fazer, como sempre, a contenção, mas que haja uma distribuição do dinheiro, contextualizada no impacto que a crise teve para os diferentes ofícios.

*Com os atuais constrangimentos, como tem sido o regresso aos palcos? E qual o 'feedback'?*

Tem sido bom. Estranho, mas faz-se o melhor que se pode.

*O digital é um recurso a ter em conta? Utilizou ou pretende utilizar esse recurso?*

Houve uma injeção à força, adiantou o processo de conhecimento dos suportes e plataformas. Mas também deu para perceber que nada substitui nada. A complementaridade é o que interessa. Eu usei como usei, nem sei bem, também não conseguiria fugir. É essencial o uso do digital para quem trabalha dentro de um mercado.

*A Cultura tem sido fortemente afetada pela pandemia. Quais as principais preocupações e os atuais desafios?*

As pessoas terem trabalho. É absurdo. Entendo o panorama, mas o que pode ser pior do que não ter trabalho? Medidas de segurança, sim, educação para a pandemia, mas o trabalho não pode ser parado assim.

*Que medidas deviam ser tomadas pelo Governo? O que falta fazer?*

Se eu soubesse estaria lá. Acho que a pressão político-partidária burocratiza o plano de regeneração, na medida em que a prioridade, neste momento, deveria ser os partidos cooperarem e ajudarem o Governo a dar conta do recado, em vez de aproveitarem o momento para fazer campanha política, dando aso a um boicote demagógico. No meio desse xadrez, os peões vão sendo comidos. Trabalho de campo é preciso, fora dos gabinetes. Mas o garantir da opinião pública rouba muito tempo e os meios de comunicação, de um modo geral, não ajudam mesmo nada, pelo contrário; e, no fim, claro que se faz muito pouco pelo que importa. A tal economia que, para mim, são as pessoas e que perece com o pretexto de salvar uma economia que parece prescindir delas.

*Que expectativas tem para o futuro próximo?*

Sentir-me normal.

MANUELA MATOS MONTEIRO

**Aprendemos muito com a pandemia**



FOTOGRAFIA DE ANA ALVIM

*Qual o impacto da pandemia nas galerias MIRA?*

Durante o período de confinamento da primavera, encerrámos as três galerias ao público, suspendendo todas as atividades que envolviam a presença física. Considerámos, então, que teríamos de continuar a existir no território virtual, desenvolvendo diversas atividades *online*, o que nos permitiu manter um registo de trabalho intenso e produtivo. Refletimos no mundo virtual a atitude que temos no mundo físico: promoção das produções culturais e artísticas tão necessárias para o equilíbrio humano individual e social, sobretudo numa situação de crise como a que vivemos.

### *Após a quarentena, como tem sido a retoma?*

Temos o privilégio de ocupar espaços muito amplos e arejados. Por isso, logo que o confinamento foi levantado, retomámos as atividades: inaugurámos três exposições em cada mês, temos realizado vários lançamentos de livros, organizado conversas, campanhas de solidariedade... respeitando sempre as medidas prescritas pela Direção Geral da Saúde. No caso dos eventos, as pessoas têm de se inscrever por *email* para controlarmos as presenças, assegurando o distanciamento social.

### *Qual o 'feedback' do público?*

Podemos dizer que tem sido muito positivo, porque as pessoas sentem-se seguras a frequentar o MIRA, sabendo que respeitamos as prescrições sanitárias. Percebemos que as pessoas têm necessidade e procuram os bens culturais como forma de compensar as restrições que vivemos. O nosso compromisso é manter uma programação diversa, integrada, conseqüente e empenhada.

### *O digital é um recurso a ter em conta? Utilizaram ou pretendem utilizar esse recurso?*

Aprendemos muito com esta pandemia. Fechámos as portas, mas continuámos no *online* no mesmo ritmo. Publicámos todos os dias material que faz parte do nosso arquivo documental: vídeos de exposições realizadas, conversas com artistas, colóquios, tertúlias, programas de poesia, etc. O programa da semana era previamente enviado, através da nossa *newsletter*, e atualizado diariamente. Três semanas depois do início do confinamento, passámos a realizar quatro inaugurações por semana: duas no MIRA Fórum (fotografia) e duas no Espaço MIRA (arte contemporânea). Mantivemos o ritual das inaugurações com dia e hora marcadas: à quarta-feira e ao sábado às 21 horas.

As pessoas aderiram em grande número a este programa, sendo a regularidade e a qualidade das apresentações as principais razões que explicam essa adesão. E houve modos de fazer que incorporamos: temos uma tertúlia mensal dedicada aos livros, uma comunidade de leitores que comenta um livro proposto por nós. A partir das experiências acumuladas, decidimos que, mesmo quando a situação voltar ao normal, continuaremos a realizar este 'Livros no MIRA' numa plataforma *online*: aparecem pessoas de várias zonas do país e sentimos que manifestam com mais facilidade as suas opiniões.

Conclusão: a pandemia levou-nos a aprender a estar com o público de outra forma e acabamos por integrar na nossa prática novas formas de fazer, de comunicar, de produzir cultura.

### *A Cultura tem sido fortemente afetada pela pandemia. Quais as principais preocupações e os atuais desafios?*

Esta situação excecional veio trazer um maior conhecimento, uma maior consciência sobre as fragilidades do setor. A precariedade em que vive a maior parte dos trabalhadores foi o aspeto mais chocante que veio à tona. O desafio presente é a criação de condições para que os trabalhadores ligados à cultura, em todas as suas manifestações, sobrevivam com a dignidade que merecem e continuem a produzir bens culturais.

### *Que medidas devem ser tomadas relativamente ao setor? O que falta fazer?*

São fundamentais todos os apoios devidamente regulamentados a partir das situações vividas pelas diferentes estruturas, pelos diferentes setores da cultura. O diálogo e a cooperação com o mundo da cultura, através dos seus representantes, deverá estar na base das medidas a tomar. É claro que a inibição total ou parcial da atividade cultural limita ou impede a produção cultural e aqui

reside a questão mais peculiar e mais dramática do momento que vivemos – um período de excecionalidade a todos os níveis, sem experiências anteriores que possam orientar; a falta de previsibilidade afeta todos os setores, em particular o cultural.

### *Que expectativas tem para o futuro próximo?*

A nossa atitude é esperançosa! Tomando um dizer popular, 'não há mal que sempre dure nem bem que nunca acabe', compreendemos que o momento é de resistência ativa, de esforço de sobrevivência, para quando a situação mudar estarmos aptos a responder aos novos e, esperemos, prósperos tempos. Aprendemos agindo, adaptando-nos às novas realidades.

PEDRO MAGALHÃES

### **Principal preocupação é a falta de trabalho**



FOTOGRAFIA DE APSTE

### *Qual o impacto da pandemia nas empresas de serviços para eventos?*

A pandemia teve um efeito devastador, tanto no lado das empresas como dos profissionais que, ao longo dos últimos anos, contribuíram para valorizar a marca Portugal além-fronteiras. Tal como fomos divulgando ao longo dos últimos meses, 56% das cerca de 170 empresas nossas associadas não tiveram liquidez para pagar os salários nos meses de agosto e setembro. E, mais do que isto, em outubro, cerca de 20% já tinham iniciado processos de despedimento. Do lado dos profissionais, estimamos que as últimas medidas anunciadas pelo Governo, nomeadamente a limitação dos eventos corporativos a cinco pessoas ou a proibição de eventos de fim de ano, signifiquem que mil técnicos altamente especializados fiquem desempregados ou mudem de profissão nos próximos meses. Perante este cenário, devastador é o único adjetivo a descrever os efeitos da pandemia.

### *Como tem sido a retoma do setor?*

Que retoma?! Não existe retoma ainda no nosso setor e, pelo rumo atual, dificilmente a teremos no início do próximo ano. Ao contrário de outros setores, também profundamente afetados pela pandemia, o nosso é dos poucos que continua sem praticamente poder trabalhar. E as medidas mais recentes só vieram piorar tudo, já que os eventos corporativos garantiam cinco a 10% do trabalho que algumas empresas ainda tinham, mas deixaram de ter devido às limitações impostas.

### *A Cultura e os eventos têm sido fortemente afetados pela pandemia. Quais as principais preocupações e os atuais desafios?*

A principal preocupação é a falta de trabalho. As limitações impostas fizeram com que a procura, de entidades públicas e privadas praticamente desaparecesse; por isso, as nossas empresas ficaram sem saber o que fazer. Outra preocupação prende-se com a perda de milhares de profissionais altamente especializados que, perante o cenário atual, provavelmente deverão ir parar ao desemprego ou mudar de profissão. Trata-se de recursos cujo processo de

formação dura aproximadamente dois anos e que, por isso, é uma força de trabalho que não se renova de um momento para o outro. Em relação aos desafios, julgo que o setor tem respondido bem mediante a latitude que nos têm dado. O investimento em eventos digitais, para tentar trabalhar respeitando as regras, surgiu de imediato e certamente não foi por resistência da nossa parte à mudança que estamos nesta situação. Mas julgo que o maior desafio de todos será sobreviver a todos os ataques que a pandemia e quem decide têm feito ao nosso setor.

***A APSTE tem realizado diversas iniciativas dando conta da situação dos trabalhadores do setor. Por estarem nos bastidores dos espetáculos sentem-se ‘invisíveis’?***

Sentimo-nos invisíveis porque sempre o fomos. E até aqui não tínhamos problemas com isso. A questão é que estivemos sempre presentes nos piores momentos do país ao longo dos últimos anos: foi o setor do turismo, muito alicerçado em grandes eventos, que assegurou a retoma após a crise de 2009 a 2013 e nunca nos viram a reclamar qualquer tipo de protagonismo ou fosse o que fosse. Somos nós que tornamos possível a realização de festivais como o NOS Alive ou Rock in Rio Lisboa e a vinda da Web Summit; somos nós que garantimos a realização das festas populares por esse país fora, que fazemos acontecer as peças de teatro, concertos ou outras demonstrações culturais. Enfim, estivemos sempre lá e agora, que mais precisamos, só pedimos que nos ajudem e, sobretudo, nos deixem trabalhar.

***Que medidas deveriam ser tomadas pelo Governo? O que falta fazer?***

Muitas das medidas tomadas são fruto da nossa luta ao longo dos últimos meses. Não renegamos que o Executivo se tem esforçado, e até tem respondido a algumas das necessidades, mas ainda não é suficiente. E temos algumas prioridades que não são assim tão complicadas de materializar: a criação de um CAE [classificação das atividades económicas portuguesas por ramos de atividade] único para o setor dos eventos, a suspensão das amortizações e a manutenção dos apoios à retoma, sobretudo, no pagamento de salários.

***Que expectativas tem para o futuro próximo?***

Atualmente, são muito reduzidas. A única esperança prende-se com o sucesso das vacinas, que poderá aumentar a confiança dos consumidores e, em simultâneo, reduzir as limitações impostas pelos decisores. De resto, se tudo se mantiver como está, sem alterações significativas no primeiro trimestre de 2021, não sei quanto tempo mais as empresas e os profissionais conseguirão sobreviver.

RUI SPRANGER

**Situação extremamente preocupante e grave**



RUI SPRANGER – [HTTPS://AGENTEANOESTE.COM/](https://AGENTEANOESTE.COM/)

***Qual o impacto da pandemia no seu trabalho?***

Todos os projetos previstos para 2020 foram adiados indefinidamente ou cancelados. Março, abril e maio seriam os meses em que teria mais trabalho.

***Que trabalhos tem realizado e que trabalhos tem agendados para os próximos tempos?***

Em novembro estreei um espetáculo da Seiva Trupe sobre o Fernando de Magalhães, com o objetivo de vir a ser levado a escolas, mas não se sabe quando será possível. À cautela, fizemos um vídeo para poder ser uma alternativa ao presencial. De resto, fiz alguns recitais de poesia transmitidos em *streaming* e sem público. Neste momento, mantemos as noites de poesia do Pinguim Café em versão mista, presencial, com público muito reduzido, e em *streaming*. Para o futuro apenas existem possibilidades, mas nada ainda concretizado ou devidamente agendado. Todos aguardam o desenvolver da pandemia.

***Tendo em conta as limitações, como tem decorrido o regresso aos palcos ou os encontros de poesia, por exemplo? E qual o ‘feedback’?***

O regresso é o possível. O público tem vontade de voltar, mas as lotações limitadas não permitem lugares para todos. Uma sala de 80 lugares ficou reduzida a 28 para as duas récitas de ‘O Estreito’, da Seiva Trupe, e o Pinguim, que habitualmente leva cerca de 50 pessoas, está reduzido a dez. É impensável arriscar uma produção que dependa de bilheteira. Os que têm assistido aos espetáculos e à poesia sentem-se, creio, contentes por sair e por participar nestes eventos.

***O digital é um recurso a ter em conta? Utilizou ou pretende utilizar esse recurso?***

O digital foi a alternativa que encontramos e permitiu que as ‘segundas de poesia’ não tivessem deixado de acontecer. É a alternativa possível, e de forma alguma a desejada. Mas continuarei a usá-la enquanto for ‘obrigado’.

***A Cultura tem sido fortemente afetada pela pandemia. Quais as principais preocupações?***

A maioria dos profissionais da cultura está sem trabalho e com poucas perspetivas quanto ao futuro; alguns já começaram a fazer trabalhos indiferenciados noutros setores. Mas nem isso tem sido possível para todos, numa altura em que o desemprego cresce e as empresas fecham. Os apoios da Segurança Social acabaram ou, os que subsistem, são uma espécie de empréstimos que vão hipotecar ainda mais o futuro destes profissionais. A situação é extremamente preocupante e grave.

***Que medidas deveriam ser tomadas pelo Governo? O que falta fazer?***

Desde logo, uma dotação financeira maior para acabar com o subfinanciamento permanente da cultura e a criação de um estatuto profissional que defina uma proteção social para os trabalhadores do setor.

***Que expectativas tem para o futuro próximo?***

Neste momento, é importante não criar expectativas e esperar que o fruto caia da árvore. Os ramos estão frágeis e é um risco trepá-la.

# ALGO VAI MAL NO REINO DO RATO

**A Disney anunciou recentemente o despedimento de 4.000 trabalhadores até ao final de Março, além dos 28.000 que começaram a receber notificações em Outubro.**

Durante anos, os reinos mágicos dos parques temáticos da Disney prometeram uma visão idealizada e muito americana de mundo perfeito – além de empregarem milhares de trabalhadores e dar-lhes a oportunidade de um trabalho estável. Mas, no seguimento da pandemia, essas oportunidades estão a desaparecer no meio de despedimentos em massa e cortes de benefícios, ao mesmo tempo que os ‘altos executivos’ se aumentaram prémios de gestão a níveis anteriores ao coronavírus.

A Disney anunciou recentemente o despedimento adicional de 4.000 trabalhadores até ao final de Março de 2021, além dos 28.000 que começaram a receber notificações de despedimento em Outubro passado. A maioria dos despedimentos terá efeito a partir do final do ano. A empresa justifica estes despedimentos com “a entrada limitada e o fecho da Disneylândia da Califórnia por restrições estaduais devido ao coronavírus”.

Entretanto, milhares de trabalhadores que já receberam notificações de despedimento estão a pensar o que fazer a seguir, tentando sobreviver com o seguro (nos EUA não existe subsídio de desemprego), pois os apoios do estado, nos estados onde existem, acabaram em Julho, e mantendo a esperança de voltar ao trabalho quando for para voltar...

Nos três meses que terminaram em 27 de Julho, o relatório trimestral da Disney mostrou um prejuízo de 72 mil milhões de dólares – o primeiro prejuízo em 20 anos.

**Sinais dos tempos.** Madison, uma trabalhadora da Disney World, explicou ao The Guardian, pedindo para usar apenas o primeiro nome, pois pensa que ainda pode voltar à Disney, que, quando o resort fechou em Março, ninguém pensou que iria durar tanto. “Quando descobri que fui despedida, simplesmente desmaiei. Chorei historicamente no meu carro, enquanto o meu namorado me tentava acalmar”.

Demorou dois meses a receber o seguro-desemprego e ela e o namorado estão a acabar as economias que tinham poupado para comprar uma casa. “A electricidade vai ser desligada. Não posso pagar o telefone nem o seguro do carro... Se o governo não ajudar, vou afogar...”

A Disney recusa-se a fornecer o número total de trabalhadores despedidos e não respondeu ao pedido de comentário sobre a remuneração dos executivos. Josh D’Amato, presidente do departamento dos parques, limitou-se a produzir uma declaração: “À luz do impacto prolongado da pandemia nos nossos negócios, tomámos a decisão muito difícil de iniciar o processo de redução da nossa força de trabalho.”

Para terminar, a cereja no topo do bolo. No final da última produção da Disney, “Mulan”, um *remake* do filme de animação, agora em imagem real, a produtora agradece ao governo chinês por ter permitido filmar partes do filme na mesma região onde continua a reprimir a etnia uigur.

**Paulo Teixeira de Sousa**

CONSTANÇA PAÚL

# A FINITUDE É UM SENTIMENTO CLARO NA MENTE DAS PESSOAS MAIS VELHAS

*É uma prestigiada investigadora na área da gerontologia. Licenciada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Constança Paúl é doutorada em Ciências Biomédicas, na área da Psicologia, pelo Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS). Professora catedrática, diretora do Departamento de Ciências do Comportamento e do curso de Gerontologia e Geriatria no ICBAS, é também investigadora do Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS), nos grupos de investigação Charter e AgeingC, e coordena o Centro de Atendimento 50+, um serviço especializado em envelhecimento. O currículo de Constança Paúl é extenso. E não podia ser mais apropriado quando o tema é o envelhecimento, nas mais variadas dimensões.*

Maria João Leite

entrevista

Ana Alvim

fotografia







***Que tipo de trabalho realizam no CINTESIS, nomeadamente nos grupos de investigação Charter e AgeingC?***

O CINTESIS é uma grande unidade de Investigação e Desenvolvimento (I&D), cuja missão é encontrar, no curto prazo, respostas e soluções para problemas de saúde concretos, sem nunca perder de vista a relação custo/eficácia. No centro há várias linhas, nomeadamente a de medicina preventiva e desafios sociais, que inclui o grupo Charter – a que pertencem os seniores, como é o meu caso, com a responsabilidade de definir as estratégias globais da unidade – e o meu grupo de origem, AgeingC, onde se congregam os estudos sobre o envelhecimento.

Os projetos são os mais variados, tendencialmente multidisciplinares, como é próprio dos estudos na área da gerontologia, e vão desde as questões da longevidade e os centenários até à utilização de tecnologia no envelhecimento, passando pelas pessoas com demência e os seus cuidadores familiares, as variáveis psicossociais associadas ao envelhecimento ativo e saudável e fatores de risco para resultados adversos do envelhecimento, como a institucionalização, a hospitalização e a morte, e ainda as políticas de saúde e sociais para o envelhecimento.

***E o Centro de Atendimento 50+ (CA50+), como funciona e quais as principais preocupações?***

O CA50+ é um serviço de apoio à comunidade, sediado no ICBAS, que visa atender a população mais velha da Área Metropolitana do Porto, através de avaliações gerontológicas e psicológicas, e o acompanhamento de pessoas mais velhas com problemáticas afetivas relacionadas com o luto (por exemplo, a viuvez), o humor

depressivo, a baixa autoestima, a ansiedade, a desmotivação e as dificuldades relacionais no âmbito familiar. Atendemos, também, pessoas com défice cognitivo ligeiro ou demência, que integram programas de treino cognitivo, e, simultaneamente, os cuidadores informais, que aprendem estratégias para cuidar de si próprios e lidar com os seus familiares com demência, entre outras questões. A capacidade de resposta atual é limitada, dada a escassez de profissionais afetos ao serviço, embora as solicitações sejam muitas. A sua expansão passa pela relevância que a direção do ICBAS lhe venha a atribuir, num país onde a própria geriatria é apenas, e recentemente, uma competência e não uma especialidade médica, e os mais velhos não são considerados um mercado interessante, mas, frequentemente, um custo acrescido para o sistema de saúde.

***Em Portugal, o envelhecimento saudável e ativo é uma realidade? Estamos a envelhecer bem?***

Creio que estamos a caminhar no sentido positivo, sobretudo, a nível da esperança de vida. Em termos da esperança de vida saudável, a questão é muito diferente: os números mais recentes mostram que a esperança de vida aos 65 anos, para mulheres, é de 22 anos, dos quais 12,5 (52%) são vividos com incapacidade; para os homens, a esperança de vida é de 18,2 anos, dos quais 9,4 (43%) são sem saúde (Eurostat, 2020).

Ou seja, temos um enorme diferencial a preencher para que os anos de vida sejam de qualidade de vida e não de doença. Aparentemente, há uma enorme passividade face à incapacidade e pouco investimento, quer na prevenção, quer na reabilitação. Ainda se cumpre muito o fatalismo de que é ‘normal’ um velho ser triste,



ter dificuldades motoras, não ter controlo sobre a sua própria vida e todo um chorrilho de atitudes idadistas que são fatores de risco sérios para envelhecer bem.

### *Somos um país envelhecido?*

Sim, Portugal é o terceiro país mais envelhecido da Europa e o quinto do mundo, graças ao aumento da esperança de vida, à baixa natalidade e a movimentos significativos de emigração, que de tempos a tempos nos levam gerações de jovens, em idade fértil, que vão constituir as suas famílias para outras paragens.

### *E a sociedade está preparada para uma vida mais longa dos cidadãos? Quais os principais desafios e dificuldades?*

Creio que há ainda um grande caminho a percorrer: pelos próprios mais velhos, na afirmação das suas vozes, nos comportamentos preventivos ou no assumir o risco de não os ter, em empenhar-se socialmente na vida comunitária; a nível familiar, de forma a não ‘normalizarem’ as soluções de institucionalização e infantilização dos seus mais velhos; a nível de políticas locais e nacionais, através da criação de cidades amigas e do desenho de equipamentos para todos, ou seja, sem barreiras e com elementos promotores de segurança, de convivência e participação. A área dos transportes é, em muitos casos, fulcral, sobretudo fora das grandes cidades, onde a acessibilidade aos serviços é extremamente difícil e dispendiosa. Com políticas de precariedade do trabalho, mudanças radicais no mundo laboral que dificilmente conseguimos perspetivar e a maternidade tardia, pode resultar que as futuras gerações de pessoas mais velhas venham a ter vidas ainda mais difíceis do que as atuais. Os ganhos de esperança de vida podem não ser um bem adquirido, como já se verificou na história de vários países (por exemplo, com o fim da URSS), sendo que a pandemia atual pode também mudar a pirâmide etária, pelo que esta conquista civilizacional está sempre sob ameaça. Se pensarmos em qualidade de vida no envelhecimento, a questão é ainda mais complexa, porque o risco de fragilidade e doença associado à idade é um aspeto que deve ser prevenido, com tempo, através de estilos de vida saudáveis ao longo da vida – por exemplo, com opções alimentares adequadas, exercício físico e mental, higiene de sono.

### *Que realidades veio mostrar a pandemia?*

A situação dos lares e outras estruturas residenciais para pessoas idosas (ERPI) tornou-se visível, nas suas enormes fragilidades e contradições. Percebeu-se que são espaços inadequados, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista médico.

A ideia de espaços coletivos com regulamentos massificados, servidos por profissionais com baixas qualificações ou qualificações inespecíficas, frequentemente de dimensões exageradas, é uma triste solução de último recurso. Estes equipamentos só farão sentido para grandes dependentes e sempre com planos individuais de cuidados centrados nas pessoas. Não é solução natural juntar pessoas que não têm nada em comum a viver em espaços estranhos, cumprindo rotinas de vazio à espera de coisa nenhuma. Reconheço a dedicação e esforço brutal dos profissionais das instituições que abdicaram das próprias famílias para cuidar dos outros, nos limites das suas capacidades e saber, mas isso não releva a inadequação dessas estruturas, a que se exige a assepsia de um hospital e o aconchego de um lar e que se limitaram a ser prisões incompreensíveis, para uns, ou facilitadores da morte solitária, para muitos outros.

### *No contexto atual, os laços intergeracionais foram quebrados ou, pelo contrário, saíram reforçados?*

Não me parece que a resposta possa ser dicotómica. Há seguramente

uma continuidade negativa ou positiva da qualidade relacional previamente existente. Poderá ter havido reforço de laços nas situações de famílias coesas e solidárias, que sentiram a ausência e lhe deram o significado próprio, ou poderá ter havido uma degradação de laços, quando já eram frágeis ou quase inexistentes. Quando pensamos em pessoas mais velhas, um dos problemas é o tempo, o tempo que lhes resta para viver e que não vão recuperar mais. Nos mais velhos não há lugar para adiamentos, não há a perspetiva de deixar para mais tarde, porque pode não haver esse outro tempo no futuro. Essa é uma grande diferença relativamente aos mais jovens – que também perderam encontros, brincadeiras, amores, mas poderão recuperar parte delas no futuro, enquanto os velhos não. A finitude é um sentimento claro na mente das pessoas mais velhas e não se recuperam abraços nem sorrisos que não existiram, nem a memória, quando existe, é conforto bastante para preencher a solidão e o vazio.

### *As pessoas com mais idade são valorizadas?*

A pergunta também passa por saber se as pessoas com mais idade se valorizam a si próprias. Diria que depende, em grande medida, do seu estatuto social e familiar. Há um estudo (Lima, et al.) que mostra que, nomeadamente em Portugal, as pessoas mais velhas são vistas como simpáticas, mas incompetentes... Ou seja, há uma certa complacência e paternalismo em relação aos mais velhos. De qualquer forma, a questão passa por pensarmos o que é ‘ser valorizado’ e porquê? Ou seja, valorizadas pelo seu saber? Não me parece o caminho de futuro. O saber fazer atual tem-nos desatualizado a todos, constantemente, tal é a velocidade da sua produção e diversificação. ‘O saber está na nuvem’, à distância de um clique. O saber ser, sim, a aprendizagem ao longo das vidas singulares, as vivências, os afetos, o legado histórico e único das vidas longas. O transcendente, o universal, os valores, é o que dignifica e diferencia os mais velhos e o legado emocional e comunitário que nos deixam para lidar com a incerteza e a relatividade da vida.

### *A sociedade discrimina pessoas válidas com base na idade?*

Sim, embora cada vez menos. A aparência física já não é tão dramática como fator de exclusão e as pessoas mais velhas também tendem a cuidar-se mais. Já aparecem modelos mais velhos e marketing direcionado para públicos seniores. E, como sempre, se a pessoa tiver alguma forma de poder, a discriminação não é tão provável. Creio que, em alguns meios, já se vai percebendo que as equipas com faixas etárias diversificadas podem ser mais produtivas.

### *O envelhecimento reflete-se, particularmente, em algumas classes profissionais, como os professores. O que pode ser feito nesse capítulo?*

A profissão docente tem vindo a ser desvalorizada, se não economicamente, em termos de estatuto profissional. É uma profissão muito exigente e desgastante, em plena mutação, em que ela própria já não é detentora absoluta do saber que está disperso e acessível para consumo imediato. Essa perda de estatuto social torna a profissão pouco atrativa e não tem havido um planeamento claro das necessidades de professores *versus* a sua formação. Não seria muito difícil olhar para os números de nascimentos e saber quantos professores serão precisos passados cinco, dez, 15 anos e, entretanto, investir na aprendizagem ao longo da vida e na requalificação profissional dos professores mais velhos, moldando atividades e funções no universo escolar.

Há, obviamente, questões económicas que se colocam, mas também há muito que se poderia fazer com inovação. Manter os

professores mais motivados e com menos stresse, investindo num ensino necessariamente diferente, para um futuro que não se assemelha em nada com o de gerações passadas. Seria importante que se pudessem desenvolver as competências de autoaprendizagem dos estudantes e que os professores servissem de filtro e/ou de amplificador dos conhecimentos e das emoções dos mais jovens, regulando a sua aprendizagem, mais do que ensinando.

#### *Velho é palavra a evitar?*

Eu utilizo para mim a palavra velho/velha com gosto, saboreio-a várias vezes, zango-me outras... Compreendo, contudo, que, para muitos, a palavra tenha uma conotação negativa, porque o temido para a sociedade em geral. Mas, primeiro: envelhecer é um processo cuja alternativa é morrer, por isso, só pode ser bom ser velho e não morto; depois, porque nesse processo há perdas, mas também há ganhos, pelo menos até sermos mesmo muito velhos, em que os ganhos já são menores do que as perdas ou inexistentes.

#### *E 'ser jovem' é um estado de espírito?*

Essa coisa de espírito *versus* corpo é curiosa. De facto, a pergunta desperta-me alguma ambivalência, ou mesmo incoerência... Não há uma dualidade corpo/mente, pelo que a resposta óbvia seria que isso de a velhice ser um estado de espírito não faz sentido. No entanto, nos mais velhos, parece que o corpo envelhece mais rapidamente do que a mente e não responde adequadamente aos

desejos e aos projetos dessa mesma mente. Há um mecanismo psicológico que, se estiver a funcionar bem, nos faz adaptar os desejos ao possível (ao que o corpo permite) – é a teoria da seletividade socioemocional, de Laura Cartensen, que prevê que as pessoas sejam seletivas nas suas relações afetivas, preservem sobretudo as memórias positivas, ajustem os objetivos e necessidades ao que lhes é próximo e acessível. Mas, de facto, já me deparei com pessoas mais velhas que têm dificuldade em se adaptar às limitações biológicas e ficam frustradas quando o corpo como que não as acompanha, mesmo recorrendo a compensações externas...

Em gerontologia, falamos de idade cronológica, biológica, psicológica e social, que não são necessariamente coincidentes. Nem sequer a idade cronológica coincide sempre com a biológica; a idade biológica depende também do desgaste de um sistema ou órgão – beber muito álcool ‘envelhece’ o fígado – e pode configurar uma idade biológica superior à cronológica. A idade social é determinada pela sociedade (por exemplo, reforma aos 65 anos), que sanciona comportamentos adequados a uma determinada idade, no contexto de uma cultura, e a idade psicológica corresponde à experiencial, no balanço individual entre o biológico e o social é a idade subjetiva ou mesmo idealizada.

Mas como resposta simples, diria que não, a velhice não é um estado de espírito, mas o estado de espírito facilita ou impede uma velhice com qualidade.





Quem está isolado

também pode ser vítima.

O isolamento aumenta a necessidade de utilização de internet e o risco de ser vítima de cibercrime. Mesmo sem saírem de casa, há milhões de vítimas em todo o mundo.

Preste atenção aos sinais. Não se cale.

**APAV**  
30  
Anos  
Apelo à Vítima

**Linha  
Internet  
Segura**  
800 219 090



**António Manuel Pereira Lopes** nasceu no Porto, em 1 de outubro de 1955, e começou a fotografar, de forma sistemática, em 2005. Autor e coautor de vários livros de fotografia em Portugal, Espanha e França, está representado em coleções particulares e institucionais e já expôs em Portugal, Espanha, França, Chipre, Brasil e Finlândia. Em 2014, criou o *iNstantes - Festival Internacional de Fotografia de Avintes*, que dirige desde então e cuja 8ª edição está prevista para maio.





# *PEREIRA LOPES*

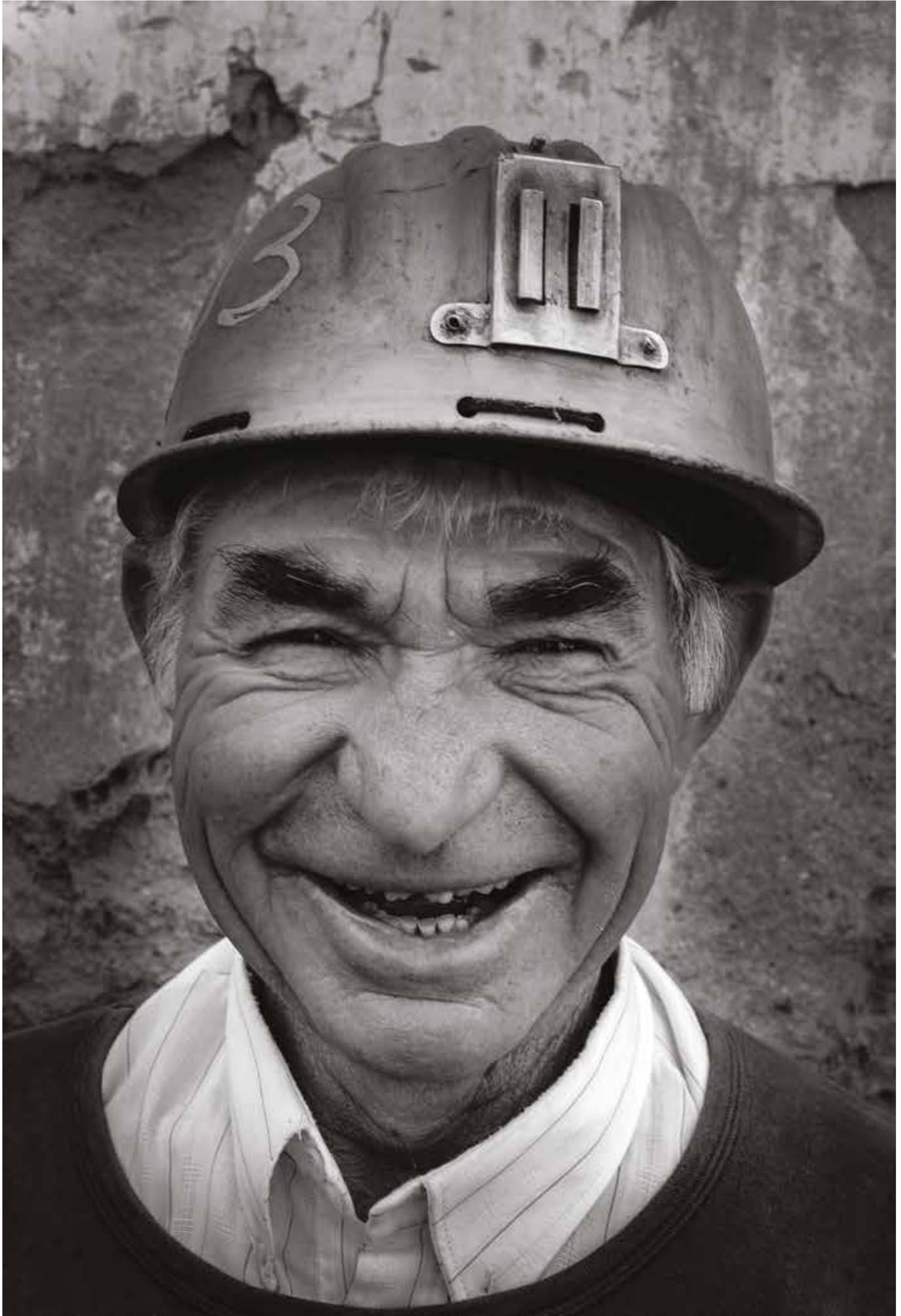
## *Pejão, 20 anos depois*

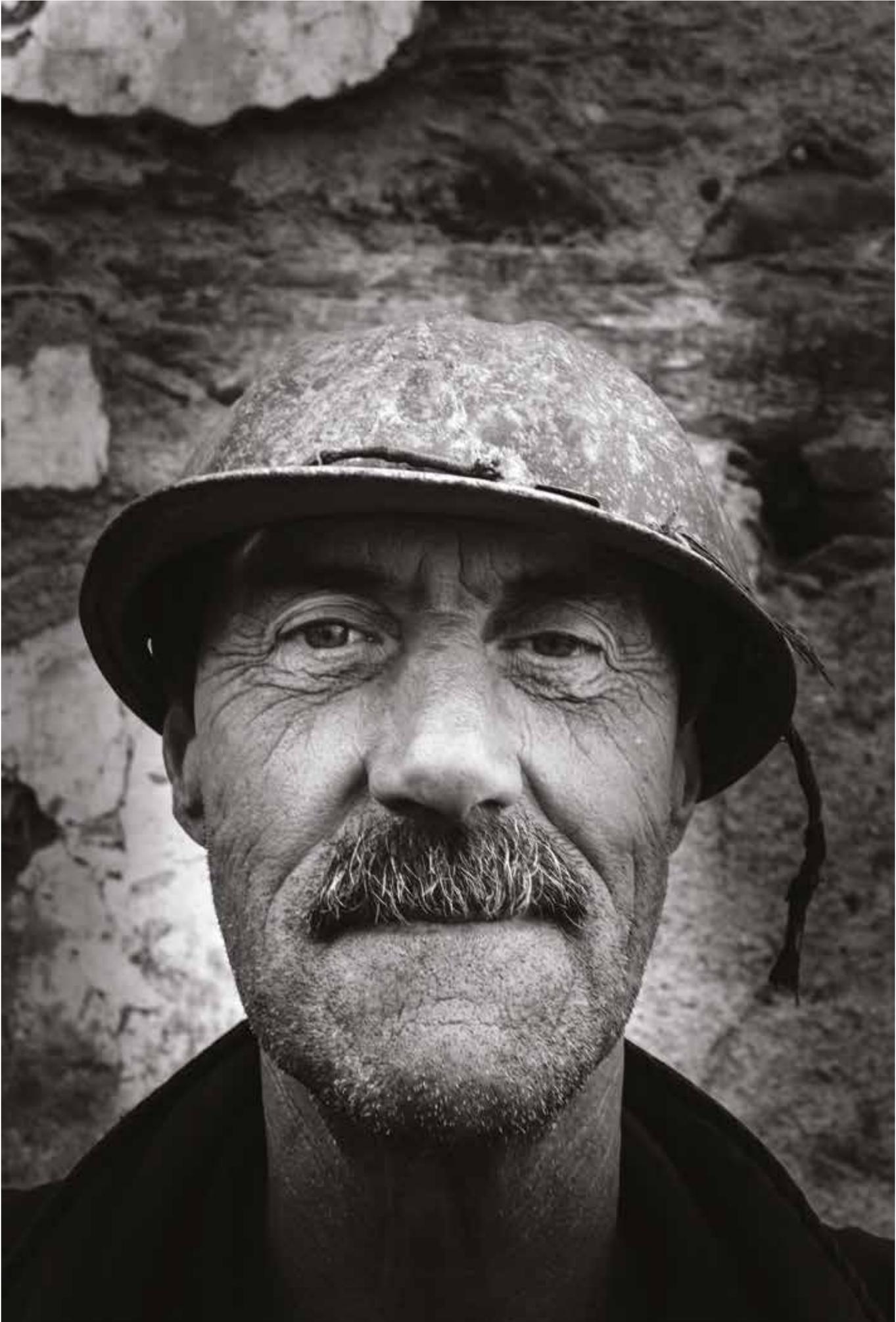
As Minas do Pejão começaram a funcionar em 1886 e fecharam em 31 de dezembro de 1994, por deliberação do governo de então, liderado por Cavaco Silva.

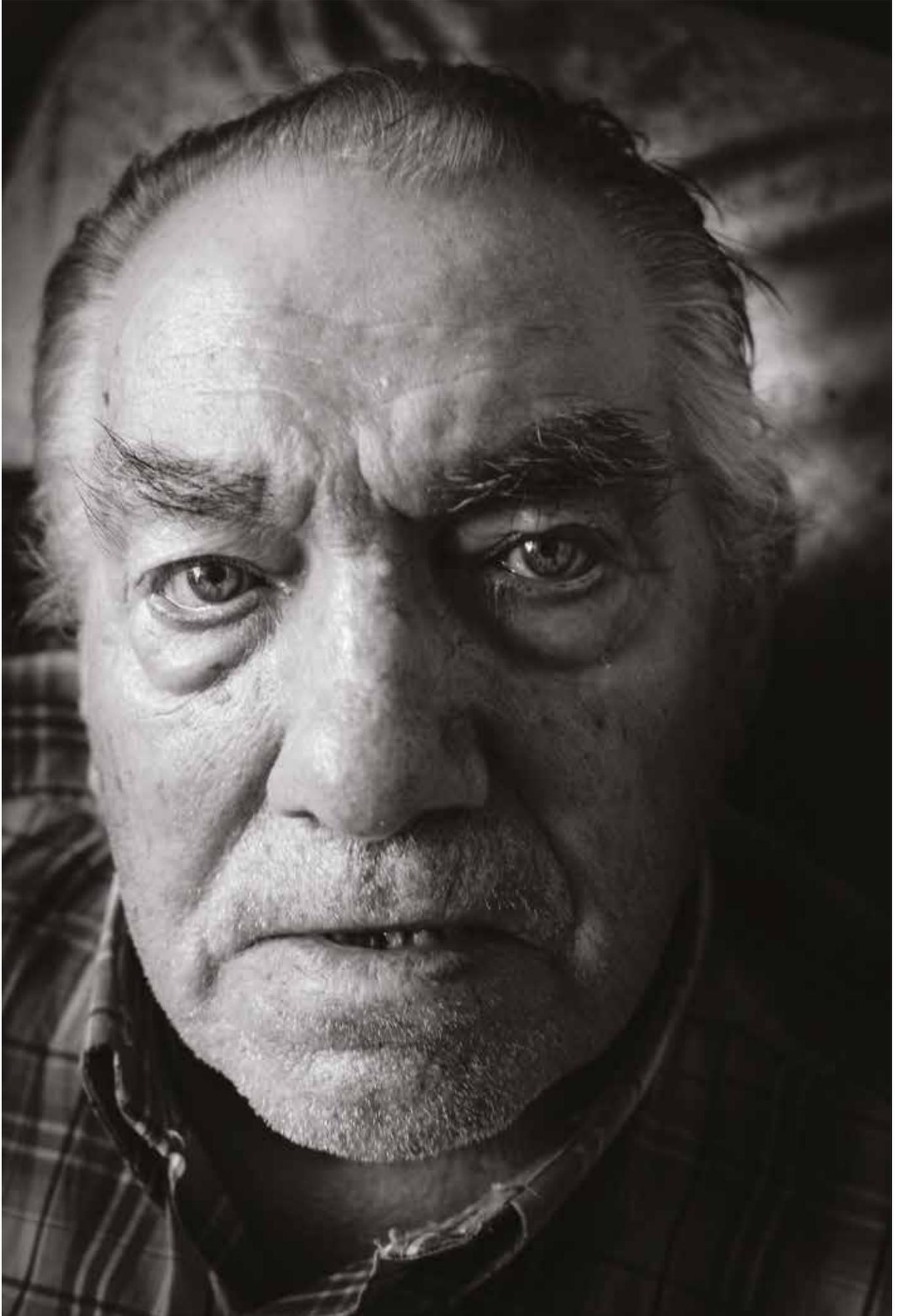
20 anos depois, Pereira Lopes foi à procura dos homens e mulheres que lá trabalharam. Quem eram? Qual a sua função na empresa? O que faziam 20 anos depois?

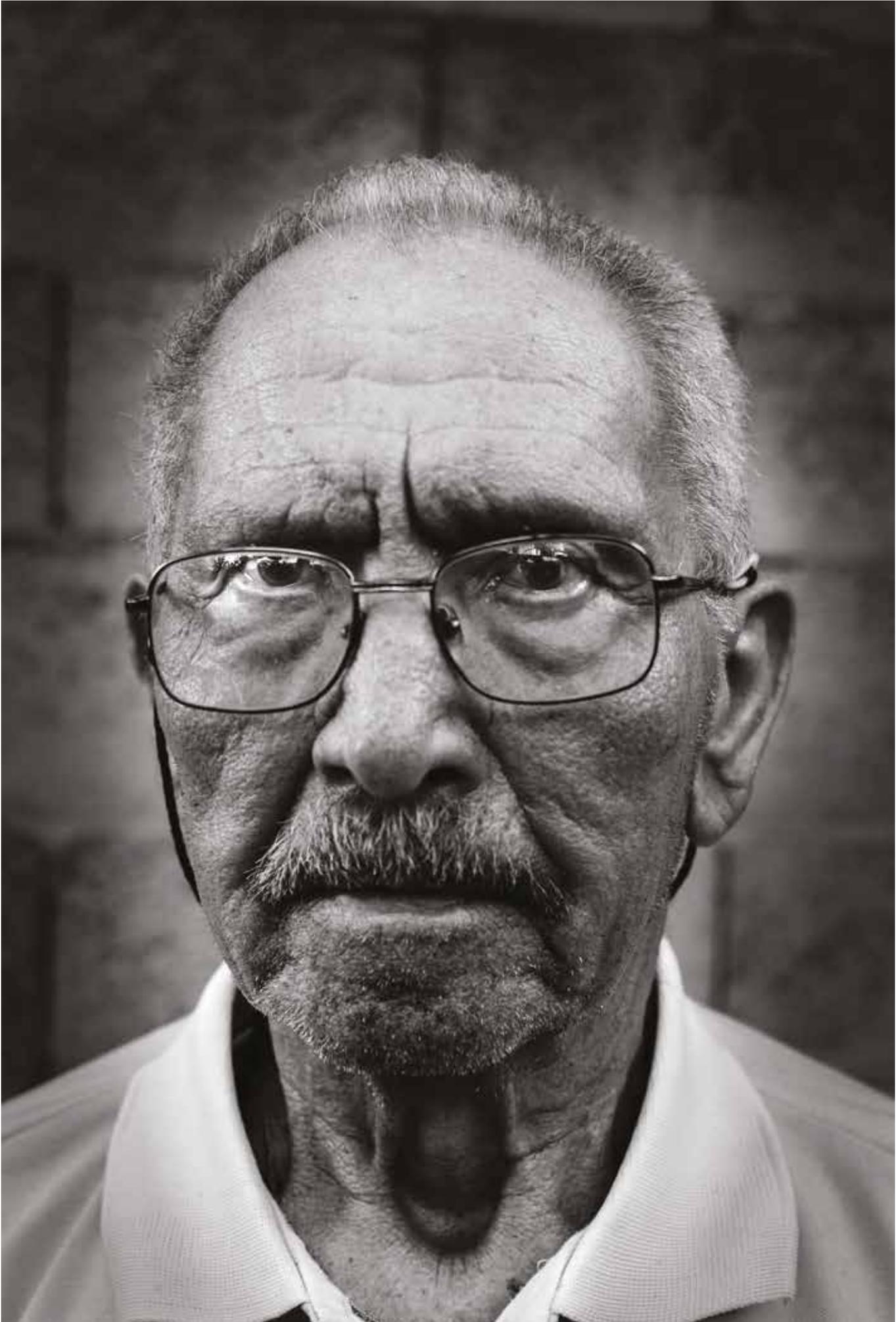
“Dos retratados ouvi estórias e lamentos, vi reencontros. Vi, também, algumas lágrimas, pelo estado em que foram encontrar as suas minas, 20 anos depois. Alguns nunca mais lá tinham entrado desde que fecharam!”

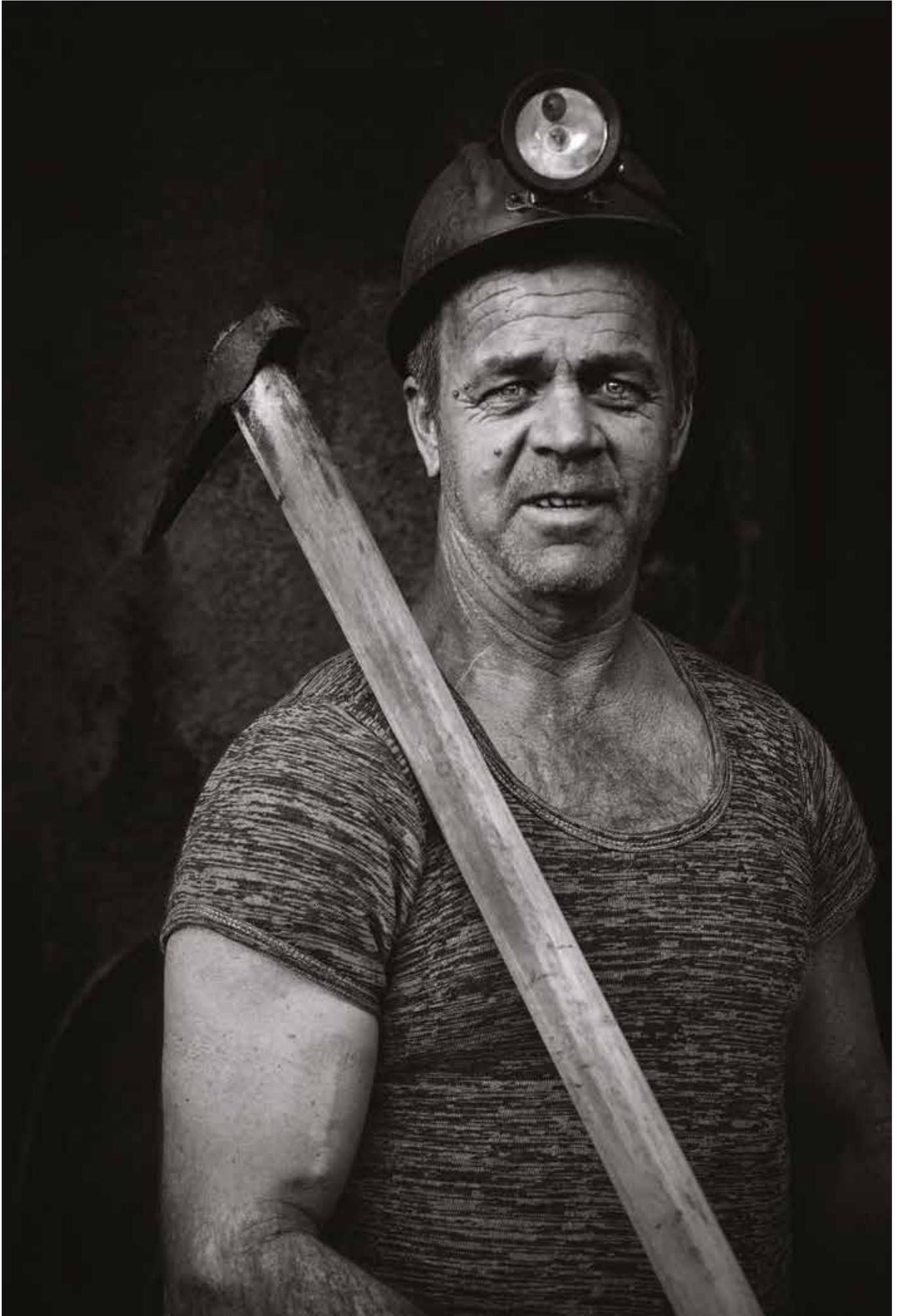
Este portefólio reúne 12 pessoas, de mais de uma centena de retratados, em representação dos milhares que trabalharam na empresa, pioneira no desenvolvimento social, recreativo e cultural dos funcionários.

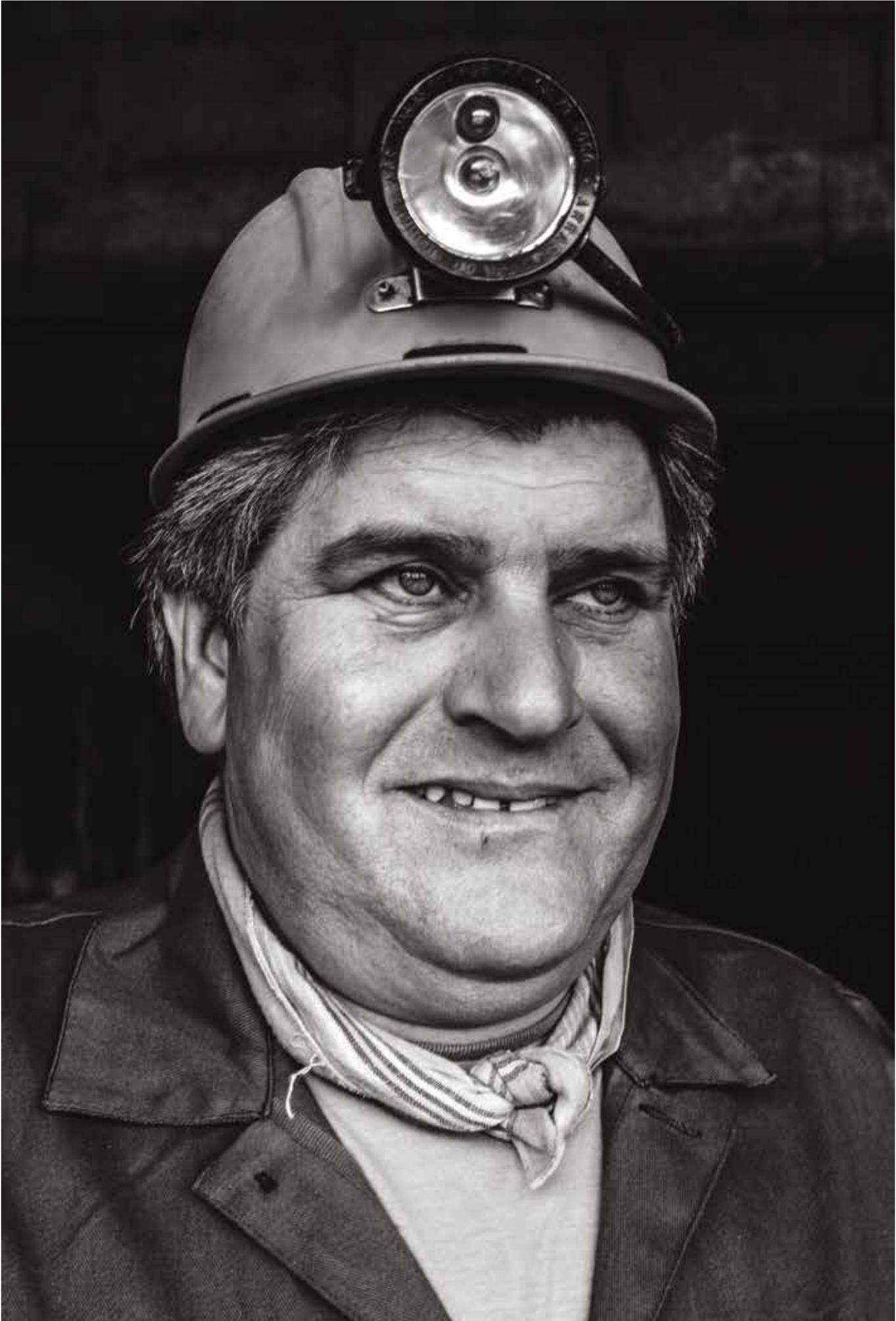


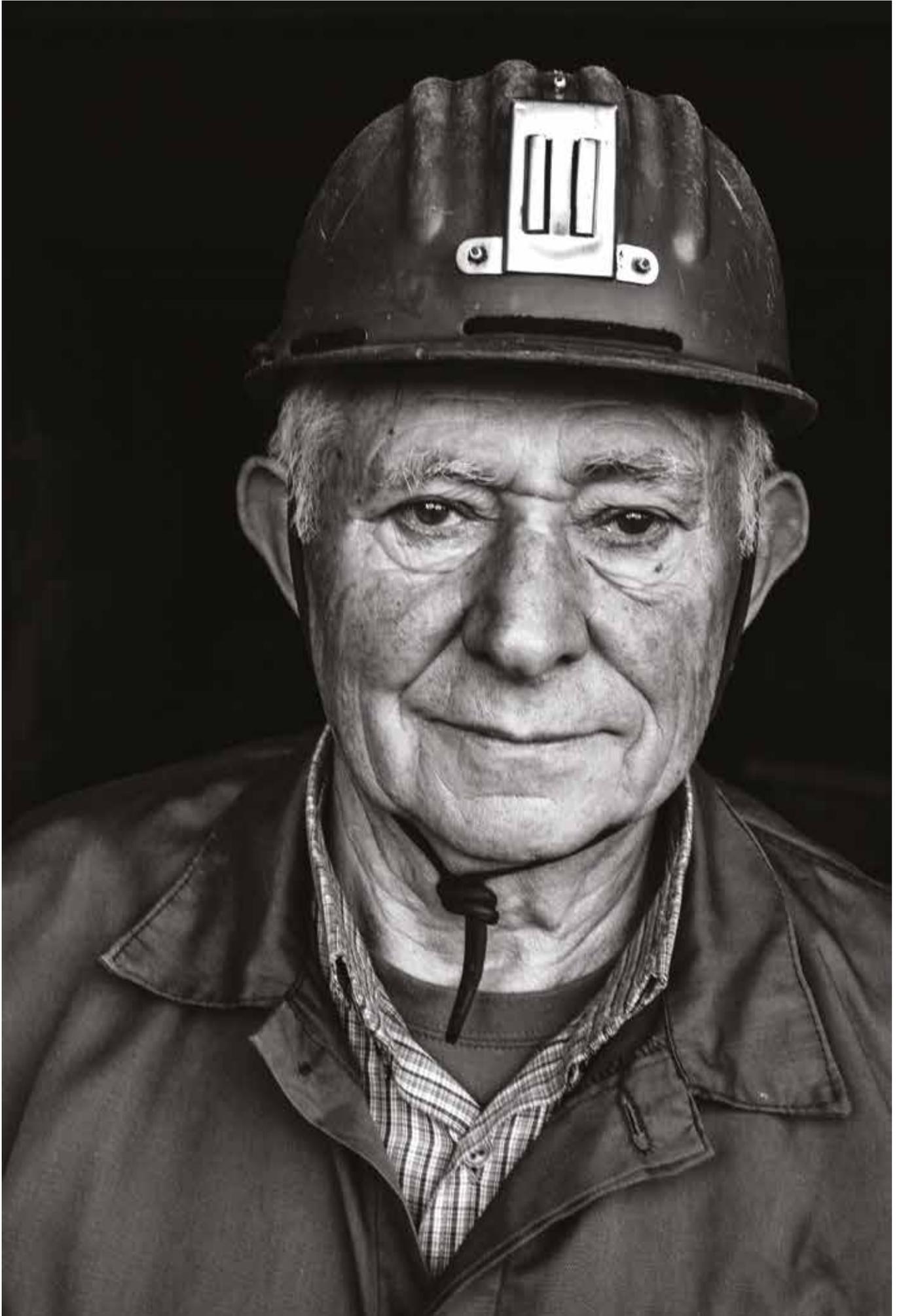


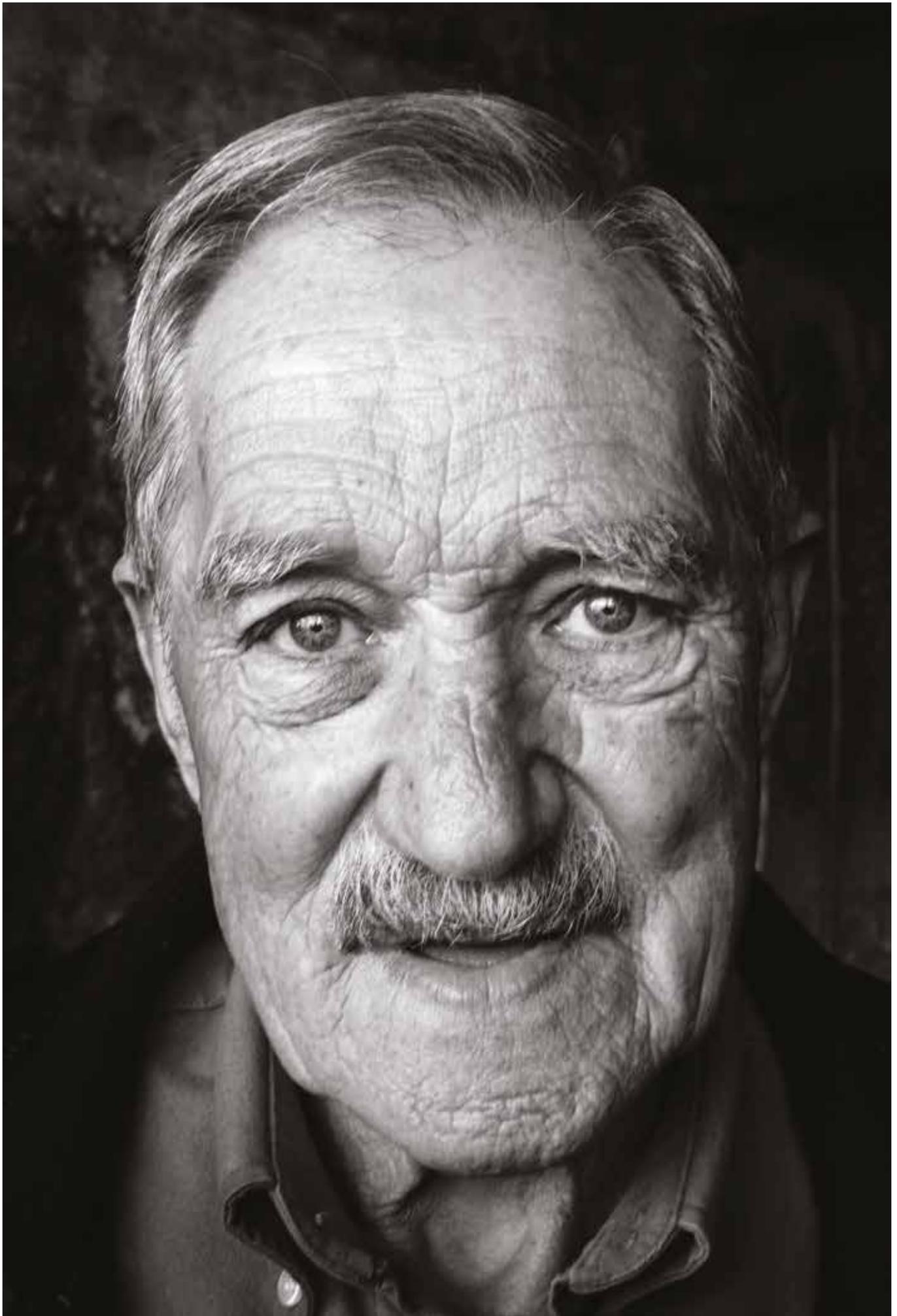


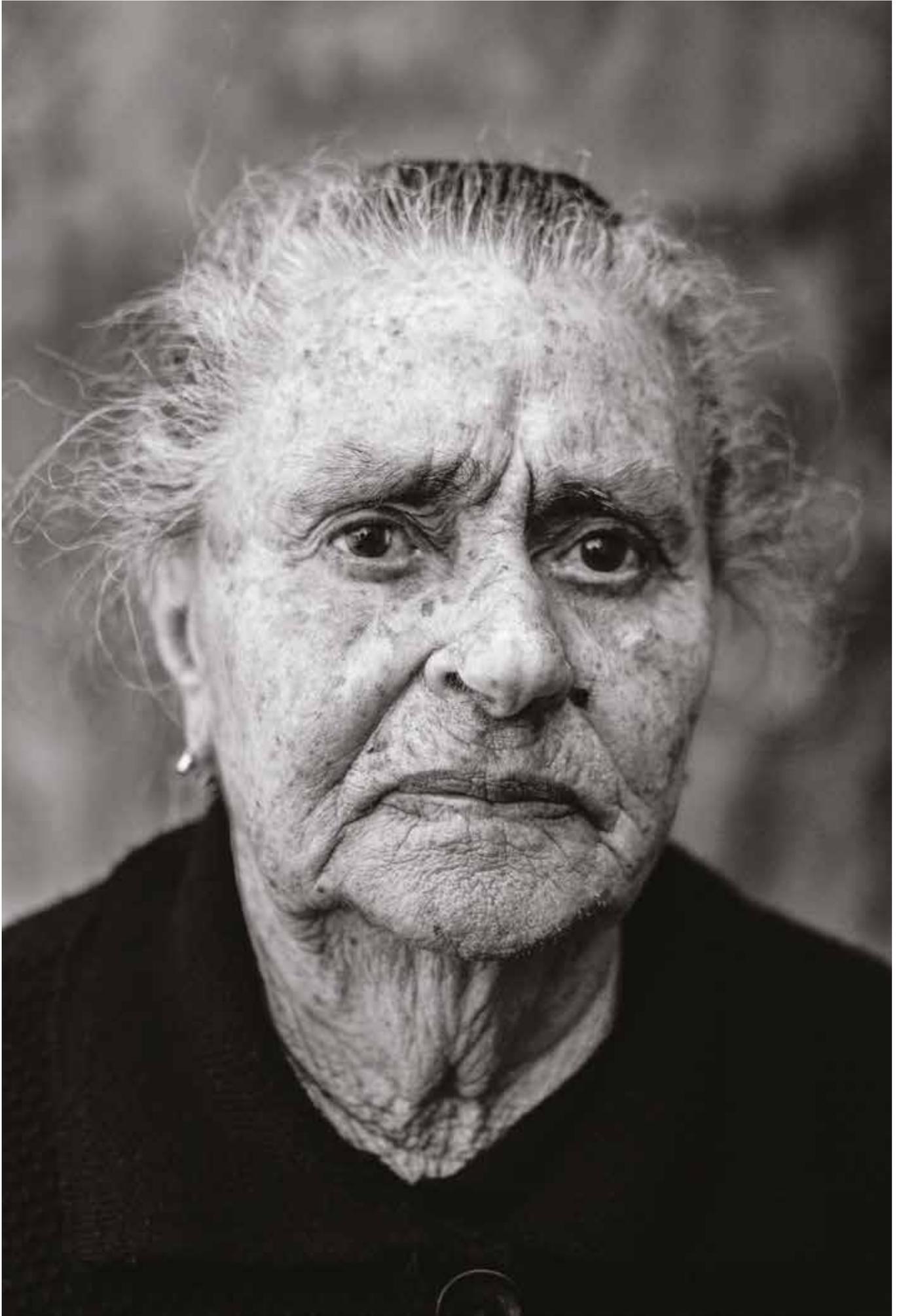




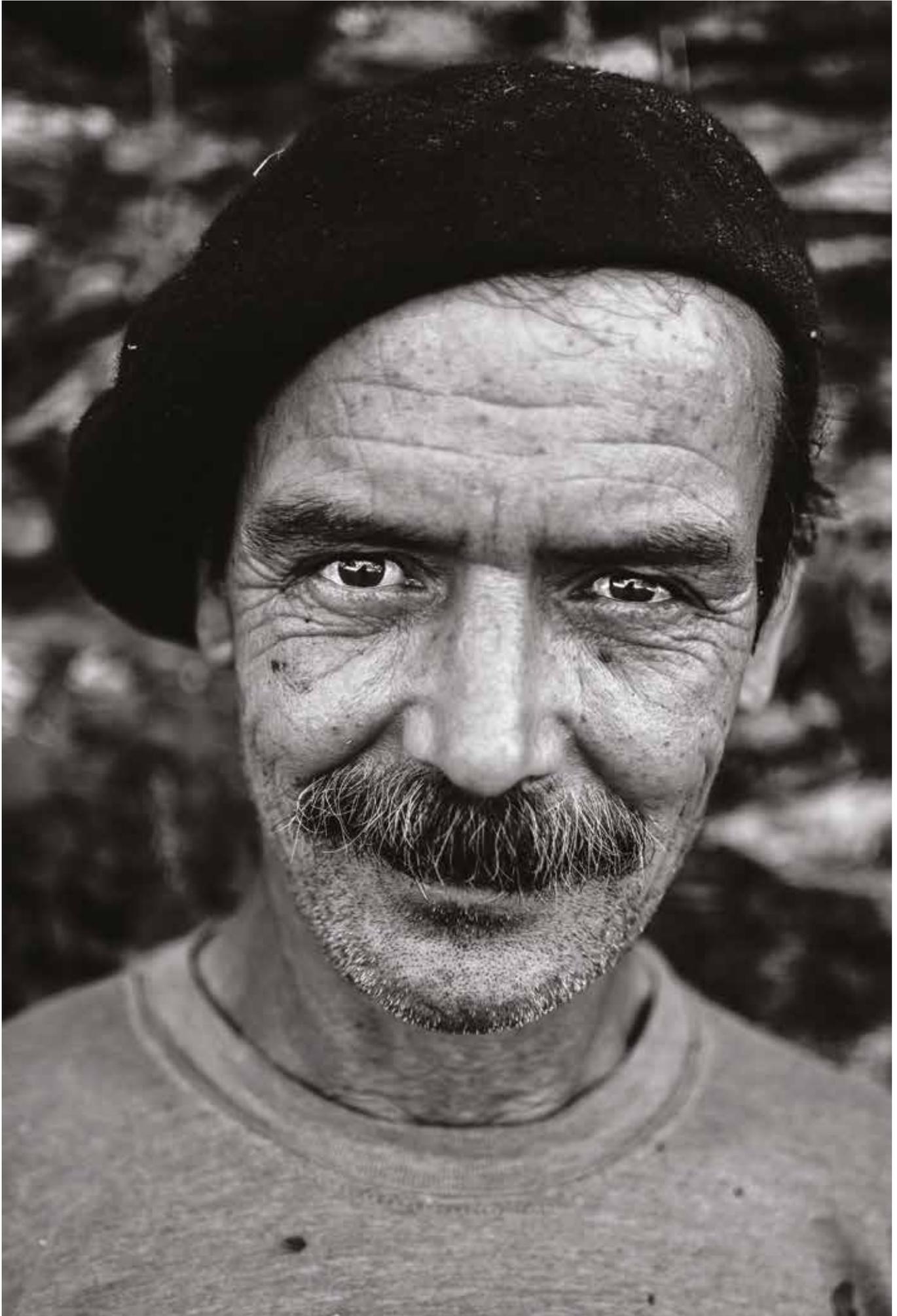


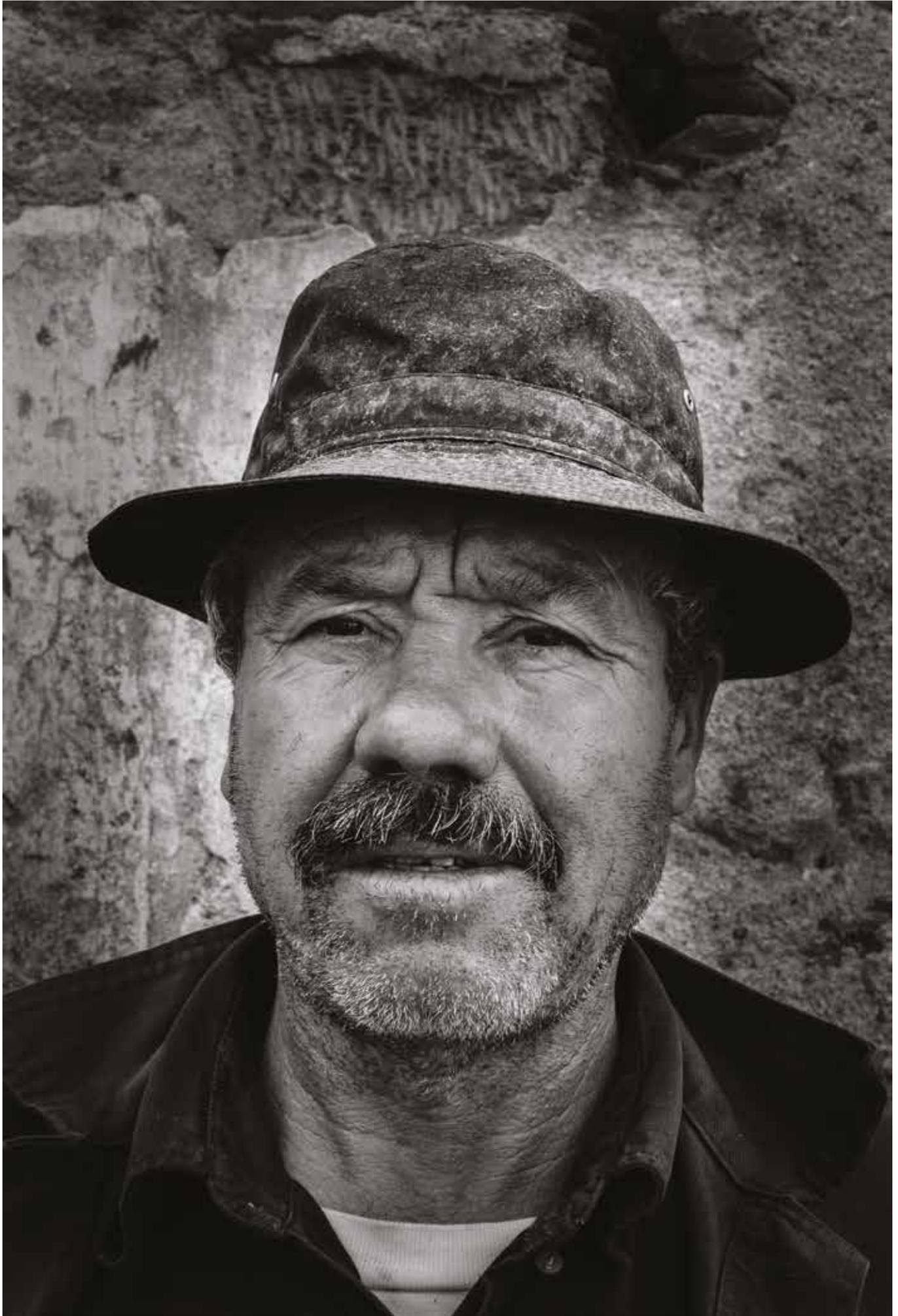














ADRIANO RANGEL



# Crianças & Objetos olhares sobre as infâncias

Este breve ensaio compõe-se de textos visuais e inspira-se no entendimento de que há um processo de significação e ressignificação – sempre histórico e contingente – construído mediante o acoplamento de símbolos, assim como de artefatos locais e universais, próprios de cada tempo, todos eles expressivos de uma complexa teia de significados compartilhada pelos sujeitos em uma cultura. Sua leitura efetua-se mediante uma ‘leitura de imagens’ na qual os leitores estão convidados a multiplicar olhares, sentidos e reflexões sobre as infâncias.

O conjunto imagético foca a temática “crianças & objetos” com o objetivo de chamar a atenção para alguns daqueles incorporados/associados às vidas das crianças ao longo dos tempos. Considera-se que os objetos estão carregados de significados e colaboram para constituir, sustentar ou transgredir sentidos culturais dos modos de ser criança e viver a infância. Nas relações entre os sujeitos e o mundo, as interações sociais estão entremeadas com objetos associados às culturas que os produzem e lhes atribuem significados.

Na contemporaneidade, compreendemos, ainda, que ‘objetos’ estão também relacionados às mediações entre as pessoas e não apenas aos artefatos. Em uma cultura imaterial, com objetos etéreos como redes virtuais de comunicação, programas de computador, jogos eletrônicos e grande fascínio por imagens, observa-se também a objetificação das infâncias. É também nesse sentido que a leitura das imagens constitui saberes e expressões do nosso tempo.

Atualmente, um vírus que se tornou pandêmico está produzindo outros contextos infantis e acoplando outros objetos às infâncias. Cercadas de estratégias protetivas, com aulas virtuais, privadas da sociabilidade presencial e com acesso restrito aos *shopping centers*, a vida das crianças assume novos contornos e incorpora outros objetos. E pode-se dizer que o impacto maior da pandemia nas transformações das infâncias ainda está por vir.

**Ana Paula L. Aprato**

Universidade Luterana do Brasil  
(doutoranda em Educação)

*Os objetos estão carregados de significados e colaboram para constituir, sustentar ou transgredir sentidos culturais dos modos de ser criança e viver a infância. Cercadas de estratégias protetivas, com aulas virtuais, privadas da sociabilidade presencial, a vida das crianças assume novos contornos e incorpora outros objetos.*



ANA PAULA APRATO.  
MENINA COM MÁSCARA DE BONECA LOL, S/D



MARY ELLEN MARK.  
AMANDA AND HER COUSIN AMY, 1990  
[HTTP://WWW.MARYELLENMARK.COM/]

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*)

ARTWORK DA CAPA Adriano Rangel

PORTEFÓLIO Pereira Lopes

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.** ISCTE-Instituto  
Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e  
Políticas Públicas  
**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 C. 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 Dartmouth, School of Education (EUA)

**João Teixeira Lopes.** Universidade do Porto, Faculdade de Letras

*olhares de fora*

**Ivonaldo Leite.** Universidade Federal de Paraíba (Brasil)

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

**Maria Antónia Lopes.** Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.** Universidade de São Carlos (Brasil)

*pedagogia social*

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

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

**José Antonio Caride Gómez.** Universidade de Santiago de Compostela (Galiza)

**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*

**Amélia Veiga.** Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**António Magalhães.** 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*

**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, Instituto 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 Arquitetura

**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.** Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e 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



ctt correios

TAXA PAGA  
PORTUGAL  
CONTRATO 119214

PUBLICAÇÕES  
PERIÓDICAS

AUTORIZADO A CIRCULAR  
EM INVÓLUCRO FECHADO  
DE PLÁSTICO  
DE00252014RL/RCM/N  
PODE ABRIR-SE PARA  
VERIFICAÇÃO POSTAL

O que há de novo no mundo contemporâneo não é o facto nem mesmo o grau de inumanidade que a persistência da fome, da doença, da total exclusão de milhões de homens de um mínimo de dignidade ou até da hipótese de sobrevivência revela, mas a constatação de que este fenómeno coexiste com o espetáculo de uma civilização aparentemente dotada de todos os meios, de todos os poderes, para a abolir.

**Eduardo Lourenço [1923-2020]**

O Esplendor do Caos, 1998



9 771647 324132