

**“A IMAGINAÇÃO AO PODER¹”: TENTATIVAS DE TRANSFORMAÇÃO
DA SOCIEDADE E DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
PORTUGUESAS E BRASILEIRA, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO
XX**

**“IMAGINATION TO POWER”: ATTEMPTS TO TRANSFORM SOCIETY
AND DEMOCRATIZE PORTUGUESE AND BRAZILIAN UNIVERSITIES IN
THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY**

**“LA IMAGINACIÓN AL PODER”: INTENTOS DE TRANSFORMAR LA
SOCIEDAD Y DEMOCRATIZAR LAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS
Y BRASILEÑAS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX**

José Pedro Amorim

<https://orcid.org/0000-0002-5576-1312>

Maria João Antunes

<https://orcid.org/0000-0002-3874-8802>

Vera Cerqueira

<https://orcid.org/0000-0001-5373-6829>

Resumo: Este texto nasce de um convite: aprofundar o conhecimento sobre a circulação de ideias pedagógicas entre Portugal e Brasil. Para tanto, descrevemos e analisamos criticamente parte da ação dos movimentos estudantis que ocorreram em Portugal e no Brasil, nos anos 1960 e 70. Procuramos desenvolver um estudo histórico e teórico, sobre os pontos de contacto entre Nise da Silveira, psiquiatra brasileira, e Manuela Malpique, professora de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Estabelecemos um paralelo com a obra de Paulo Freire, contemporânea dos dois exemplos aqui tratados, e que nos ajuda a perceber a relação entre a ideia de democratização da universidade e, sobretudo, uma transformação da sociedade elitista, classista, capitalista que a universidade tem alimentado.

Palavras-chave: Universidade luso-brasileira; Movimento Estudantil; História da Educação.

Abstract: His text arises from an invitation: to deepen knowledge about the circulation of pedagogical ideas between Portugal and Brazil. To this end, we describe and critically analyze part of the action of the student movements that took place in Portugal

¹ Esta foi uma expressão usada por Jean-Paul Sartre (como se verá adiante, e que dá nome ao livro consultado), em maio de 68, muito próxima de uma mensagem escrita nas paredes da Sorbonne: “a imaginação toma o poder” (cit. in Cohn-Bendit, Sartre & Marcuse, 1978, p. 83, tradução nossa).

and Brazil, in the 1960s and 70s. We seek to develop a historical and theoretical study, on the points of contact between Nise da Silveira, a Brazilian psychiatrist, and Manuela Malpique, professor of Educational Sciences at the University of Porto. We establish a parallel with the work of Paulo Freire, contemporary with the two examples discussed here, and which helps us understand the relationship between the idea of democratization of the university and, above all, a transformation of the elitist, classist, capitalist society that the university has nurtured.

Keywords: Luso-Brazilian University; Student Movement; History of Education.

Resumen: Este texto surge de una invitación: profundizar el conocimiento sobre la circulación de ideas pedagógicas entre Portugal y Brasil. Para ello, describimos y analizamos críticamente parte de la acción de los movimientos estudiantiles que tuvieron lugar en Portugal y Brasil, en las décadas de 1960 y 1970. Buscamos desarrollar un estudio histórico y teórico, sobre los puntos de contacto entre Nise da Silveira, psiquiatra brasileña, y Manuela Malpique, profesora de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto. Establecemos un paralelo con la obra de Paulo Freire, coetáneo a los dos ejemplos aquí comentados, y que nos ayuda a comprender la relación entre la idea de democratización de la universidad y, sobre todo, una transformación del sistema elitista, clasista, capitalista. sociedad que la universidad ha nutrido.

Palabras clave: Universidad Luso-Brasileña; Movimiento Estudiantil; Historia de la Educación.

INTRODUÇÃO

O “sonho” dos que hoje negam à prática educativa qualquer relação com sonhos e utopias, como o sonho da autonomia do ser, que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante do mundo, o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável. (Freire, 2000², p. 101)

Este texto nasce de um convite: aprofundar o conhecimento sobre a circulação de ideias pedagógicas entre Portugal e Brasil. Os exemplos são muitos, e muitos deles decorrentes da colonização portuguesa. A realização deste exercício não pode, por isso, ignorar iniciativas que muito fizeram ou têm feito com vista a essa circulação: os Congressos Iberoamericanos de História da Educação (CIHELA), os Colóquios Luso-Brasileiros sobre Questões Curriculares, os Encontros Luso-Brasileiros sobre o Trabalho Docente e Formação, bem como os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação³ – COLUBHE, cuja primeira edição teve lugar em Lisboa, na Fundação

² O excerto citado é de um texto de 1996.

³ A este respeito, Margarida Louro Felgueiras e António Gomes Ferreira afirmam que um dos contributos mais significativos [da ação do Professor Rogério Fernandes], pelo impacto científico que teve nos dois países, foi sem dúvida o estreitar de relações entre as comunidades portuguesa e brasileira de historiadores da educação, de que o I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Lisboa em 1996, foi um marco

Gulbenkian, entre os dias 23 e 26 de janeiro de 1996 (Fernandes & Adão, 1998). A última, décima segunda, aconteceu em 2021, de forma virtual a partir de Cuiabá (Mato Grosso, Brasil), inicialmente previsto para 2020, de forma presencial.

Dado o foco deste trabalho, gostaríamos de salientar o VII Congresso Luso-Brasileiro, que decorreu entre os dias 20 e 23 de junho de 2008, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O Eixo 1 deste evento foi precisamente o da “Circulação de ideias, discursos e modelos educativos; manuais imprensa e iconografia”. Entre as várias comunicações apresentadas, muito poucas se referiam ao ensino superior. Pela leitura dos resumos, dir-se-ia que, de forma explícita, só uma tomava a universidade como objeto de estudo. Curiosamente, essa proposta, de José Carlos Rothen, e intitulada “Universidade de elite ou universidade para todos?” (cf. Azevedo, Felgueiras & Barroso, 2008, p. 196), tem muito que ver com o foco deste texto: as tentativas de democratização das universidades portuguesa e brasileira na segunda metade do século XX, mais especificamente entre as décadas de 60 e 90.

Neste trabalho, evocamos dois exemplos que nos parecem merecedores de atenção. No primeiro, descrevemos e analisamos criticamente parte da ação dos movimentos estudantis que ocorreram em Portugal e no Brasil, nos anos 1960 e 70. No segundo, desenvolvemos um estudo histórico e teórico, que, mostrando os pontos de contacto entre Nise da Silveira, psiquiatra brasileira, e Manuela Malpique, professora de Ciências da Educação da Universidade do Porto, procura realçar a tentativa de transformar a universidade num contexto mais afetivo e criativo, especificamente pela tentativa de criação, na década de 1990, de um Laboratório de Configurações Espaciais na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. No final, estabelecemos um paralelo com a obra de Paulo Freire, contemporânea dos dois exemplos aqui tratados, e que nos ajuda a perceber como estes exemplos estão mais profundamente relacionados do que à primeira vista parece: ambos visam uma democratização da universidade e, sobretudo, uma transformação da sociedade elitista, classista, capitalista que a universidade tem alimentado. Devemos clarificar, no entanto, que recorremos a Freire pelo poder heurístico da sua proposta e porque, contemporânea dos dois exemplos, permite ilustrar um certo *Zeitgeist*, comum a ambos os casos descritos. Isto não significa que Freire tenha sido uma inspiração para todas as tentativas descritas: se ele e a sua obra o são para os movimentos estudantis que caracterizamos, não o são para Manuela Malpique e para as suas tentativas de transformar a universidade portuguesa – ainda que sejam diversos os pontos de contacto, como procuramos mostrar.

Uma ideia transgressora de universidade dos dois lados do Atlântico: os movimentos estudantis nas décadas de 1960 e 70

Os longos anos 60 (Marwick, 1998) foram um período de profundas transformações estruturais nas sociedades, e de amplas mobilizações populares pela ampliação de direitos sociais, culturais e económicos. O processo de reconstrução europeu após a II Guerra Mundial, o clima de competição entre as duas potências mundiais (Estados Unidos da América – EUA e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS), o aumento da produção e consumo, e o baixo desemprego, foram fatores que se traduziram na elevação das condições de vida da população, numa

fundamental. (Felgueiras & Ferreira, 2004, p. 21)

Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 30, n. 4, out./dez., 2023

Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>

grande parte de países do mundo e que criaram, por isso, espaços de participação social e política para setores que antes não lhes podiam aceder. Não obstante, a ideia de um período de crescimento e desenvolvimento mundial, sintetizada em expressões como *era de ouro*, deixou de fora da elevação de padrões de vida muitos milhões de seres humanos, em especial dos países que, também neste período, ganharam o título de *subdesenvolvidos* ou *em desenvolvimento* (Caramelo, 2010; Hobsbawm, 1997). A ampliação do direito à educação, o aumento do número de estabelecimentos escolares (inclusive do ensino superior) e o aumento da população estudantil fazem parte das alterações maiores verificadas neste quadro de desenvolvimento, e foram o fator primeiro para que se verificassem as grandes mobilizações de estudantes da década de 1960 (Bourdieu, 1997; Hobsbawm, 1997; Loff, 2022).

No Brasil, desde o início de 1960, e, em Portugal, de forma mais visível no final da década, a ideia de revolução popular, enformada num pensamento de base marxista, permeou boa parte da reflexão política e da ação estudantil e da sua mobilização para a construção de uma outra universidade, a par e passo com as grandes mobilizações operárias e camponesas do mesmo período. Uma ideia transgressora da universidade, difusora de conhecimento e cultura, ligada às comunidades e aos problemas práticos da sociedade, aberta aos trabalhadores e aos mais pobres, e instrumento na democratização da formação social, fundamentou o ideário estudantil (Antunes, 2022; Poerner, 2004).

Os jovens estudantes de esquerda dos anos 60, engajados com o marxismo, mas também de influência católica progressista, que leram Jorge Amado, Graciliano Ramos, Aquilino Ribeiro, Soeiro Pereira Gomes, e muitos outros, partilhavam o humanismo da luta pela paz, contra a pobreza, a fome e a miséria, o analfabetismo e o obscurantismo, contra o racismo e o colonialismo, e tinham como ideal uma ideia de emancipação humana para a qual também a universidade deveria contribuir.

Ainda que os portões magistrais da universidade em Portugal e no Brasil se mantivessem encerrados à generalidade do povo e, de forma acutilante, no Brasil, ao povo negro e aos povos indígenas, o reduto de formação das elites começava a experimentar as contradições do seu papel tradicional com a abertura a outros setores da população impulsionada pelas necessidades industriais e desenvolvimentistas que caracterizaram os anos de 1960.

A análise dos discursos escritos de organizações estudantis⁴ de Portugal e do Brasil, em dois momentos históricos diferentes e particulares – no Brasil, o início da década de 1960, período entre ditaduras, compreendendo a realização de três seminários associativos sobre a reforma universitária em 1961, 1962 e 1963, pela União dos Estudantes (UNE); em Portugal, o início e o final da década de 1960 e o período revolucionário, particularmente os anos de 1974 e 1975, e os documentos produzidos por associações de estudantes e pela Pró-União Nacional dos Estudantes

⁴ A Declaração da Bahia do I Seminário Nacional de Reforma Universitária (SNRU), realizado em Salvador, em 1961, a Carta do Paraná do II SNRU, realizado em Curitiba, em 1962, e documentos do III SNRU, realizado em Belo Horizonte, em 1963, foram consultados na publicação *A UNE em tempos de autoritarismo*, de Maria de Lourdes Fávero (2009), que justifica a inclusão dos documentos integrais no seu livro pela dificuldade de acesso aos mesmos. Os documentos escritos por organismos associativos estudantis portugueses foram consultados em arquivos particulares de ativistas estudantis, identificados, digitalizados e analisados no âmbito da tese de doutoramento *Lutas dos estudantes na ditadura e sua influência nas transformações educativas após o 25 de Abril – Os movimentos estudantis do Porto*, de uma das autoras deste texto.

Portugueses (Pró-UNEP) – é profícua na proposta política para a universidade e sua ligação à sociedade e em realizações práticas de educação popular.

Enquanto em Portugal, no início da década de 1960, o movimento associativo estudantil enfrentava a ilegalidade da prática federativa e a forte repressão à atividade associativa (Antunes, 2022), no Brasil, pelo contrário, o início da década de 1960 será rico na ação estudantil em processos políticos com vista à transformação da universidade (Fávero, 2009), vindo a sofrer um volte-face a partir de 1964, com a instauração da segunda ditadura brasileira do século XX e piores condições de participação. No contexto das reformas propostas do governo de João Goulart, o movimento estudantil brasileiro, organizado em torno da UNE, introduzirá na discussão política a radicalidade anticapitalista e revolucionária (Poerner, 2004), que, em Portugal, só seria possível no final da década, curiosamente também num contexto de reformas governativas (ainda que numa situação social e política bem diferente da vivida no Brasil), designadamente o projeto de reforma preconizado por Veiga Simão, apresentado pelo próprio em 1970 aos portugueses, na rádio (Stoer, 1983).

Em Portugal, em ditadura, nunca existiu uma organização ou federação nacional de representação dos estudantes como a UNE no Brasil, ainda que esta fosse uma aspiração estudantil (referida em alguns documentos escritos das associações). A articulação entre organizações representativas dos estudantes dava-se em reuniões semilegais que envolviam estudantes das três academias: Porto, Coimbra e Lisboa. Se, no Brasil, os estudantes organizados em torno da UNE, no início da década de 1960, discutiam com profundidade o papel da universidade na sociedade (Fávero, 2006), em Portugal, no final de 1968, às portas da crise académica de 1969, os estudantes portugueses continuavam em luta pela liberdade associativa e federativa (Declaração de Coimbra, 1968⁵). Só na entrada da década de 1970 se veria em documentos estudantis públicos uma discussão profunda do papel da universidade próxima daquela que, no Brasil, se fazia no início da década de 60 e que assumia que a reforma da universidade dependia da democratização da sociedade e exigia o fim da seleção do ensino, a ligação entre ensino e sociedade, alteração de conteúdos e métodos, maior investimento, entre outras.

Os estudantes querem participar na vida da universidade

Em 1962, os estudantes brasileiros entram em greve pela sua participação nos órgãos de gestão na medida de um terço do total de membros. A participação estudantil nos órgãos tinha sido fixada na Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, mas não tinha definido percentagem (Fávero, 2009). A greve nacional de 1962, entre junho e meados de agosto,

chegou, a certa altura, a paralisar a maior parte das 40 universidades brasileiras da época (23 federais, 14 particulares e três estaduais), além de ser pontilhada de grandes manifestações públicas, entre elas a ocupação, pelos universitários do Rio, do Ministério da Educação, de onde só foram desalojados com a intervenção da Polícia do Exército. (Poerner, 2004, p. 180)

⁵ A Declaração de Coimbra foi um documento discutido por estudantes, representantes das três academias do país, no final de 1968, que agregava em nove pontos as reivindicações estudantis essenciais e prévias a uma reforma da universidade e do ensino. Entre estas, figuravam a legalização das associações de estudantes; a libertação de estudantes presos; a reintegração de professores expulsos do ensino superior e a participação dos estudantes na gestão da universidade (Antunes, 2022).

Sem uma vitória redundante, a greve histórica de 1962 teria como resultado a fixação de um terço de representação estudantil em algumas instituições e contribuiria não só para a consciencialização estudantil como para a formação da opinião pública em torno da questão universitária (Poerner, 2004).

Em Portugal, a reivindicação de paridade entre estudantes, funcionários e professores nos órgãos de gestão da universidade estava presente, pelo menos desde 1968, quando figurou numa das nove reivindicações fundamentais da *Declaração de Coimbra*, mas só viria a concretizar-se após a revolução do 25 de Abril. A realização de assembleias universitárias amplamente participadas, onde foram eleitos os órgãos de gestão paritários, muito antes da aprovação e publicação de qualquer legislação que o previsse (Antunes, 2022), foi paralela aos processos de gestão democrática das escolas dos outros níveis de ensino, que evidenciaram como na revolução portuguesa se assistiu à “transferência de poderes, do centro para as periferias, através da participação democrática dos atores escolares e do público em contacto com a escola, numa perspectiva sociocomunitária” (Lima, 2014, p. 1073).

Reivindicações pedagógicas que fazem falta

A crítica ao exame e ao monopólio da avaliação final, ao exercício de memorização e à exaustiva repetição de fórmulas, à cultura do saber livresco e ausência da pesquisa, são reivindicações que estão presentes na ação dos estudantes dos dois lados do Atlântico.

Em 1961, na Declaração da Bahia, reproduzida em Fávero (2009, pp. 117-161), os estudantes brasileiros afirmariam que a universidade

não forma profissionais competentes devido ao caráter formalista de nossa educação universitária: programas e currículos com a pretensão antes de “esgotar o assunto” ou de dar uma “visão geral”, do que a de formar uma consciência da problemática dos cursos; aulas e frequências obrigatórias substituindo uma pesquisa que desenvolva a iniciativa criadora do estudante e não o reduza a repetidor de fórmulas aprendidas com o professor; um curso voltado para os exames, provas e trabalhos, meios formais de conquistar diplomas, cuja manifestação mais vergonhosa é o uso de apostilas em muitos institutos de ensino universitário; um sistema de cátedra vitalícia que significa a aposentadoria intelectual do professor (...). (In Fávero, 2009, p. 137)

O sentido de uma visão de um ensino superior que devia formar para “uma consciência da problemática dos cursos” fica mais claro quando, na mesma declaração, os estudantes referem a medicina que se pratica sem “adequação às parcas condições médico-sanitárias de cada uma das regiões”, ou “a arquitetura ignorante do problema habitacional do povo”, e ainda a ausência de um ensino que atenda às necessidades das regiões: “o estudo dos minerais, na região central; da seca e do subdesenvolvimento, no Nordeste; do petróleo, na Bahia; da vastidão inexplorada da Amazônia” (In Fávero, 2009, p. 138).

Em Portugal, a mesma crítica a uma pedagogia ultrapassada estará presente nas reivindicações reiteradas nos documentos associativos.

Imposição do diálogo e repúdio de todos os entraves que lhe são postos – negação do direito de reunião, repressão, negação ou deturpamento [*sic*] da informação, aulas magistrais, exames, sebatas e mnemónicas;

Participação efetiva dos estudantes na condução da vida universitária através de órgãos eleitos (e não discricionariamente nomeados) e do debate generalizado das grandes linhas de orientação;

Organização a todos os níveis (associações, federações, UNEP⁶), única forma de conduzir e enquadrar os processos reivindicativos;

Oposição veemente a tudo quanto represente uma manutenção do atual ensino caduco, opressivo e opressor, a tudo quanto negue os nossos legítimos direitos de associação e reunião, a tudo aquilo quanto está contra os interesses e objetivos corretos do ensino. (Departamento de Informação dos Organismos Associativos do Porto, 12 de março de 1969)

Estas mesmas reivindicações serão mais explícitas após a Revolução de Abril, tomando a formulação, nos documentos associativos, de um “ensino ligado à vida”. Procura-se um ensino que ponha fim “ao isolamento das escolas em relação aos grandes problemas nacionais, tornando-as centros de estudo e investigação desses problemas e de irradiação da cultura” (Programa eleitoral de lista estudantil candidata às eleições à direção da Associação de Estudantes da Faculdade de Letras do Porto, 1975), assim como o forte combate à cultura do exame final e a luta pela avaliação contínua e o trabalho prático.

Nunca exigimos privilégios. O que sempre quisemos foi acabar com eles. Não queremos ser médicos numa sociedade em que a Medicina para trabalhadores é uma Medicina de segunda, feita à pressa nas Caixas de Previdência. Queremos ser médicos numa sociedade que o povo governe e dirija e em que os seus interesses sejam defendidos. Saudamos o povo português e confiamos que o povo saberá reforçar a sua consciência e avançar na sua luta pela Liberdade, Paz, Pão, Terra e Independência. É na sua luta e no seu exemplo que vamos buscar o nosso entusiasmo e a nossa coragem quando lutamos pelo ensino ao seu serviço. (Moção dos estudantes da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, abril de 1974⁷)

A mesma análise dos jovens médicos, que aponta para um ensino ao serviço do povo, onde o ensino da Medicina se desenvolve ao serviço das populações, irá estar presente nas discussões dos jovens futuros engenheiros da Faculdade de Engenharia do Porto, no primeiro congresso para a estruturação da faculdade após a revolução de Abril.

(...) a relação teoria-prática deve ajustar-se à dialética do processo de aquisição do saber; assim a prática deve ser o motor do processo de aquisição de conhecimentos, logo após enriquecida pela apreensão dos fundamentos teóricos repetindo-se este processo indefinidamente. (Teses sobre questões pedagógicas, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, setembro de 1974)⁸

Defende-se a adoção do trabalho em grupo, o contacto com a realidade, “quer através do estudo das Ciências Sociais, quer pela inserção na produção”, e a avaliação contínua e formativa com o objetivo de que os estudantes possam testar eles próprios o nível dos seus conhecimentos práticos e teóricos e reorientar o seu estudo consoante os seus resultados.

⁶ União Nacional dos Estudantes Portugueses (nota nossa).

⁷ Arquivo da Universidade do Porto. Jornal O Primeiro de Janeiro, 01.05.1974, <https://hdl.handle.net/10405/24938>.

⁸ Esta é, de resto, uma das ideias-chave da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, publicado em Portugal em 1972: a práxis como dialética inextricável entre a teoria e a prática, a ação e a reflexão. Segundo Freire, reflexão sem ação é “palavreria, verbalismo, blá-blá-blá” e ação sem reflexão é “activismo” (1972, p. 111).

Por uma universidade ao serviço do povo

A leitura articulada de documentos dos três seminários dos estudantes brasileiros permite compreender como a ideia de democratização da educação e da cultura se vai complexificando, a partir da reflexão em torno da democratização da universidade entendida como a democratização do acesso por todas as classes sociais, a formação de profissionais mobilizados para o serviço ao povo e a prestação de serviços da universidade às comunidades vulnerabilizadas, fazendo da universidade, a partir destes três vetores, instrumento de democratização da formação social.

Nas “Diretrizes para a Reforma Universitária”, da Declaração da Bahia, os estudantes assumem um “Compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”, fundamentado, entre outras, nas seguintes lutas:

- a) lutar pela reforma e democratização do ensino, dando a todos condições de acesso à educação, em todos os graus.
- b) abrir a Universidade para o povo, por meio da criação nas faculdades de cursos acessíveis a todos; utilizar os diretórios acadêmicos como organizadores (ou as próprias faculdades) de cursos de alfabetização de adultos (ao alcance de qualquer faculdade), de cursos de mestre-de-obras nas escolas de Engenharia, cursos para líderes sindicais nas faculdades de Direito. Promovê-los não só nos prédios das escolas, como em favelas, circunvizinhas de fábricas e bairros operários. (...)
- c) colocar a universidade a serviço dos órgãos governamentais, sobretudo do interior dos estados. Promover, por exemplo, o levantamento topográfico de uma cidade do interior, traçar-lhe uma rede de esgotos, realizar pesquisas demográficas etc. Isto pode ser realizado como trabalho curricular, ou levado a efeito nos períodos de férias;
- d) colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas), etc. Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário, sobretudo, despertar a consciência popular para seus direitos. Entretanto, enquanto se vai lutando, não podemos deixar que milhares de pessoas morram ao nosso lado;
- e) fazer da universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, por meio da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa. (In Fávero, 2009, pp. 139-140)

Já no II Seminário, na Carta do Paraná, de 1962, os estudantes vão aprofundar a sua concepção do papel da universidade e dos universitários na formação de uma cultura popular, contrapondo às ideologias imperialistas alheias aos interesses do povo brasileiro a marcha da universidade:

(...) para um trabalho de cultura popular – que, através da conscientização, dará condições ao povo de deflagrar um movimento ascensional. Somente a cultura do povo responderá às necessidades da cultura brasileira. A cultura popular pode proporcionar o desenvolvimento de um pensamento popular, e, como consequência, a explicação de uma ideologia popular.

Não se trata de criar cultura popular para a massa, mas sim, com a massa popular, isto é, deve-se descobrir, no próprio meio popular, seu potencial cultural e valorizá-lo, dando-lhe um ponto de vista político. Trata-se de desalienar a classe dominada,

lembrando, entretanto que existem duas formas de alienação: uma conceitual e uma na participação. Por outro lado, além desta função da universidade no processo de incrementação da cultura popular, competiria a ela, no setor de extensão cultural, divulgar em nível popular os avanços da técnica e da ciência em geral. (In Fávero, 2009, p. 185)

A análise da situação política e da universidade brasileira, assim como dos caminhos a tomar para uma reforma da universidade, no contexto mais alargado da revolução brasileira, como definida logo no I Seminário, em 1961, deve ser entendida no contexto de efervescência social e política num dos períodos “mais ricos da história do país em mobilizações e propostas sociais” (Gohn, 2004, p. 3).

É no início da década de 1960 que se multiplicam no país as atividades de educação popular e que o próprio conceito começa a desenvolver-se (Brandão & Assumpção, 2009). O Movimento de Cultura Popular – MCP do Recife é criado em 1960, durante a prefeitura de Miguel Arraes; a UNE criará em 1961 o Centro de Cultura Popular – CPC, que se desdobraria em CPCs estaduais; Paulo Freire, professor na Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) entre 1954 e 1964, funde e dirige o Serviço de Extensão Cultural – SEC/UR, a partir do qual se desenvolverá a experiência de Angicos numa parceria do SEC/UR com o Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN); o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizar-se-á em 1963 (Gadotti, 2014, 2017).

Os estudantes e suas organizações, designadamente a UNE, terão participação em diferentes momentos e processos da explosão de educação popular no Brasil na década de 1960, participarão em campanhas sanitárias de erradicação de doenças no campo promovidas pelo Ministério da Saúde, participarão na campanha nacional de alfabetização de adultos e, a partir das realizações dos CPCs no teatro, cinema e música, contribuirão para a renovação cultural e artística brasileira (Poerner, 2004).

Em Portugal, a ideia de uma universidade para todos, ao serviço do povo, teve o seu maior desenvolvimento concetual e prático com a revolução do 25 de Abril. Após o 25 de Abril, os estudantes criaram a comissão Pró-UNEP (que teve uma duração muito curta) e decidiram, no Encontro Nacional de Direções Associativas⁹, que teve o lema “Unidade Estudantil com o Povo Trabalhador”, realizar campanhas de alfabetização e educação sanitária. Curiosamente, o ideário das campanhas de alfabetização e educação sanitária, como do Serviço Cívico Estudantil¹⁰ – SCE, de 1975 e 1976, comunica claramente com as lutas que fundamentam “um compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”, tal como enunciado pelos estudantes brasileiros em 1961, na Declaração da Bahia, e teve Paulo Freire e a sua conceção de educação popular como inspiração.

Lindley Cintra, linguista português que participou em seminários de formação de alfabetizadores no verão de 1974, no quadro da atividade da Pró-UNEP, descreveria a utilização do método de alfabetização de Paulo Freire como uma oportunidade de aprendizagem também para os rapazes e raparigas alfabetizadores.

No aspeto alfabetização, a experiência já feita nos anos anteriores¹¹ indica-me que é possível, ensinando a ler e a escrever segundo este método, conseguir que pessoas

⁹ Realizado a 2 de junho de 1974.

¹⁰ Descrever-se-á o Serviço Cívico Estudantil – SCE de seguida.

que não sabiam nada da leitura e da escrita, ao fim de trinta reuniões aproximadamente, fiquem a saber ler e escrever e a comunicar por escrito, isso é já muito importante em si. Mas é muito mais importante do que isso, na minha opinião, que essas pessoas em trinta reuniões tenham debatido, conversado com o alfabetizador sobre temas fundamentais, por exemplo, a habitação, aquilo que é necessário numa habitação para que se possa considerar que a pessoa vive dignamente, de acordo com padrões civilizados, o que é necessário, por exemplo, quanto a transportes. Cada palavra de vinte que são escolhidas inicialmente, e que servem de ponto de partida para toda a discussão, é no fundo o centro de uma discussão, de pretexto para uma conversa que serve de esclarecimento. Eu devo dizer que esse esclarecimento não é só esclarecimento dado pelos alfabetizadores aos que vêm às reuniões. As pessoas que vêm às reuniões ensinam os alfabetizadores. É um intercâmbio de informações e, muitas vezes, as grandes verdades políticas são ditas de uma maneira muito simples, mas assente na experiência por aqueles que vêm às reuniões, que vêm aprender a ler. Não sabem ler, mas sabem qualquer coisa que às vezes é mais importante do que isso. Pensaram sobre as coisas, refletiram sobre as coisas e falaram-nos disso. Tenho uma experiência de contacto com as gentes do campo e aprendi imenso com eles, desde o remoto ano de 1953, 1954, em que trabalhei em linguística sobre os dialetos locais. Aprendi imenso com os homens do campo e, espero agora, que todos estes rapazes e raparigas, e pessoas que estão entusiasmadas com a campanha, aprendam tanto quanto eu aprendi nessas primeiras experiências. (Lindley Cintra em entrevista à Radio Televisão Portuguesa – RTP, 1 de junho de 1974¹²)

O paralelismo entre as reivindicações da declaração da Bahia de 1961 e os objetivos das campanhas de alfabetização e educação sanitária em Portugal em 1974, com mais de dez anos de diferença, é muito claro e entronca numa vontade comum dos estudantes em transformarem a Universidade e a si mesmos no quadro das transformações que almejam para a sociedade.

Os estudantes portugueses têm consciência de que estas campanhas são somente um pequeno contributo para pôr fim ao analfabetismo ainda reinante em Portugal. No entanto, tendo em conta a atual situação política e a necessidade de rapidamente se alargar e consolidar o processo democrático em curso, cremos ser inteiramente justo os estudantes durante as férias darem o seu contributo para o processo de reconstrução e democratização do país. Com estas iniciativas não só avançaremos no sentido de quebrar o isolamento que sempre o governo fascista tentou impor entre a massa estudantil e o nosso povo, como elas servirão para a nossa formação como futuros quadros, proporcionando uma visão clara e uma consciência crítica sobre os principais problemas do nosso povo. As universidades e as escolas do nosso país, estiveram até agora completamente desligadas da realidade portuguesa, e sempre os estudantes lutaram para que estas e o ensino em geral, fossem transformadas para servir os interesses do povo português. Fiéis a estes princípios lançamos esta campanha de alfabetização e educação sanitária junto da população (Boletim informativo da Pró-UNEP, junho de 1974).

O mesmo espírito estará presente na instituição do Serviço Cívico Estudantil – SCE, em desenvolvimento em 1975 e 1976. O SCE consubstanciou-se numa espécie de ano zero, criado pelos governos provisórios do país com o apoio e envolvimento

¹¹ Em momento anterior da entrevista, Lindley Cintra fala sobre a experiência que tinha tido anos antes, com o apoio do movimento Graal (ligado à Igreja Católica), na adaptação do método de alfabetização de Paulo Freire à realidade portuguesa.

¹² Transcrição dos autores de declarações de Lindley Cintra aos jornalistas em junho de 1974. Arquivos Rádio Televisão Portuguesa – RTP, Noticiário Nacional, disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/curso-de-alfabetizacao-e-educacao-sanitaria-no-porto/>.

ativo da Pró-UNEP, para responder ao grave problema de sobrelotação das instituições de ensino superior portuguesas, que não estavam preparadas para receber o número de estudantes que se candidatava ao ensino superior em 1974, quase o dobro do ano anterior (14 161 inscritos em 1973-1974, 28 755 em 1974-1975) (Oliveira, 2004).

O SCE teve os seguintes objetivos:

- a) Assegurar aos estudantes uma mais adequada integração na sociedade portuguesa e um mais amplo contacto com os seus problemas, a par de melhor compreensão das necessidades e carências da população;
- b) Garantir maior harmonização do conteúdo e prática do ensino com as situações concretas da vida nacional;
- c) Contribuir para a combinação da educação pelo trabalho intelectual com a educação pelo trabalho manual e quebrar o isolamento da escola em relação à vida, da cidade em relação ao campo;
- d) Possibilitar aos estudantes, em certa medida, uma avaliação das opções feitas e eventualmente despertar-lhes vocação e interesse por vias profissionais de mais imediato proveito para a colectividade;
- e) Contribuir para a reconversão do sistema de ensino, fomentar o espírito de trabalho colectivo, incentivar a cooperação entre os estudantes e o povo trabalhador, preparar e assegurar a participação dos estudantes nas tarefas da construção da democracia e do progresso do País;
- f) Apoiar a criação de infra-estruturas sociais de que o País necessite;
- g) Contribuir, na medida do possível, para melhorar as condições de vida das populações mais necessitadas, mediante a realização de tarefas urgentes que não possam ser garantidas pelo recurso ao mercado de trabalho. (Art.º 2, Decreto-Lei n.º 270/75, de 30 de maio de 1975)

Durante os seus dois anos de existência, o SCE envolveu 20 000 estudantes num conjunto muito diversificado de atividades, que incluíram “atividades nos campos educativo, da saúde, segurança social, cultura, desporto e atividades na agricultura, silvicultura e pescas, assim como em atividades integradas em cooperativas agrícolas e unidades coletivas de produção e na realização de inquéritos à população” (Antunes, 2022, p. 328).

Estava em curso a revolução portuguesa, que viria a aprovar a constituição mais à esquerda das democracias saídas da terceira vaga de democratização (Pinto & Paris, 2023) e que consagrou como princípio “abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno” (Constituição da República Portuguesa, Preâmbulo, 1976).

Para uma universidade mais afetiva, imaginativa, artística... e que se permite sonhar: o encontro entre Manuela Malpique e Nise da Silveira

Na educação tende-se a enaltecere o universo intelectual em detrimento da relação ou dimensão afetiva. Ora, o confronto dos profissionais de educação com o imaginário (pessoal e de grupo) possibilita a sua descoberta de um potencial criativo e a valorização e presença do seu lado sensível na relação pedagógica. Manuela

Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 30, n. 4, out./dez., 2023

Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>

Malpique e Nise da Silveira, mesmo atuando em áreas distintas, contribuem para a organização pedagógica de projetos em espaços e tempos de expressão livre (Cerqueira & Felgueiras, 2018). Pretendemos com este estudo histórico e teórico colaborar para reflexões no campo educativo através do relato do propósito do encontro entre estas duas personalidades.

Conhecê-las para reconhecer o elo que as une

Manuela Malpique nasceu a 14 de agosto de 1932, em Faro. Passou a sua infância em Angola, mas o sentimento sempre foi de que a sua raiz era de Portugal (Malpique, 2002). Já adolescente regressou ao Porto, onde fez o Curso Especial de Arquitetura na Escola Superior de Belas Artes do Porto (ESBAP) (1951-1955). Em 1955, licenciou-se em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Coimbra e, em 1983, defendeu a tese de licenciatura para a obtenção do diploma de arquiteta¹³.

A sua carreira profissional iniciou-se, como professora, em 1955, na Escola Industrial e Comercial de Matosinhos. Dedicou grande parte da sua vida ao ensino. Em 1975, realizou uma missão de formação de professores, em Timor, sobre a qual refere que “Íamos para ensinar os timores a aprender a sua terra... e afinal, quem aprendeu fomos nós: com deslumbramento, com violência... como uma criança que descobre algo, por acaso, e que fica magoada” (Malpique, 2002, p. 83). Coube-lhe ensinar aos professores timorenses, com convicção, uma “verdade universal: o desenho é, para a criança, a forma mais natural que ela tem para falar de si. Mesmo que seja na terra com um pauzinho, deixem-na desenhar, vejam-na desenhar. E aprendam com ela” (Malpique, 2002, p. 73).

Integrou a equipa da Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores (CICFF), no âmbito do Acordo Luso-Sueco, em 1977. No período de 1982 a 1984, foi destacada para a Divisão do Ensino Especial como Coordenadora Regional da Deficiência Mental da Zona Norte.

Em 1987, obteve o diploma de oniroterapeuta pela *Société Internationale des Techniques de L'Imagerie Mentale Onirique*¹⁴ (SITIMO) de Paris, e foi nomeada vice-presidente do Secretariado da SITIMO em Portugal. Também nesse ano, foi convidada por Margarida Louro Felgueiras para integrar a equipa pluridisciplinar do projeto *Para o Museu Vivo da Escola Primária*, que foi financiado pela FCT/PRAXIS XXI. Para Manuela Malpique (2000), o museu é uma memória de valores e a mensagem de cada objeto transmite a memória afetiva e ideológica.

A sua colaboração como professora assistente no núcleo inicial da Licenciatura de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, iniciou-se em 1988, por convite de Bártolo da Paiva Campos. Lecionou a disciplina anual Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão e aulas práticas de Educação de Crianças com Necessidades Educativas Específicas. Foi investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE)¹⁵. Como investigadora do CIIE, integrada na Linha 3 – Cultura(s), Comunicação

¹³ Denominada *Os professores Falam aos Arquitetos: aspectos metodológicos de apreensão do espaço. A Urbanidade: um conceito pluridisciplinar a veicular, também, pela escola*.

¹⁴ Fundada em 1968 por André Virel.

¹⁵ Unidade de I&D, financiada pela Fundação Ciência e Tecnologia (FCT) e que tem como instituição de acolhimento a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

e Imaginário, desenvolveu e orientou alguns projetos. Com início em 1989, é exemplo o *Projeto de Imaginativa Onírica. Traços para uma Biografia Escondida*. No âmbito do projeto, encontrava-se em tratamento a informação recolhida em trabalhos produzidos por estudantes em contexto de aula, e com o seu consentimento, entre 1989 e 1996, com vista à sua inclusão numa Biblioteca Digital de Imagens do Inconsciente para a caracterização da população, estudo da informatização dos registos, devidamente autorizados pelos/as autores/as e caracterização das imagens. Ainda constavam deste projeto um ciclo de estudos sobre o imaginário e cursos de formação a realizar no âmbito do Programa FOCO. O Laboratório de Configurações Espaciais, de que falaremos mais adiante, também integrou este projeto.

Em 1995, concluiu o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação da Criança, com a apresentação da tese *Pequenas Histórias: a Geografia das Crianças. Práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*.

No ano letivo 1996/1997, surgiu o Núcleo Interactivo Híbridos e Imaginários (NIHI), espaço de estudo, formação e debate da Linha 3 do CIIE, criado pela sua iniciativa. Na riqueza de contributos dos seus elementos, pelas suas experiências, conhecimentos e saber-ser, este grupo refletia sobre a pedagogia do imaginário, através das histórias de vida e da imaginativa onírica. Desenvolvia a sua atividade através de reuniões semanais, com um grupo reduzido de investigadores, e alargava a sua atuação a outros agentes educativos de diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento. Também é possível focar o trabalho do grupo no acompanhamento e enriquecimento do mestrado em Ciências da Educação, no domínio de aprofundamento Imaginário, Ética e Estética na Educação. Com data de início prevista a 19 de fevereiro de 1999, este mestrado seria inovador em Portugal, mas não chegou a concretizar-se. As candidaturas foram abertas, no entanto, o falecimento de Manuela Malpique e o facto de nenhum(a) colega docente ter assumido a direção desse domínio do Mestrado levaram a que o processo não tivesse continuidade.

Pensamos ter revelado, mesmo que brevemente, o que proferiu Manuela Malpique na sua História de Vida:

É clara, na minha história de vida, a vertente do racional: sempre fui orientada, desde menina, na leitura, no estudo, no pensamento reflexivo, no posicionamento pessoal de ideias e de atitudes, na aceitação da diferença em relação ao outro – fosse o outro pedra planta animal pessoa grupo país cosmos. (...) Mas também é clara a vertente do irracional – das imagens: sempre fui orientada, desde menina, para as brincadeiras, os contos de fadas, para me exprimir no riso ou no choro, no abraço ou na raiva. (Malpique, 2002, pp. 129-130).

Faleceu a 22 de janeiro de 1999, no Hospital de São João, no Porto. Segundo Margarida Louro Felgueiras, o seu espólio¹⁶, guardado na reserva da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), “revela trajetórias de investigação e de relações intelectuais/culturais e internacionais complexas, em que sobressaem os contactos com o Brasil e evidenciam, ainda, o descaso com a guarda de materiais fruto do labor pedagógico, em contexto universitário.” (Felgueiras, 2014, p. 2). A consulta de toda a

¹⁶ Organizado em maio de 2004 pela própria Professora Margarida Louro Felgueiras e pela Dr.^a Patrícia Fontes. É composto por cento e trinta pastas de arquivo com documentos relativos ao período de 1977 a 1998. O fundo está organizado em três grandes séries: docência, investigação e formação, tendo cada uma várias subséries.

documentação do acervo também permite vislumbrar as leituras possíveis dos trabalhos de expressão artística, através da riqueza de reflexões sobre imaginativa onírica de Manuela Malpique. E, através de artigos, dissertações de mestrado e de material multimídia (uma gravação), conhecer Nise da Silveira e o seu trabalho. É certo que esta autora dedicou a sua vida ao campo do saber conhecido como Arte e Loucura, centrado nos trabalhos de pessoas com doença mental. Aqui, importam-nos os fundamentos teóricos da terapia ocupacional que a psiquiatra e terapeuta preferiu renomear de “a emoção de lidar”¹⁷.

Nise Magalhães da Silveira lutou contra a exclusão de pessoas com doença mental e incentivou a sua livre expressão, opôs-se aos tratamentos psiquiátricos vigentes e reconheceu aos animais um lugar de coterapeutas. A sua história começou em Maceió, Alagoas, onde nasceu a 15 de fevereiro de 1905. Aos 15 anos, entrou na Faculdade de Medicina da Bahia. Era a única mulher da turma e da faculdade, onde estudavam mais 157 homens. Concluiu o curso a 28 de dezembro de 1926.

Em fevereiro de 1927, após a morte do seu pai, mudou-se para o Rio de Janeiro e, em 1933, assumiu o cargo de psiquiatra no Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha. Foi nesse hospital, onde passou a residir, que foi presa pela segunda vez, porque uma enfermeira viu sobre a mesa de Nise obras de Marx, entre outras, e a denunciou à administração do hospital. Saiu da prisão no dia 21 de junho de 1937.

Com a onda de redemocratização do país (Pompeu e Silva & Reily, 2012), em 1944, regressou à atividade profissional no Centro Psiquiátrico Nacional de Pedro II, no Engenho de Dentro.¹⁸ Lá confrontou-se com os tratamentos e medicamentos que durante a sua ausência entraram em vigor, renunciando-os e focando a sua atenção no tratamento dos doentes através da terapia ocupacional. Assumiu a coordenação do setor de terapia ocupacional do hospital e propôs a criação de dezassete núcleos. A criação das oficinas teve como inspiração inicial um serviço de terapia ocupacional de um hospital infantil, na Alemanha, mas também a Psicologia Analítica de Carl Jung e ideias do poeta Antonin Artaud (que viveu durante nove anos um desastroso internamento psiquiátrico¹⁹) e de autores como Merleau-Ponty, Bachelard, Klee, Arno Stern, Worringer, Dubuffet, Lain, entre outros. A pintura, ainda assim, foi o que lhe despertou mais interesse, tanto pela possibilidade de pesquisa sobre a esquizofrenia como pela oportunidade de tratamento que se começava a vislumbrar.

Com uma base teórica sólida fundou, em 1946, a Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação (STOR), no Hospital Psiquiátrico Pedro II. O mote para a sua criação foi o conhecimento de que a atividade plástica facilita a comunicação não-verbal de pessoas com doença mental através das imagens. Nise instituiu os *ateliers* de expressão, inspirada nas concepções de John Dewey, da Escola Nova e de Herbert Read. Na STOR, ainda, introduziu o acompanhamento e observação da produção

¹⁷ Opção assumida por Nise da Silveira no livro *Casa das Palmeiras: A emoção de lidar. Uma experiência em Psiquiatria*, p. 13.

¹⁸ Assim denominado a partir de 1938, era uma das instituições que integravam o Hospício de Pedro II, localizado na Praia Vermelha. Com a municipalização da saúde, em 1999, passou a denominar-se Instituto Municipal de Assistência à Saúde Nise da Silveira.

¹⁹ Veja-se, a este respeito, a *História vivida de Artaud-Momo*, um texto com passagens verdadeiramente assustadoras acerca do que o autor terá experimentado. A título de exemplo, diz: “*roubaram-me* todo o meu tempo com nove anos de internamento, o Dr. Gaston Ferdière de Rodez roubou-me, enfim, não sei quantos trilhões de séculos de memória com dois anos de electrochoques.” (Artaud, 1947/1995, p. 50).

artística de quem a frequentava. A postura de Almir Mavignier²⁰, artista e curador das obras produzidas no *atelier* de pintura, foi marcante para o desenvolvimento posterior de exposições e forneceu bases para a criação do Museu de Imagens do Inconsciente (Pompeu e Silva & Reily, 2012).

Com o fim de alcançar maior compreensão do dinamismo psíquico presente na esquizofrenia, o trabalho de Nise da Silveira consistia em promover o tratamento por intermédio de terapêuticas da expressão, para assim interpretar a história do paciente. Também orientava Mavignier e os outros monitores-terapeutas a não interferirem nos trabalhos dos clientes do Engenho de Dentro. De acordo com Nise da Silveira (1981), o *atelier* era um lugar agradável, amplo e com janelas abertas para a entrada do ar e se apreciar as árvores; era um lugar significativo para os clientes, algo testemunhado pela escolha do recinto do *atelier* como motivo para pintar. Escola viva, os *ateliers* de pintura e modelagem estavam imbuídos de um “ambiente de aceitação e simpatia e livre produção de formas, podia desabrochar-se sem a interferência de quem quer que fosse, médico ou monitor” (Silveira, 1981, p. 37).

A 23 de dezembro de 1956, inaugurou a Casa das Palmeiras, o primeiro serviço a servir de ponte entre o hospital psiquiátrico e a reintegração na sociedade, e a primeira instituição a desenvolver um projeto de desinstitucionalização de pessoas internadas em hospitais psiquiátricos no Brasil. O principal método de tratamento utilizado na Casa das Palmeiras era a terapia ocupacional, com o intuito de “coordenar intimamente olho e mão, sentimento e pensamento, corpo e psique, primeiro para a realização do todo específico que deverá vir a ser a personalidade de cada indivíduo sadio.” (Silveira, 1986, p. 11). Algo concretizado através de atividades expressivas, de modo especial ligadas às artes plásticas; atividades que envolvem a função criadora, que existe de forma mais ou menos desenvolvida em todos os indivíduos.

Segundo Silveira, terapeuticamente, o que importa é permitir a livre expressão do indivíduo, para que o seu mundo interno dissociado se reconstitua e assim reintegre o mundo externo. Interessa-lhe o processo criador, a vivência de símbolos que se encontram no inconsciente. Os símbolos constituem-se sempre como um desafio à reflexão e compreensão, daí advém a sensibilidade que provoca e a impossibilidade de apreciação estética (Jung, 2012).

O *atelier* de pintura livre foi um dos primeiros a funcionar na Casa das Palmeiras. Limitado no espaço físico por quatro paredes, mas ilimitado no espaço psicológico. Nele encontravam-se as condições materiais e ambientais – afeto, livre expressão, movimentação pelo espaço e descontração – para o cliente dar relevo às suas emoções, expressando-se através de formas simbólicas, por vezes de forma infantil e tosca (Silveira, 1986). O conhecimento do indivíduo é concretizado por meio das cores que escolhe, dos temas presentes nos seus trabalhos, da relação que estabelece com o monitor e os seus colegas, a forma como entra no *atelier*, como se senta, se assina ou não o trabalho, entre outros aspetos perceptíveis através de uma observação cuidada e atenta. Ao monitor-terapeuta pede-se que tome posições fora de dogmas preestabelecidos, por exemplo, distanciando-se da visão médica que vê nas criações da imaginação coisas patológicas e identifica as ideias, imaginações e ações como material que advém da doença, para assim observar a estrutura da psique (Silveira, 1986). Como refere Jung, “Usando-se bom gosto e parcimônia, pode resultar uma interessante visão geral de como a criação artística está entrelaçada com

²⁰ Artista brasileiro que, antes de colaborar com Nise, era funcionário burocrático do hospital e teve um papel central na fundação do *atelier* de pintura.

a vida pessoal do artista, por um lado, e, por outro, como ela se projeta para fora desse entrelaçamento.” (2012, p. 68).

Nise da Silveira é exemplo de compromisso ético e pioneira na humanização do asilo e nas ideias de reforma psiquiátrica. Recebeu condecorações, títulos e prêmios em diferentes áreas do conhecimento – saúde, educação, arte, literatura, entre outras. Foi indicada para o prêmio Nobel da Paz, em 1998. Faleceu no dia 30 de outubro de 1999, mas a equipa do Museu de Imagens do Inconsciente continua a preservar, divulgar e expandir a sua obra.

Nise da Silveira como inspiração para o Laboratório de Configurações Espaciais numa instituição académica em Portugal

Ao conhecermos a obra de Nise da Silveira e o seu contexto percebemos que os psiquiatras começaram a interessar-se pelas produções artísticas dos seus pacientes, a proporcionar condições para essas produções e a estudá-las, especialmente a partir do final do século XIX. Também nesta altura assistimos a pedagogos como Decroly, Freinet, Montessori e Steiner, entre outros, a incentivar e a valorizar a expressão nas suas práticas pedagógicas imbuídas em quatro princípios basilares – educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica (Nóvoa, 2014). O recurso às atividades expressivas estava presente em contextos educativos e em contextos clínicos.

Nise da Silveira, através da “emoção de lidar”, utilizava as atividades expressivas, preferencialmente a pintura, com fins terapêuticos, e pretendia desvendar o interior do indivíduo, proporcionar a expressão de emoções e compreender as relações do indivíduo com o meio. A expressão era assim percecionada como via de diluir as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o interior e o exterior, e as obras constituíam material de estudo sobre a esquizofrenia e a recuperação a nível mental e social. O trabalho desta psiquiatra é um exemplo do diálogo entre a arte e a psiquiatria, que pôs em evidência quão forte é o impulso criativo que emerge do inconsciente e que gerou a formação de um acervo. Estariam aqui as bases para o interesse de Manuela Malpique em conhecer melhor o seu trabalho. Em carta dirigida, a 19 de outubro de 1996, a Nise da Silveira, Manuela Malpique partilha que

A nossa Faculdade é, como na maioria das escolas, dominada pelo racional. Mas o saber racional, como sabemos, só se pode construir com a ajuda do imaginário. (...) Nem o racional nem o irracional têm realidade autónoma: um não é nada sem o outro. A emoção é uma parte essencial na maquinaria da razão. A razão sem emoção será lógica, mas não racionalidade.

Por ser o projeto que motivou o encontro entre ambas, nos dias 19 e 20 de setembro de 1998, importa abordar o projeto do Laboratório de Configurações Espaciais que iria funcionar na FPCEUP. Seria pioneiro em Portugal, pois em nenhuma faculdade existia um espaço com as suas características. Nessa altura, os *ateliers* de pintura que existiam funcionavam apenas em instituições psiquiátricas ou escolas. E não providenciavam, como este espaço, novas abordagens para a investigação – criação do Centro de Documentação –, a formação – de psicoterapeutas e de monitores, em pintura de expressão livre, respetivamente em intervenção clínica e psicopedagogia –, e a intervenção – em duas valências: terapêutica, mediada pela imagem pictórica e pela imagem onírica, e psicopedagógica,

na sua vertente socioemocional e estética²¹, pouco presente na formação de profissionais da educação.

Para esta tentativa de concretização, foi essencial a apresentação de candidatura para atribuição de financiamento a infraestruturas de uso comum – medida I do PRAXIS – Ação 1.2. As instituições associadas a esta iniciativa inovadora foram, além da FPCEUP, a Reitoria da Universidade do Porto, a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, o Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, a *Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education de L' Université de Geneve – Section des Sciences de L'Education*, e o Museu de Imagens do Inconsciente²².

O Laboratório de Configurações Espaciais não chegou a ser implementado (também por causa do falecimento de Manuela Malpique, em janeiro de 1999), no entanto previa-se a sua localização num edifício pré-fabricado construído de raiz, situado nos jardins da FPCEUP (ainda na Rua do Campo Alegre, antes de a faculdade passar para as instalações atuais) e dividido em três espaços distintos – dois para a produção de imagens e um para o estudo e arquivo das imagens. O estúdio para pintura de expressão livre no papel era retangular (20m²), com paredes de cortice, painéis removíveis, no meio havia uma mesa-paleta com cores e o chão era lavável. Foi pensado para um grupo de oito elementos. O estúdio para pintura de expressão livre por via do computador era uma sala de 15m² com cadeiras, mesas e computadores com uma disposição própria. A sala de investigação estaria equipada com computadores e programas de tratamento de imagens. Estas salas estariam ligadas por uma sala de receção/espera.

O trabalho do Laboratório seria desenvolvido em parceria entre o Grupo de Psicologia (Centro do Comportamento Desviante) e o de Educação (Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Linha 3)²³. Este que pretendia ser, segundo Malpique, o polo catalisador da problemática do ser e do saber, serviria também para as aulas práticas de Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão do 1.º ano da Licenciatura em Ciências da Educação; de algumas disciplinas da Licenciatura em Psicologia; para Seminários que exigiam uma organização particular do espaço; encontros do NIHI; e funcionaria como arquivo de imagens oníricas e histórias de vida, produzidas e cedidas pelos estudantes da disciplina referida.

Em 1998, Manuela Malpique realizou uma viagem ao Brasil. Esta incluiu três paragens – Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. O que a levou ao Rio de Janeiro, encontro aqui em destaque, foi a visita ao Museu de Imagens do Inconsciente, para o conhecer e reunir com a equipa, no âmbito deste projeto.

²¹ Abrangendo todos os modos de expressão individual (Malpique, 1996).

²² Em cada uma das instituições havia pessoas responsáveis pela consultadoria de fases específicas do projeto.

²³ Facto peculiar e evidenciado por Felgueiras (2007), a intenção de Manuela Malpique ultrapassar as barreiras entre grupos disciplinares – Ciências da Educação e Psicologia.

Figura 1

Encontro de Nise da Silveira e Manuela Malpique no Museu de Imagem do Inconsciente



Fonte: Espólio de Manuela Malpique, Biblioteca da FPCEUP, Porto

Na conversa com Nise da Silveira, filmada e arquivada no espólio, Manuela Malpique reconhece-lhe a importância da sua intervenção na psiquiatria e com ternura consola a psiquiatra dizendo: “tudo leva tempo a ser generalizado, mas provavelmente daqui a uns anos já haverá em todos os hospitais psiquiátricos um espaço como o que criou.” Seria também este acreditar extensível ao seu trabalho, também ele muitas vezes questionado e dificultado entre pares? Malpique também lhe perguntou como tinha sido o seu encontro com Carl G. Jung e como o descreveria, revelando, talvez, outra das razões para este encontro, o acompanhamento no pensamento junguiano.

Vemos em Manuela Malpique e em Nise da Silveira a importância do afeto, da sensibilidade, da criatividade na promoção de relações transformadoras com as pessoas, no campo da educação e da terapia ocupacional. Quem teve o privilégio de as conhecer, menciona, sempre, a generosidade, o cuidado e o entusiasmo de ambas na partilha de conhecimento. Esperamos, pelo despertar de curiosidade, provocar a abertura para o novo, para o além-fronteiras, no qual comuniquem diversas áreas, e, quiçá, se abra o caminho para o conhecimento da nossa disponibilidade para novas trocas, em rede, que nos possibilitem descobriremo-nos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos que aqui trazemos referem-se ambos à universidade, e a tentativas de a transformar, com vista a uma mudança social mais ampla, num arco temporal entre os anos 1960 e 90. No primeiro exemplo, e na ausência de dados que evidenciem a circulação de ideias entre Portugal e Brasil, mostramos como foram similares, e ocorreram em paralelo, as reivindicações feitas por movimentos estudantis de cada um dos lados do Atlântico, nas décadas de 1960 e 70. Na verdade, a inquietação de estudantes atravessou vários países, além de Portugal e Brasil: Alemanha Ocidental, Argentina, Espanha, Estados Unidos da América, França, Itália, Inglaterra, Japão, México, Polónia, Uruguai (Antunes, 2022; Cohn-Bendit, Sartre & Marcuse, 1978), *inter alia*.

Na América Latina, por exemplo, além do que referimos acerca do Brasil, é exemplo o congresso *La Responsabilidad Social de La Universidad*, que teve lugar em Montevideo, em 1962. Terá sido, segundo Calderón (2006), um dos primeiros realizados a nível mundial sobre esta temática. Foi iniciativa de um grupo de intelectuais católicos, designadamente estudantes, preocupados com o “problema social”, um dos mais graves que afetava o continente latino-americano (Pax Romana, 1966, p. 22, tradução nossa).

Algumas ideias defendidas por este grupo eram claramente tensionais em relação ao que era reivindicado por outros grupos de estudantes. Um primeiro exemplo diz respeito ao facto de este grupo se assumir contra a “tentação marxista”, já que, concluíam, o marxismo “é uma filosofia oposta e incompatível com o cristianismo” (p. 155). Trata-se de uma perspectiva contrária à de Freire, que propôs, e constituiu ele mesmo, uma “articulação transgressiva entre Marx e Cristo, entre a politicidade e a espiritualidade” (Amorim & Cortesão, 2022, p. 6). Um segundo exemplo, igualmente inconcebível de um ponto de vista freiriano, é o da defesa de uma universidade “neutra” (Pax Romana, 1966, p. 38) e apolítica, que salvaguardasse “a objetividade científica do ensino” (p. 33). Ainda assim, há aspetos comuns com outras lutas estudantis: o facto de a universidade constituir “uma força progressiva de transformação social” (p. 25), as “relações dinâmicas entre a universidade e outros grupos sociais” (p. 27), a democratização do “acesso ao ensino superior” (p. 32), a “responsabilidade da universidade e dos universitários na educação de adultos” (p. 37), ou até a preocupação com “a distribuição de riqueza, a promoção do mundo do trabalho e do mundo camponês” (p. 22), entre diversos outros exemplos.

Três anos antes desse Congresso, em *Educação e atualidade brasileira*²⁴, Paulo Freire escrevia acerca da “responsabilidade social e política” que deve caracterizar o ser humano, participativo, crítico. Esta foi, aliás, uma tese que defendeu ao longo da sua obra²⁵, que cobre justamente o período temporal em apreço: a segunda metade do século XX.

Cada vez mais nos convencíamos ontem [,] e nos convencemos hoje, de que o homem [sic] brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. (Freire, 1959, p. 13)

Sobre a universidade, Freire defendia que ela devia nascer “das classes trabalhadoras e com elas não sobre elas, o que significaria contra elas” (1978, p. 29), mas sem perder seriedade e rigor (Freire, 1994/2015). Devia ultrapassar os limites da sala de aula, abrir os muros para que ela pudesse “ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida” (1979/2002, p. 11). Tornar-se, assim, “criação da cidade”, capaz de *dizer* “o seu contexto para que pudesse *desdizê-lo*”, isto é, “assumir-se como expressão sua” (*dizer*) e “*intervir*” no contexto, *promovendo-o* (*desdizer*) (Freire, 1994/2015, p. 211).

Na Europa, e ainda a propósito dos movimentos estudantis, teve especial repercussão o maio de 68, em Paris. Quando entrevistava Daniel Cohn-Bendit, um dos estudantes mais destacados na “insurreição” francesa, Jean-Paul Sartre disse: “O interessante da ação que vocês desenvolvem é que ela leva a imaginação ao poder. Vocês possuem uma imaginação limitada como todo o mundo, mas têm muito mais ideias do que os mais velhos. (...) Não renunciem a isso” (entrevista publicada em Cohn-Bendit, Sartre & Marcuse, 1978²⁶, p. 54).

²⁴ Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

²⁵ De que são exemplo o excerto seguinte, de 1959, e a epígrafe deste texto, de um escrito de Freire de 1996.

²⁶ Esta entrevista foi publicada pela primeira vez a 20 de maio de 1968, no *Le Nouvel Observateur*.

É justamente de imaginação que trata o segundo exemplo deste texto. Como vimos, Nise da Silveira foi uma das inspirações claras para Manuela Malpique, que procurou construir uma universidade que aliasse a racionalidade ao imaginário, na qual as formas de expressão fossem além da palavra e o ser humano fosse considerado e desenvolvido na sua plenitude, e não apenas na sua vertente cognitiva. Neste caso, temos evidências de uma verdadeira circulação de ideias, que da Alemanha chegaram ao Brasil e a Portugal e, por sua vez, retroagiram do Brasil para Portugal. O encontro entre Nise da Silveira e Manuela Malpique, no Rio de Janeiro, em 1998, expressa de forma clara a forte interação que a experiência brasileira teve em Portugal. Não só no projeto de Laboratório de Configurações Espaciais, como noutras experiências realizadas por Manuela Malpique, de *atelier* de pintura livre com crianças, de âmbito privado, quer mais tarde como terapeuta de crianças no Centro Psicopedagógico de Vilar, anexo ao Hospital Psiquiátrico Magalhães Lemos.

Do nosso ponto de vista, este caso partilha de uma mundividência que é comum a outros cientistas e pedagogos contemporâneos, como António Damásio (1994/2011) ou Freire, designadamente, neste caso, pela recusa de uma educação voltada apenas para a razão:

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. (Freire, 1998, p. 10)

Esta ideia é traduzida por Freire através de um conceito: o “corpo consciente”. Este conceito implica uma rejeição de diversos dualismos, que o Laboratório criado por Malpique pretendia também contrariar: emoção e razão, como vimos, mas também corpo e mente, consciência e mundo. Como dizia Freire, “É como uma totalidade — razão, sentimentos, emoções, desejos —, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona.” (1995/2000, p. 76).

Contudo, a forma de atingir esta consciência de totalidade é bem diferente em Nise da Silveira e em Manuela Malpique, por um lado, e em Paulo Freire, por outro lado. Tanto que poderemos dizer mal se tocam. Isto porque os sujeitos a que estas duas mulheres se referem são a margem da margem do social — a pessoa com doença mental. Como pedagoga investigadora e formadora de professores, Manuela Malpique vai procurar, através da imaginativa onírica e das histórias de vida, atingir as camadas profundas do eu. Na sua expressão, “como descolando as camadas sobrepostas de uma cebola”, para que a pessoa se encontre a si mesma e possa compreender o outro e mudar a sua atuação face às pessoas dos e das estudantes com quem trabalha. Já não numa relação terapêutica, mas numa prática formativa afetiva, de autenticidade, de liberdade e de exigente responsabilidade e democraticidade.

Há, no entanto, uma outra dualidade recusada por Freire, e que o conceito de “corpo consciente” também traduz, que é a da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam. (...) Trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho. No trabalho, o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as suas mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado

separar o que se chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. Os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores das roças são intelectuais também. Só nas sociedades em que [se] menospreza o maior uso das mãos em atividades práticas, colher cacau ou imprimir jornal são práticas consideradas inferiores. (Freire, 1992/2000, pp. 70-71)

Esta separação faz com que o trabalho intelectual seja visto como “digno” e o trabalho manual como “degradante” e “indigno”, enchendo as escolas técnicas “de filhos das classes populares e não das elites.” (Freire, 1979/2002, p. 35). Esta conceção tem efeitos claros sobre a educação. Por essa razão, então, Freire defendia, para qualquer nível de ensino, “escolas do trabalho”, nas quais os “nossos filhos e as nossas filhas aprenderão, desde cedo, trabalhando.” (1992/2000, p. 71). Significa isto dizer, ainda, que uma

escola, qualquer que seja o seu grau – primário, secundário ou universitário – não se distingue essencialmente da fábrica ou da prática de um campo agrícola nem a elas se justapõe. E mesmo quando a escola exista fora da fábrica ou da atividade prática do campo agrícola, isto não significa, primeiro, que ela seja uma instância superior a elas; segundo, que a fábrica e a atividade prática do campo agrícola não sejam em si escolas também. É que, numa visão dinâmica, a da unidade entre prática e teoria, a escola, dentro ou fora da fábrica, não se define como instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo, mas como um pólo ou um momento daquela unidade. Assim, qualquer que seja o lugar em que, tomando distância do contexto concreto, onde uma certa prática se realiza, exercemos uma reflexão crítica sobre a prática, temos nele um contexto teórico, uma escola pois, no sentido radical que a palavra deve ter.” (Freire, 1978, p. 110)

Ora, também o Movimento 22 de março, no âmbito do maio de 68 parisiense, procurava “suprimir a separação entre trabalho de execução e trabalho intelectual e de organização”, pelo que estes e estas estudantes se negavam “a ser os eruditos amputados da realidade social”, “a ser utilizados em proveito da classe dirigente” (cit. in Cohn-Bendit, Sartre & Marcuse, 1978, p. 70). Este aspeto é fundamental, porque permite perceber que os dois exemplos que aqui trazemos –, os movimentos estudantis em Portugal e Brasil nas décadas de 60 e 70 e o encontro entre Manuela Malpique e Nise da Silveira, nos anos 1990 – estes dois exemplos, dizíamos, não só se interligam como são comuns as principais reivindicações que fazem. Ambos procuram não só transformar a universidade, tornando-a mais democrática e universal, como também a sociedade de que ela faz parte. Na verdade, foi este o espírito de diversas lutas estudantis aqui mencionadas. Segundo Daniel Cohn-Bendit, num texto de 12 de maio de 1968, “não se tratava desta vez de um problema puramente universitário. Na rua, havia jovens que levantavam barricadas e que se organizavam para manifestar a sua rejeição a toda uma sociedade.” (Cohn-Bendit, Sartre & Marcuse, 1978, pp. 28-29).

No momento histórico que atravessamos, em que a ideia de *universidade-empresa* (Amaral & Magalhães, 2003; Idalgo, Correia & Medina, 2019) tomou conta do quotidiano de professores e estudantes, parece-nos urgente algo como uma *epistemologia do contrabandista* (Idalgo, Correia & Medina, 2019), que fundamente a luta por uma universidade ao serviço da justiça social, do povo e da democratização do conhecimento. Uma micro-história que encontre na ação transgressora dos movimentos estudantis dos anos de 1960 as reivindicações concretas, pedagógicas ou não, mas enquadradas no contexto de cada país e de cada geografia social específica.

Agradecimentos

Agradecemos à Professora Margarida Louro Felgueiras a cuidadosa revisão do texto e a sua contribuição para o debate e esclarecimento de alguns aspetos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Alberto, & Magalhães, António (2003). The triple crisis of the university and its reinvention. *Higher Education Policy*, 16(2), 239-253.

AMORIM, José Pedro & Cortesão, Luiza (2022). Refletindo sobre algumas das interessantes transgressões da obra de Freire. *Saber & Educar*, 31(2), 1-9. <https://doi.org/10.25767/se.v30i2.29368>

ANTUNES, Maria João (2022). *Lutas dos estudantes na ditadura e sua influência nas transformações educativas após o 25 de Abril – Os movimentos estudantis do Porto* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

ARTAUD, Antonin (1947/1995). *História vivida de Artaud-Momo (frente-a-frente)*. Hiena.

AZEVEDO, Rodrigo, Felgueiras, Margarida & Barroso, António (Orgs.) (2008). *Cultura escolar, migrações e cidadania: livro de resumos. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção*. Celta.

BRANDÃO, Carlos R. & Assumpção, Raiane (2009). *Cultura rebelde – escritos sobre a educação popular ontem e agora*. Instituto Paulo Freire.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio (2006). Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 24(36), 7-22.

CARAMELO, João (2010). *Educação e Desenvolvimento Comunitário num processo de transição autogestionário* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

CERQUEIRA, Vera & FELGUEIRAS, Margarida Louro (2018). Pedagogias da Alteridade. Perspetivas sobre a emoção de lidar: Manuela Malpique e Nise da Silveira. *Revista de Educação Pública Cuiabá*, 27(66), 927-949.

COHN-BENDIT, Daniel, Sartre, Jean-Paul, & Marcuse, Herbert (1978). *La imaginación al poder*. Argonauta.

DAMÁSIO, António (1994/2011). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Temas & Debates.

FÁVERO, Maria de Lourdes (2006). Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar, Curitiba*, 28, 17-36.

FÁVERO, Maria de Lourdes (2009). *A UNE em tempos de autoritarismo*. UFRJ.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2014). *Constituição de acervos de educação em Portugal: problemas e práticas*. Comunicação apresentada ao XI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: Sujetos, poder y disputas por la educación, realizado de 6 a 9 de maio de 2014. Texto não publicado.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2007). Manuela Malpique: a mulher, a investigadora e a pedagoga (1932-1999). In Reitoria da Universidade do Porto (Org.). *Manuela Malpique: reinventar a educação, reinventar a utopia democrática* (pp. 7-32). Universidade do Porto.

FELGUEIRAS, Margarida Louro & Ferreira, António Gomes (2004). Prefácio a quatro vozes e dois tons. In Margarida Louro Felgueiras & Maria Cristina Menezes (Orgs.), Rogério Fernandes. *Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação* (pp. 15-21). Afrontamento.

FERNANDES, Rogério & Adão, Áurea (Orgs.) (1998). *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970: actas do 1.º congresso luso-brasileiro de história da educação*. 3 volumes. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FREIRE, Paulo (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. 4. edição. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1979/2002). *Educação e mudança*. 26.ª edição. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1992/2000). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39.ª edição. Cortez.

FREIRE, Paulo (1994/2015). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e práxis*. 2.ª edição. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1995/2000). *À sombra desta mangueira*. 3.ª edição. Olho d'Água.

FREIRE, Paulo (1998). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. 9.ª edição. Olho d'Água.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. 4.ª reimpressão. UNESP.

- GADOTTI, Moacir (2017). *Extensão universitária: para quê*. Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir, (2014). Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. *Foro de Educación*, 12(16), 51-70.
- GOHN, Maria (2004). *Os movimentos e as lutas do período de 1964 a 2004 em São Paulo*. Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, de 16 a 18 de setembro. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaGohn.pdf>, em novembro de 2023.
- HOBBSAWM, Eric (1997). *A Era dos Extremos. A História do século XX (1914-1991)*. Presença.
- IDALGO, Gabriel, Correia, José Alberto, & Medina, Teresa (2019). A crise do trabalho nos discursos de universidades públicas portuguesas: a epistemologia do contrabandista na sociedade do conhecimento. *Trabalho & Educação*, 28(1), 13–27. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9794>
- JUNG, Carl G (2012). *O espírito na arte e na ciência*. Vozes.
- LIMA, Licínio (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35, 1067-1083.
- LOFF, Manuel (2022). 1968 na história da mobilização social e política: Uma interpretação. In F. Bessa Ribeiro, M. C. Silva, A. Janela Afonso, C. M. Soeiro Matos, F. Azevedo Mendes, I. M. Estrada Carvalhais, S. C. Conduto Sousa, & A. M. Reis Jorge (Eds.), *Karl Marx: Legado, Críticas e Atualidade* (pp. 343-355). Húmus.
- MALPIQUE, Manuela (2000). A Vida e as suas histórias: Projecto, Vida e Posições Existenciais. In FERNANDES, Rogério; FELGUEIRAS, Margarida (org.) (2000). *A Escola Primária: Entre a Imagem e a Memória*. Porto: Projecto “Museu Vivo da Escola Primária”/CIIE, Porto, pp. 65-72.
- MALPIQUE, Manuela (2002). *Histórias de Vida*. Campo de Letras.
- MALPIQUE, Manuela (1996). Na escola, o imaginário (dos alunos) é colonizado pela razão (dos professores)? In *Repensar a Escola 1.ª Jornadas Pedagógicas* (pp. 7-17). Universidade Católica Portuguesa (Pólo de Leiria).
- MARWICK, Arthur (1998). *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy and The United States, c. 1958- c.1974*. Oxford University.
- NÓVOA, António (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185.
- OLIVEIRA, Luísa Tiago (2004). *Estudantes e Povo na Revolução. O serviço cívico estudantil (1974-1977)*. Oeiras: Celta Editora.
- PAX, Romana (1966). *La Responsabilidad Social de la Universidad: Actas del XXV Congreso mundial de Montevideo*. Estela.

PINTO, António & Paris, ANDRÉ (2023). Democratization and its legacies. In J. M. Fernandes, P. C. Magalhães & A. C. Pinto (Eds.), *The Oxford handbook of Portuguese Politics* (pp. 18-37). Oxford University.

POERNER, Arthur J. (2004). *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Booklink.

POMPEU E SILVA, José O. & REILY, Lucia (Orgs.) (2012). *Marcas e Memórias: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro*. Komedi.

SILVEIRA, Nise (Coord.) (1986). *Casa das Palmeiras: A emoção de lidar. Uma experiência em Psiquiatria*. Alhambra.

SILVEIRA, Nise (1981). *Imagens do Inconsciente*. Alhambra.

STOER, Stephen R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise social*, 19(77/79), 793-822.