

ARBITRAL

Colaboradores permanentes

escola que (a)prende

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

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)

cultura e pedagogia

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

da ciência e da vida

Francisco Silva. Engenheiro

do secundário

Arsélio de Almeida Martins. Escola Secundária Jose Estêvão, Aveiro

Domingos Fernandes. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Jaime Carvalho e Silva. Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências

educação desportiva

André Escórcio. Escola Básica e 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

Miguel Santos Guerra. Universidad de Málaga (Andaluzia), Departamento de Didáctica y Organización Escolar

entrelinhas e rabiscos

José Rafael Tormenta. Escola Secundária de Oliveira do Douro, Vila Nova de 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

Nuno Fadigas. Professor do Ensino Secundário

fora da escola também se aprende

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

formação e desempenho

Carlos Cardoso. Instituto 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 Tenologias, Instituto de Ciências da Educação

Gustavo Fischman. Arizona State University. Mary Lou Fulton Teachers College (EUA)

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

lugares da educação

Almerindo Janela Afonso. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Licínio Lima. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Manuel António Silva. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Virgínio Sá. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

observatório

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

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

João Teixeira Lopes. Universidade do Porto, Faculdade de Letras

olhares de fora

Ivonaldo Leite. Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

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

Maria Antónia Lopes. Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)

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

pedagogia social

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

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

José Luís Gonçalves. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto)

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

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

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. Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. Administração Regional de Saúde do Norte

[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

Emanuel Oliveira Medeiros. Universidade dos Açores

José Carlos Marques. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

José Maria Hernandez Días. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación

Luís Vendeirinho. Escritor

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

disto e daquilo

Rogério Ribeiro. Professor (AE Maia) e Mestre em Ciências da Educação

novos colaboradores

António Fernando Nabais. Escola Secundária Augusto Gomes (Matosinhos), professor de Português e de Latim

Cristiana Madureira. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Cristina Palmeirão. Universidade Católica Portuguesa/CRP, Faculdade de Educação e Psicologia

Felipe Trillo Alonso. Universidade de Santiago de Compostela (Galiza)

Joana Manarte. Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção em Educação; co-coordenadora do grupo OGE (Outras Geografias em Educação)

Manuel Costa Alves. Meteorologista

Manuela Matos Monteiro. MIRA Galerias (Porto)

Maria Lopes de Azevedo. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Rui Duarte. Agrupamento de Escolas de Vila Pouca de Aguiar (Vila Real)

Ficha técnica

diretora **Manuela Mendonça**

editor **Rogério Ribeiro**

redatora **Maria João Leite**

capa **Susana Fernando**

ilustrações **Marta Nunes**

fotografia **Henrique Borges**

apoio gráfico **Miguel Ângelo**

revisão **José Manuel Costa**

secretariado **Sílvia Enes**

paginação e impressão — Sersilito-Empresa Gráfica, Lda.

periodicidade — Semestral

tiragem — 1000 exemplares

preço — 4 euros

contactos — T: (00 351) 226 002 790

redacao@apagina.pt

estatuto editorial www.apagina.pt

a Página publica textos nas variantes de português, mirandês, galego e castelhano. Os textos escritos noutras línguas são traduzidos para português. Adota a norma do A090, exceto quando solicitado pelos autores.

Depósito legal n.º 51.935/91

Registo ERC n.º 116.075

ISSN 1647-3248

Associação Portuguesa de Imprensa

Propriedade — Profedições, Lda.

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 — 5000 euros

Composição do capital — Sindicato dos Professores do Norte (90%), Profedições (5%), João Baldaia (5%)

Conselho de Gerência — José Manuel Costa

Secretariado | assinaturas | publicidade

T: (00 351) 226 002 790 | apagina@apagina.pt

Edições — livros@profedicoes.pt | www.profedicoes.pt

Sumário

Capa. ABRIL | *Susana Fernando*

04. A Página da Educação – um projeto editorial único, vivo e dinâmico

Grata e honrada pela responsabilidade que me foi confiada nestes últimos quinze anos, agradeço a todas e a todos, mas de modo particular à Ana e ao António, meus companheiros de jornada. | *Isabel Baptista*

05. 33 anos de páginas escritas, alinhadas com Abril

Num momento de mudança de ciclo, prestamos um merecido reconhecimento às direções anteriores: ao Zé Paulo Serralheiro, impulsionador e diretor do projeto durante 18 anos; à Isabel Baptista e à Ana Brito Jorge, que dirigiram a revista nos últimos 15 anos, a quem me orgulho de suceder. | *Manuela Mendonça*

06. Ilustrações | *Marta Nunes*



08. Mulheres de Abril



Elas viveram o 25 de Abril de 1974. Em que etapa da vida a *revolução dos cravos* as encontrou e em que medida a liberdade alterou os respetivos percursos de vida, foi o que a *Página* quis saber.

- 10.** Não culpemos Abril pelo peso dos 48 anos de ditadura que ainda persiste nas mentalidades em Portugal | *Diana Andringa*
- 12.** Há [hoje] um processo de desconstrução democrática a progredir rapidamente | *Helena Roseta*
- 14.** E há tanto caminho andado nestes 50 anos! | *Emília Silvestre*
- 16.** O 25 de Abril encontrou-me sedenta de Liberdade | *Maria José Ribeiro*
- 18.** O 25 de Abril e as bordadeiras de casa | *Guida Vieira*
- 20.** É muito, muito importante ter consciência de que nada do que se conquista está completamente seguro | *Luiza Cortesão*

23. Livros que lembram Mulheres de Abril



Para assinalar os 50 anos do 25 de Abril, foram lançados dois livros que falam das Mulheres de Abril: *Elas estiveram nas prisões do fascismo* (URAP) e *25 Mulheres*, de Raquel Costa. | *Maria João Leite*

- 24.** Reconhecer o papel das mulheres na luta da resistência em Portugal | *José Pedro Soares*
- 26.** Uma ponte entre passado, presente e futuro | *Raquel Costa*

28. Entrevista: Manuel Jacinto Sarmento | É hora de olhar para os alunos, para os seus problemas e de os ouvir



Manuel Jacinto Sarmento aborda o tema *filhos de Abril* e defende que as crianças devem ser mais ouvidas e as suas opiniões tidas em conta. | *Maria João Leite (texto) e Henrique Borges (fotografia)*

38. Ilustrações | *Marta Nunes*

40. Vocábulos emergentes: trumpismos e escolasticídios



Numa época em que a (des)informação é extensiva a todos os campos da vida social, sinais de uma neobarbárie podem ser vistos e sentidos por todo o lado. | *Almerindo Janela Afonso*

42. Da utilidade do inútil à civilização do espectáculo

A utilidade do inútil é o título de um manifesto escrito por Nuccio Ordine, que dá conta de como a lógica utilitarista e o culto da propriedade acabam por definhir o espírito das pessoas. | *Rui Duarte*

44. Educar para otro desarrollo posible

Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. *A Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*, fue creada en 2019. | *José Antonio Caride*

46. Caminho(s) da profissão docente e futuro imprevisível

No discurso público, proliferam notícias da falta de professores em Portugal e procuram-se as mais variadas soluções para responder a esta emergência. | *Evangelina Bonifácio*

48. A Escola que Cuida e Acolhe: A Pedagogia Digna como fundamento da inclusão e da interculturalidade

Nos dias de hoje, a escola enfrenta novos desafios relacionados com os crescentes fluxos migratórios existentes na sociedade multicultural. | *Cristiana Pizarro Madureira*

50. Educação para Além da Escola, porque na educação mandam os que lá estão

Partindo do adágio popular para lá do Marão mandam os que lá estão, assumimos como analogia que para lá da escola há (terá de haver) muita educação. | *Maria Lopes de Azevedo*

52. Escola: entrar a perder, sair a ganhar

Um conhecido dirigente desportivo da cidade do Porto dizia que quando tomou posse como dirigente, a situação desportiva era de tal forma desfavorável que mal atravessava a ponte de D. Luís I já ia a perder por um a zero. | *David Rodrigues*

54. A importância do cinema para a educação

A importância do cinema em sala de aula é hoje inquestionável, pelo que seria necessário que o estudo deste fenómeno social, político, artístico, que é o cinema estivesse contido nos currículos escolares de forma disciplinar. | *Miguel Lopes*

56. La Raya / A Raia como centro de interés pedagógico

A ambos lados de la frontera histórica trazada para delimitar el territorio que pertenece a Portugal o a España se habla de la Raya/a Raia. Esta es una de las fronteras más antiguas y persistentes de Europa (Tratado de Alcañices, siglo XIII). | José María Hernández Díaz

58. Não sou fotógrafo. Faço fotografias

Para Bernard Edelman, a captação de uma imagem é a captação de um direito de personalidade, de uma expressão da singularidade, de um sujeito de direito. E a quem pertence a imagem de um rosto? | Henrique Borges

66. Ilustrações | Marta Nunes**70. Cinco lecciones de la dana**

La terrible dana que ha asolado el país valenciano, y cuyas consecuencias durarán mucho tiempo, exige una reflexión serena y una respuesta exigente y solidaria. | Miguel Ángel Santos Guerra

72. A conspiração do silêncio e um mundo que não aprendeu a conviver

Boa parte das atrocidades cometidas, nas atuais guerras, decorrem da combinação entre o colapso dos sistemas de normas morais e da reversão do ideário racional-humanista do Iluminismo. | Ivonaldo Leite

74. O peso da herança: 50 anos do 25 de abril

Numa perspetiva sociológica do tempo, o 25 de abril é um referencial que é assumido pela sociedade portuguesa, influenciando e coordenando as interações de vários atores sociais. | Amélia Veiga

76. O 25 de Abril e a emergência do local na Educação

O local, enquanto instância conceptual propiciadora duma reflexão sobre as relações, tem vindo a ser objeto de preocupação tanto da parte da investigação pedagógica como do poder político. | Manuel Matos

78. ¿Hay proyecto educativo en la universidad?

¿Le importa a alguien esta pregunta? Sí, por supuesto, pero no somos mayoría, y para muchos de estos el asunto no es prioritario y tampoco concita mucho acuerdo. | Felipe Trillo

80. Educação, Valores e Complexidade: alguns tópicos

Para trabalhar em Educação é preciso ter muita Paciência e Saber, sempre, Recomeçar, pese embora a pressão dos resultados e os vários processos e tipos de avaliação. | Emanuel Oliveira Medeiros

82. Inteligência Artificial (AI) e o aparelho de pensar de Bion: alguns paralelismos

Entre as técnicas de processamento de linguagem natural (NLP), tive contacto com o *Latent Dirichlet Allocation* (LDA), especialmente através dos trabalhos de David Blei. | Rui Tinoco

84. Labirinto das memórias

Há memórias em cujo relato poucos acreditam, ao ponto de eu próprio delas duvidar perdidas na bruma do tempo. Não deixa de valer a pena fazê-lo. | Luís Vendeirinho

86. Uma reflexão sobre os Jogos Olímpicos

Assisti, pela televisão, ao encerramento dos Jogos Olímpicos de Paris. Cumpro, como uma inevitável rotina, ler e escrever durante o dia e ver televisão até por volta da meia-noite. | Manuel Sérgio

89. Disto e daquilo

A Página da Educação

– um projeto editorial único, vivo e dinâmico

A Página da Educação, ou a PÁGINA, como é comumente designada, saiu pela primeira vez a público em 21 de dezembro de 1991, com um *número zero*. Logo a seguir, em janeiro de 1992, chegou aos leitores o *número um* de um jornal mensal que viria a ser publicado ininterruptamente até 2009, quando, ainda sob a liderança de José Paulo Serralheiro — o dirigente do Sindicato dos Professores do Norte responsável pela criação de a PÁGINA e que assumiu as funções de diretor e editor até ao fim da sua vida —, se optou pelo formato de revista. Nesse mesmo ano, após o falecimento do Zé Paulo, a PÁGINA passou a contar com uma nova equipa diretiva, composta por mim, como diretora, Ana Brito Jorge, diretora-adjunta e António Baldaia, editor. “18 anos, vamos continuar” foi o título de capa que então escolhemos para a edição de Inverno de 2009 (n.º 187). Um título bem expressivo do compromisso que nos uniu nestes últimos quinze anos, tentando manter vivo um projeto editorial ímpar, livre e plural.

Nascida no seio da comunidade docente, como projeto da educação e para a educação, a PÁGINA sempre fez questão de abordar temas fraturantes e de interesse público, numa atenção permanente às questões sociais e culturais. De tal maneira que, como é amplamente reconhecido, percorrer as páginas de a PÁGINA significa revisitar os acontecimentos, as preocupações e as interpelações que marcaram a história do país e do mundo, nas últimas décadas. Por incitativa própria, ou em colaboração com outras entidades, a PÁGINA tem procurado marcar presença no espaço público da educação, organizando e participando em eventos de referência. A par da sua edição em papel, tão apreciada, a PÁGINA tem vindo a desenvolver processos de edição digital, concebidos como plataforma de encontro e de interação com os

leitores. Em 2011, foi lançada a coleção de livros *a Página*, chancelada pela Profedições, o que permitiu dar aos autores a oportunidade de reunir, numa obra única, os textos publicados na revista. Na verdade, os conteúdos da PÁGINA são frequentemente trabalhados e citados no seio das comunidades académicas e profissionais. Produzida por uma equipa multidisciplinar e contando com uma rede de colaboradores permanentes, integrada por investigadores e profissionais da educação, oriundos de Portugal e outros países europeus, do Brasil e dos países africanos de língua portuguesa, a PÁGINA constitui-se, de facto, como uma publicação educacional de referência, no plano nacional e não só.

No ano em que Portugal comemora os 50 anos da revolução de Abril, a PÁGINA entra num novo ciclo da sua história, sob a direção da Manuela Mendonça, alguém que possui uma forte ligação a este projeto tão relevante e distintivo e a quem, desde já, quero deixar os meus melhores votos. Grata e honrada pela responsabilidade que me foi confiada nestes últimos quinze anos, agradeço a todas e a todos, mas de modo particular à Ana e ao António, meus companheiros de jornada. Tal como sublinhávamos na edição comemorativa dos 40 anos da *revolução dos cravos* (n.º 203), na primavera de 2014, continuar a dar vida a uma publicação como a PÁGINA é a melhor forma de honrar os valores de Abril. Pela democracia, pela liberdade, viva *a Página da Educação*!

Dezembro 2024

Isabel Baptista

33 anos de páginas escritas, alinhadas com Abril

Espaço de intervenção cívica, pedagógica e social, *a Página da Educação* é um projeto editorial com enraizamento profissional e sindical, comprometido com os valores e ideais de Abril, em particular com a construção de uma sociedade democrática, ancorada numa escola inclusiva e emancipadora e numa visão progressista do mundo. Como lembrava o seu primeiro diretor, José Paulo Serralheiro, no último número da versão jornal, “sempre nos assumimos como um jornal de causas que assumiu os Direitos Humanos como questão séria a defender em todas as circunstâncias da vida. Nunca nos quisemos, nem fomos, um jornal hipoteticamente neutro”.

Esta matriz fundadora ajuda a explicar que os dois números da revista *a Página* referentes a 2024, ano da comemoração do 50.º aniversário do 25 de Abril, tenham como tema central a revolução dos cravos e tudo o que ela representa. Destaque que ganha relevância acrescida num mundo em que opções políticas erradas e movimentos populistas ultraconservadores têm levado ao aprofundamento das desigualdades, ao agudizar dos conflitos armados, à erosão dos valores democráticos e à violação sistemática dos direitos humanos. Num contexto de regressão, também ao nível da igualdade de género, este número põe em relevo um conjunto de testemunhos no feminino — *Mulheres de Abril* que deixaram uma marca em diferentes setores de atividade e que nos falam dos seus percursos de vida, das principais mudanças operadas com o 25 de Abril, do caminho que falta fazer... O enfoque na mulher é dado logo a abrir, na capa, com a serigrafia de Susana Fernando, a par das ilustrações de Marta Nunes, algumas integradas no projeto *Mulheres do Meu País*. Este número contém, ainda, uma referência a dois livros publicados em 2024, alusivos aos direitos das mulheres, à condição feminina, ao papel das mulheres na luta de resistência ao fascismo.

Na entrevista, Manuel Jacinto Sarmento, lembrando que “sempre que se verifica um alargamento dos direitos das mulheres, há um alargamento dos direitos da criança”, fala-

-nos dos *filhos de Abril*, a quem a *revolução dos cravos* abriu novos horizontes, mas também da necessidade da “mudança da escola” e de “uma sociedade que seja mais respeitadora das crianças e mais igualitária”.

Sendo ponto de encontro de vozes diversas, *a Página* junta perspectivas de diferentes quadrantes — educação, ciência, artes, cultura — numa reflexão que pensa a escola, a educação e o mundo como realidades inseparáveis. Assim, como habitualmente, o presente número integra um conjunto de textos dos colaboradores permanentes, em que se abordam quer acontecimentos recentes com impacto social e educacional, quer problemas estruturais dos sistemas educativos, para os quais importa encontrar respostas efetivas, coerentes e consistentes.

Num momento de mudança de ciclo, prestamos um merecido reconhecimento às direções anteriores: ao Zé Paulo Serralheiro, impulsionador e diretor do projeto durante 18 anos; à Isabel Baptista e à Ana Brito Jorge, que dirigiram a revista nos últimos 15 anos, a quem me orgulho de suceder. Este agradecimento é extensivo aos editores, redatores, colaboradores, fotógrafos, produtores gráficos... a todas/os as/os que escreveram a história de *a Página* ao longo dos seus 33 anos de existência.

Como afirmava Isabel Baptista, num texto em que assinava o 30.º aniversário de *a Página da Educação* e o 40.º do Sindicato dos Professores do Norte (n.º 220), “unidos pela mesma vontade, continuaremos a trabalhar, em conjunto, ao serviço da democracia, da educação e dos educadores, na convicção de que uma publicação como a PÁGINA constitui parte integrante do pacto global que hoje se considera necessário para transformar o mundo, a sociedade e a educação”.

Aqui, e agora, assumimos integralmente esse legado e esse compromisso. “33 anos, vamos continuar!”

Manuela Mendonça





a expressão artística livre

SOMOS TODOS CELESTES



Mulheres de Abril

Elas viveram o 25 de Abril de 1974 — Diana Andringa, Helena Roseta, Emília Silvestre, Maria José Ribeiro, Guida Vieira e Luiza Cortesão. Em que etapa da vida a *revolução dos cravos* as encontrou e em que medida a liberdade alterou os respetivos percursos de vida, foi o que *a Página* quis saber.

A Diana Andringa, 26 anos, o 25 de Abril permitiu o regresso ao jornalismo, área em que releva “o fim da Censura oficial”. Com a mesma idade, Helena Roseta destaca a “grande aventura de contribuir para a construção de uma democracia novinha em folha”. Emília Silvestre, atriz, era a mais jovem e aos 14 anos “não tinha noção do que era a ditadura”, por isso, lembra, o 25 de Abril revelou a “existência de um país desconhecido, estranho, cruel e injusto, de medos e segredos, de reuniões políticas secretas...”. Maria José Ribeiro, com os seus 38 anos de idade, afirma que, quando se fez Abril, estava “sedenta de liberdade”. Guida Vieira, aos 24 anos queria ser professora, no entanto, aderiu “de alma e coração” à revolução e lutou pelos direitos das “bordadeiras de casa”. Finalmente, Luiza Cortesão realça o facto de a educação ter mudado com Abril, “felizmente”. São mulheres de diversas áreas, mulheres de formações distintas, mulheres com diferentes experiências de vida, mas todas Mulheres com Voz e exemplos de Resistência.



Diana Andringa

Não culpemos Abril pelo peso dos 48 anos de ditadura que ainda persiste nas mentalidades em Portugal

Em que etapa do seu percurso de vida o 25 de Abril de 1974 a encontrou e em que medida a revolução alterou esse trajeto?

Tinha 26 anos e, depois de 20 meses na prisão de Caxias por apoio à independência de Angola, da morte dos meus pais nos quatro meses seguintes, alguns meses de trabalho no *Diário de Lisboa* — que terminaram em despedimento — e um breve período de emigração em França, voltara a Lisboa e trabalhava como *copy-writer* numa agência de publicidade. O 25 de Abril permitiu-me — não de imediato, não sem dificuldades criadas por inimigas políticas em que o período foi fértil — voltar ao jornalismo (em 1976, a convite de Natália Correia, para a *Vida Mundial*, onde estivera em 1968 e de que saíra no âmbito de uma demissão coletiva) e, mais tarde, entrar para a RTP, o que seria impossível antes do 25 de Abril.

O que destaca de mais relevante nestes 50 anos de democracia, na sua área de atividade?

Naturalmente, o fim da Censura oficial. Infelizmente, subsistem outras coações, como a precariedade, por exemplo.

Até que ponto a revolução correspondeu às expectativas pessoais? Sente que hoje os valores de Abril ainda perduram?

A realidade, infelizmente, compadece-se pouco com os sonhos. Mas os presos políticos foram libertados, a PIDE foi extinta, foi universalizado o direito ao voto, as colónias tornaram-se independentes e, muitas vezes, a responsabilidade do não exercício da liberdade é mais de quem o não exerce que das leis existentes. Não culpemos Abril pelo peso dos 48 anos de ditadura que ainda persiste nas mentalidades em Portugal, nem pelas vitórias do capitalismo no Mundo. A luta continua.



Helena Roseta

Há [hoje] um processo de desconstrução democrática a progredir rapidamente

Em que etapa do seu percurso de vida o 25 de Abril de 1974 a encontrou e em que medida a revolução alterou esse trajeto?

Tinha 26 anos, três filhas pequenas, vários empregos e cadastro na Pide, com passagem por Caxias. Tinha iniciado a minha atividade profissional como arquiteta com Nuno Portas, no LNEC, e trabalhava no Sindicato Nacional dos Arquitetos, lutando pela "habitação para o maior número", como dizia Nuno Teotónio Pereira. A revolução permitiu-me a grande aventura de contribuir para a construção de uma democracia novinha em folha, com todos os sonhos lá dentro. Tive o privilégio de ser eleita para a Constituinte e de participar no debate constitucional sobre a consagração do direito à habitação, que até aí nunca tivera suporte constitucional. Mais do que alterar o meu trajeto, o 25 de Abril fez com que eu e muitos de nós pudéssemos concretizar aspirações trazidas de tantas lutas solidárias. No meu caso, abriu caminho para tudo o que eu viria a fazer mais tarde, nas múltiplas tarefas e cargos com que construí a minha vida.

O que destaca de mais relevante nestes 50 anos de democracia, na sua área de atividade?

O arquiteto tem nas mãos as ferramentas que lhe permitem construir espaços onde as pessoas possam viver mais felizes — pela beleza, pela funcionalidade, pela inteligência com que são pensados e executados. A habitação é o reduto da nossa intimidade e é essencial na vida de todas as pessoas e famílias. Lutar para que ela seja condigna e acessível é seguramente o mais relevante que um arquiteto pode fazer. No que me diz respeito, ser arquiteta permitiu-me compreender melhor a importância de preservar os valores do território e da paisagem e de lutar contra as grandes desi-

gualdades habitacionais no nosso país. Mas hoje a natureza da habitação mudou, está transformada num mero produto financeiro. A desregulação abriu portas à lei do mais forte. Quanto mais sobem os preços, melhor "desempenho" tem o mercado, segundo os seus principais agentes. Não podemos ter medo das palavras, é de especulação desenfreada que se trata. Recordo que a nossa oferta de habitação está limitada às capacidades do nosso pequeno território, mas a procura é global e virtualmente ilimitada. A mudança de escala desequilibrou ainda mais um mercado já de si disfuncional e é nesta nova realidade que temos de saber trabalhar, valorizando a função social da habitação consagrada na própria lei de bases da habitação.

Até que ponto a revolução correspondeu às expectativas pessoais? Sente que hoje os valores de Abril ainda perduram?

Há sempre uma distância intransponível entre o sonho e a realidade. Essa distância pode ser um estímulo para não perder o sonho, mas temos de olhar criticamente para o que conseguimos fazer e para o que falta. Portugal é hoje um país mais pequeno e mais envelhecido do que era há 50 anos, mas mais instruído, mais desenvolvido e infinitamente mais livre. O caminho feito é enorme. Os valores de Abril — a paz, a liberdade, a solidariedade — perduram, mas temos novos desafios e exigências. Há um processo de desconstrução democrática a progredir rapidamente, a nível global e nacional, que é muito disruptivo e nos convoca à ação. Neste turbilhão de incertezas, desencanto e barbárie à solta, temos de conseguir discernir os pontos de apoio — políticos, sociais, culturais — de que precisamos para manter acesos os valores e ideais de Abril. Não é tarefa fácil, mas é urgente.



Emília Silvestre

E há tanto caminho andado nestes 50 anos!...

Em que etapa do seu percurso de vida o 25 de Abril de 1974 a encontrou e em que medida a revolução alterou esse trajeto?

Tudo começou no Teatro Experimental do Porto (TEP), ainda muito novinha, quando fui convidada a entrar no primeiro espetáculo da companhia, após o 25 de Abril — *A Exceção e a Regra*, de Bertold Brecht, dirigido por Roberto Merino, acabado de chegar do Chile. Por lá permaneci até 1986, representando autores tão variados como Arrabal, Garcia Lorca, Blanco-Amor, Jaime Salazar Sampaio, Copi, Óscar Wilde, John Arden, Buero Vallejo, entre outros.

É claro que não teria ido para o TEP e permanecido por lá durante 12 anos, se não tivesse havido o 25 de Abril. Recordo com saudade aquele ano incrível! Lembro-me que era um tempo de alegria, de novidades, de rebuliço, de coragem e de luta, de felicidade constante por todo o lado. Eu não tinha noção do que era a ditadura. O 25 de Abril revelou-me a existência de um país desconhecido, estranho, cruel e injusto, de medos e segredos, de reuniões políticas secretas, que eu não tinha percebido!...

O meu avô paterno era músico e o meu pai era ator no TEP, então, a arte esteve sempre muito presente na minha vida. Mas eu não sonhava ser atriz! A verdade é que a paixão pelo teatro surgiu mais tarde, por volta dos 18 anos, quando percebi intimamente que era aquilo que queria fazer para o resto da vida. Fui crescendo em cima das 'tábuas' — como costumamos chamar ao palco — e só depois tomei consciência de que nunca mais queria ser outra coisa que não atriz.

Se não tivesse havido o 25 de Abril? Não sei... acho que teria sido professora, talvez!...

O que destaca de mais relevante nestes 50 anos de democracia, na sua área de atividade?

As diferenças são imensas, como não podia deixar de ser. No Porto, há 50 anos, havia duas companhias e uma dúzia de atores. Com o 25 de Abril, a fruição e a criação cultural — bem como o dever de defender, preservar e valorizar o património cultural — passaram a ser um direito dos cidadãos e a fazer parte da Constituição da República Portuguesa. O público que ia ao teatro era uma elite, em número reduzido. Não havia escolas de teatro. Eu, porque cheguei depois do 25 de Abril, fui uma privilegiada, uma vez que pude frequentar diversos cursos de formação com professores portugueses e estrangeiros. Mas, de então para cá, as possibilidades de escolha e diversidade de formação nas diferentes áreas artísticas são incomparavelmente maiores. A quantidade de alunos formados e com competências técnicas reconhecidas que entram no mer-

cado de trabalho não tem comparação com a realidade que eu encontrei. E isso é ótimo, porque o teatro precisa de sangue novo e, sobretudo, não se pode descurar a importância da partilha de saberes entre gerações.

O público aumentou exponencialmente. As pessoas perceberam que o teatro que se faz em Portugal é muito bom — tão bom como o que se faz pela Europa fora —, e desenvolveram admiração, respeito e perceção da falta que fazem todas as formas de arte à nossa imperfeita humanidade.

Até que ponto a revolução correspondeu às expectativas pessoais? Sente que hoje os valores de Abril ainda perduram?

A revolução foi o sonho lindo de alguns homens e mulheres, que lutaram e sofreram muito até o tornarem no "dia inicial inteiro e limpo" para um país inteiro. E há tanto caminho andado nestes 50 anos!... Ultrapassou tudo o que eu pudesse ter imaginado!

Sabemos que, no percurso, às vezes damos dois passos para a frente e, a seguir, vem alguém 'empurrar' e lá vamos, aos trambolhões, um passo para trás... Os saudosistas e defensores da ordem autocrática, da moral retrógrada, das diferenças de género e de classe estão cada vez mais descarados e agressivos! Mas continuamos a levantar-nos, a respirar fundo e a seguir em frente!

Inacreditavelmente, em pleno século XXI, os artistas ainda são vistos, por determinado tipo de governantes, como "gente esquisita e perigosa", "subsídio-dependentes", que são capazes das coisas mais estranhas e malucas e não são de confiança... Mas o que verdadeiramente fazemos — e isto tem de ser dito — é ajudar a construir um País melhor. E, como não podia deixar de ser, foram precisamente estes "doidos" que, em pleno confinamento, deram um pouco de ânimo a toda a população e, generosamente, ofereceram a sua música, os seus livros, os seus filmes, os seus espetáculos de teatro e de dança.

Resistimos, permanentemente! Continuamos a desesperar por orçamentos decentes para a Cultura, reflexo evidente de ainda não ser reconhecido o verdadeiro serviço público que fazemos, a coragem, a entrega, o valor e a abnegação. Só queremos continuar a fazer o que amamos verdadeiramente e a partilhar com o público! Que ele venha e encha os teatros e se divirta e se comova e se reveja e pense com o coração e a cabeça, é só isso que desejamos!

A humanidade precisa da arte e dos artistas! Por isso, sei que vamos continuar a lutar, a refletir, a reinventarmo-nos, a seguir caminho!



Maria José Ribeiro

O 25 de Abril encontrou-me sedenta de Liberdade

Em que etapa do seu percurso de vida o 25 de Abril de 1974 a encontrou e em que medida a revolução alterou esse trajeto?

Tinha 38 anos de idade. Trabalhava na companhia de seguros A Mutual do Norte. Estudava, como trabalhadora estudante, no Instituto Comercial do Porto. Dirigente do MDM — Movimento Democrático de Mulheres —, de que fui co-fundadora em 1968, estava profundamente ligada à luta pelos Direitos das Mulheres, a que aderira em 1960, como elemento da Comissão Democrática de Mulheres do Porto. Estivera, como presa política, detida por três vezes na prisão da Rua do Heroísmo, no Porto, a primeira das quais, em Julho de 1959, após a candidatura à Presidência da República do General Humberto Delgado, cuja comissão de apoio de jovens tinha integrado. Tinha, nessa altura, 23 anos de idade. Fui julgada (e absolvida) pelo Tribunal Plenário do Porto, em Abril de 1960, após nove meses consecutivos de prisão, com muitos dos ingredientes conhecidos: interrogatórios consecutivos, pressão psicológica, acareação com outros companheiros igualmente jovens, violência verbal, gratuita. Depois, veio a perda do emprego, por pressão da PIDE junto da Robbialac Portuguesa, onde, na altura, trabalhava como empregada de escritório. Participei, activamente, em representação do MDM, no III Congresso da Oposição Democrática de Aveiro, em Abril de 1973. O 25 de Abril encontrou-me sedenta de Liberdade e disponível para participar na construção da sociedade democrática, de Progresso e de Paz, com que sempre sonhara e a que dera o melhor de mim, enquanto Mulher e Cidadã e a que os Militares de Abril se comprometeram. O sonho ia cumprir-se!

O que destaca de mais relevante nestes 50 anos de democracia, na sua área de atividade?

A conquista da Liberdade, com a libertação dos presos políticos e a dissolução da PIDE. O fim da Guerra Colonial. A intervenção das Mulheres, até aí ostracizadas pelo regime fascista que as oprimia e reprimia. O direito universal ao voto,

sem distinção de sexo ou de classe social. O Salário Mínimo Nacional. O direito ao trabalho, com direitos. A liberdade sindical. O acesso universal ao Ensino, à Saúde e à Segurança Social. A nacionalização do sector de seguros e de outros sectores-chave da sociedade, em que participei activamente. A Reforma Agrária, que na sua pouca vida tanta transformação gerou na vida de quem, até aí, trabalhara a terra sem quaisquer direitos. A Constituição da República Portuguesa, que concretizou os anseios e deu voz à luta das Mulheres, dos trabalhadores, do povo em geral, e que, apesar de tão amputada, ainda hoje continua a ser o grande suporte do Estado de Direito Democrático em que vivemos.

Até que ponto a revolução correspondeu às expectativas pessoais? Sente que hoje os valores de Abril ainda perduram?

Consciente de que não podemos dar como adquirido tudo o que designamos de conquistas de Abril, acompanho com preocupação todos os retrocessos verificados a nível social e económico, também na situação das Mulheres, pois há quem sonhe retorná-las à figura de “fada do lar”. Os objectivos continuam bem vivos no coração e na memória de quem lutou antes e viveu depois a Revolução. Os jovens, que não conheceram o que foi viver sem Liberdade e as mínimas condições de sobrevivência, irão aprender, com a experiência, a amar e a defender Abril.

Claro que a Revolução nascente correspondeu às minhas expectativas pessoais. Depois, pouco a pouco, violenta ou subtilmente, os antigos e os mais recentemente privilegiados afadigam-se a desvirtuar os valores de Abril, em nome de interesses próprios. Nos 50 anos de Abril, dessa madrugada clara e limpa, de que nos fala Sofia, confio na capacidade das Mulheres, na sua luta específica e integrada na luta mais geral do povo português, para Defender Abril, em Nome do Futuro!

[A autora não respeita o A090.]



Guida Vieira

O 25 de Abril e as bordadeiras de casa

No ano da revolução, tinha acabado de fazer 24 anos, trabalhava numa empresa de Tapeçaria e Bordado com a categoria profissional de Matizadora. Estudava à noite, na Escola Industrial e Comercial do Funchal, hoje, Escola Francisco Franco. Era uma menina / mulher sonhadora que queria ser professora, desde que tive que deixar a escola, depois do exame da quarta classe. Meu pai não quis que eu estudasse mais, por ser pobre e porque para ser mulher não necessitava de estudar mais. Nessa altura, prometi a mim mesma que, logo que atingisse a maioridade, que nessa altura era aos 21 anos, iria continuar a estudar. E assim fiz.

Quando se deu o 25 de Abril, eu não percebia nada de política, embora sentisse dentro de mim muitos sentimentos contraditórios, principalmente quando as desigualdades entravam todos os dias na minha família, na empresa onde trabalhava e, enfim, na sociedade em geral. Eu era muito contestatária e levantava muitas questões, ao ponto do meu pai ter-me chamado a atenção, várias vezes, para ter cuidado com o que dizia à frente de outras pessoas. Ele tinha consciência de muitas coisas, mas nunca nos explicou claramente o que eram essas coisas. Foi preso diversas vezes, por períodos pequenos de tempo, porque, de vez em quando, desafiava a ordem estabelecida e comportava-se como um “rebelde”, sobretudo quando tomava uns copos a mais e, em voz alta, entoava canções “impróprias”.

Quando acontece o 25 de Abril, e à meia-noite foi lida a declaração das forças armadas, eu ouvi essa declaração pelo telefone fixo, de um cunhado que me tinha dado boleia da escola. Disse-me que algo ia acontecer. Lembro-me de ouvir a primeira senha, *E depois do adeus*, cantada pelo Paulo de Carvalho, e da *Grândola Vila Morena*, cantada pelo Zeca Afonso. Lembro-me, também, da solenidade que foi dada à leitura da declaração e do nosso comentário no final: E agora o que vai acontecer? O que realmente vai mudar?

Tudo! Mudou tudo. Tivemos de “aprender política” em tempo recorde. Ao ouvir novas palavras, corria para o dicionário para descobrir o seu significado: democracia, socialismo, comunismo, luta, reivindicação, etc... A minha vida mudou radicalmente. Aderi de alma e coração à Revolução, como se, mesmo sem saber, a esperasse há muito tempo. Envolvi-me em *tudo* o que foram lutas e manifestações na minha terra. Na Madeira, o *verdadeiro* 25 de Abril apenas chegou no 1.º de Maio, com a maior manifestação de sempre! O povo saiu à rua e, recordo, a primeira coisa que exigimos foi a saída do Palácio S. Lourenço, dos dois fascistas, Américo Tomaz e Marcello Caetano, porque a Madeira não era caixote do lixo do fascismo. Entretanto, começámos a preparar a tomada do nosso sindicato que, até então, tinha sido dirigido apenas por homens. Alguns deles eram gerentes e patrões de empresas. Queríamos que eles convocassem uma Assembleia para nos entregar as chaves do sindicato. Não aceitaram. Então recolhemos, pelas empresas, as assinaturas necessárias para os obrigar a efetuar a entrega.

A primeira Assembleia aconteceu no dia 1 de Outubro de 1974. A partir deste dia, entreguei-me por completo à luta pelos direitos das mulheres operárias e, também, pelas bordadeiras que bordavam em casa. Conseguimos que fosse publicado, no dia 1 de Maio de 1975, no Boletim do Trabalho e Emprego (BTE), o contrato coletivo de trabalho (CCT) que consagrou os direitos fundamentais para que as “bordadeiras de casa” passassem a ser vistas como trabalha-

doras e não como “as mulheres dos bordados” (designação depreciativa com que éramos tratadas). Antes, já tínhamos conseguido o direito de deixar de trabalhar ao sábado, o que representou uma redução substancial (cinco horas e meia), no nosso horário de trabalho.

A primeira portaria que regulamentou a actividade das Bordadeiras de Casa foi publicada em Fevereiro de 1980 (logo a seguir a ter sido mãe). Foi um instrumento muito importante que consagrou alguns direitos e, sobretudo, passou a ser actualizada todos os anos no que toca à tabela de remunerações dos pontos. A primeira lei do trabalho domiciliário, em Portugal, inspirou-se neste instrumento, que foi levado às conferências da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a temática, pois foi considerado exemplo único no mundo.

O sindicato passou a ser visto como um importante parceiro social e esteve sempre presente nas lutas sindicais que se desenvolveram na Madeira. Fizemos parte, desde a fundação, da Direcção da União dos Sindicatos da Madeira (USAM); eu fui dirigente da CGTP-IN, durante 20 anos; participei em muitas reuniões com o Governo Regional, onde foram negociadas condições para as mulheres da nossa Região, desde o planeamento familiar a apoios concretos em termos sociais. Tenho muito orgulho deste trabalho que culminou, em 1999, com a aprovação pela Assembleia da República da importante lei que consagrou a reforma aos 60 anos de idade para as bordadeiras de casa. A minha missão estava cumprida! Saí de todos os cargos sindicais e, em 2010, publiquei o meu primeiro livro dedicado a esta missão.

Hoje, não tenho dúvidas: só com os valores de Abril é que conseguimos mudar as condições de vida e de trabalho para melhor. Com Abril, nada ficou igual. Tudo ficou diferente. E para melhor! Claro que a luta de quem trabalha nunca vai acabar. Hoje, existem e subsistem problemas que já são velhos. No entanto, nada que se compare com os problemas de quem não tinha nada, e tudo o que consegui foi para melhorar a sua vida. Ainda mantenho muito presente a alegria das nossas lutas, a solidariedade entre sectores e os debates calorosos nas nossas reuniões e congressos. Tudo isto é a continuação da Revolução nas nossas vidas. Sinto-me muito grata por ter vivido esta vida.

Actualmente, o que mais me preocupa é uma certa apatia e o crescimento de ideias contra-revolucionárias, que têm vindo a crescer na sociedade. O perigo espreita. E para este combate, só me vem à cabeça a nossa palavra de ordem do 25 de Abril: “O Povo unido / Jamais será vencido”.

Funchal, 2 de Dezembro de 2024

Guida Vieira

[A autora não respeita o A090.]



É importante começar por esclarecer que faço parte de uma família que, antes do 25 de abril, estava politicamente muito marcada. Basta referir que, logo no início do Estado Novo, por ter participado na revolução de 3 de fevereiro, e, na sequência do insucesso deste movimento revolucionário contra a ditadura, meu pai foi julgado à revelia, e viu-se forçado a refugiar-se no Brasil.

Luíza Cortesão

É muito, muito importante ter consciência de que nada do que se conquista está completamente seguro

Com a ditadura do Estado Novo, não era fácil o percurso profissional de alguém que, reconhecidamente, fosse da oposição ao regime, mesmo que não tivesse evidentes atividades políticas. No meu caso (pude verificá-lo mais tarde), aquilo de que eu era acusada limitava-se ao facto de ser sócia da *Associação Feminina Portuguesa para a Paz*, uma associação que era considerada pela Polícia Política como sendo pouco "recomendável", por terem suspeitas de que esta associação tivesse alguma relação com o Partido Comunista Português. Também era acusada de pertencer ao MUD (Movimento de Unidade Democrática) Juvenil. Constava ainda da minha ficha elaborada pela Polícia Política o "gravíssimo" facto de ser vista a participar em reuniões e manifestações que, numa tentativa vã de enganar a Europa, o governo de Portugal organizava, fingindo que em Portugal não existia uma ditadura. Então organizava falsos "processos eleitorais" em que os cadernos eleitorais não eram atualizados (eu, por exemplo não constava da lista de eleitores da minha freguesia) e em que, depois, não havia qualquer espécie de fiscalização nas urnas, aquando da contagem dos votos. Mas, no meu caso, isto foi suficiente para que — apesar de ter sido convidada por um professor do Instituto de Botânica para trabalhar (e sobretudo para aprender) com ele no laboratório (na qualidade de "assistente livre") — a polícia política tenha enviado uma ficha de informação negativa a meu respeito. Como consequência, não pude participar naquele trabalho. Anos mais tarde, já tinha trabalhado em diferentes contextos e, sobretudo, tinha estudado muito, depois de um estágio onde estive durante um ano, na Sorbonne, com o Professor Gautheret, entrei no Instituto de Botânica como assistente, a convite do professor Manuel Ferreira, mas para trabalhar como assistente do, então, professor da cadeira de Biologia. Este senhor, que conhecia muito bem a minha posição política e observava com atenção a relação e as metodologias

que eu punha em prática com os meus alunos (relação essa que, creio, não lhe agradava), era um legionário, de extrema-direita, e, como se pode imaginar, era alguém com quem eu tinha uma muito difícil relação de trabalho. O conteúdo das teóricas dessa cadeira era limitado à descrição das teorias evolucionistas, em que os comentários, feitos pelo docente, consistiam em apontar "fragilidades" que, segundo este Professor, existiam nestas teorias. Aconteceu que, subitamente, ele foi convidado a ir para a Universidade de Angola, como vice-reitor da Universidade de Luanda. Tendo de o substituir, aqui na cadeira de Biologia (mas só depois de me aconselhar com o Professor Serra, da Universidade de Lisboa, e, sobretudo, depois de muito estudar), pude experimentar o prazer de conceber um programa para aquela cadeira, um currículo atualizado de Biologia, com uma componente de Genética. Nas aulas práticas, eu e os alunos tivemos o desafio de desenvolver trabalhos que eram, afinal, uma pequena, mas estimulante, iniciação a trabalhos de investigação. Quando um ano depois soube, subitamente, que o Professor daquela cadeira ia voltar, compreendi que me seria insuportável aguentar o tipo de ambiente de trabalho que iria voltar a ter, com a constrangedora e humilhante relação profissional que iria passar a ter com ele presente. Assim sendo, e apesar dos riscos que esta decisão podia implicar, por exemplo, de ficar sem emprego, e sobretudo com o apoio do meu marido, resolvemos que eu iria sair do meu trabalho de docente no Ensino Superior, iria fazer o exame de admissão ao estágio no Liceu, para a passar a ser professora de Ensino Secundário.

Foi depois disto que eu descobri o meu grande interesse em trabalhar nos problemas sociopolíticos e pedagógicos da formação de professores. A educação, e a possibilidade de passar a trabalhar em processos de intervenção sociocul-

tural e educativa, passou a ser o meu campo de interesse e de trabalho.

Já era metodóloga quando aconteceu Abril. Pouco tempo depois, fui chamada à reitoria, onde tive a honra de ser convidada a regressar à Universidade do Porto, pelo então Reitor, o Professor Ruy Luís Gomes.

Não é possível falar do que sucedeu em educação, depois de Abril, limitando o comentário a uma só área sociocultural, educativa ou política. Tudo o que se passa em educação tem causas, efeitos e significados de diferentes ordens, que ultrapassam largamente os limites estreitos do processo de ensino/aprendizagem que acontece na escola, portanto do que habitualmente se quer referir ao falar de educação. Basta, por exemplo, pensar em causas do insucesso escolar e, de imediato, se percebe que elas estão relacionadas, evidentemente, com o processo educativo que se desenvolve na escola, e que, ele próprio depende do currículo que foi oficialmente adotado. Mas sabe-se que a aprendizagem de uma criança não depende só do currículo adotado, da relação que estabelece com o professor, ou de os temas tratados na escola serem, ou não, interessantes. Está também relacionada com as condições físicas da escola e com os materiais disponíveis e muito dependente de outras condições, em que muitos não pensam, como o facto de a criança estar bem ou mal alimentada, com ou sem frio, com o facto de ela ter saúde, com contextos de vida melhores ou piores da família e até, um pouco, com a formação dos professores. Felizmente, a educação mudou com Abril. Mudou com a atenção maior, às vezes só um pouco maior, que se tem agora dado a muitos destes aspetos, por exemplo, com a instalação de cantinas nas escolas, com a existência do Serviço Nacional de Saúde e, um pouco, com a formação dos professores.

Sobretudo, é preciso não descansar e não pensar que está seguro aquilo que se conseguiu, que isso não voltará atrás. Recordo que, logo após o fim da Primeira República, muitos dos projetos, muitas das atividades existentes — porque estavam interessados em alfabetizar, em educar — desapareceram com o Estado Novo. Basta lembrar dois ou três exemplos de decisões e de afirmações de responsáveis políticos da época, para se perceber quanto uma mudança numa macroestrutura política pode destruir tudo o que foi dificilmente construído pelo esforço dos cidadãos. Por exemplo, recorde-se que uma das medidas do Estado Novo consistiu em fechar, durante vários anos, as escolas de Magistério Primário e que, deste modo, se parou de formar professores. E é preciso perceber que esta decisão responde às opções políticas dominantes nessa altura. Veja-se o discurso do

deputado Correia Pinto, numa sessão da Assembleia, em 4/05/1938: "Saber ler para acreditar cegamente no que dizem os jornais e as publicações, saber ler para fazer da cultura do ódio entre os homens e do ódio entre as classes, saber ler para saber até que ponto vai a prática e a ciência do mal, pergunto: vale a pena saber ler para isto?". E, mais ou menos por essa época, Virgínia de Castro e Almeida escrevia no jornal *O Século* (5 de fevereiro de 1927): "Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos".

É muito, muito importante ter consciência de que nada do que se conquista está completamente seguro e que, de certeza, permanecerá assim. Repare-se, por exemplo, que anos depois, em plena democracia e portanto já depois de Abril, no governo de Passos Coelho, foi escrito um livro, a que foi dado o nome de *Eduquês*, que faz troça de muito que se tem estudado e verificado como sendo importante para melhorar a aprendizagem e apoiar o desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, a recomendação de "centrar o processo educativo no aluno", em vez de considerar esse aluno como um espaço vazio que é preciso encher com os conhecimentos que entendemos ser importante adquirirem. E, num texto em que se pretendia descrever o que mais interessava desenvolver nos alunos está escrito que seria a eficiência, a competitividade e a eficácia, afirmando-se que "o eduquês, em discurso direto, dissecava com rigor e impiedade os lugares-comuns da educação. Mostra o vazio dos conceitos que têm dominado a pseudo-pedagogia do laxismo e da irresponsabilidade. Explica a ideologia frouxa que está por de trás da linguagem mole e palavrosa a que se tem chamado eduquês".

Ao pensar em efeitos de Abril, é preciso não esquecer alguns dados que são extremamente significativos. Entre eles, podem citar-se:

- A taxa de analfabetismo de 75% que, em 1927, Virgínia de Castro e Almeida glorificava no artigo que escreveu em *O Século*, em 2021, passou a ser de 3,08%.
- A escolaridade obrigatória subiu para 12 anos.
- A escala de classificação nos ensinos básico baixou do antigo e discriminatório 0-20 valores para 1-5.
- Procura-se cada vez mais, não recorrer nas escolas a práticas do "ensino bancário", como tanto recomendou Paulo Freire.
- O trabalho de projeto é cada vez mais adotado, desde o jardim-de-infância.
- ...

Luíza Cortesão

Livros que lembram as Mulheres de Abril



Ana Rocha Nené (pormenor)

João Bernardino (pormenor)

Para assinalar os 50 anos do 25 de Abril, foram lançados dois livros que falam das *Mulheres de Abril*. *Elas estiveram nas prisões do fascismo*, editado pela União dos Resistentes Antifascistas Portugueses (URAP), dá visibilidade a mulheres que travaram a luta da resistência e que fizeram parte da revolução; e o álbum ilustrado *25 Mulheres*, de Raquel Costa (Oficina do Livro), que aborda diferentes realidades, e que, apesar de ficcionadas, contam histórias com que os leitores se podem identificar ou reconhecer. A sequência de nomes e contextos faz-se através de ilustrações. E estas, as que Raquel Costa criou para o livro, foram distinguidas com um Merit Award, no Prémio Internacional de Ilustração Hiii Illustration 2023.

Numa espécie de viagem pelas obras, que recuam várias décadas da nossa história, *a Página* conversou com José Pedro Soares (URAP) e Raquel Costa. É o registo dessa conversa que aqui fica. Ambos os livros falam de mulheres, muitas. Umas de carne e osso, que têm a história marcada na pele e na alma; outras ficcionadas, mas que representam mulheres reais. Elas também estiveram na luta, na clandestinidade, algumas nas prisões. Elas deram o melhor de si, à família, aos outros. Elas estiveram lá! E se não estiveram, carregavam no peito sonhos de liberdade.

Maria João Leite

elas

estiveram
nas prisões
do fascismo

contém a lista de
1755 mulheres presas

Reconhecer
o papel das mulheres na luta da
resistência em Portugal

Foram presas, torturadas, algumas até fugiram da cadeia

No tempo do Estado Novo, muitas mulheres participaram na luta da resistência em Portugal e é para dar visibilidade a essa força feminina que a União dos Resistentes Antifascistas Portugueses (URAP) lançou o livro *Elas estiveram nas prisões do fascismo*. Muitas estiveram presas durante a ditadura e, para as conhecer, foi feita uma listagem a partir dos registos disponíveis no arquivo da Torre do Tombo. Era importante mostrar esse número “muito considerável” de mulheres, explica José Pedro Soares, coordenador da URAP. “Por outro lado, havia um sentimento entre nós, democratas e antifascistas, de que nem sempre foi suficientemente valorizado o papel que as mulheres tiveram na luta da resistência em Portugal. Parecia que elas, muitas vezes, eram apenas auxiliares dos homens nas lutas, quando muitas delas tiveram um papel de primeiro plano, muito destacado, muito bravo. Foram presas, torturadas, algumas até fugiram da cadeia”, conta José Pedro Soares. Estes são “exemplos magníficos” que a URAP considerou necessário dar a conhecer às atuais e novas gerações. Este “foi um passado muito duro, muito prolongado, em que o fascismo foi muito violento, houve muitos crimes e isso é necessário conhecer”. E foi nesse sentido que a URAP tomou a iniciativa de publicar o livro.

O livro começa por fazer uma contextualização daquele tempo, em que as mulheres “tinham um papel subalterno”. Assim, no arranque, a publicação aborda a condição jurídica durante a ditadura, explicando as leis que existiam e a forma como as mulheres eram tratadas, ou seja, “como seres que eram apenas para criar filhos varões, para servir o homem”. Aborda, entre outras coisas, o impacto da Constituição, sobretudo a de 1933, que “veio retirar até conquistas que no início da Primeira República tinham sido alcançadas”, e da Concordata, celebrada nos anos 40 entre o Estado e a Igreja. Uma “aliança” que pesou muito.

Histórias muito emblemáticas

O livro prossegue mostrando a força no feminino e dando exemplos de “movimentos de mulheres que tiveram nesse período um papel de destaque” em diversos setores. As enfermeiras “fizeram muitas lutas contra o celibato, porque elas não podiam casar; só solteiras ou viúvas é que podiam ser enfermeiras”. E as mulheres que trabalhavam nos têxteis “foram espetaculares nas lutas”, tal como as corticeiras. A obra reúne “histórias muito emblemáticas” e, por lá, encontramos “mulheres que passaram muitos anos na clandestinidade”. Claro que, nessa altura, houve também “mulheres que, não estando presas, passaram a vida inteira a correr para as cadeias, porque tiveram lá os seus maridos e os seus filhos. E elas iam naquele tempo em que era muito difícil ir a Peniche ou ir a Caxias, porque não havia os transportes e as

estradas atuais. E não havia as condições... Neste momento há pobreza, mas naquela altura havia miséria”, adianta José Pedro Soares.

O livro identifica uma série de exemplos de mulheres que passaram anos da sua vida na luta, que foram presas e torturadas. O livro desfia os nomes de 1755 mulheres que foram presas pelas polícias políticas e que estiveram nas prisões de Caxias, das Mónicas, do Porto e de Coimbra. Houve até quem tivesse estado em Peniche, no Aljube e em Angra do Heroísmo. Fora as muitas que não constam nos registos da PIDE, por não terem chegado a ser registadas.

A URAP está a preparar uma nova edição, uma vez que o livro tem tido muita procura e tem despertado imensa curiosidade, pelo seu papel relevante de dar a conhecer as mulheres que estiveram nas prisões do fascismo.

A revolução de Abril foi uma coisa inigualável

Passaram-se 50 anos. As novas gerações “têm hoje novos problemas, a sociedade vai-se modificando”. Por isso, José Pedro Soares considera que “nos compete a nós, aos democratas, irmos mostrando estas coisas, porque este caminho não foi fácil”. Resultou do “empenhamento democrático, da atividade cívica, política, da resistência. E acho que devemos valorizar isso, porque, estudando a história, sabemos que a luta é uma componente da vida, sempre foi, e temos muito para valorizarmos e exercermos os direitos conquistados, para impedirmos que haja retrocessos reacionários”, frisa. Esta “atividade política e cívica é uma componente humana muito importante”. E isso “interessa muito aos jovens”, pois também eles lutam hoje “pelo exercício de direitos”. Mesmo numa sociedade em que há quem queira que toda a gente pense da mesma forma. A “espontaneidade cívica que devemos ter, insubmissa nas pequenas coisas, podemos perdê-la também”, alerta José Pedro Soares.

O livro chama a atenção para a realidade da altura, “do fascismo, de muita exploração, dos horários de trabalho, do trabalho infantil, das crianças irem para a escola de pé descalço...”. Agora, “o mundo é diferente e ainda bem” — e isso também se deve ao combate anteriormente travado. Por isso, José Pedro Soares sublinha a importância da memória, lembrando que é “necessário caminhar para uma sociedade melhor”. Não tem dúvidas de que “a revolução de Abril foi uma coisa inigualável”, um momento “muito importante para todos”, um acontecimento “talvez do mais bonito da nossa história”. Ainda assim, no que toca às mulheres, “ainda há muitas coisas para vencer e para conquistar”.

Uma ponte entre passado,
presente e futuro



No livro *25 Mulheres*, de Raquel Costa, publicado pela Oficina do Livro, textos e ilustrações servem de “ponte” entre passado, presente e futuro, numa viagem que parte do Portugal do início da década de 70 e que se encerra na esperança trazida pela revolução de Abril.

Universalizar histórias e abraçar realidades

A ideia concreta para este livro foi-se formando na minha cabeça, sem me aperceber exatamente que lhe estava a dar forma", fruto do que vai acontecendo no mundo e de constatar que, às vezes, nos esquecemos que as lutas e as causas defendidas por muitos antes de nós "não se esgotam e que têm de ser continuadas", explica Raquel Costa, autora do livro, ilustradora, há muitos anos, de livros de outros autores e que tinha o "sonho antigo" de criar a sua própria obra.

25 Mulheres conta 25 histórias, todas ficcionadas — à exceção de uma, mas já lá vamos... —, de mulheres com realidades muito distintas. A autora tentou universalizar as histórias, abranger o máximo de contextos, de forma a abraçar as muitas realidades que se viviam no feminino nessa altura. "Queria que estas 25 mulheres pudessem ser lidas e reconhecidas como as nossas mães, amigas, avós, primas, todas as mulheres da nossa vida, nós mesmas. Queria potenciar esse reconhecimento, essa identificação e essa valorização da mulher comum, não no sentido de retirar a qualidade extraordinária a nenhuma mulher, pelo contrário, sublinhar que o carácter extraordinário está em cada uma", frisa.

Raquel Costa entende que, como autora, artista e professora — está atualmente a lecionar no Ensino Superior —, tem a "responsabilidade de refletir um bocadinho sobre o que é que foi o passado, quais foram as lutas das pessoas que vieram antes de mim, que não só me inspiraram, mas que também me legaram oportunidades das quais eu hoje em dia usufruo". Sente que tem a "responsabilidade de lhes dar continuidade e de trabalhar também com gerações mais jovens", para que possam "construir um futuro melhor", mesmo que isso soe a *clichê*. Sentiu a necessidade "de criar um livro que não é propriamente de histórias com o propósito de puro entretenimento, mas que também servem este propósito de trazer para a mesa, nas famílias, nas escolas, em todo e qualquer contexto em que haja uma interação mais intergeracional, este tema dos direitos das mulheres, da condição feminina e de como é isto do ser mulher", ontem e hoje.

Costurar personagens com "dimensões diferentes"

Bebendo um pouco de inspiração de histórias de mulheres reais, que conhecia da história e da cultura ou apenas de ouvir falar, pensou, inventou e desenhou estas mulheres, que poderiam ser reais. "Quis costurar algumas dimensões diferentes, quis que todas as personagens pudessem ter aspirações, sonhos, conflitos, dificuldades e, às vezes, contradições intrínsecas, porque é assim que nós somos", explica. E é com poucas palavras que conta os enredos das mulheres, que de A a Z se apresentam; a começar na Abrilina, aludindo a Abril. E por aí fora, por ordem alfabética, porque nenhuma é mais importante do que outra. As

histórias, independentes, vão-se interligando por "um fio condutor muito subtil".

Mesmo a meio do livro, a personagem Maria não é totalmente ficcionada, mas uma "interpretação mais biográfica da história das Três Marias" — as escritoras Maria Velho da Costa, Maria Isabel Barreno e Maria Teresa Horta. Uma homenagem "em nome de tudo aquilo que fizeram para fazer avançar a causa dos direitos das mulheres". Lembrando a obra *Novas Cartas Portuguesas* (1972), Raquel Costa afirma que "fazerem esse exercício de resistência e de oposição ao regime através da arte, não só é um trabalho inspirador, como há aí um sentido de uma enorme coragem, de uma enorme generosidade, de um espírito de grande sororidade". Raquel Costa destaca ainda um outro fator de relevância, que se prende com a mudança de tom à medida que se vai avançando no livro. Primeiro, as histórias estão enquadradas "no Portugal do início da década de 70, em que o país ainda é muito fechado", pelo que as histórias têm ainda "um tom mais fechado, mais negro". E que depois, a partir da letra M, a meio do livro — "feliz coincidência" —, a autora consegue colocar "uma inflexão no tom das histórias", passando a haver "o tom da mudança, o tom da luta, e são, efetivamente, as Três Marias que abrem esse caminho", explica.

A memória "é absolutamente incontornável"

As histórias são contadas com poucas palavras, um desafio "particularmente difícil" que impôs a si própria. A autora queria resumir "uma história de vida inteira" num texto "o mais curtinho possível", polindo-o "até restar mesmo só o essencial, o coração da história". Sendo um álbum ilustrado, "o texto e a palavra estão num diálogo permanente e estão sempre em jogo. Ou seja, há uma complementaridade que depois faz emergir outros sentidos narrativos. Portanto, há coisas que o texto não diz, apenas sugere, e é nas entrelinhas que nós vamos encontrar alguns significados, lendo também os pronósticos que são trabalhados na ilustração". *25 Mulheres* é apontado como sendo para um público juvenil, mas, na verdade, a autora adianta que tem encontrado um público "bastante diversificado e bastante mais alargado" do que inicialmente pensava. Nem só jovens, nem só adultos. "Noto que há um potencial de trabalhar o livro de forma intergeracional", no seio das famílias ou nas escolas, por adultos, jovens e crianças.

Raquel Costa defende que a memória "é absolutamente incontornável". Entende que "quem não conhece ou recorda a história está condenado a repeti-la". E lembra que basta olhar à volta do globo para ver "excelentes exemplos de como isso está a acontecer". E conclui: "acho que poderão avizinhar-se tempos bastante mais difíceis e acho que tudo começa quando negligenciamos a memória".



É hora de olhar para os alunos, para os seus problemas e de os ouvir

Manuel Jacinto Sarmento

Ao celebrar 50 anos do 25 de Abril, importa perceber o impacto da revolução, e das transformações introduzidas, nas gerações que se seguiram. Para abordar o tema *filhos de Abril*, a *Página* falou com Manuel Jacinto Sarmento, professor associado com agregação, aposentado, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutorada em Estudos da Criança, defende que as crianças devem ser mais ouvidas e as suas opiniões tidas em conta. Entende que “hoje é tudo mais complexo e mais incerto” e que o que continua por fazer é a “mudança da escola”.

No seu entender, quem são os *filhos de Abril*?

Já há várias gerações após Abril. Se seguíssemos uma designação tradicional de geração, que é o grupo que nasce de 25 em 25 anos, nesta altura, estaria a nascer a terceira geração dos *filhos de Abril*. Interessam-me, sobretudo, as crianças que, 50 anos após o 25 de Abril, estão a frequentar a escola ou o jardim-de-infância. Interessa-me perceber como é que são essas crianças, face àquelas que nasceram na geração imediatamente anterior ao 25 de Abril, mas que frequentaram a escola depois da revolução ou, pelo menos, uma parte do seu processo escolar foi feita após o 25 de Abril. As transformações, que nesse período foram muito rápidas, acabaram por ter efeitos apenas a médio e longo prazo. Por isso, hoje, é possível falar nas nossas crianças como os *filhos de Abril*. São as crianças que hoje estão nas nossas escolas e que nas nossas escolas comemoraram Abril. São elas quem considero ser os *filhos de Abril*.

Que impacto teve a revolução nas gerações que se seguiram?

Teve um impacto enorme, ainda que esse impacto só se verificasse a prazo. Não foi um impacto absolutamente imediato. Efetivamente, há uma diferença significativa entre as crianças que hoje vivem na sociedade portuguesa e as crianças que viviam em 1974. Eu utilizo, dentro daquilo que é a orientação metodológica do tipo ideal de Max Weber, uma espécie de *perfil*. Dou o exemplo de duas crianças, uma que estaria no sexto ano de escolaridade em 1974 e outra, exatamente com a mesma idade, 12 anos, que anda no sexto ano de escolaridade 50 anos após o 25 de Abril. Posso, rapidamente, referir o *perfil* de uma e de outra. A criança em '74, teria nascido em 1962. Ora, em '62, o nome de menina mais registado é Maria. Ainda é atualmente. E o nome de



rapaz, José. Portanto, vou chamar a este perfil *Maria José*. Ela, provavelmente, terminaria em '74 a sua escolaridade — por isso, escolhi crianças de 12 anos, porque a escolaridade raramente ultrapassava o sexto ano, que era, aliás, a escolaridade obrigatória. Um quinto das crianças seguia os estudos. Um quinto, apenas. Ora, o que faz uma criança em '74 quando termina a escola? Vai trabalhar! Que trabalho é que ela faz? Se vivesse em meio rural, trabalhava no campo, pois, na altura, a atividade rural era muito significativa; se vivesse na cidade, poderia ser, por exemplo, ajudante de costura ou caixeira. Eventualmente, uma menina de 12 anos, ainda que isso fosse ilegal, podia ir trabalhar para uma fábrica. Muitas dessas meninas podiam vir a ser também empregadas domésticas de uma família da classe média, classe alta, urbana. De qualquer forma, é uma criança cuja escolaridade termina ali. Hoje, a *Maria José* tem 62 anos e olha para este tempo pensando nas oportunidades que teve e nas que não teve.

Agora, o que é que ela não tinha? Não tinha telemóvel, nem computador. Talvez tivesse televisão em sua casa, na de um tio, eventualmente na casa do padrinho ou na casa da família

onde servia. Talvez fosse ao café ver o Festival da Canção. É altamente provável que essa criança, se fosse de Braga ou do Porto, nunca tivesse ido a Lisboa. O seu horizonte estava limitado por Fátima, num dia de excursão de fim de semana, ou pela volta ao Minho, que era o destino habitual das excursões das escolas. Com aspirações sociais reduzidas e limitadas, em função da sua experiência de vida e perspectiva de trabalho, com conhecimento do mundo bastante restrito, acesso a tecnologias de comunicação praticamente nulo, torna-se uma pessoa que vê televisão, porque é aquilo que, na altura, é novidade.

Bem diferente dos dias de hoje...

Uma criança com 12 anos, *filho de Abril*, nasceu neste milénio, mais concretamente em 2012. Chamemos-lhe *Rodrigo* (o nome de rapaz mais registado em 2012). Está no sexto ano de escolaridade, é muito provável que nunca tenha reprovado, porque as taxas de reprovação são muito baixas, e é quase certo que vai continuar os estudos, pelo menos, por mais seis anos, até aos 18 anos, e obter o 12.º ano, porque é a escolaridade obrigatória. É altamente provável que venha a fazer a licenciatura e o mestrado integrado. Atualmente, em Portugal, um em cada dois jovens frequenta o ensino superior. As aspirações profissionais são muito diferentes. Com o atual modelo de escolaridade, é impensável um menino ou uma menina ingressar precocemente no mercado de trabalho, muito menos em posição subalterna. Mesmo que venha a trabalhar numa fábrica, é provável que trabalhe como engenheiro ou técnico especializado em computador, que é uma coisa que ele domina e domina muito bem! Além do telemóvel, que já tem, e por onde comunica no âmbito das redes sociais, tem, certamente, acesso ao computador, mesmo que seja no âmbito dos computadores que a escola distribui. Tem, ainda, acesso a jogos de consola, nem que seja dos amigos. É quase certo que, vivendo no Norte, já tenha ido a Lisboa, ver, pelo menos, o Oceanário. É também muito provável que já tenha feito pelo menos uma viagem de avião, porque as viagens são baratas. A possibilidade de fazer férias fora de casa, hoje, é generalizada, com exceção de um pequeno núcleo de pessoas, que vivem em situação de maior pobreza. Por outro lado, praticamente todas as crianças conhecem ou têm familiares que estão a trabalhar ou a viver noutro país, na Europa, emigrantes da nova ou da velha geração, e talvez tenham ido até a Paris, à Disneyland

São mundos completamente diferentes.

São mundos completamente diferentes. São experiências radicalmente diferentes. Esse mundo de uma geração de

filhos de Abril necessariamente mais cosmopolita, com maior domínio das tecnologias, tem consequências também do ponto de vista das suas aspirações sociais. Qualquer menino ou qualquer menina que hoje frequente o 12.º ano projeta um mundo que, em boa medida, considera que está mais nas suas mãos do que a criança que, mesmo que quisesse estudar, tinha de ajudar a família e saía da escola. Saía mesmo, porque apenas um quinto das crianças concluíam o 9.º ano de escolaridade, em '74.

Que expectativas, relativamente ao futuro das crianças e jovens, é que são colocadas aos ombros dos filhos de Abril, a nível pessoal e profissional?

Acho que uma das consequências da revolução de Abril foi, precisamente, criar expectativas para além do trabalho. E este é um aspeto bastante importante, porque Portugal foi um país que só tardiamente terminou com a exploração do trabalho infantil. Na verdade, foi apenas nos anos 90 que foram criadas as primeiras estruturas de combate ao trabalho infantil, competentes em vários domínios. Havia um relatório de uma ONG internacional, chamada *Anti-slavery International*, que apontava, no final dos anos 90, para 200 mil crianças em situação de exploração de trabalho infantil em Portugal. Isso era a estimativa assumida globalmente como a dimensão de trabalho infantil, no nosso país. Passada uma década, foram feitos dois grandes inquéritos nacionais à situação do trabalho infantil com resultados relativamente próximos — 49 mil crianças. Dessas, 40 mil trabalhavam na ajuda familiar, sobretudo em atividades agrícolas, que, entretanto, vão sendo abandonadas; e nove mil trabalhavam por conta de outrem. Esse trabalho por conta de outrem era identificado, quer através das inspeções de trabalho, quer através desta investigação que foi conduzida a partir do SIETI (Sistema de Investigação de Exploração do Trabalho Infantil), que dependia do Ministério do Trabalho. Tive a oportunidade de acompanhar esses dois inquéritos: no primeiro, na análise dos resultados e no debate, que foi feito em colaboração com a Universidade do Minho; no segundo, de forma mais estruturada, na sua própria definição. Este segundo inquérito foi feito com uma amostra poderosíssima, com mais de 40 mil famílias em todo o país, onde eram entrevistados, sempre, um adulto e uma criança — o que é muito importante do ponto de vista metodológico. Nove mil crianças trabalhavam por conta de outrem, na restauração, nos cafés, no têxtil, na construção civil, na cerâmica ou no calçado. Estas eram as grandes atividades, com alguns pontos de concentração, sobretudo no Norte e Centro, designadamente na indústria manufatureira.

E o que dizem os dados mais recentes?

Ainda não temos dados de 2024, mas em '22, a Inspeção-Geral do Trabalho encontrou zero crianças em situação de trabalho infantil e as CPCJ [comissões de Proteção de Crianças e Jovens] — que são uma rede bastante fina de deteção dos problemas da criança, porque há muitas sinalizações feitas pela escola, pelos serviços de saúde, forças policiais, juntas de freguesia, famílias, etc. — identificaram dez situações de exploração económica. Na maior parte, trata-se de crianças pedintes e que não têm nacionalidade portuguesa. Em cerca de três décadas, passar de 200 mil para praticamente zero crianças é um progresso muito significativo, o que significa que houve uma mudança importante nas expectativas das crianças, em particular das crianças mais pobres. O que não significa que não haja, atualmente, números preocupantes de pobreza infantil, mas não são os números que tínhamos nos anos 90.

Há noção dos números?

Há um estudo feito pela primeira professora que estudou a pobreza infantil em Portugal, a professora Manuela Silva, que apontava para 43,2% de crianças em situação de pobreza, no início dos anos 70; isto em termos de taxa de pobreza global. Atualmente, segundo os dados de '22, a taxa de pobreza infantil é de 20,7% (uma em cada cinco crianças). E, considerando o indicador da pobreza monetária, que ronda os 590 euros de rendimento familiar, estas crianças estão abaixo desse limiar. Agora, se analisarmos de forma mais esmiuçada, podemos concluir várias coisas. Por exemplo, estas taxas sobem substancialmente no caso de crianças de famílias monoparentais, em particular, maternas, onde 28% das crianças se encontram em situação de pobreza. Em famílias com três ou mais crianças, também aumenta para 22,7%. O subgrupo etário mais afetado pela pobreza situa-se entre os 12 e os 15 anos. Isto mostra que há, entre os *filhos de Abril*, alguns que não conseguiram sobreviver às condições de pobreza que já existiam.

A liberdade trouxe muitas conquistas, entre as quais o acesso à educação.

Sim, mas também trouxe outras coisas. Para além da possibilidade de escolarização, trouxe progresso social e diminuição da taxa de pobreza. Mas não para todos! Além da escolarização, trouxe o alargamento da educação infantil. Isso é muito significativo, porque é estratégico do ponto de vista da mudança das condições de pobreza. Neste momento, temos taxas de cobertura de educação infantil praticamente a 100%, a partir dos quatro anos, e, recentemente, o alarga-

mento das creches. Temos 50% das crianças em creches, da idade de 0 aos 3 anos, e o esforço que está a ser feito é ainda insuficiente, por falta de creches, porque a gratuidade da creche tem de abranger, efetivamente, todas as crianças. Um outro aspeto que me parece relevante, ainda que mais impercetível, no sentido de que se torna mais difuso, são as transformações das práticas de educação familiar, em que a família autoritária, patriarcal, cede lugar cada vez mais a famílias mais democráticas. Não é que eu pense, como alguns sociólogos, que a família hoje se democratizou totalmente. Não, continua a existir paternalismo e patriarcalismo e poder desigual. Mas é verdade que há uma transformação profunda entre o valor da obediência, que era hegemónico — era, de resto, um valor de regime anterior ao 25 de Abril —, e o valor do diálogo e da persuasão na educação familiar, que hoje é francamente mais alargado. Ainda que não seja exclusivo das famílias, é um valor mais alargado do que no passado e essa transformação é importante.

Pode dizer-se que até mesmo dentro das famílias as crianças conquistaram mais direitos, mais liberdade.

Sim, mas de uma forma correlativa. Sempre que se verifica um alargamento dos direitos das mulheres, há um alargamento dos direitos da criança. O que está em causa, embora não exclusivamente, é a estrutura familiar e outras estruturas sociais onde a família tem lugar e está presente. Movimentos de emancipação das mulheres que o 25 de Abril propiciou, designadamente o direito ao divórcio nos casamentos católicos, que não existia; o acesso ao mercado de trabalho, na altura, relativamente limitado; a participação na vida pública, designadamente na vida política, produzem efeitos e reflexos nas famílias e nas crianças, o que constitui um fator importante do ponto de vista do crescimento das expectativas, das condições do bem-estar e do conforto das crianças, dos *filhos de Abril*.

Que balanço faz destes 50 anos de educação em democracia?

Não posso deixar de considerar que, para as crianças, o balanço é muitíssimo positivo. Basta pensar nas crianças que foram retiradas do trabalho precoce; no acesso facilitado à educação; na educação mais prolongada no tempo; no sucesso escolar, com menos reprovações e menos repetências; nas mudanças na estrutura familiar, com uma maior democraticidade nas relações intergeracionais; no reconhecimento dos direitos da criança, através de políticas públicas e políticas de inclusão — alterações que só foram possíveis com o 25 de Abril e que são muito significativas, em vários

domínios: políticas de erradicação do trabalho infantil, alargamento da escolaridade, através, designadamente, da Lei de Bases do Sistema Educativo e da sua revisão, medidas de educação inclusiva, intervenção precoce, políticas orientadas para a proteção da saúde, saúde materno-infantil... Por exemplo, nós diminuámos de uma forma abissal as taxas de mortalidade infantil. Em '75, 36,9 por mil crianças morriam com um ano de idade e, em 2022, 2,6 por mil — uma diminuição absolutamente gigantesca.

É uma evolução grande

Esse balanço é inevitavelmente positivo. Isto não significa, no entanto, que não haja problemas e que não haja, nestes 50 anos, diferentes ciclos que correspondem a diferentes momentos de bem-estar, por parte das crianças. Tivemos situações de grande opressão sobre as crianças e de grande visibilidade dessas opressões. Situações dramáticas, que causaram um trauma na sociedade portuguesa. O caso Casa Pia talvez seja o mais importante. Mas também a pandemia. O caso das crianças que morreram, apesar do sistema de proteção ter sido criado, com as CPCJ. Sabemos os nomes de muitas dessas crianças — a Joana, do Algarve; a Vanessa, da Foz do Douro; o Daniel, de Penafiel; a Letícia, que morreu em Peniche, e tantas outras. São casos traumáticos, mas, simultaneamente, espoletaram uma consciência nacional para a proteção das crianças e para a necessidade de reforço dessas políticas públicas. Ou seja, criaram, em alguns casos, movimentos. No caso Casa Pia, para além do escândalo e do trauma nacional, houve, por exemplo, marchas brancas, uma revisão da legislação sobre o acolhimento residencial, alteração na própria estrutura da instituição e o reconhecimento de que o Estado não protege suficientemente as crianças. E precisa de proteger! Tivemos, também, o período da *troika*, um período de agravamento das condições de vida das crianças. Portanto, são 50 anos em que o balanço tem de ser feito considerando todos os altos e baixos.

E, do ponto de vista da escola, é importante dizer que continuamente vivemos uma tensão entre o projeto da escola democrática, que começou a ser edificado em Abril, e o processo da escola meritocrática, que acabou por ser hegemónica e dominante. Hoje, temos crianças mais escolarizadas, mais protegidas, fora do trabalho infantil, mas, no entanto, outros problemas tornam complexa a vida das crianças; fenómenos que não têm necessariamente a ver com Abril, mas com a globalização, a influência das tecnologias digitais, as alterações climáticas...

São esses alguns dos principais desafios de hoje?

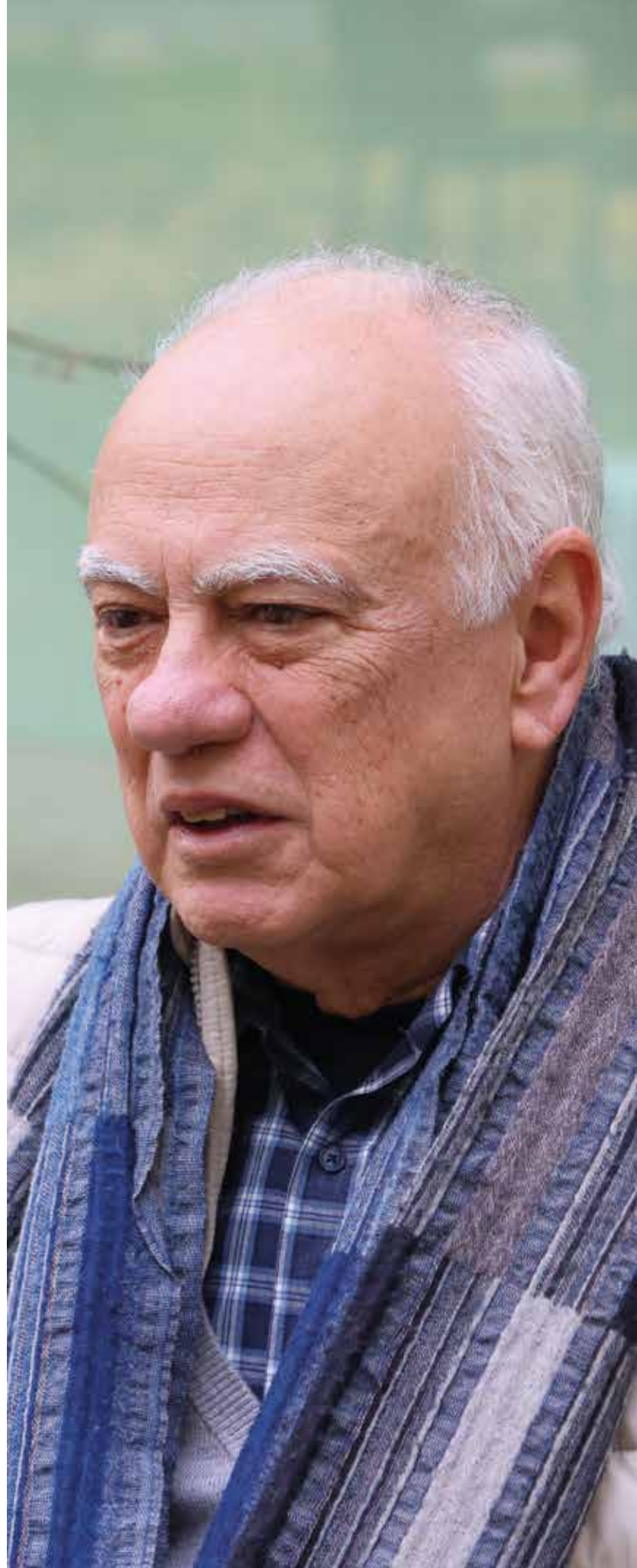
Sim, são alguns dos principais desafios com que hoje se confrontam as crianças, no mundo inteiro, e que colocam os *filhos de Abril* a viver um tempo mais complexo, mais incerto do que antes do 25 de Abril, onde, apesar de tudo, as certezas eram maiores, ainda que não necessariamente no sentido positivo. Hoje é tudo mais complexo e mais incerto.

Olhando para trás, o que é que considera importante que deveria ter sido feito e não foi?

A mudança da escola. Acho que isso era o mais importante. Creio que, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e a reforma do sistema educativo, criou-se uma grande expectativa e esperança de transformação da estrutura escolar. Na verdade, temos uma escola que tem a mácula do seu pecado original, quer dizer, é herdada de um sistema elitista, ainda que com uma intencionalidade universalizante muito clara. A escola fez anos, recentemente. O primeiro decreto-régio de escola data de 6 de novembro de 1772, e foi publicado exatamente no sentido da criação de uma elite. E a verdade é que, apesar das transformações importantes ocorridas durante o período liberal, o período republicano e mesmo durante o Estado Novo, a escola nunca deixou de ter as marcas iniciais de uma escola desatenta à questão das culturas populares e das crianças mais pobres. Uma escola muito centrada na promoção da cultura e de uma seletividade que está associada ao mérito, que nós sabemos que é o mérito de classes. A escola, ainda que com algumas preocupações, em programas que foram sendo criados, está desatenta às diferenças culturais, designadamente aos grupos étnicos, minoritários, ciganos, afro-europeus... Julgo que muitas das promessas dessa transformação, que significava a criação de uma escola apta para o século XXI, não foram realizadas e temos hoje uma escola desadaptada do tempo, pouco pregnant, isto é, pouco articulada com aquilo que são as características das crianças atuais.

Então, ainda há muito a fazer

Essa transformação tem vindo a ser preconizada e defendida por várias entidades. No âmbito de alguma investigação sociológica sobre a educação, a necessidade de transformação e de mudança da escola tem vindo a ser enfatizada. Um exemplo significativo é a Convenção sobre os Direitos da Criança. Para além dos direitos de proteção da criança — proteção da vida, proteção contra maus-tratos, contra a violência, proteção em situação de guerra, situação de migração, da provisão da educação, da saúde, da alimentação, do lazer, etc. —, a convenção preconiza os direitos de participação e





defende que a criança deve ser ouvida. E participação não significa estar presente, significa ter voz e uma voz influente, porque a participação é uma ação influente.

Ser um agente ativo.

Exatamente. A criança deve ser um agente ativo na relação com os pares, mas também nas múltiplas relações que estabelece na vida em comum, onde a escola é um lugar decisivo. Apontamos, muitas vezes como exemplos exóticos, dada a sua excecionalidade, as escolas participativas que temos — escolas excelentes e bem documentadas, como é o caso da Escola da Ponte. Pegando no caso da educação infantil, talvez não seja tão excecional a participação das crianças nos jardins-de-infância, o que não deixa de ser paradoxal. Quanto mais pequenas são as crianças, mais participam na vida coletiva, na definição das coisas, no quotidiano, nas opções que fazem. Em Portugal, temos jardins-de-infância que estão muito centrados nesta lógica do desenvolvimento, da expansão, da criatividade, do jogo, da brincadeira, da ludicidade e da participação das crianças.

Mas o que vem a seguir é uma escola mais tradicional.

Depois, chocam com os modelos mais tradicionais, diretivos, técnico-burocráticos. Essa é uma transformação inevitável. Temos uma realidade escolar, cujas transformações são

preconizadas, estão estudadas, estão orientadas, mas há uma certa desatenção ao que é a criança que vive em cada aluno. Estamos muito centrados na ideia do aluno como o aprendiz e não como sujeito de cultura, detentor de direitos e pessoa humana com características próprias. Um exemplo que me parece significativo é o dos telemóveis nas escolas. Sobre isso, ouvimos alguns políticos que se pronunciaram, inclusive na Assembleia da República; ouvimos associações de pais; ouvimos sindicatos de professores; professores individualmente; peritos em educação. Ouvimos toda a gente, mas ninguém se preocupou em ir ao recreio da escola ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o assunto. A participação é um direito reconhecido. Tem uma dimensão importante do ponto de vista da configuração da criança, enquanto sujeito dos direitos. A simples voz da criança não foi ouvida. Os *media*, os jornais, as televisões não ouvem as crianças. E seria muito importante ouvi-las, porque elas têm coisas inesperadas para dizer sobre este assunto. Não é só dizer que assim podem estar contactáveis pelos pais ou podem contactar os pais. Esse é um argumento político de defesa, mas há outras coisas importantes. A criança, através do telemóvel, tem acesso à informação. Nas gerações atuais, o telemóvel é uma espécie de prótese, que usamos como usamos os óculos, o aparelho nos dentes...

Esse acesso à informação deveria ser matéria de ensino na escola?

Acho que sim. Há alguns estudos feitos na Europa, provavelmente não sobre os telemóveis, mas sobre a *internet*, que mostram que existe uma tendência nos países do norte da Europa para políticas ativas de promoção dos direitos da criança. Relativamente à *internet*, alguns países nórdicos têm uma atitude não proibitiva, mas muito regulatória, isto é, muito preventiva. Previnem o uso e acesso à *internet*, quer através da educação, quer de programas que limitam, por exemplo, o acesso a certos sites. As crianças depois são livres e fazem o que querem, uma vez que a questão está prevenida. No sul da Europa, em França, Espanha, Portugal, as nossas tendências são muito mais proibicionistas sobre o uso da *internet*. Há mais de uma década que existe investigação comparativa e é muito curioso verificar que há aqui uma diferença cultural entre a intervenção mais regulatória e preventiva e a intervenção mais proibicionista e que é muito contraproducente.

No seu entender, as crianças têm noção de que deveriam ser mais ouvidas?

Normalmente, sim, quando fazemos inquéritos ou entrevistas às crianças. A questão da participação das crianças é um tema que temos trabalhado muito aqui na Universidade do Minho, em dissertações de mestrado, doutoramentos e noutras pesquisas. Elas dizem que sim e que, mesmo quando são ouvidas, não se liga ao que elas dizem. Ou seja, não basta ser ouvido. Não basta ouvir, é preciso interpretar o que se diz e responder ao que se diz. O que defendemos, do ponto de vista da proposta de política pública sobre participação das crianças, é que haja consequência entre a audição da criança e a resposta de política pública, designadamente pela modalidade da prestação de contas. Sobretudo ao nível local, onde a proximidade permite esse sentimento que a criança tem de que aquilo que diz não fica perdido no incomensurável mundo de um país de dez milhões de habitantes ou qualquer coisa do género. Mas em que tem a possibilidade de interlocução com o vereador da cultura, da educação, da ação social. E, nos municípios, aquilo que temos defendido, e que, em alguns casos, tem vindo a ser praticado, são sessões de auscultação dos responsáveis políticos, em que as crianças dizem “no ano passado defendemos que devia haver uma piscina; porque é que não há piscina este ano?”. Há um rol de municípios que têm feito isso, mesmo em sessões conjuntas de vereadores e de grupos de crianças a pedir contas daquilo que existe ou não existe.

Existem várias iniciativas.

Existem, sim. A nível nacional, a CPCJ criou um conselho de crianças e jovens que é ouvido sobre alguns documentos fundamentais, no âmbito da viabilização da Estratégia Nacional para os Direitos da Criança. E ao nível municipal, acho que também começa a generalizar-se. Queremos que as crianças possam estar verdadeiramente envolvidas na solução para os problemas que elas próprias identificam juntamente com o poder político.

Isso também faz parte da fórmula para a construção de uma sociedade mais justa e participativa?

Mais participativa, mais justa e que vá quebrando os hiatos geracionais que afastam as crianças da vida em comum.

Como é que as crianças percecionam o conceito de liberdade?

É uma bela questão. Já foi colocada no âmbito de algumas iniciativas que se têm vindo a fazer, quer no âmbito de programas de filosofia para crianças, quer mesmo de debates em torno de alguns conceitos-chave, como esse de liberdade: o conceito de democracia, de justiça, de verdade. Mesmo crianças pequenas formulam o seu pensamento sobre isso. A criança faz a contextualização destas problemáticas de natureza mais abstrata e universal. Ou seja, a liberdade é sempre pensada, ou genericamente pensada, pelas crianças como a minha liberdade e a liberdade dos outros. E este pensamento de proximidade é um aspeto extremamente importante. A criança que pensa a liberdade, pensa, ao mesmo tempo, a forma de se defender e de promover a liberdade. Não estudei particularmente a palavra liberdade, mas trabalhei o conceito de pobreza com crianças. É muito curioso verificar que a pobreza é muito pensada pela criança em torno das consequências para a criança desse fenómeno económico e social. Ou seja, ao pensar a pobreza, a criança pensa na criança pobre. E mesmo que essa criança seja uma criança pobre, pensa a pobreza da criança ainda mais pobre. E pensa numa relação de ajuda, quando diz “a criança pobre é aquela que não tem brinquedos para brincar, nós devíamos arranjar brinquedos para as crianças pobres”, ou “a criança pobre é a que não tem livros para estudar, devíamos arranjar livros para a criança”.

Portanto, identificam o problema e arranjam uma solução.

No geral, isso é muito frequente. Alguns de forma mais abstrata, outros mais concreta. Estou a falar, sobretudo, de crianças até aos 10, 12 anos.

O bem-estar da criança é hoje uma prioridade?

Creio que o bem-estar da criança é uma prioridade mais consciencializada e mais coletivamente assumida do que o foi no passado. Creio que houve dois fenómenos que tornaram muito visíveis as questões da vulnerabilidade infantil: a *troika*, quando houve realmente uma regressão significativa do ponto de vista daquilo que era o conforto e o bem-estar da criança; e a pandemia. Hoje, há uma consciência generalizada da importância do bem-estar da criança e isso tem tido consequências do ponto de vista das políticas públicas. Em Portugal, nos últimos cinco anos, há aspetos que mostram que o bem-estar da criança se tornou num tema político que, espero, não regrida, como a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança e a criação da Garantia para a Infância. A definição do combate à pobreza infantil e a redução da pobreza infantil em 50% até 2030, no âmbito da Estratégia Nacional de Combate à Pobreza, é outro aspeto a apontar, tal como as medidas de alteração legislativa no que respeita ao acolhimento familiar ou as alterações de políticas no âmbito da educação inclusiva. Podemos analisar cada uma destas medidas, mas todas vão num sentido convergente — o de promover o bem-estar e garantir os direitos da criança. No entanto, devo confessar uma preocupação relacionada com o crescimento significativo da cultura que suporta a extrema-direita e que é, claramente, um discurso contra a criança. É, desde logo, um discurso contra as crianças imigrantes. Nos seus programas políticos — eu tive oportunidade de os estudar comparativamente (Portugal, França e Espanha) —, não reconhecem o direito de reunificação familiar. Depois, são programas profundamente autoritativos, assentes na ideia de que é necessário reforçar a autoridade. Muitas vezes, com um piscar de olhos aos professores, para reforçar a autoridade do professor na sala de aula. O que acho que é necessário é reforçar as relações democráticas nas salas de aula, porque são elas que criam uma autoridade partilhada e coletiva. Mas não. Para a extrema-direita, a ideia é reforçar a autoridade e promover um maior castigo. Estas são políticas profundamente reacionárias do ponto de vista dos valores, da ideologia, da doutrinação. São profundamente doutrinatoras do ponto de vista da ideologia que a extrema-direita defende para a escola, com o regresso à história dos heróis, da gesta dos descobrimentos, naquilo que identificam como os valores nacionais.

O enaltecer a pátria.

Enaltecer a pátria, os seus heróis, etc. Este programa de extrema-direita tem influência política, ideológica e social. Exprime-se no domínio da defesa do modelo de família

'natural' ou 'normal', penalizador para crianças que vivem noutros modelos familiares. Aquilo que é a família historicamente dominante é a família alargada. E quando a criança recebe a informação, direta ou indireta, de que está fora da família natural ou da família normal, ela fica anatemizada, como estando numa situação de anormalidade. E isso é muito penalizador!

Falou há pouco da pandemia. A pandemia mudou os comportamentos das próprias crianças.

Acho que é importante dizer que a pandemia teve consequências do ponto de vista do aumento das desigualdades socioeducacionais. Tivemos uma muito boa resposta do Sistema Nacional de Saúde e uma boa resposta do sistema educativo, com a criação de espaços alimentares, de proteção das crianças filhas de enfermeiros, médicos, bombeiros, que estiveram dedicados a tempo inteiro à proteção de outras pessoas. Agora, estamos a ter sequelas, com o incremento de doenças no âmbito da saúde mental, como situações de ansiedade, do chamado síndrome pós-traumático, depressões, etc. Estas consequências refletem-se na vida das crianças. Os atrasos escolares, por exemplo, têm sido muito focados. Simultaneamente, existe a consciência de que temos de dar prioridade às crianças, pois estas questões estão a ser abordadas com outros olhos, mais atentos, o que não deixa de ser positivo. Como não deixa de ser positivo o facto de as crianças terem tido um papel ativo na pandemia, por exemplo, quando pintaram aqueles cartazes com um arco-íris, afirmando que "Vai ficar tudo bem!" ou quando entoaram canções, músicas, participaram em coros, etc. Eu tive oportunidade de orientar uma tese de doutoramento, no âmbito dos *digital influencers*, onde se comprova que as crianças adolescentes, através das redes sociais, tiveram protagonismo na defesa de uma atitude positiva, ativa, durante a pandemia.

Voltemos à revolução dos cravos. Na escola, hoje, mantêm-se os valores de Abril?

Há sempre uma tensão, que já se manifesta desde o período da normalização democrática, entre a escola democrática e a escola meritocrática. E essa tensão é transversal, digamos, ao sistema. Há oscilações de política pública entre esses vetores. Há políticas públicas mais orientadas para a democratização da educação, para a sua adequação à diversidade, para a resposta aos problemas de comunidades migrantes, ciganas, etc., e políticas muito mais centradas na seletividade, na dualização de vias de ensino. Há tensão ao nível dos projetos de escola e da prática pedagógica dos profes-

res. Temos professores e educadores orientados no sentido da criação de uma educação verdadeiramente inclusiva, do ponto de vista do desenvolvimento das aprendizagens, das competências, da diferenciação e diversificação do ensino, numa perspetiva de promoção do sucesso, de que ninguém fique para trás; mas também temos outros que estão preocupados em garantir o mérito de alguns na realização das provas do exame e que, portanto, reforçam as lógicas de competitividade e de concorrência interna. Creio que Abril caracteriza-se exatamente por essa tensão. E não estou convencido que haja uma vitória definitiva para um lado ou para o outro. Em determinados momentos, há uma maior influência das políticas e das ações democráticas e, noutros, vingam as políticas meritocráticas. Na minha opinião, qualquer orientação no sentido de reforço da escola democrática passa por uma maior atenção aos alunos. Nos últimos anos, tivemos um grande centramento nos problemas dos professores. Não quer dizer que não fosse importante, mas, definitivamente, é hora de olhar para os alunos, para os seus problemas e de os ouvir, nem que seja sobre coisas tão simples como “pode ou não usar-se o telemóvel no recreio das escolas?”.

Que expectativas tem em relação aos filhos dos filhos de Abril?

Aquilo que vai acontecer com os filhos dos atuais *filhos de Abril* depende daquilo que são os homens e as mulheres de Abril e as anteriores gerações de *filhos de Abril*. Depende muito da nossa capacidade de pensarmos, hoje, a sociedade e as instituições, designadamente a família e a escola, a partir de um ponto de vista que reforça esta conceção da criança, não como destinatária de um destino gerido pelos adultos, mas como crianças que são protagonistas, atores, membros ativos e sujeitos da vida coletiva. Se nós, homens e mulheres de Abril e os atuais *filhos de Abril*, conseguirmos fazer com que o futuro venha a ser desenhado a partir deste protagonismo e com esta participação das crianças, podemos, talvez, ir desenhando melhor caminhos compatíveis com os direitos da criança. Construir, de facto, cidades mais amigas das crianças e uma sociedade que seja mais respeitadora das crianças e mais igualitária.

Maria João Leite (entrevista)

Henrique Borges (fotografia)







Libertad y los primeros prohibidos



Vocábulos emergentes: trumpismos e escolasticídios

Numa época em que a (des)informação é extensiva a todos os campos da vida social, sinais de uma neobarbárie podem ser vistos e sentidos por todo o lado, e até a linguagem (ou o léxico) que usamos na nossa interação quotidiana deixou de ser suficiente para dar conta de tudo o que está a acontecer e que precisamos discutir, compreender e denunciar. Mesmo algumas categorias teórico-conceituais, anteriormente aceites como normais no registo académico, nomeadamente por decorrerem de um maior rigor analítico, começam a ser suspeitas porque os recetores podem interpretá-las como formas de esconder outros objetivos e intenções. É claro que, pelo menos para o senso comum, a eficácia da denúncia e da indignação não se compadece com purismos analíticos. Dizer que o Estado Novo foi uma ditadura fascista não induz a mesma representação social, nem tem a mesma conotação política ou simbólico-ideológica do que caracterizar esse período como um regime autoritário. Conceptualmente, totalitarismo, fascismo e autoritarismo costumam ser diferenciados na ciência política (entre outros, cf. J. Linz, 2015, *Autoritarismo e Democracia*. Lisboa, Livros Horizonte). Vem isto a propósito da discussão que tem sido desenvolvida para caracterizar regimes políticos (e também partidos políticos) que atuam em regimes constitucionalmente democráticos ou que são eleitos democraticamente, mas que não encaixam nos critérios tradicionais, os quais, na prática, atuam contra os mais elementares e fundamentais direitos democráticos. Com o léxico político-ideológico tradicional, como nomear o *trumpismo*? E que efeitos políticos, sociais e culturais provoca a ressemantização de conceitos que têm uma historicidade própria, mas que agora se desconhece ou se desvaloriza? E o que dizer das formas mais descaradas de manipulação da linguagem, que quotidianamente atualizam o que escreveu Hannah Arendt quando inicia um dos seus livros com a afirmação de que “nunca ninguém teve dúvidas que a verdade e a política estão em bastante más relações”? (cf. H. Arendt, 1995, *Verdade e Política*, Relógio d'Água, p. 9). É também por isto tudo que quero aqui referir os malabarismos mais terra-a-terra das *narrativas* (a expressão da moda), que usam e abusam do dito e do não-dito ou quase

dito, numa quase *ressemblance* de oscilantes e deslizantes posicionamentos políticos e éticos, sobretudo daqueles que estão empenhados em baralhar, sincretizar ou mimetizar agendas e fronteiras simbólico-ideológicas, anteriormente diferenciáveis, como se as visões do mundo estivessem inexoravelmente destinadas a confundir-se cada vez mais com a direita e a extrema-direita. Na realidade, trata-se de muito mais do que de uma praga de desinformação que se espalha e naturaliza, de tanto ser alimentada por redes sociais, *fake news*, negacionismos e falas de alguns comentadores dos *mass media*, intermediados por fatores de pseudojornalismo que, em ambos os casos, tentam emular audiências. No que diz respeito à educação, este clima (de um certo nojo e saturação) faz-nos fugir dos noticiários televisivos e se calhar até dos livros e dos jornais, passando ao lado dos *escolasticídios* (scholasticides) que estão a acontecer na Faixa de Gaza, no Líbano, na Ucrânia, no Sudão, no Haiti e em outros lugares do mundo. A expressão foi criada pela professora Karma Nabulsi, da universidade de Oxford, para referir um conjunto de situações que implicam a destruição sistémica, no todo ou em parte, da vida educativa de um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, o assassinio de professores, estudantes ou outros atores educativos, o impedimento violento de crianças frequentarem a escola, as detenções arbitrárias de professores, o bombardeamento ou a demolição de instituições de ensino e de outros espaços educativos, a pilhagem de recursos de ensino e investigação, a utilização de escolas e universidades como quartéis, bases logísticas e operacionais, esconderijos de armas e munições, centros de detenção e interrogatórios, entre muitas outras ações condenáveis. A dupla da ignorância e da opressão ajuda a disseminar a visão mais rasteira e inqualificável que se possa imaginar (desde a crescente erosão da democracia aos trumpismos, neofascismos e quejandos!). E isso não pode deixar de nos interrogar profundamente, como intelectuais críticos e profissionais da educação.

Almerindo Janela Afonso



seria
está a ser
seguido

Da utilidade do inútil à civilização do espectáculo

A utilidade do inútil é o título que dá nome a um manifesto escrito por Nuccio Ordine, filósofo e professor de literatura italiana na Universidade da Calábria. A obra dá conta de como a lógica utilitarista e o culto da propriedade acabam por definir o espírito das pessoas, colocando em risco não só a cultura, a criatividade e as instituições de ensino, mas também valores fundamentais como a dignidade humana, a justiça, a solidariedade, a tolerância, a liberdade, ou tão-só o amor e a verdade. Valendo-se da reflexão de grandes filósofos e escritores, Nuccio Ordine faz-nos perceber que nem mesmo em tempo de crise só é útil o que gera lucro ou que tenha utilidade prática. Daí as suas considerações gravitarem em torno da ideia de utilidade de todos aqueles saberes, cujo valor substancial se encontra despojado de qualquer finalidade utilitária, saberes esses, como sublinha, que podem ter um papel capital na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural da humanidade.

Numa Europa da economia e da finança, dos negócios e dos orçamentos, dos números e das estatísticas, numa Europa da perda de direitos e apoios sociais e laborais, do ataque aos Direitos Humanos, o direito de ter direitos é, como diz Ordine, “subordinado ao domínio do mercado, com um risco crescente de eliminar qualquer forma de respeito pela pessoa” (2023, p.9). Fala-nos de um mecanismo económico que transforma os homens em mercadoria e em dinheiro. Questiona, com sarcasmo, se as dívidas soberanas terão o condão de apagar as “dívidas” mais importantes, contraídas ao longo dos séculos em relação a quem nos legou um extraordinário património artístico e literário, musical e filosófico, científico e arquitectónico. É, por isso, neste contexto bárbaro, que o filósofo defende que “a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse económico exclusivo, vai matando progressivamente a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a instrução, a investigação livre, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte cívico que deveria inspirar todas as actividades”. De forma irónica acrescenta que “no universo do utilitarismo um martelo vale mais do que uma sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave inglesa mais do que um quadro, porque é fácil perceber a eficácia do utensílio e cada vez mais difícil compreender para que serve a música, a literatura ou a arte” (p.10).

E daqui faço a ponte para *A civilização do espectáculo*, título de uma obra de Mario Vargas Llosa, na qual o autor desfia

o estado da cultura. Ainda que publicado há mais de uma década, o livro é de uma actualidade inegável. O escritor peruano define a civilização do espectáculo como um mundo em que o valor supremo é o entretenimento, a diversão. Ainda que reconhecendo este como um ideal de vida legítimo, chama a atenção para as consequências nefastas para a sociedade contemporânea que daí advêm, nomeadamente: a banalização da cultura, das artes e da literatura, a generalização da frivolidade e, no campo da informação, o triunfo do jornalismo sensacionalista, que prioriza escândalos e intrigas. Se, como lembra o autor, no passado a cultura funcionava como uma forma de consciência, que impedia o sujeito de ignorar a realidade, os problemas, hoje ela actua como instrumento de entretenimento. Vargas Llosa lembra que a cultura “pode ser experimento e reflexão, pensamento e sonho, paixão e poesia e uma revisão crítica constante e profunda de todas as certezas, convicções, teorias e crenças”. Contudo, adverte, “ela não pode apartar-se da vida real, da vida verdadeira, da vida vivida, que não é nunca a dos lugares comuns, a do artifício, o sofisma e o jogo, sem risco de desintegrar-se” (2012, p.74).

A cultura é, pois, o substrato de uma sociedade que se deseje plena, dotada de todos os instrumentos que permita ao sujeito meditar sobre tudo o que rodeia, assumindo-se igualmente como um agente activo e transformador. Deve, por isso, ser considerada vital para a sobrevivência da humanidade e para assegurar o seu legado. Na esteira de Antonio Monegal, a cultura deve ser valorizada como o ar que respiramos e fazer parte de uma consciência colectiva. O autor considera que “se a sociedade como um todo não valorizar o que a cultura representa, é ingénuo esperar que os políticos assumam uma responsabilidade que lhes é pedida por escassas pessoas”. Para fazer face aos problemas e desafios que o mundo nos coloca e as apreensões que nos desperta, Monegal defende que “importa realçar que não sairemos desta situação sem confiar na capacidade da cultura em proporcionar às pessoas ferramentas que lhes permitam enfrentar desafios da existência e, ao mesmo tempo, em construir fábricas de ideias que contribua para o desenvolvimento da sociedade como um todo” (*Como o ar que respiramos — O sentido da cultura*, 2024, p. 182).

Rui Duarte

[O autor não respeita o AO90.]

REIMAGINAR

Un nuevo contrato

JUNTOS NUESTROS

s o c i a l p a r a

FUTUROS

la educación

Educar para otro desarrollo posible

Invocando la necesidad de suscribir un nuevo contrato social para la educación como un proyecto público y un bien común, la *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*, creada en 2019 para reimaginar juntos la convivencia a nivel planetario, podría énfasis en las aptitudes, actitudes y valores que deben promoverse en los sistemas educativos, dentro y fuera de las escuelas. Para lograrlo, reiterando algunas propuestas contenidas en informes previos, el que elevarían a la UNESCO en 2022, retornaba — con una calculada prudencia y no pocas dosis de incongruencia e ingenuidad — a la obligación de ir más allá de las concepciones y prácticas educativas heredadas, con saberes, enseñanzas y aprendizajes que nos hagan plenamente conscientes de las deudas que hemos contraído con la Naturaleza y el conjunto de la Humanidad.

Aludiendo al aumento de la corrupción, la insensibilidad, la intolerancia, el fanatismo o la normalización de la violencia, apelando a los Derechos Humanos para afrontar las crisis ambientales, económicas y sociales, la *Comisión* insistía la urgencia de un cambio de rumbo que cumpla, sin más demoras, las promesas reflejadas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, proyectadas en los Objetivos (ODS) que llevan su nombre y en el Marco de Cooperación Internacional acordado por los Estados Miembros. Cuando nos acercamos a sus límites temporales, la guía operativa elaborada por el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (UNSDG), en convergencia con los 17 ODS, sus 169 metas y los 231 indicadores diseñados, para “no dejar a nadie atrás (*leaving no one behind*)”, llegando primero a las personas más vulnerables y olvidadas, pone de relieve las carencias y los equívocos en los que estamos incurriendo, vulnerando — en las palabras y en los hechos — los compromisos adquiridos.

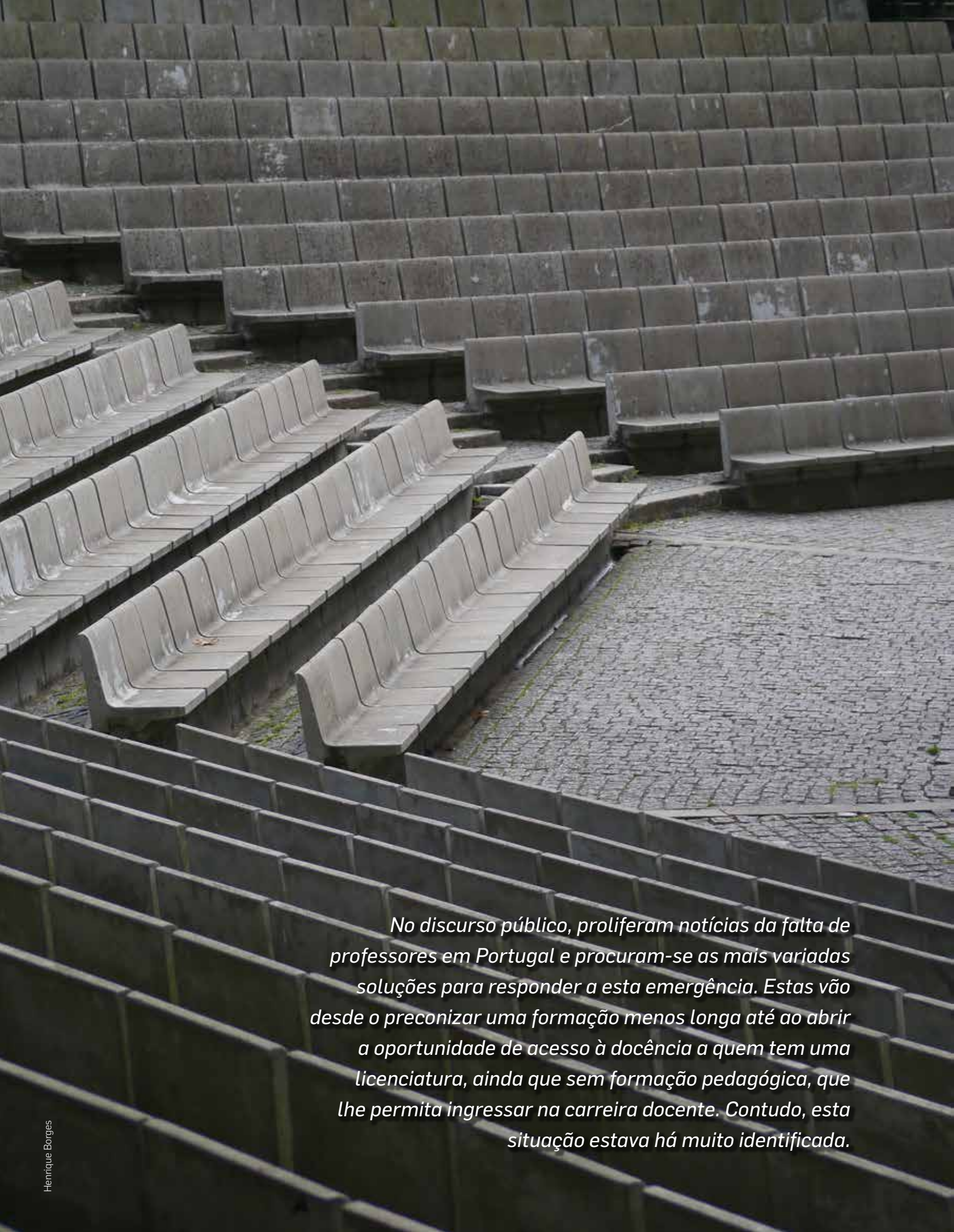
Las controversias suscitadas, desde hace décadas, en torno al “desarrollo” — como una expresión alternativa al crecimiento o al progreso — se agudizan, cuestionando las supuestas bondades que se le atribuyen ante las cada vez más insoportables consecuencias prácticas de las desigualdades, las injusticias o el deterioro de los ecosistemas que nos abrazan a la vida. La dudosa premisa de un mañana mejor, como analizaría Peter L. Berger, unida al sentido mitológico y mítico con el que se extrapolaban las leyes bio-

lógicas al funcionamiento de la sociedad, ha entrado en crisis desvelando sus contradicciones e inconsistencias. Ya lo advertía Edgar Morin finalizando el siglo XX, acudiendo a la historia para recordar como el desarrollo y los procesos civilizatorios, en el propio Occidente, se hicieron en y mediante destrucciones culturales y sufrimientos humanos.

Cuando todo indica que estamos agotando los discursos orientados a imaginar un porvenir más habitable, socialmente justo, económica y ecológicamente viable, con expresiones que apuntan hacia el bienestar social, la calidad de vida o el buen vivir, no parece que lo más deseable sea tirar al cubo de la basura aquellas con las que hemos ido asociando muchas de nuestras particulares formas de estar el mundo, individual y colectivamente. El “desarrollo” como un concepto nuclear de la psicología, la sociología, la economía, la pedagogía, o la tecnología, es una de ellas; de igual modo que lo son otros términos a los que (con)firmamos nuestra razón de ser, en la complicada confrontación generada entre los valores cívicos y los que “cultivan” los mercados bursátiles.

Al igual que sucede con la libertad, la democracia, la justicia o la igualdad, el desarrollo no puede quedar en manos de los poderes económicos, políticos o militares; aunque — como argumenta Morin en sus *“lecciones de un siglo de vida”* — una sociedad que aspire a “otro desarrollo posible” no podrá conseguirlo sin transformarse radicalmente. No es una conclusión científica; tampoco puede limitarse a una consigna ideológico-política con la que denunciar los desmanes de la globalización, las inmoralidades de la pobreza y el hambre, los riesgos y las amenazas que subyacen al rearme armamentístico, a los totalitarismos, o a las emergencias climáticas. Sin obviarlos, se trata de interiorizar un principio ético alentado moralmente por la esperanza en nuestra capacidad para resetearnos cívicamente como ciudadanos con derechos, haciéndonos partícipes — no solo destinatarios o meros espectadores — de la construcción social del tiempo histórico en el que nos ha tocado vivir, asumiendo críticamente las interdependencias y responsabilidades que nos unen a las generaciones del futuro. Una misión ante la que ninguna educación debe inhibirse ni a corto ni a medio plazo.

José Antonio Caride



No discurso público, proliferam notícias da falta de professores em Portugal e procuram-se as mais variadas soluções para responder a esta emergência. Estas vão desde o preconizar uma formação menos longa até ao abrir a oportunidade de acesso à docência a quem tem uma licenciatura, ainda que sem formação pedagógica, que lhe permita ingressar na carreira docente. Contudo, esta situação estava há muito identificada.

Caminho(s) da profissão docente e futuro imprevisível

Não são necessários estudos para concluir o que há muito tempo era sabido. Recordo, por exemplo, que o Conselho Nacional de Educação, em 4 de junho de 2019, aprovou a Recomendação n.º 3/2019, sobre a “qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário”. No preâmbulo, é referido que “a entrada na década de 20, deste século, poderá ser marcada pela insuficiência de professores qualificados para satisfazer as necessidades do sistema, caso não sejam tomadas medidas para atenuar esta tendência, desenvolvendo soluções que reforcem a quantidade de professores e, essencialmente, garantindo a sua qualificação para os desafios da educação num futuro próximo. (...) Por um lado, verifica-se um aumento do índice de envelhecimento da população docente, aproximando-se uma saída em massa que poderá rondar os 30 000 professores dentro de oito anos”.

De igual forma, se se consultarem os dados estatísticos disponibilizados na página oficial da PORDATA referentes ao número de docentes em exercício, em 2019, verifica-se que exerciam 146 992, dos quais 32 493 eram professores e 114 499 eram professoras. De sublinhar que, destes, 26 907 situavam-se no grupo etário dos 50-54 anos, 26 203 no grupo de 55-59 e 18 255 tinham 60 ou mais anos. Os números já indicavam que a situação estava no limite, pois os docentes com 50 ou mais anos de idade perfaziam um total de 71 365 e, apenas 1799 tinham idades entre os 25-29 anos. Este aspeto foi indicado na referida Recomendação, quando se explicitava que a necessária renovação do corpo docente poderia “estar comprometida, quer pela contínua dificuldade na entrada de novos profissionais no sistema, quer pela redução na procura de cursos de formação de professores para o ensino básico e secundário. Esta dinâmica, associada à ausência de uma caracterização objetiva e prospetiva da oferta e da procura do sistema educativo, representa um problema de insustentabilidade que urge antever e solucionar”.

Ora, tanto o problema como a sua dimensão estavam identificados, mas faltou o empenho político para preparar o futuro da profissão. Faltou o planeamento prospetivo. Falta-ram condições de trabalho que dignifiquem a profissão. Fal-

tou apostar na (re)valorização do trabalho e na consideração social de que a profissão carece. Ora, nestas condições, exige-se que aos professores portugueses, dos mais qualificados da Europa, seja atribuído um estatuto socioeconómico compatível com as exigências de entrada na carreira. Sabe-se que um conjunto de imagens públicas estiveram associadas a esta *não opção* pela carreira docente. Destaca-se a ideia comumente aceite de que quem se formava na área da educação passaria longos anos no desemprego ou com um vínculo precário e temporário. Era sabido que percorreria o país durante largos anos até à vinculação a um qualquer quadro de escola e, em regra, longe da sua residência habitual. Acresce que os jovens portugueses conhecem a vida nas escolas e compreendem as crescentes dificuldades do exercício da profissão docente, sabendo o quão exigente e complexo é ser professor(a). Reconhecem que o exercício da profissão vai além de meros saberes técnicos e/ou científicos. Defendo, por isso, a necessidade de repensar a formação inicial, centrando-a nas escolas, tal como há muito tempo defendeu António Nóvoa (2009), no seu livro *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Por outro lado, urge incluir na sua formação saberes que têm sido ignorados e/ou substituídos. Refiro-me aos saberes científicos da área das ciências sociais e humanas. A este propósito, concordo com Nuccio Ordine (2023), quando no seu livro *A utilidade do inútil*, lembra que tais saberes não são produtores de lucro, mas “podem ter um papel fundamental na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural da humanidade”.

Ora, uma profissão marcada pela relação humana, pelo encontro com o Outro, deve ser um referente para o aperfeiçoamento humano e para a construção de um futuro mais justo e solidário entre povos e geografias. Chegámos à situação limite da falta de professores. Por isso, urge tornar a profissão docente verdadeiramente atrativa aos jovens do século XXI e investir na formação inicial e contínua, face aos desígnios do presente e à imprevisibilidade do futuro.

Evangelina Bonifácio

A Escola que Cuida e Acolhe: A Pedagogia Digna como fundamento da inclusão e da interculturalidade



Nos dias de hoje, a escola enfrenta novos desafios relacionados com os crescentes fluxos migratórios existentes na sociedade multicultural. Concretizarmos a utopia de uma escola que cuida e acolhe todos e cada um dos alunos, através do diálogo intercultural, surge como uma proposta para responder a estas exigências, respeitando as singularidades e as diversidades dos alunos e proporcionando um ambiente educativo que favoreça o seu desenvolvimento harmonioso.

Estamos perante a “crise do projeto humano” (Boff, 1999), em que sentimos a falta clamorosa do cuidado. Urge recriarmos o nosso estar no mundo, com o mundo e com os outros, acolhendo, na escola, as diferenças, através de uma relação dialógica e intercultural. Nesse contexto, a pedagogia digna (Madureira, Viché e Hernaiz, 2024) emerge como um conceito essencial para a construção de uma educação que respeite os direitos dos alunos e promova uma aprendizagem inclusiva e centrada no diálogo intercultural. Com base nestes pressupostos, importa refletir sobre a necessidade de se traçarem novos caminhos coletivos para uma escola cada vez mais intercultural, que cuida e acolhe à luz da pedagogia digna. Esses caminhos fazem-se caminhando juntos, através de uma mudança de paradigma socioeducativo, voltado para a comunicação intercultural que reúne pessoas de diferentes culturas, numa relação dialógica, favorecendo a convivência cidadã e a sustentabilidade comunitária.

A escola é, por natureza, um espaço social e educativo de convivência. Como educadores e professores, somos agentes de mudança, acreditando, tal como Pierre Furter (1987), na concretização de utopias, através do trabalho que realizamos em comum. É necessário que nos reeduquemos e nos reinventemos como pessoas, através do desenvolvimento do cuidar e do acolhimento, promotores da interculturalidade. Na sociedade cada vez mais plural e diversa, as escolas necessitam de criar espaços que promovam valores humanos como a dignidade, a solidariedade, a empatia, o cuidado, o diálogo e o respeito pela diversidade. Uma escola que cuida e acolhe através da educação intercultural é aquela que reconhece o compromisso ético da educação, procurando sempre a dignidade da pessoa. Este compromisso ético passa por uma ética da convivência intercultural, em detrimento da ética do controlo (Najmanovich, 2019). Assim, juntos, acreditamos que é possível reconstruirmos no dia-a-dia a educação, que se pretende intercultural, através de práticas de mediação intercultural. A mediação intercultural através de uma educação dialógica, centrada na ética da convivência intercultural, contribui para que se combata uma visão monocultural das práticas educativas.

A ética da convivência intercultural só é possível através do exercício de uma pedagogia digna, entendida como um conjunto de práticas pedagógicas que visam promover a dignidade humana no processo educativo. A dignidade, neste contexto, refere-se ao direito de cada aluno ser tratado com respeito, consideração e reconhecimento das suas necessidades, cultura, histórias de vida e potencialidades e dar-lhe a oportunidade de as pôr em comunhão com os outros, numa relação de proximidade humana, no contexto do desenvolvimento de uma cultura do “Nós”.

Para que a escola seja de facto um espaço que cuida e acolhe, é necessário repensar as práticas de acolhimento e garantir

que todos os agentes educativos se sintam parte integrante da comunidade escolar. O acolhimento deve começar, no primeiro contacto do aluno e sua família com a instituição escolar, com a implementação de políticas e práticas educativas inclusivas que eliminem barreiras, como, por exemplo a barreira linguística e cultural, e garantam o acesso pleno à educação, o desenvolvimento do sentimento de bem-estar e a promoção de melhores aprendizagens. No âmbito do acolhimento, a valorização e a atenção à diversidade e à equidade constituem dimensões importantes para a aquisição e desenvolvimento de sentimentos de pertença à escola. Importa que a comunidade educativa respeite as diferenças culturais, religiosas, de género, orientações sexuais, etnia, entre outras, promovendo a inclusão e o respeito mútuo. As escolas precisam de estar ainda mais atentas às especificidades e necessidades dos alunos migrantes e dos refugiados, desenvolvendo um trabalho em rede com instituições da comunidade que lhes permitam contribuir para o bem-estar individual e coletivo.

A escola que cuida e acolhe, fundamentada na pedagogia digna, é muito mais do que um espaço pedagógico. Constitui um espaço de concretização de utopias, de práticas pedagógicas, sociais e educativas, tendo como fim a transformação pessoal e social, ou seja, a transformação das pessoas e das comunidades em que se inserem. Neste espaço de concretização de utopias, a comunidade é convidada a desenvolver competências e a partilhar, numa relação dialógica, aprendizagens, bem como competências de mediação intercultural, desenvolvidas numa relação de amor (Freire, 1987), estabelecendo pontes em direção ao outro, pois só em comunhão aprendemos a viver juntos, seguindo o ideal da UNESCO (2022) de “reimaginar os nossos futuros juntos”. Estas aprendizagens são possíveis, se nos respeitarmos mutuamente, valorizando as diferenças e a dignidade enquanto valor que nos une enquanto pessoas. A educação que respeita a dignidade humana e promove a inclusão não só contribui para a formação de pessoas conscientes e responsáveis, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e equitativa.

Fica o desafio de que a comunidade escolar assuma um compromisso por uma educação que cuida, acolhe e respeita as singularidades de todas e cada uma das pessoas, que se centra na criação de pontes entre culturas, de laços sociais, através da mediação intercultural, promovendo a dignidade e o desenvolvimento humano. Juntos, poderemos traçar novos caminhos para que cada um de nós, na escola e em comunidade, se assuma como agente de transformação pessoal e social e se enriqueça com o outro, enriquecendo-o.

Cristiana Pizarro Madureira



Educação para Além da Escola,
porque na educação mandam os que lá estão

Partindo do adágio popular *para lá do Marão mandam os que lá estão*, assumimos como analogia que para lá da escola há (terá de haver) muita educação, ainda que tradicional e comumente o processo ainda esteja intrinsecamente associado à instituição escolar. Porém, a educação vai muito além do espaço escolar, ocorrendo em diversos contextos e envolvendo uma ampla gama de agentes educativos. A educação 'para além da escola' é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, complementando e enriquecendo o processo educativo formal. Pois a educação é tão rica e diversificada quanto a vida em si, abrangendo múltiplos espaços, esferas e agentes que concorrem na formação de cidadãos completos e preparados para defrontar os desafios do mundo, cada vez mais exigentes e complexos. Aliás, num mundo em constante e galopante transformação, com todas as experiências, desafios e interações que parecem contribuir para o crescimento pessoal e profissional, só o paradigma de 'aprendizagem ao longo da vida' faz sentido para criar uma sociedade mais educada, crítica, colaborativa e consciente. Justificando-se, desta feita, que a aprendizagem vá muito além do que é ensinado em contexto escolar, pois aprendemos nos lugares, nas horas e nos momentos mais inusitados. Aprendemos a observar, a imitar e a ouvir. Aprendemos através das experiências do dia a dia, das interações com os outros e do contacto com o mundo que nos rodeia, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento humano. Todas as aprendizagens são fundamentais para o desenvolvimento de competências práticas, valores, hábitos e conhecimentos que podem robustecer e complementar o ensino formal, preparando-nos para os múltiplos desafios da vida. Daí o relevo da permanente acomodação mútua, entre indivíduo em desenvolvimento e as propriedades do ambiente, em constante mudança, no qual a pessoa em desenvolvimento se insere e participa.

No ambiente familiar, por exemplo, aprendemos as bases da convivência e do cuidado mútuo. Desde cedo, a família transmite valores como respeito, solidariedade e empatia, enquanto ensina competências práticas, como gerir o tempo, organizar tarefas ou lidar com responsabilidades. Além disso, não raras vezes, adquirimos em casa conhecimentos essenciais sobre a importância de uma alimentação saudável, de hábitos de higiene e de disciplina. A comunidade também é um espaço essencial de aprendizagem. Participar em atividades desportivas, eventos culturais ou ações de voluntariado ensina-nos a colaborar, a respeitar diferentes perspetivas e a sentirmo-nos parte de algo maior. É nesta senda que desenvolvemos o sentido de responsabilidade social e a importância de contribuir para o bem

comum. O voluntariado, por exemplo, ajuda-nos a perceber como pequenas ações podem ter um impacto significativo na nossa vida, na vida dos outros e no mundo. O contacto com a natureza é outra forma privilegiada e rica de aprender. Estar ao ar livre, explorar, contemplar e fruir de florestas, praias ou jardins ajuda-nos a compreender o nosso papel no ecossistema e a importância da sustentabilidade. Ao cuidar de plantas, reciclar ou participar em atividades ambientais, podemos desenvolver ou ampliar uma conexão mais profunda com o planeta e uma consciência ecológica capaz de orientar as nossas escolhas, que, naturalmente, se desejam mais conscientes, críticas e informadas, dada a nossa responsabilidade social e coletiva para com o ambiente e para com as gerações vindouras. Também a tecnologia e a *internet* abriram novos horizontes para a aprendizagem fora da escola. Hoje, é possível aprender quase tudo *online*. Desde habilidades práticas como cozinhar ou tocar um instrumento até conhecimentos mais técnicos, como programação ou gestão financeira. A autoaprendizagem através de tutoriais tornou-se acessível a pessoas de todas as idades, permitindo que exploremos interesses e capacidades no nosso próprio ritmo e vontades. De igual forma, as relações interpessoais desempenham um papel central na aprendizagem. Conversas com amigos, colegas de trabalho ou até estranhos podem mostrar-nos novas perspetivas, resolver conflitos ou reforçar habilidades como a comunicação e a empatia. O trabalho em equipa, seja num projeto comunitário ou num emprego, potencia a colaboração, a liderança e a resiliência. Além disso, a exploração cultural através de museus, bibliotecas, teatros ou viagens proporciona conhecimentos que expandem horizontes. Estas experiências ajudam-nos a compreender a riqueza e a diversidade das tradições humanas, promovendo a pluralidade de pensamento e o respeito por diferentes culturas.

Face ao exposto, a escola, por si só, não emana a força necessária para que a educação aconteça, dada a quantidade de influências e pressões sentidas. Assim, a aprendizagem impõe-se como um processo dialógico, contínuo, dinâmico e integral, que nos prepara não só para o mercado de trabalho, mas também para sermos cidadãos conscientes e participativos ao longo de toda a vida. Reforçando-se a necessidade de todos e cada um assumirem o compromisso, através da educação formal, não formal ou informal, na construção de um futuro mais sustentável, inclusivo e inovador, ou como, por analogia nos diria Miguel Torga, num reino maravilhoso!

Maria Lopes de Azevedo

Um conhecido dirigente desportivo da cidade do Porto dizia, há algum tempo, numa entrevista, que quando tomou posse como dirigente, a situação desportiva era de tal forma desfavorável à sua equipa de futebol que mal atravessava a ponte de D. Luís I para ir jogar a Lisboa, já ia a perder por um a zero.



Escola: entrar a perder, sair a ganhar

Esta opinião é muito curiosa para entendermos que mesmo num jogo de futebol, disputado entre equipas de atletas profissionais e claramente equivalentes, o fator anímico é determinante. Não se trata só de um jogo de *onze para cada lado*, mas de uma equipa que entra em campo já com a expectativa de ser derrotada, enquanto a outra entra com a expectativa de ganhar. E isso — ainda segundo o referido dirigente desportivo — fazia toda a diferença. Vista de outra forma, esta declaração ajuda-nos a perceber melhor a diferença que existe entre igualdade e equidade. O facto de as equipas serem equivalentes e se defrontarem, à partida, com critérios de igualdade (as mesmas regras, a sua aplicação, condições de jogo), não era suficiente para assegurar uma efetiva igualdade de acesso à vitória. Neste caso, a desigualdade era causada por razões emocionais, face a um adversário que era visto como superior, mesmo antes de o jogo começar.

Esta situação pode inspirar um olhar sobre a Educação. Quantas vezes se pensa que garantir o acesso e a permanência na escola é o melhor (e mesmo “tudo”) o que se pode fazer! Pensar que, se a criança tem acesso à escola, se tem livros gratuitos, refeições gratuitas e acesso a todos os serviços que a escola pode prestar, logo está garantido o melhor que a sociedade pode fazer para diminuir ou até eliminar a desigualdade. E ouve-se: “Agora — feito tudo isto —, a responsabilidade é dela, da criança. Agora não há desculpas para a desmotivação, para o insucesso ou o abandono!”. Mas será assim? Na situação do futebol que narrámos, as condições de acesso também estavam garantidas, até mesmo as condições igualitárias de participação. E, no entanto... a equipa entrava em campo já na situação absurda de perder por um a zero.

E podemos perguntar: há crianças que entram na escola a perder por um a zero? Há crianças que entram na escola já a ganhar por um a zero? Claro que sim.

Há crianças para quem a escola é uma organização estranha, em que tudo é diferente do que ela estava habituada: as regras a seguir, a forma como se espera que ela se comporte, o que é exigido em termos de atenção, de motivação, de organização, o papel que a família tem, a forma como a criança comunica com os outros, etc. Para muitas crianças, a entrada na escola significa enfrentar um mundo de desafios que ela sente como obstáculos. Pelo contrário, para outras crianças, a escola é um ambiente alegre, disponível,

hospitaleiro, estimulante e que se encara como um desafio alcançável e desejável. E, assim, à entrada da escola chegam alunos que, ainda antes de as aulas começarem, já entram a perder por um a zero, que se sentam ao lado de colegas que já vêm a ganhar por um a zero.

E o que pode fazer a escola para reparar esta situação injusta? (Injusta, sim, porque as crianças não escolheram se podiam vir no grupo que vinha a ganhar ou a perder e nada do que elas fizeram antes justifica pertencerem a um grupo ou a outro). Que pode a escola fazer? Diríamos muito ou quase tudo. De tantas ações possíveis, talvez realçássemos três:

Antes de mais, uma escola que saiba que a diversidade é inerente à natureza humana e que a homogeneidade é uma ideia absurda e desumana. Se a escola entender que todos os alunos têm características diferentes (todos os que entram a ganhar e todos os que entram a perder), vai, por uma questão óbvia, proporcionar oportunidades de aprendizagem diferenciadas. Seria muito pouco inteligente reconhecer a diversidade dos alunos para depois os ensinar a todos da mesma forma, isto é, como se eles fossem “homogéneos”.

Em segundo lugar, criar ambientes positivos de acolhimento e de respeito por todos e por cada um. Sabemos que os alunos que entram a perder por um a zero têm muitas vezes comportamentos mais desafiadores e mesmo de enfrentamento, que exigem mais empenho e compreensão. Criar ambientes autênticos de acolhimento, de atenção, de incentivo é certamente a melhor maneira de derrotar esta derrota anunciada (e que às vezes se mascara até de desejada), em alunos que sentem que a sua participação é inútil e apenas “tolerada”.

E, por fim, sabermos que o jogo tem de se realizar. Cabe a todos os educadores a tarefa de fazer com que o jogo seja limpo e justo. E, para isso, é preciso que em todos os momentos do jogo se saiba o que podemos fazer para desfazer a ideia de que alguns alunos são perdedores natos e outros ganhadores invencíveis. Se não se fizer isto, a escola é inútil e não adianta jogar, porque, no fim do jogo, o resultado vai ser igual àquele com que o jogo começou.

Mas na escola por que lutamos, todos os alunos vão entrar a ganhar por um a zero e vão sair, no fim dos noventa minutos, vitoriosos e por uma “goleada” de cinco a zero.

Olé, Olé, Olé, Olé!

David Rodrigues



A importância do cinema para a educação se justifica, em primeiro lugar, porque o cinema é responsável por muito do que pensamos e sonhamos, em termos de projeções de modos de ser, de lugares, de imagens e sons; em segundo lugar, porque as obras do cinema participam da educação visual realizada no mundo contemporâneo; por último, porque a linguagem do cinema tem um potencial poético que orienta o processo de subjetivação em outras direções, mais plurais, mais abertas ao novo.

A importância do cinema para a educação

A importância do cinema em sala de aula é hoje inquestionável, pelo que seria necessário que o estudo deste fenômeno social, político, artístico, que é o cinema estivesse contido nos currículos escolares de forma disciplinar.

Estudos sobre consumo e recepção constataam que a maioria das crianças e adolescentes preferem filmes de ação e se aborrecem com aqueles filmes que trabalham a subjetividade e com relatos intimistas com grandes planos. É possível afirmar que, ante as dificuldades de saber o que fazer com o passado e com o futuro, as culturas juvenis se consagram ao presente, ao instantâneo. São exemplo dessa cultura do instantâneo as salas de bate-papo simultâneas na *internet*, *videoclips* e música no volume máximo nas discotecas, no interior dos carros, na solidão do *walkman*. As novas salas de cinema são pequenas, não só para otimizar a mercantilização dos espaços de entretenimento, mas para amontoar os espectadores mais perto da tela e tornar mais intensa a violência dos filmes, ampliar a sucessão de momentos em que se atropela a narração. A hiper-realidade do instantâneo, a fugacidade dos discos que precisam ser escutados em cada semana, a velocidade de informação e a comunicação fácil que a audição propicia levaram Zygmunt Bauman a afirmar que, hoje, “a beleza é uma qualidade do acontecimento, não do objeto (...), a cultura é a habilidade para mudar de tema e posição muito rapidamente” (Costa, 2002). Na mesma direção se posiciona George Steiner, quando sustenta que “a nossa, é uma cultura de casino e de azar, onde tudo se aposta e corre perigo; na qual tudo está calculado para gerar um máximo de impacto e uma obsolescência instantânea” (Idem). Tudo se passa tão rápido que, para milhões de jovens de classe média e média baixa, o modelo de triunfo social é ser um *ex-big brother*.

Este “presentismo” não é uma característica peculiar dos jovens, pois é coerente com o modo como as políticas neoliberais reordenam ou “desordenam” as sociedades. O que fazer para reorientar este processo?

Sabemos que a grande maioria dos jovens entra em contacto com o cinema e o audiovisual fora da escola, de uma forma empírica, não obstante a unânime importância atribuída por autores e pedagogos a estes meios de expressão e comunicação na efetiva formação dos jovens.

É, portanto, difícil acreditar na formação dos jovens através da escola, aceitando ao mesmo tempo que ela esteja de cos-

tas voltadas para a realidade, permitindo que, sem instrumentos, porque não foram dados, os nossos jovens sejam condicionados, informados, meros consumidores de quem usa estas linguagens como forma de manipulação. Esta é a vertente mais imediata da implicação sociopolítica da ausência do cinema na escola.

Por outro lado, as possibilidades artístico-expressivas do cinema são dificilmente acessíveis às camadas mais jovens da população escolar. A tendência é de secundarização das áreas artístico-expressivas na política do ensino em inúmeros países, inclusive o Brasil.

Assim, faz-se necessário pensar a sala de aula cinematográfica como um espaço que propicie aos alunos a aquisição de uma cosmovisão do mundo, da sociedade em que vivem, e entender que as relações de produção de nossa época informam sobre o sentido e significado do nosso presente.

Nesta perspectiva, ao pensar o cinema, a escola pode também refletir sobre a educação que realiza, os métodos, o programa e até mesmo a sua organização. Como é que os filmes — e com eles a linguagem cinematográfica — chegam à escola, à sala de aula, aos ambientes educacionais? De que modo o cinema pode, em realidade e magia, penetrar o universo educacional da sala de aula? Como seria uma escola que também pudesse se expressar na língua do cinema e não somente na língua dos livros? Que educação é essa que se está promovendo no cinema, na televisão, na sala de aula? Essas questões parecem persistir depois de tanto tempo e de tantas experiências.

Será que o olhar cinematográfico enriquece nosso olhar sobre a educação e sobre o processo escolar? O cinema pode ser definido como uma educação informal, que necessita de uma metodologia para melhor aproveitamento na sala de aula. O cinema atua como um elemento de aprimoramento cultural e intelectual dos docentes e dos discentes. E, ao mesmo tempo, problematiza a ciência da história.

José de Sousa Miguel Lopes

Referências

COSTA, Flávia, entrevista com Zygmunt Bauman: “Lo que queda de la belleza”, *Clarín*, Suplemento Cultura y Nación, Buenos Aires, 7/12/02



La Raya / A Raia

como centro de interés pedagógico

A ambos lados de la frontera histórica trazada para delimitar el territorio que pertenece a Portugal o a España se habla de la Raya/a Raia. Esta es una de las fronteras más antiguas y persistentes de Europa que, desde el siglo XIII, por el Tratado de Alcañices, señala un espacio de proximidad a ambos lados de esa línea imaginaria de trazado segregador. Los territorios que componen esta Raya imaginaria guardan enorme identidad, no solo en lo geográfico, sino también dentro de un conjunto de elementos compartidos con otros espacios alejados de los respectivos centralismos, tanto de Portugal como de España.

El uso cultural de la Raia muestra el deseo de identidad compartida, y sobre todo reivindicación ante los poderes centrales de muchos derechos postergados, consecuencia de un secular abandono por parte de los gobernantes. No olvidemos que las provincias que son contiguas a ambos lados de la frontera, de la Raia, representan las áreas menos desarrolladas de todo el espacio europeo comunitario. Manifiestan abandonos históricos en materia de desarrollo industrial y agrario, ofrecen despoblamiento generalizado y elevada tasa de emigración hacia el exterior del país o hacia las ciudades, presentan debilidad explícita de trazados viarios tanto por carretera como ferrocarril, y así podríamos enumerar un amplio listado de agravios que padecen estos territorios de la Raya frente a otras regiones de España y de Portugal.

Podemos proponernos, como un objetivo legítimo, contribuir mediante programas educativos conjuntos y compartidos a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de este amplio territorio y a sugerir la progresiva evaporación de las fronteras culturales. En el espacio contiguo de la Raia, a ambos lados, cabe la posibilidad de avanzar hacia una mayor interconexión socioeconómica. El ejemplo del programa Interreg, que viene funcionando desde hace ya más de treinta años con el apoyo técnico y financiero de la Unión Europea es un buen ejemplo de lo que conviene impulsar, para contribuir al desarrollo integral de los habitantes que dan vida a estos espacios transfronterizos, aun reconociendo que es preciso superar algunos errores de gestión.

Pero también es preciso mejorar y abordar distintas mejoras socioeducativas conjuntas por el camino de la educa-

ción, en la dimensión administrativa, pero también desde lo específicamente pedagógico. Es preciso colaborar en tareas de formación conjunta de profesores de todos los niveles de enseñanza. Conviene impulsar los dominios lingüísticos compartidos entre las lenguas española y portuguesa. Es deseable diseñar y desarrollar proyectos de investigación de forma conjunta entre universidades de ambos países e instituciones de educación superior. Es imprescindible aprovechar los recursos de programas europeos como el Erasmus para iniciar o sedimentar intercambios de profesores y estudiantes de todos los niveles. Son algunas tareas entre otras posibles.

Tal vez convendría concretar dos líneas de actuación educativa que interpelan a la rigidez real de los modelos de la escuela obligatoria de ambos países.

Una de ellas es la que se refiera al modelo organizativo de la escuela rural, en sus aspectos administrativos y curriculares, considerando la gran similitud existente en los modelos de poblamiento, distribución del territorio y elementos culturales y folklóricos, tan semejantes entre sí.

Una segunda propuesta, netamente pedagógica, podría orientarse a elaborar y desarrollar materiales y actuaciones didácticas que tomen con núcleo principal de referencia la Raya, y la conviertan en posible centro de interés en las programaciones de los últimos años de la escuela primaria, y para toda la educación secundaria. Es evidente que ello requiere movilizar recursos económicos y humanos suficientes, pero ante todo preparar a grupos de profesores, con incentivos apropiados, capaces de asumir un compromiso a medio y largo plazo hacia la construcción de un espacio educativo transnacional, también desde una apuesta pedagógica, como es el caso de la práctica pedagógica de los centros de interés. La Raya puede ser uno muy sugerente y fecundo.

En esta tarea puede resultar muy provechosa la acción continuada y el apoyo que ofrecen instituciones como el Centro de Estudios Ibéricos, ubicado en Guarda, o la Fundación Hispano-Portuguesa Rei Afonso Henriques, sita en Zamora.

José María Hernández Díaz



Não sou fotógrafo. Faço fotografias

Comecei a interessar-me por fotografia após o 25 de Abril de 1974. Foi nas aulas de Filosofia do Direito do professor Alberto Martins, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que fui motivado para a leitura de *Le droit saisi par la photographie*, do filósofo francês Bernard Edelman. Para o filósofo marxista, a captação de uma imagem é a captação de um direito de personalidade, de uma expressão da singularidade, de um sujeito de direito. Depois, bem depois, veio a minha primeira máquina fotográfica. E sempre com Edelman presente nas fotografias que faço. Já são milhares! Muitos milhares. Todas com enorme respeito por quem fica no 'retrato'. E sempre a mesma interrogação — a quem pertence a imagem de um rosto?

Henrique Borges















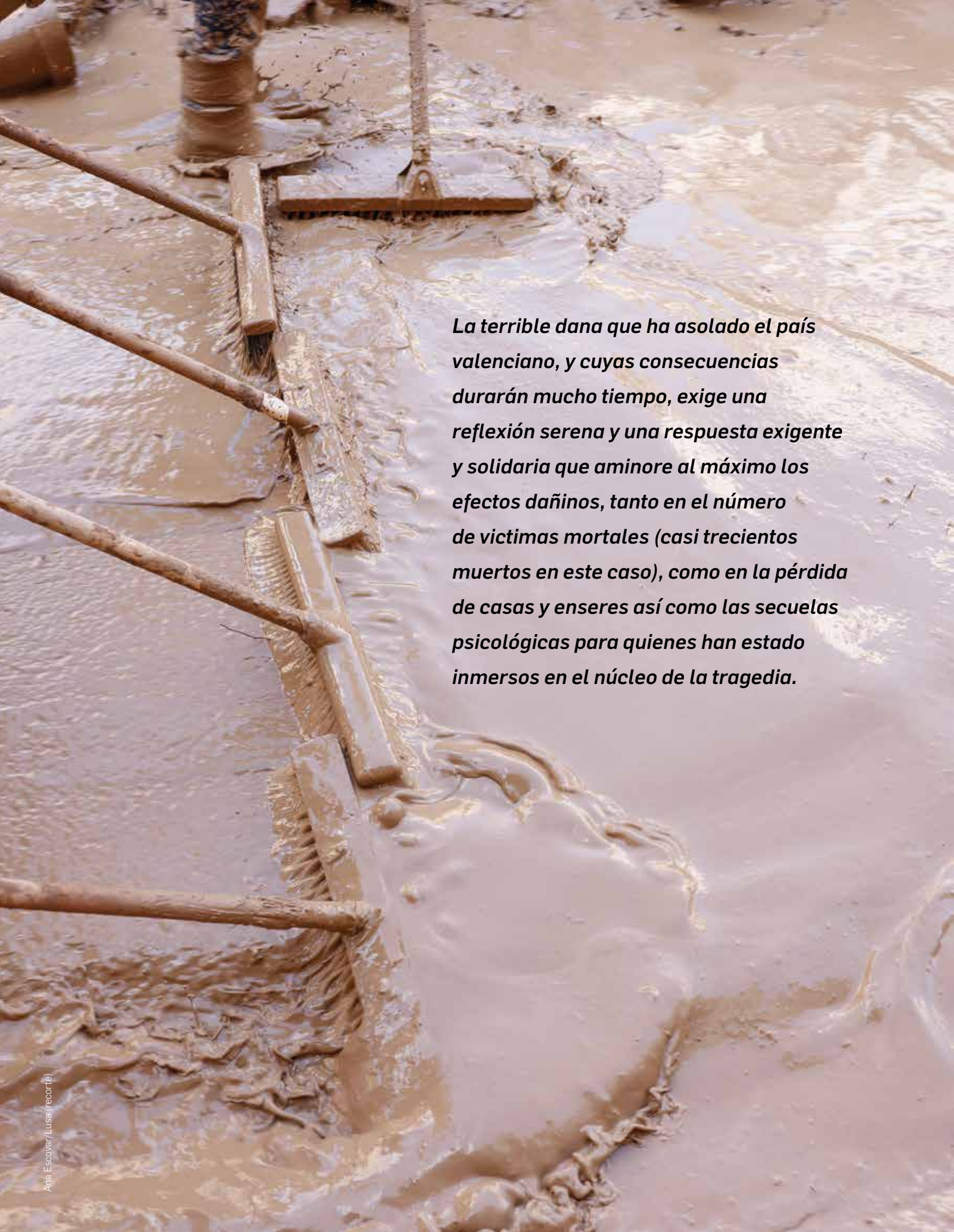




liberdade



igualdade de direitos para as mulheres



La terrible dana que ha asolado el país valenciano, y cuyas consecuencias durarán mucho tiempo, exige una reflexión serena y una respuesta exigente y solidaria que aminore al máximo los efectos dañinos, tanto en el número de víctimas mortales (casi trescientos muertos en este caso), como en la pérdida de casas y enseres así como las secuelas psicológicas para quienes han estado inmersos en el núcleo de la tragedia.

Cinco lecciones de la dana

Voy a destacar cinco lecciones de las infinitas que suscita el currículum de esta tragedia. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, reza el título del libro de Eduardo Galeano en el que explica que la vida contiene un currículum del que aprendemos muchas lecciones.

1. Planificación científica: no se puede construir en cualquier sitio. Las investigaciones y no los intereses económicos o la estupidez inconsciente han de guiar los planes urbanísticos. No se puede construir en lugares que, de manera inexorable, van a ser barridos por un temporal de esta naturaleza. Es como levantar un parque de viviendas en el cráter de un volcán. Se desoye muchas veces de forma inconsciente la voz de la ciencia pensando que nunca pasará nada.

2. Prevención rigurosa: los organismos pertinentes tienen que prevenir de forma rápida y eficaz los fenómenos que se nos vienen encima. Para eso están. Esa prevención puede paliar en buena medida la magnitud de la catástrofe. Puede salvar vidas, evitar daños y aliviar psicológicamente el impacto. Prevenir es más importante que curar. La prevención tiene que tener en cuenta no solo a las personas, también ha de tratar de salvar la vida y de evitar el sufrimiento de los animales que no van a saber ni poder protegerse a sí mismos. ¡Qué pocos piensan en ellos!

3. Información rápida: los medios de comunicación, las redes sociales, los organismos pertinentes tienen que convertir los avisos en alarmas: alarma amarilla, alarma roja. La información puede desempeñar un papel fundamental para afrontar catástrofes provenientes de la desnaturalizada madre naturaleza. Hay que saber qué viene y cuándo va a llegar. Los ciudadanos y ciudadanas tienen la obligación de informarse, la responsabilidad de saber qué es lo que se avecina, sobre todo cuando de esa información dependen consecuencias tan graves como la vida propia y la vida de los demás. Ser ciudadanos significa desarrollar la capacidad crítica para discernir lo que es importante y lo que es bueno para la sociedad, Y, además, ejercitar la actitud ética que nos

moviliza en la dirección adecuada en relación con el bien propio y el bien común.

4. Coordinación extrema: el Estado autonómico exige que la coordinación entre el nivel municipal, regional y nacional sean eficaces. Como es lógico, es la comunidad autónoma, que está en el epicentro de la catástrofe, la que tiene que dirigir las operaciones. Debe diagnosticar con rapidez y solicitar la ayuda necesaria. Por otra parte, el gobierno de la nación tiene que responder de forma diligente y generosa a las demandas. Es admirable y ejemplar ver a todos volcados en la solución de los problemas. Tiene que primar la eficacia. Por eso las críticas en pleno proceso de ayuda son estériles, tristes y mezquinas. Vayamos todos a una al corazón de la catástrofe. Los afectados tienen que sentir esa ayuda de forma inmediata. No solo porque va a remediar sus males sino porque, además, van a sentirse atendidos y no abandonados.

5. Crítica exigente: hay que hacer autocrítica desde las instituciones municipales, autonómicas y estatales. Se pueden cometer errores, pero se puede aprender. Se puede pedir disculpas cuando los errores han tenido consecuencias graves o leves. También se debe hacer crítica desde los medios, desde las asociaciones, desde la ciudadanía en general. Este ejercicio humilde y riguroso permite aprender y exige tomar decisiones para el futuro. Se puede caer en la tentación de pensar que ya pasó todo, pero no. Aun quedan muchas cuestiones por resolver. Porque la próxima catástrofe ya esta en marcha y no se pueden repetir los mismos errores.

La autocrítica y la crítica pueden, en algunos casos, provocar consecuencias duras para los responsables políticos. Pueden exigir dimisiones, pueden exigir responsabilidades penales. Hay en juego vidas, pérdidas materiales y daños psicológicos. No es igual actuar de una manera que de otra. Y las decisiones y los actos tienen consecuencias. A veces no basta con pedir perdón y con decir lo siento.

Miguel Ángel Santos Guerra

A conspiração do silêncio
e um mundo que não aprendeu a conviver



*“Não há outra luz, nem outra noite. Este sol, esta lua e estas estrelas são os mesmos que os teus ancestrais aproveitaram e que manterão os teus netos”. Inspirada no romano Cícero, esta é uma das passagens mais paradigmáticas contidas no ensaio *Philosopher, c'est apprendre à mourir*, de autoria do filósofo francês Michel de Montaigne.*

Montaigne tratou de colocar em realce o exercício da reflexão como uma forma de afastar o medo diante da finitude e como um modo de os seres humanos aprenderem a morrer, para que então desfrutassem da sabedoria de saber viver. Enfatizou: “o estudo e a contemplação, de alguma forma, retiram a nossa alma do corpo e, ao ocupá-la fora dele, geram uma situação de aprendizado e de semelhança com a morte; toda a sabedoria e todo o discurso do mundo, finalmente, confluem para esse ponto de nos ensinar a não temer a morte”. Quando completou 62 anos, Simone de Beauvoir disse que começou a sentir os sinais do que era ser uma pessoa idosa e, então, para tratar do assunto com profundidade, escreveu o livro *Velhice*. As pessoas, ao saberem de seu interesse pelo tema, diziam-lhe que não se preocupasse, pois ela “não era velha”, ao que Beauvoir replicava que estava a escrever o livro “exactamente para quebrar a conspiração do silêncio sobre o assunto”. Conspiração do silêncio, isso é mesmo assim: a invisibilidade cotidiana de idosos; as pessoas idosas que se apegam a posições de poder, negando-se a abandonar o palco, muitas vezes, sob o apoio e o mutismo de interesses ocultos; o não dito de uma “indústria da juventude e da beleza” que promete o prolongamento da vida e ignora os insuperáveis limites do tempo biológico da existência humana, etc.

É um dado adquirido que o desenvolvimento científico na medicina, um regime nutricional criterioso e um modo de vida equilibrado prologam a vida, mas a ideia de uma “eterna juventude”, além de ser irreal, estigmatiza a idade cronológica, fazendo com que determinados comportamentos sejam vistos como caricatos. É preciso perceber que, a certa altura da vida, vai sendo possível realizar uma retrospectiva do tempo vivido sem incorrer em autocomplacência, pois o testemunho individual converte-se no inventário das experiências de muitos, de todos que, pertencendo a uma geração, “dissolvem-se” nas características de uma época.

Há vários episódios que se revelam tristes na esfera pública, sob a perspectiva das considerações a respeito do tempo e do aprendizado acerca de saber morrer. Dois são mais visíveis. Um diz respeito ao ocaso físico e cognitivo de lideranças políticas que se negam a sair de cena. Contra todas as evidências, insistem num protagonismo que se lhes escapa a todo o momento, através do andar inseguro, dos esquecimentos constantes e do olhar disperso, enfim, através da perda de funcionalidades. Um segundo episódio refere-se ao comportamento de políticos e militares que são senhores das guerras, promotores de aniquilamentos humanos, déspotas de conquistas e de imposição de suas vontades pelas armas. Em ambos os casos, os personagens desconhecem o significado de “aprender a morrer” e se comportam como se fossem viver para sempre. Agem nos marcos do tempo histórico, mas esquecem que o seu tempo de vida é biológico, isto é, cronologicamente, têm a finitude brevemente delimitada diante de si. Reina a conspiração do silêncio de um mundo que não aprendeu a (con)viver (Faixa de Gaza, Ucrânia, Sudão, Haiti, Lêmen...), onde a barbárie, após anos de declínio secular, se tem manifestado de duas maneiras.

Em primeiro lugar, por meio do colapso dos sistemas de regras e comportamentos morais pelos quais as sociedades fazem a gestão das relações entre os seus membros e, em menor medida, entre os seus membros e os de outras sociedades. Em segundo lugar, por meio da reversão do que, mais especificamente, podemos chamar de projeto do Iluminismo, ou seja, o estabelecimento de um sistema geral das regras de comportamento moral, consubstanciado nas instituições dos Estados e voltado ao progresso racional da humanidade.

Boa parte das atrocidades cometidas, nas atuais guerras, decorrem da combinação entre o colapso dos sistemas de normas morais e da reversão do ideário racional-humanista do Iluminismo. Colapso e reversão levados a cabo por agentes políticos que, ao ignorarem o tempo biológico, a vida concreta das pessoas, não demonstram sensibilidade em relação às catástrofes humanitárias que muitas das suas ações produzem.

Em um de seus poemas, António Ramos Rosa diz-nos: “onde mora a memória obscura, onde / onde esse cavalo persiste um relâmpago de pedra / onde o corpo se nega, onde a noite ensurdece”. Mesmo sem ter a percepção do facto, poder-se-á dizer que o trovador português realçou, com a sabedoria da agudeza poética, a atual conspiração do silêncio que, não tomando em conta o tempo biológico, ignora o saber (con) viver.

Ivonaldo Leite



O peso da herança: 50 anos do 25 de abril

Numa perspetiva sociológica do tempo, o 25 de abril é um referencial que é assumido pela sociedade portuguesa, influenciando e coordenando as interações de vários atores sociais. O tempo é assim um mecanismo regulador das interações sociais e não se refere apenas à dimensão 'duração-tempo', mas sim ao 'quando-tempo' definido como os momentos de interações sociais.

Como referencial, o 25 de abril carrega o peso da herança que se reflete, em primeiro lugar, na luta pela realização plena da liberdade. Manuel Fernandes Tomás — um dos principais redatores da Constituição promulgada em 1822, ou o primeiro dos regeneradores da pátria, como o proclamou Almeida Garrett, no elogio fúnebre que lhe fez — refere, num dos discursos nas Cortes Constituintes de 1821-1822, que o direito à liberdade é o de fazer aquilo que a lei não proíbe e que todo o indivíduo é perfeitamente livre no estado da natureza, deixando de o ser quando se une em sociedade; porque então perde muitos dos direitos que fora dela tinha, e perde esses direitos para conservar os outros poucos que lhe restam.

Em segundo lugar, o 'quando-tempo' do 25 de abril sublinha a importância das práticas concretas realizadas, que se manifestam, por exemplo, nas canções de intervenção que, como a lei não as proibia e a censura muito provavelmente não as compreendia, proliferaram. É nesta senda que o *Cantar da Emigração*, um poema de Rosália, que na voz de Adriano Correia de Oliveira adquire uma beleza profunda-

mente triste, nos remete para um 'quando-tempo' político, económico e social extremamente adverso.

A realização da liberdade e o direito a condições de vida justas são proclamados pelo 25 de abril. Como referencial e parte do ecossistema do sistema social, o 25 de abril influencia o desenvolvimento do sistema educativo. Há mudanças profundas e positivas relacionadas com o acesso à educação superior em Portugal. Com efeito, Portugal, segundo a OCDE, é um dos países com maior aumento de jovens licenciados (25 a 34 anos de idade): 47%. E o caminho na direção da democratização do acesso é visível nas políticas que visam a expansão do ensino superior a todos os cidadãos, independentemente da sua origem social ou económica, através da criação de um contingente prioritário de estudantes carenciados economicamente.

Ainda assim, a incapacidade de o sistema educativo gerir política e pedagogicamente as desigualdades sociais, bem como as expectativas de acesso ao mercado de trabalho, as melhores perspetivas de emprego e salários, continuam a ecoar o cantar desalentado de há 50 anos. Na realidade, o 'quando-tempo' de hoje, influenciado pela inclusão social, coexiste com o aprofundamento das desigualdades sociais, a crise da legitimidade das instituições democráticas, bem como a perda de colegialidade e a erosão da democracia no seio das instituições de ensino superior.

O ensino superior, como a raiz axial da democracia, assume um papel de relevo e leva a interpelarmo-nos se quando nos pedem para celebrar o 25 de abril, também nos estão a pedir a revolução.

A construção de sociedades mais igualitárias suporta a democracia que, sendo incompleta, não pode ser dada como adquirida. O peso da herança, homenageando todos os que não aceitaram a ausência da liberdade, bem como a capacidade dos sistemas educativos, das suas instituições e dos seus atores mitigarem os efeitos negativos dos contextos sociais, culturais, políticos e económicos, serão determinantes para a realização da liberdade de ficar (ou de partir) nos lugares do território, do trabalho e da cidadania.

Amélia Veiga



O 25 de Abril e a emergência do local na Educação



O local, enquanto instância conceptual propiciadora duma reflexão sobre as relações que, atualmente, dominam o campo social na sua articulação com o escolar, tem vindo a ser objeto de preocupação tanto da parte da investigação pedagógica como do poder político.

Como parece evidente, a eminência crescente do local resulta em grande medida da expansão da globalização e da conseqüente queda das nacionalidades. Todavia, o seu processo de afirmação nos contextos reais de desenvolvimento é bem mais complexo, se quisermos considerar os movimentos inerentes aos conflitos do processo social.

Para uma caracterização global, a investigação considera que o local, enquanto objeto de estudo, pode ser considerado segundo três momentos:

Um primeiro momento corresponderá ao local enquanto objeto política e socialmente invisível. Assumindo a análise do primeiro momento, tem-se como pressuposto que o local deve a sua condição de invisibilidade ao facto de o espaço que conta ser o espaço nacional, por força da centralidade absorvente que o estado-nação se confere. Tanto na versão meramente estadocrática, regida pela lógica do princípio da identidade nacional, como na versão do estado-providência, enquadrada já pela lógica da modernização, o reconhecimento das diferenças, essenciais à afirmação das especificidades locais, não tem lugar por ser contraditório com a própria natureza do estado. A forma mais expressiva de reconhecer a *inexistência social* do local é testar a sua relação com a escola, donde a sua presença foi simplesmente banida por se considerar uma relação *contranatura*, já que os valores centrais da escola derivam da universalidade do saber. Nesta perspetiva, o princípio de “ensinar a todos como se fossem um só” traduz a completa indiferença à natureza do lugar que é assumido, face à escola, como o contrário do desenvolvimento.

Um segundo momento assumirá o local enquanto expressão de processos reivindicativos de natureza sociocultural, no sentido da afirmação de identidades e de especificidades locais autoatribuídas, visando tanto a construção e preservação de valores distintivos da memória local, quanto a denúncia do esquecimento e da descaracterização imposta pelas políticas da modernização.

Um terceiro momento ensaiará uma proposta de leitura do local que o reconheça como um espaço híbrido entrecruzando várias dimensões — nacional e global, pré e pós-modernidade, social e político, representativo e participativo, societário e comunitário —, beneficiando de uma grande centralidade retórica e metafórica.

Entre nós, os anos 70 representaram uma excelente oportunidade para a emergência do local, especialmente a partir do 25 de Abril que tão diretamente promoveu o ímpeto das energias sociais. É, a este propósito, irrecusável a invocação da experiência vivida no interior das então chamadas *escolas do magistério primário*. Neste processo, desempenhou um papel central o recurso a uma medida verdadeiramente inovadora que ficou conhecida como as “Semanas de Campo”, base essencial do que, a partir daí, se consagrou curricularmente como “atividades de contacto”. Inscrita no tempo inaugural do currículo de formação, tal medida consistia em promover entre os estudantes, ao longo de duas semanas, a troca de experiências sociais e culturais através da permuta das respetivas residências ou das relações locais, visando tanto a partilha de bens familiares como o acesso a práticas comunitárias capazes de suscitar o interesse e o empenhamento na resolução dos problemas das populações.

O local como espaço de formação, vivencialmente incorporado no seio das comunidades, projetava-se no plano da formação teórica a partir dos problemas inventariados sob a forma de seminários das “atividades de contacto”. A preocupação com o local associa-se estreitamente à ideia de intervenção socioprofissional, uma vez que a conceção de formação, nesta fase da vida nacional, identifica-se com a indispensabilidade da ação transformadora aplicada tanto ao domínio social e pessoal como ao espaço material. Nesta perspetiva, o trabalho da formação e do desenvolvimento escolar torna-se indissociável do desenvolvimento comunitário.

Manuel Matos



¿Hay proyecto educativo en la universidad?

¿Le importa a alguien esta pregunta? Sí, por supuesto, pero no somos mayoría, y para muchos de estos el asunto no es prioritario y tampoco concita mucho acuerdo. Con frecuencia es meramente retórico, siempre va por detrás de la investigación — o, para ser exactos, detrás del apremio por publicar — y también de las urgencias de la gestión administrativa y académica (por ese orden).

Recuerdo con nostalgia la euforia pedagógica de cuando se inició el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Eran tantas y tan intensas las propuestas que algunos hasta nos permitimos ser razonablemente escépticos, pero aun así asumimos el desafío de innovación educativa que implicaba. Había que educar a nuevas generaciones de futuros ciudadanos de la Unión Europea. No servían jóvenes inertes ante el academicismo, aquejados de un individualismo feroz, meros reproductores de un conocimiento descontextualizado, y sumisos ante la arbitrariedad del poder a cambio de una certificación. Proactividad, pensamiento crítico y creativo, solidaridad, compromiso con el Bien Común, eran algunas de las ideas que nos motivaban. En esa dirección, se optó expresamente por un aprendizaje significativo y autónomo, por un currículo basado en el modelo de enseñanza por competencias, y por la renovación de metodologías docentes. También por la garantía de la calidad educativa. Pero, de todo aquello sólo quedó y creció esto último, impulsado por las agencias de acreditación que multiplican su presencia y exigencias para, en parte, justificarse a sí mismas. Como consecuencia perversa: universidades públicas compitiendo entre sí por un puesto en un ranking, profesores obsesionados con publicar en revistas de impacto (supuesto), y lo que es peor, estudiantes automercantilizados. Lo de las competencias se convirtió en una acumulación inabarcable de siglas que difusamente las evocan, y puesto que no se evalúan, se devalúan.

Ante eso, reivindicó como Misión educativa de la universidad recuperar la perspectiva de las competencias orientadas al desarrollo integral, y no sólo hacia la empleabilidad. Reconstruyo el concepto para, desde la sencillez, asegurar su sentido: *conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (que integran valores) que se activan al unísono y convergentemente para resolver un problema complejo en su contexto*. Y, finalmente, propongo este plan, limitado por razones de espacio a la dimensión de las habilidades; conste que en la práctica no cabe disociarla de los conocimientos y las actitudes, pero sí en su enunciado. Así, buscaríamos promover habilidades:

(a) Cognitivas y metacognitivas con diferentes niveles de complejidad y de reflexividad e intencionalidad; se trata no sólo de procesar información, sino de (a.1) entender, lo cual tiene que ver con el análisis (identificar y relacionar informaciones relevantes, distinguir lo que es esencial), y la interdisciplinariedad (relacionar conocimientos de diversas fuentes

y áreas de conocimiento); y de (a.2) atribuir sentido, donde encontramos la síntesis (integrar informaciones relevantes y proyectarlas hacia el futuro), el pensamiento y razonamiento crítico (cuestionar la información que recibe y hacer autocrítica, argumentar y justificar planteamientos), la creatividad (generar ideas originales o hacer combinaciones novedosas para aplicarlas a nuevas situaciones, para tomar iniciativas, para improvisar), la resolución de problemas y toma de decisiones (ponderar alternativas de manera sistemática, asumir riesgos), la autogestión (planificar y gestionar el trabajo y los recursos, evitar desviarse, controlar el tiempo), la comunicación (expresar y comprender mensajes en diversos lenguajes) y, sobre todo, la autorregulación (orientarse a un fin establecido por uno mismo).

(b) Psicomotrices. Se trata de destrezas manuales deliberadas y ajustadas a la acción que se requiere y según el contexto; son claves en contextos de intervención clínica, de manipulación en laboratorios, de interpretación y creación artística.

(c) De inserción y actuación social. Hablamos de sentido de pertenencia (de solidaridad *versus* individualismo e indiferencia), de ciudadanía (de compromiso político con el Bien Común, y de participación en “la cosa pública”, no necesariamente partidista), y de civismo (de respeto a las normas de convivencia).

(d) De relación interpersonal. Hablamos de cooperación (trabajar con otros), de sociabilidad (ser empático, ser cortés), de gestionar potenciales conflictos (dialogar, respetar, ser tolerante).

(e) De equilibrio emocional. Hablamos de autoconcepto y autoevaluación (tener conciencia de uno mismo, conocer los puntos fuertes y débiles), de flexibilidad (saber adaptarse y no sólo acomodarse a las circunstancias), de resiliencia (sobreponerse al fracaso, no es resignación), de autonomía (utilizar la propia conciencia como guía de comportamiento correcto frente a la presión de cualquier jerarquía), de responsabilidad (automotivarse, autocontrolarse), de afán de superación (ser constante, esforzarse), de compromiso ético personal (respetarse a uno mismo y no dejarse humillar, ser honrado, regirse por valores de justicia y libertad).

A ver, ¿nos corresponde hacer algo al respecto desde la Universidad?

Felipe Trillo

Educação, Valores e Complexidade: alguns tópicos

Há muito que trabalho o conceito de Complexidade, tendo como Referência o Pensamento e Obra de Edgar Morin, que foi um dos autores cujas concepções estão, em parte, na base do Documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, cujas ideias foram explicitadas pelo Doutor Guilherme D'Oliveira Martins, uma Pessoa da Educação e da Cultura, que, aliás, sempre põe em relação e interligação Educação e Cultura.

intersubjetividades intertextualidades
conhecimentos EDUCAÇÃO FORMAÇÃO avaliação raiz metas currículo
hameline perfil matriz mudança MORIN NOVOA competências
COMPLEXIDADE essencialismo filosofia
espuma CAPACIDADES CONTRARREFORMA CONTEXTO

Para trabalhar em Educação é preciso ter muita Paciência e Saber, sempre, *Recomeçar*, pese embora a pressão dos resultados e os vários processos e tipos de avaliação. A Educação não é uma atividade que se renda a qualquer positivismo ou ideologias de resultados. A Educação é como a Raiz, alimenta, mas, na sua essência, o melhor não é visível, por mais que se queira trabalhar por metas, objetivos e resultados. Os melhores resultados em Educação não se medem como resultados, mas como efeitos de profundidade nas pessoas dos alunos, nas pessoas dos professores, nas escolas e demais instituições educativas. O Currículo nasceu nas Letras a falar Latim, *Curriculum Vitae*. Há vários estilos e modos de ser professor e de estar na educação e, também, na investigação e modos plurais, igualmente rigorosos, de pensar e escrever em Educação. Dou como excelente exemplo o Professor Doutor António Nóvoa, que nos seus escritos e intervenções recorre a várias aportações como a História, em que também é Doutorado, mas também aportações, de fundo, na Poesia, na Literatura, na Filosofia, na Pedagogia, entre outras fontes, em textos, contextos e intertextualidades. Quanto Saber e Métodos não são necessários para Educar, Investigar e Formar. Poucos como o Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício pensaram e praticaram a Educação, Filósofo de Saudosa Memória, que tem uma Obra Notável, em muito ainda por descobrir neste Portugal que também em Educação e Formação anda ao sabor dos modismos e da espuma dos dias que não ficam como Tempo. Este é um Tempo para sermos mais e melhores. Manuel Ferreira Patrício ousou pensar a Fundo a Educação, sem neutralismos, muito menos positivismos, assumindo, à maneira da Fenomenologia, que não há objetividade sem subjetividade. Tem das Obras mais profundas e sapientes que já li em Educação, e tenho lido muito e temos muitos e muito bons professores/as e investigadores/as em Educação e Ciências da Educação e da Formação em Portugal. Pensou a fundo a Educação, a Cultura e a Escola. Pensou a Escola, que tem, deve ter, como matriz, a Cultura.

Temos, de facto, uma vasta plêiade de Educadores/as e Professores/as/Investigadores/as, ao longo do tempo, que nos vão ajudando a pensar e a fazer a Educação e Formação. E nunca é demais investir na Educação e na Valorização dos Professores. Com todos/as aprendo, mas sem cedências a fações ideológicas que fazem degenerar o Pensamento e a Ação, genuínos, em Educação. Assumir a Educação na sua Complexidade exige muita humildade e profundidade.

Pouco se aprende com definições, muito menos redutoras. Mas quando se avança para *o ser da educação*, entramos

no campo imenso da *Ontologia Educacional* —, entre outros ramos, procurando buscar e entender os Núcleos Axiais da Educação em Valores.

Falando do ser da Educação, Daniel Hameline afirma que “a educação” é uma “*irresolução essencial*” (1986, p. 206). Na realidade, parece que estamos sempre a recomeçar. Quem acompanhou, como eu, a então Reforma Educativa e Curricular, paralela (de certa forma), e posterior, à Lei de Bases do Sistemas Educativo/86, tem sempre presente questões fundamentais do Currículo e da Avaliação. Recordo-me que se tinha em conta cinco dimensões que ainda guardam sentido, apesar das reformas e contra-reformas, ou talvez por elas. Para além dos vários conceitos — e concepções —, de educação e de currículo, que no tempo se foram redefinindo, e reconfigurando, tenho presente cinco dimensões na avaliação: *atitudes, valores, conhecimentos, capacidades, competências*. Esta última marcou as últimas décadas, com tantos equívocos, mas também dilucidações. Até que se veio a *encontrar* os meios termos e vimos como o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem enfatizado os Valores na proporção em que os conhecimentos se apresentam como descartáveis. Temos de laborar em *mudanças, permanências e incertezas*. Mas é preciso não esquecer que, no seu sentido axiológico, o Conhecimento é, em si mesmo, um Valor. Só à Luz da Complexidade (Edgar Morin e outros), podemos fazer, praticar e realizar a Educação. A Educação é, por natureza, complexidade. Mas essa complexidade há de entender-se à luz de muitas dimensões, sendo os Valores nucleares e essenciais, sem essencialismo. É de extrema importância que o Conselho Nacional de Educação (CNE) dê ênfase aos Valores. No seu *Parecer/Recomendações*, n.º 4/2017, podemos ler: “Tal como indicado no Perfil, seja reforçada a importância dos princípios e valores, como fundamento para a construção de linhas orientadoras. Esta importância é por demais crucial num mundo em rápida e constante mudança. Nestas condições, os valores funcionam como âncoras que se pretendem mais resilientes que o próprio conhecimento ou as competências adquiridas”.

Pensar e Fazer Educação exige uma *Filosofia da Educação*. Só a esta luz podemos buscar e indagar os Sentidos da Educação e desbravar os caminhos numa interligação perceptiva entre passado, presente e futuro. As proposições são sempre interrogadas e testadas pelas interrogações no Campo complexo da Educação. Em Verdade, só o *perguntar* nos faz caminhar com Sentido.

Emanuel Oliveira Medeiros

Inteligência Artificial (AI) e o aparelho de pensar de Bion: alguns paralelismos

Entre as técnicas de processamento de linguagem natural (NLP), tive contacto com o *Latent Dirichlet Allocation* (LDA), especialmente através dos trabalhos de David Blei. Não sendo matemático, vou arriscar uma explicação simplista. Trata-se de um algoritmo que parte de documentos, e das palavras que estão escritas nesses documentos, para propor conteúdos ou categorias latentes. Trata-se de uma abordagem probabilística que interage com os dados e, por isso, nem sempre chega aos mesmos resultados. Ainda assim, as possibilidades de aplicação são inúmeras: em projetos de análise de texto, em sistemas de recomendação presentes em inúmeras redes sociais (concretizando: se gosto deste documento — *post* — ou daquele, se utilizo determinadas palavras, é mais provável que me interesse por isto ou por aquilo — correspondendo aos temas latentes). Deste modo, esta ferramenta pode ser utilizada nas redes sociais, nas sugestões de amigos, interesses, eventos ou mesmo em publicidade personalizada.

Estamos longe do concreto e do exato, movemo-nos no terreno das probabilidades, do que não é repetível. Ou seja, a ideia de replicabilidade dos resultados é relativa: ao correr uma e outra vez o programa, os resultados são aproximados. Um outro aspeto interessante tem que ver com a necessidade de estipular um número de categorias — k — na programação para que o algoritmo possa ser aplicado. De seguida, o algoritmo permite sempre a construção de categorias, sendo que o humano terá de decidir e interpretar as mesmas.

Em todo o caso, a escolha de k não é totalmente deixada ao humano. O *elbow method* permite a representação da instabilidade ou variabilidade das categorias propostas em função do número de categorias ou k . À medida que o k aumenta a variabilidade vai diminuindo, mas a partir de determinado momento, essa variabilidade deixa de diminuir tanto e tende a ficar paralela ao eixo x do gráfico, é esse o k *ideal* que visualmente corresponde ao vértice do cotovelo (por outras palavras, a partir de determinado momento, aumentando o k , o ganho na diminuição da variabilidade das categorias é despidendo, será esse o k *ideal*).

Bion propõe a ideia de uma função *alfa* que corresponde à capacidade do aparelho psíquico de organizar e fazer sentido da infinitude de estímulos que a realidade continuamente

oferece. Todo o ser humano é dotado de uma estrutura mental constituída, entre outros elementos, por preconceções ainda não estimuladas pelo concreto. Ou seja, essas preconceções evoluem a partir das vivências dos sujeitos, como que se materializando em impressões, percepções e memórias a partir de cada vivência concreta.

Chega, então, o momento de traçar alguns paralelismos: o aparelho psíquico terá a capacidade de regular o número de k necessários para que possa categorizar a realidade em seu redor. Essa capacidade traça, então, esse encontro das preconceções com a realidade e sobretudo a capacidade da mente de, através da função *alfa*, transformar todos os estímulos em categorias, em sentido. Por outras palavras: uma capacidade de regular o número de k por forma a que o algoritmo possa funcionar. A incapacidade de escolher um número de k funcional poderá aumentar a variabilidade das categorias e, por isso, introduzir instabilidade no sistema — o que no humano poderá induzir sobressalto, instabilidade ou, em última análise, doença mental.

Esta regulação da capacidade de transformar elementos do exterior em estímulos legíveis, em memórias, percepções, emoções, entre outros, e em manter os elementos *beta*, elementos brutos, não transformáveis, a um nível que não perturbe o aparelho psíquico é um equilíbrio que tem de ser constantemente conquistado. Bion chamava a este processo barreira de contacto.

Poderão estar aqui elementos paralelos, não exatamente sobreponíveis, entre alguns processos da inteligência artificial e o aparelho psíquico. Uma eventual outra forma de perceber a escuta analítica: a capacidade do psicoterapeuta ouvir para além do discurso do utente, entre unidades de sentido, entre consultas, e intuir categorias que estão para além do dito, sob o dito, mas tão reais e pertinentes como ele.

— Quer-me falar desta palavra? (parece significativa). Quer-me dizer quando, noutra momento da sua vida, sentiu esta emoção que o perturba agora?

Acedemos, então, aos temas do utente para além das palavras, para além da sucessão de temas e de consultas.

Rui Tinoco

Labirinto das memórias



Há memórias em cujo relato poucos acreditam, ao ponto de eu próprio delas duvidar perdidas na bruma do tempo. Não deixa de valer a pena fazê-lo. Dei o beijo derradeiro na testa do meu primo e carreguei comigo a dor dele quando me pus ao caminho. A estrada que conduzia à estação, naqueles dias, ainda não tinha iluminação, o céu pontuado de estrelas desafiava-me a olhá-las, nesse instante em que se eternizou na minha consciência de céptico o rosto de uma divindade mascarada. A noite fria tinha-me reservado a companhia de um velho, de barba e cabelos desalinha-dos brancos como a neve, sentado no barraco de madeira à espera. Sobre o colo segurava um molho de folhas, sobre as quais tinham manuscrito um emaranhado de palavras, ele mesmo, presumi. Quando enfrentei o olhar que caía sobre mim, o azul-claro da íris deu-me a sensação de guardar um mar que acabava dentro da alma e que me seduzia a afogar num lapso de alucinação. De súbito, soprou sobre ambos um vento que lhe ondulou os contornos do rosto, e vi-lhe os nós dos dedos crisparem-se sobre os papéis como um naufrago preso à tábua da sua salvação. “Demora muito o nosso comboio?” Arrisquei para saber se a voz do homem era conforme o resto da imagem. Então riu-se, sorriu de modo contido que lhe assentou como um soluço reprimido. “Aqui já não passa nenhum vai para muitos anos. Não sabia? Este abrigo serve nas noites de inverno, contra o vento, sobretudo contra o vento. Vejo que também está perdido, sente-se mais junto, não receie o calor humano enquanto não se extingue”. Ao reparar na atenção que eu coloquei nos papéis à sua guarda, sugeri lê-los, no exacto gesto que me fez esquecer donde eu vinha, para onde ia, mistério maior, quem eu era, quem eu sou tantos anos passados, no nosso reencontro à luz

destas linhas de magro crédito. O laço com aquela personagem, que eu julgava desatado, reacendeu-se no dia em que estava afundado numa leitura e jurei que os parágrafos debaixo dos meus olhos eram doutra obra, não vi qual, mas jurei. Durante semanas revirei as estantes, por intuição, por acaso, obstinado em achar resposta. Voltei ao original, algo me fugia da memória tantas vezes exaltada sem pudor. E li: *Deixá-los entregues ao único alimento que os sacia, pedido e servido na baixela areada pelos servos. Bebem licores pelos lábios que nunca foram molhados por uma só gota de água de nascente. Celebram nomes por herança, os mesmos que esqueceram de celebrar a vida, todos enregelados de humanidade como eu ao frio desta noite sem lugar. Aqui, o silêncio tem o tamanho do universo que cabe dentro de mim.* Foi quando acordei para o companheiro no barraco no fim-do-mundo, ouvia cada palavra das páginas que ele me ia lendo devagar, enquanto ambos esperávamos pela carruagem que nunca iria chegar, segundo a resposta dele. Após este episódio, numa conversa com um antigo colega de escola, agora médico dedicado à mente, pudemos entrar em acordo sobre a necessidade de não procurarmos respostas para acontecimentos que as não têm segundo a lógica que nos rege a vida. Ainda assim, resgatei do tempo que mediou entre o beijo do meu primo e o encontro nebuloso na estação, o cepticismo que o céu estrelado me despertara. E concluí que pode não haver acasos na vida, só uma ordem geral que nos escape do raciocínio para o qual somos educados.

Luís Vendeirinho

[O autor não respeita o A090.]

Uma reflexão sobre os Jogos Olímpicos



1. Thomas Arnold

Com os meus 91 anos de idade, relembro, com frequência, os versos de Maiakovski: “Comigo a anatomia enlouqueceu: / sou todo coração”. É que também eu, hoje, velho e trôpego, sou todo coração. Mas, mesmo assim, se a tanto chegar, vou tentar filosofar um pouco, discípulo venerador e obrigado de Kant, que afirma, sem problemas, que “não há filosofia que se possa aprender, porque só se pode aprender a filosofar”. Isto, se bem penso, dizia-nos ele para salientar que a filosofia é sobretudo uma atitude, um conhecimento instituinte em perene questionamento do saber instituído. E assim começo: os Jogos Olímpicos (refiro-me aos da modernidade) são de cunho ostensivamente ocidental: um europeu (Pierre de Coubertin, que nasceu em Paris, em 1 de janeiro de 1863) os concebeu e planeou, designadamente após viagem de estudo à Inglaterra, onde conheceu a inovadora pedagogia do cónego inglês Thomas Arnold. Com efeito, este religioso britânico, professor universitário de intocável prestígio, fez do desporto o fator primeiro de uma sã pedagogia — uma tese de que Pierre de Coubertin se confessou rendido às certas observações desta nova experiência pedagógica, já com ótimos resultados, por todos reconhecidos, principalmente no rosto jovial dos seus alunos. Sob a inspiração do que aprendera em Londres, tentou também, e com crescente autoridade, levar ao seu país e afinal ao mundo todo, a trave mestra de uma nova pedagogia: a prática desportiva! E uma prática desportiva que fosse, sobretudo, uma ética em movimento. Segundo Gustavo Pires, são cinco os mentores intelectuais de Pierre de Coubertin: o pedagogo Thomas Arnold (1795-1842), o sociólogo Frédéric Le Play (1808-1882), o filósofo Hippolyte Adolphe Taine (1828-1893) e o frade Henri Didon (1840-1900). Continuo com Gustavo Pires, um estudioso incansável desta problemática: Coubertin considerava Thomas Arnold um génio da educação que, diretor da Escola de Rugby, de 1828 a 1842, atribuiu ao desporto lugar primacial no ato educativo. “A admiração de Coubertin por Thomas Arnold era de tal ordem que, no princípio de 1889, dedicou um livro, prefaciado por Jules Simon e intitulado *L'Éducation Anglaise en France*, à figura de Arnold” (Gustavo Pires, *Olimpicamente — A Rutura de Pierre de Coubertin com a Educação Física*, prefácio de Carlos Colaço, FMH, 2014, p. 19).

2. Pierre de Coubertin

Não me demoro nas raízes helénicas dos Jogos Olímpicos: a Hércules, homenzarrão de incomparável destreza física, se credita, no entender de Píndaro, a sua fundação. Outros eram os Jogos que reuniam também o povo grego e todos eles presididos por uma divindade do panteão helénico. De facto, o patrocinador de cada um dos Jogos era sempre um deus. Mas... “não vou por aí” (como diria o Régio), até porque me falta uma sageza rigorosa e segura da Grécia Clássica. Quero lembrar que Pierre de Coubertin, até à sua morte, que o surpreendeu, em Genève, em 1937, foi um escritor incansável, dando particular relevo à história e à pedagogia. Não vou chamar a mim o encargo de apregoar a invulgaridade dos méritos do legado escrito de Pierre de Coubertin, mas não posso deixar de salientar Michel Clare, na sua *Introduction au Sport* (Les éditions ouvrières. Paris, 1965): “Descobre-se, em Coubertin, uma extraordinária generosidade, que leva este aristocrata, adversário frontal do espírito classista e burguês, a avançar na fundação das primeiras universidades operárias” (p. 23). Esta é uma ideia que interessa reter: Pierre de Coubertin, nobre embora, era um democrata. Também ele, arrostando a ácida oposição de muitos dos seus amigos, levantou, em público, esta questão: se a política significa o que se refere ao “poder”, na democracia onde reside o “poder”? Não é de estranhar por isso que, ao fundar o Comité Internacional Olímpico (C.I.O.), em 1894, com a sede em Lausanne, tenha confiado a presidência ao grego D. Vikelas. O que caracteriza uma governação não democrática é o facto de o poder ser investido numa pessoa que pretende exercê-lo, durante toda a vida, como se dele fosse proprietário. O ditador é isto mesmo. Pelo ditador (e são tantos ainda, por esse mundo além) se volta ao direito romano que concedia ao proprietário de um escravo a faculdade de usar e abusar dele: “jus utendi et abutendi”. Mas, à testa das preocupações de Coubertin, esta sobreleva as demais: internacionalizar o movimento desportivo, para fazer do desporto um meio (um meio indispensável) de fraternizar a vida das pessoas e a convivência entre as nações. Por isso, o que mais me deslumbrou nos Jogos Olímpicos, encafuado que estou no meu quarto de doente, não foi só o desempenho dos atletas, a sua inteligência tática, as suas invulgares qualidades físicas, psíquicas e psicológicas, o que mais me emocionou foi o respeito que todos têm uns pelos outros, foi a lúcida serenidade que os levou, findas as provas de altíssima competição, a abraçarem-se como amigos: os perdedores, sem amargura e ressentimento; os vencedores, sem arrogância ou presunção. Todos deram, exemplarmente, tudo o que tinham — todos ganharam, nenhum perdeu!

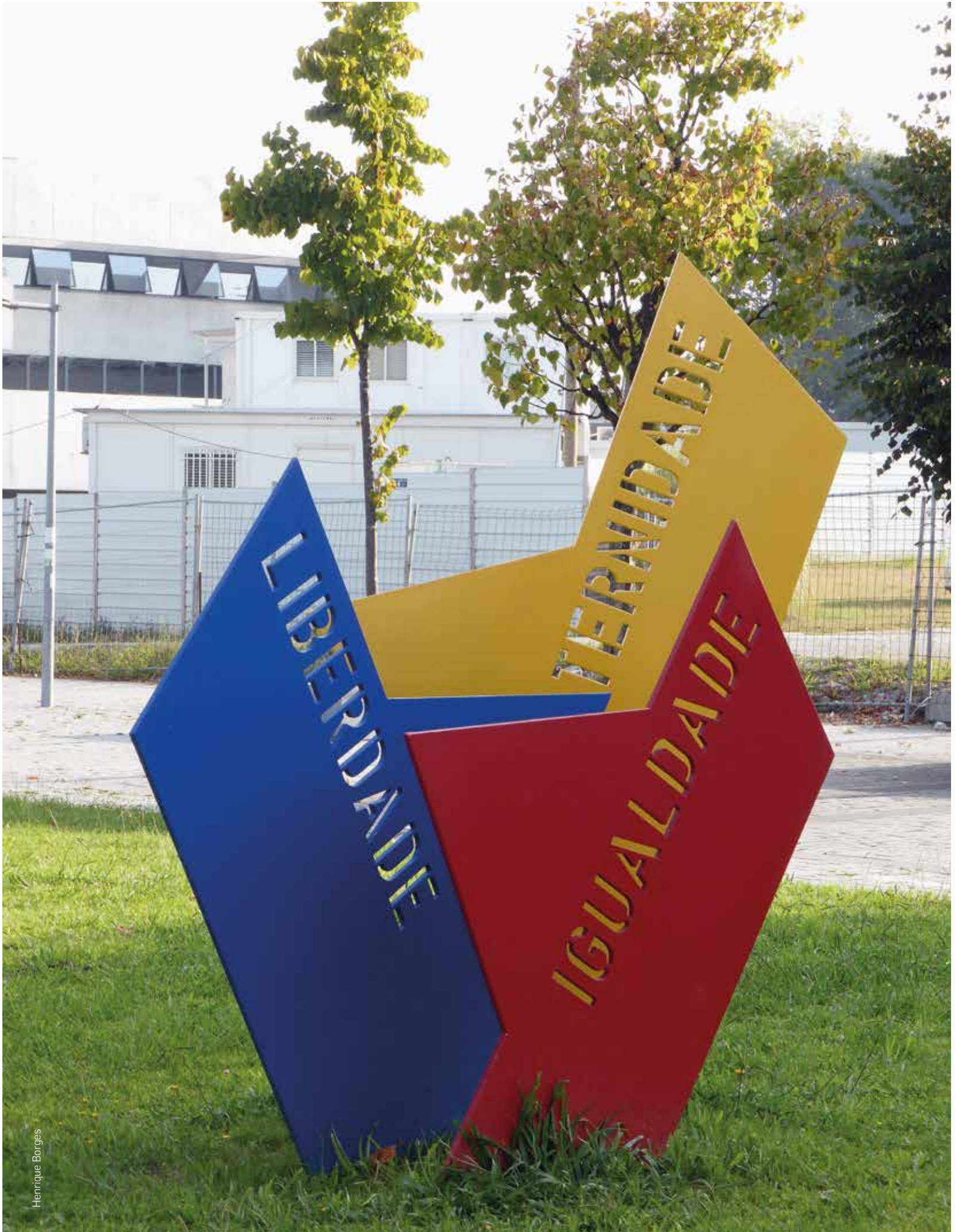


3. “Vemos, ouvimos e lemos”

“Vemos, ouvimos e lemos / não podemos ignorar” são os primeiros dois versos de um inolvidável poema de Sophia de Melo Breyner Andresen e que Francisco Fanhais musicou, para uma cerimónia religiosa na capela do Rato, corria o ano de 1970 e... corria também uma penosa (e estúpida) guerra colonial!... E o que vemos e ouvimos e lemos nós, nos dias de hoje? Moderada a euforia pelas nossas 4 medalhas olímpicas e 14 diplomas, continua, com meticolosa regularidade, o genocídio do povo mártir palestino; continua a luta criminoso de Maduro e dos seus áulicos contra o povo venezuelano; continua a invasão da Ucrânia, que o Sr. Putin (olhitos sagazes e maliciosos) vasculhando, hipocritamente, a história do seu país, quer considerar uma das páginas maiores da vida da Santa Rússia; continuam os episódios de extrema violência de bandos de arruaceiros xenófobos, em algumas cidades do Reino Unido; continuam as demissões nos organismos que Ana Paula Martins tutela; continua a retórica agressiva do líder do Chega ao sistema político que o sustenta; continua por resolver (e compreender) a privatização da TAP; Kamala Harris e Tim Walz preparam-se para os debates com o republicano Donald Trump, que põe no que faz, publicamente, uma paixão desenfreada. E mais poderia adiantar. Mas por aqui me fico. Assisti, pela televisão, ao encerramento dos Jogos Olímpicos de Paris. Cumpro, como uma inevitável rotina, ler e escrever durante o dia e ver televisão até por volta da meia-noite. Se não estou em

erro, passando ao largo do formidável espectáculo que a tecnologia proporcionava, o presidente do COI afirmou que estes foram os Jogos Olímpicos da Paz. Corrobrei imediatamente as palavras do alemão Thomas Bach. De facto, se o desporto é o fenómeno cultural de maior magia no mundo contemporâneo; e se o desporto é também uma conduta que dá primazia a uma convivência fraterna — há necessidade de mais desporto, no mundo atual. E porquê? Porque a paz corre perigo; porque há homens (no poder) que são lobos do homem; porque uma atmosfera opressiva de hostilidade persegue, nalguns países, os que, sendo a expressão viva da consciência política de um país, não se deixam moderar ou domesticar. Enfim, investir no desporto pode significar investir na paz! Isto mesmo disse, com outras palavras, o Dr. José Manuel Constantino, presidente do Comité Olímpico de Portugal, que eu ainda conheci como aluno do INEF e que, há pouco, faleceu. Não precisou de ser “arquiespecializado” em Direito para marcar, numa fecunda política de realizações, a sua passagem pela presidência do COP. Paz à sua alma!

Manuel Sérgio



ctt

Taxa Paga
Portugal
Contrato 119214

Publicações
Periódicas

Autorizado a circular
em invólucro fechado
de plástico ou papel.
DE01122024ES

A obra de Adriano Correia de Oliveira é vasta
Uma das mais bonitas, ricas e representativas da música popular portuguesa
Tem palavras que descrevem vivências, lutas e aspirações de um povo
que vivia sob as nuvens negras da ditadura salazarista
Tem sons de esperança, de alegria e de resistência de um povo
que, por sonhar, resistir e lutar, começou a construir uma democracia
Um povo que teve nos cantores de Abril a sua voz
E Adriano cantou Abril como poucos
Deixou um legado como ninguém!



[Adaptado do texto da petição "Classificação da obra de Adriano Correia de Oliveira como de Interesse Nacional", promovida pelo Centro Artístico, Cultural e Desportivo Adriano Correia de Oliveira. O reconhecimento foi aprovado pela Assembleia da República no dia 5 de dezembro].



9 771647 324132