

# a *Máquina* da educação

## *Almerindo Janela Afonso*

«Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados.»

## *Luís Souta*

POLITÉCNICO À BOLONHESA

## *Luís Mesquita*

EDUCAÇÃO DE SEGUNDA  
OPORTUNIDADE

## Avaliação na Europa

Mais ênfase na avaliação global do sistema e menos na avaliação individual dos professores.

## *Santana Castilho*

Responsáveis do Ministério da Educação são “tecnocratas” e “manipuladores de estatísticas” Este modelo de avaliação é um produto da ignorância.

Raquel Goulart Barreto, Felisbela Lopes e Manuel Pinto **COMUNICAÇÃO e ESCOLA** | Roger Dale e Susan Robertson **RECONFIGURAÇÕES** | Rui Canário **IMPASSES e DESAFIOS** | Ángel Santos Guerra **EDUCAÇÃO e CIDADANIA** | José António Caride Gómez, Isabel Baptista e Xavier Úcar **PEDAGOGIA SOCIAL** | Manuel António Silva **LUGARES DA EDUCAÇÃO** | Júlio Conrado e Filipe Reis **TEXTOS BISSEXTOS** | Domingos Fernandes, Jaime Carvalho e Silva e Arsélio de Almeida Martins **DO SECUNDÁRIO** e Ricardo Vieira | David Rodrigues | Rafael Tormenta | Paulo Sgarbi | Carlos Cardoso | Manuel Matos | Ivonaldo Leite

## PROMOÇÃO de LANÇAMENTO válido em 2009

Assinar a a página da educação é cómodo, económico e seguro

Ao assinar a página da educação em vez dos 4 euros, pague apenas por número

**2,50 euros** na assinatura por **DOIS anos**

**3,00 euros** na assinatura por **UM ano**

Esta é uma forma cómoda, económica e segura

de receber em casa a sua a **Ágina**  
e de fazer parte do colectivo de **da educação**

Assinatura	Preço por número	Números por assinatura	Valor a pagar por assinatura
<b>1 Ano</b>	3,00 euros	4 números	<b>12 euros</b> <i>Recebe 4 paga 3</i>
<b>2 Anos</b>	2,50 euros	8 números	<b>20 euros</b> <i>Recebe 8 paga 5</i>

**Contactos para assinaturas:**

Telefone:

226 002 790

Correio electrónico:

assinaturas@apagina.pt

Assinar a **Ágina**  
Pensar ensino e educação,  
reinventar o sistema educativo

**O futuro é agora!**

## FICHA técnica



EDITORA/PROPRIETÁRIA: Profedições, Lda.  
Contribuinte n.º 502675837 | Capital Social:  
5000 euros | Registo na Conservatória Comercial  
do Porto: 49561.

CONSELHO DE GERÊNCIA: José Paulo  
Serralheiro – João Baldaia – Abel Macedo

COMPOSIÇÃO DO CAPITAL DA ENTIDADE PROPRIETÁRIA: Abel Macedo 5%;  
João Baldaia 5%; SPN 90%.

SEDE: Rua Dom Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala  
25, 4050-345 PORTO (Portugal) – Telefone:  
226002790 – Fax: 226070531 – correio electrónico:  
redacao@apágina.pt – Assinaturas: assinaturas@apágina.pt – Livros: livros@profedicoes.pt



DIRECTOR E EDITOR: José Paulo Serralheiro  
| REDACÇÃO: Ricardo Jorge Costa | SECRETARIADO DA REDACÇÃO E ADMINISTRAÇÃO: Sílvia Enes e Lúcia Manadelo | FOTOGRAFIA: Teresa Couto, Inês Andrade, Teresa Lamas Viana (ilustração) | PRODUÇÃO GRÁFICA: MULTIPONTO Rafael, Valente & Mota, S.A. | EMBALAGEM: Notícias Direct, Maia. | Registo ERC n.º 116075 | Depósito legal n.º 51935/91

EDIÇÃO IMPRESSA: Trimestral especializada.  
Publica-se no 1.º dia de cada estação do ano.

EDIÇÃO DIGITAL: Diária: <http://www.apágina.pt>

Preço de capa: 4 euros | Assinaturas e publicidade: telefone 226002790, Fax 226070531, correio electrónico assinaturas@apágina.pt contacto: Sílvia Enes

Tiragem deste número 25.000



Associação Portuguesa de Imprensa, API



Agência France Press, AFP

Cumprindo o seu Estatuto Editorial, este jornal respeita, e publica, as variantes do português, do galego e do castelhano. São traduzidos para português os textos produzidos noutras línguas.

Assine a Página da educação

Contacte já 226002790 ou  
assinaturas@apágina.pt

Com descontos de lançamento  
1 ano: 12 euros | 2 anos 20 euros

# sumário

## EDITORIAL ..... pág. 4

### Santana Castilho em entrevista a «Página da educação»

Quem concebeu este modelo de avaliação só pode ser ignorante.

..... pág. 6

## COMUNICAÇÃO e escola

### Chuva de verão?

Importa pensar a abundância dos artefactos tecnológicos nas cenas da educação actual.

Raquel Goulart Barreto ..... pág. 12

### Pensar e falar bem

A escola, na sua globalidade, não desenvolve destrezas ao nível do discurso oral.

Felisbela Lopes ..... pág. 14

### Que preocupações revelam os canais de TV relativamente às crianças?

Os canais tendem a programar o grosso dos conteúdos direccionados aos mais novos em horários em que eles estão maioritariamente fora de casa.

Manuel Pinto ..... pág. 16

## RECONFIGURAÇÕES

### Um novo contrato social para a educação?

Identificar uma nova problemática para a educação para as próximas décadas e formas de a considerar e abordar é um desafio extremamente complexo.

Roger Dale ..... pág. 18

### A CORRIDA ACADÉMICA AO ARMAMENTO: A Geopolítica dos Rankings na “Classificação Mundial” das Universidades

Os rankings conferem estatuto, e, por seu turno, o estatuto auxilia a universidade a captar fundos e talentos.

Susan Robertson ..... pág. 20

## IMPASSES e desafios

### POLÍTICAS PÚBLICAS E «DESENVOLVIMENTO» – O manto diáfano da hipocrisia

Até há bem pouco tempo, era-nos dito que as situações de desemprego radicavam, principalmente, nos baixos níveis de “empregabilidade”, susceptíveis de ser eliminados por um maior investimento na educação.

Rui Canário ..... pág. 22

## EM FOCO – avaliação

### Professores cada vez mais responsabilizados pelo seu trabalho

Os modelos de avaliação dos sistemas educativos europeus têm vindo a convergir para um conjunto de instrumentos e de práticas comuns. Coloca-se hoje mais ênfase na avaliação global do sistema e menos na avaliação individual dos professores.

..... pág. 24

## EDUCAÇÃO desportiva

### Vossa Excelência disse uns patetas...?

Correm, no orçamento regional de 2009, 35,7 milhões de Euros para alimentar o monstro criado em redor da representação regional, no quadro de um desporto ao serviço da política.

André Escórcio ..... pág. 30

### Uma ética para o futuro

A Europa até pode ter no papel uma estratégia toda pomposa como a de «Lisboa 2000-2010», contudo, falta-lhe prospectiva.

Gustavo Pires ..... pág. 32

### «Quando a fé move montanhas»

O teólogo Padre Mário de Oliveira é uma consciência vigilante, vivendo não só à maneira de Espinosa do “amor intellectualis Dei”.

Manuel Sérgio ..... pág. 34

## EDUCAÇÃO e cidadania

### Crisis de confiança

Atravessamos uma crise de confiança. Há uma crise económica e mil explicações dela mas nenhuma clara e confiável.

Miguel Ángel Santos Guerra ..... pág. 36

## CULTURA e pedagogia

### A língua inglesa como imperativo da globalização

(...) as relações entre o inglês e prazer, felicidade, êxtase, sofisticação são repetidamente reiteradas nos anúncios e propagandas, nos filmes e séries, nas músicas e revistas.

Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva ..... pág. 38

## Do primário

### No país de Salazar

Na bucólica paisagem, os toscos casebres abrigavam famílias fustigadas pelo abandono de séculos, morava um povo submisso aos desígnios de Deus e dos "coronéis" locais. Poderia faltar o pão, mas sobravam piolhos e preconceitos.

José Pacheco ..... pág. 40

## ALMERINDO JANELA AFONSO EM ENTREVISTA

«Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados.»

..... pág. 42

## PEDAGOGIA social

### Educar la libertad en las cárceles

La Pedagogía Social, no puede ni debe situarse al margen de todas as iniciativas educativas que asuman propósitos emancipatorios, aún en situaciones tan adversas como las que supone educar a personas que están en la condición de prisioneros.

José António Caride Gómez ..... pág. 50

### Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária

Mais importante do que tentar ser «o melhor do mundo», o melhor professor, o melhor aluno, a melhor escola, é tentar ser «o melhor para o mundo.

Isabel Baptista ..... pág. 52

## Capital social y educación

Numerosas investigaciones realizadas han permitido demostrar la correlación existente, en diferentes comunidades, entre un elevado capital social y múltiples resultados de tipo sociopolítico.

Xavier Úcar ..... pág. 54

## LUGARES da educação

### Uma organização «sem voz»

O que importante discutir é o modo como as escolas, concebidas como organizações de facto e também de direito, podem participar no processo de resistência afirmando-se como locais de discussão e de concepção de políticas educativas.

Manuel António Silva ..... pág. 56

## JOÃO CARAÇA EM ENTREVISTA

“É chegado o momento de refundação da Europa”.

..... pág. 58

## TEXTOS bissextos

### Profetas & profecias

Bem se esforçaram as editoras em promover alguns nomes desconhecidos.

Júlio Conrado ..... pág. 64

### Elogio da bicicleta

Tive a minha, mesmo minha, primeira bicicleta com 8 anos.

Filipe Reis ..... pág. 66

## EM português

### A História continua...

Diz o adágio que mais vale prevenir que remediar. Ora, há muito tempo que os portugueses não seguem este adágio.

Leonel Cosme ..... pág. 68

## CINEMA

### Eastwood, Obama & C.<sup>a</sup>

Clint Eastwood está de volta, atrás e em frente à câmara.

Paulo Teixeira de Sousa ..... pág. 70

## QUOTIdiano

### O exotismo

“Exótico (adjectivo), do Latim *exoticus*, vem ainda do Grego, *exotikós*, significando estrangeiro.

Carlos Mota ..... pág. 72

## DA CIÊNCIA e da vida

### Viagem superficial ao interior da Terra

A crosta terrestre é já examinada e explorada economicamente em boa parte da sua extensão e espessura.

Rui Namorado Rosa ..... pág. 74

## DIZeres

### A inauguração

O Sr. Primeiro-ministro chegou. A Direcção Regional também. Com toda a comitiva habitual, e um enorme cortejo de comunicação social.

Angelina Carvalho ..... pág. 76

## Luís Souta face a face: POLI-TÉCNICO À BOLONHESA

«É fundamental incentivar a mobilidade de professores entre instituições, não só a nível nacional como europeu e internacional»

..... pág. 78

## Do secundário

### A importância das escolas

Aprender e ensinar constituem dois processos que deverão estar no cerne do trabalho que se desenvolve em qualquer escola.

Domingos Fernandes ..... pág. 84

### Sobre a transição de ciclo de estudos

Como lidar com a transição entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário?

Jaime Carvalho e Silva ..... pág. 86

### Os professores

Quem são os professores? O que fazem os professores que os distingue dos outros profissionais?

Arsélio de Almeida Martins ..... pág. 88

## OBSERvatório

### “Trabalhos de Casa” uma questão na ordem do dia

As crianças, no seu papel de alunos, não se questionam e aceitam as regras de um jogo que não foi com elas negociado.

Maria José Araújo ..... pág. 90

### A diferença entre republicanos e democratas está na velocidade com que ambos se ajoelham ante o altar do mercado

Hoje, o debate político nos Estados Unidos, de alguma forma profundamente refém do *mainstream media*, continua na cerca construída entre ‘republicanos e democratas’.

João Paraskeva ..... pág. 92

## [TRANS] formações

### Entre idades e mundos culturais

Cada criança constrói, reconstrói, a seu modo, no jogo, na aprendizagem, na interação, uma nova dimensão: um terceiro.

Ricardo Vieira ..... pág. 94

## EDUCAÇÃO DE SEGUNDA OPORTUNIDADE

Luís Mesquita, no ponto de encontro, diz que são precisas mais escolas de segunda oportunidade em relação à escolaridade formal.

..... pág. 96

## COISAS do tempo

### Pais preocupados, escola a tempo inteiro e... novas oportunidades

Muitas das crianças e jovens que hoje integram o Sistema Escolar são, literalmente, *filhos do insucesso e do abandono*.

Joaquim Marques e Rui Pedro Silva ..... pág. 100

### Livros Andarilhos

Ler conquista-se.

Betina Astride ..... pág. 102

## A ESCOLA que [a]prende

### Dobrar os joelhos

Nas diversas culturas são vários os gestos que nos fazem diminuir perante alguém: rojar-se no chão, dobrar o corpo, fazer uma vénia, pôr-se de joelhos... já a postura oposta mostra sinais de arrogância.

David Rodrigues ..... pág. 104

## ENTRELINHAS e rabiscos

### O ensino das artes é um problema com três pés

É preciso que a Educação seja encarada de forma transdisciplinar, de forma inclusiva e com metodologias eficazes a desenvolver.

José Rafael Tormenta ..... pág. 106

## LINGUAGENS desenhadas

### Diferentes tempos e mesmos carinhos

Será que as escolas de tempos idos podem ser qualificadas como melhores que as de hoje? O que as fariam melhores?

Paulo Sgarbi ..... pág. 108

## Ao telefone, Benedita Portugal e Melo

fala-nos de um seu estudo no qual analisa as percepções dos professores do ensino secundário sobre rankings de escolas.

..... pág. 110

## FORMAÇÃO e desempenho

### INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA: Uma conciliação necessária na formação de professores

A recente exigência do grau de mestre – para além de uma licenciatura em educação – para a docência, só pode tornar-se oportuna e útil se a componente de investigação for genuinamente incorporada no 2.º ciclo de formação (mestrado).

Carlos Cardoso ..... pág. 114

## FORMAÇÃO e trabalho

### Bolonha: pessimismo ou realismo?

O que está por detrás de Bolonha são os problemas dos salários europeus muito elevados, agravados pelo que resta do sistema do Estado/Providência.

Manuel Matos ..... pág. 116

## DISCURSO directo

### As escolas mudaram... em que direcção?

Ninguém recusa a necessidade de promover mudanças substanciais no quotidiano das nossas escolas. Algumas mudanças podem ser dolorosas.

Ariana Cosme e Rui Trindade ..... pág. 120

## AFINAL onde está a escola?

### Saber ler pode mudar destinos?

No filme *Entre os muros da escola*, os alunos pouco se intimidam diante do poder legitimado. Dessacralizando a estrutura escolar, eles denunciam incoerências éticas e ridicularizam práticas pedagógicas desconectadas da vida.

Edwiges Zaccur ..... pág. 122

## OLHARES de fora

### AGENDA AMBIENTAL: Educação e saúde em perspectiva

Ao realçar os escopos de uma *ecologia do meio ambiente*, das *relações sociais* e da *subjectividade humana*, Guattari apreende a questão como totalidade e nomeia como *ecosofia* a relação entre estas três ecologias

Ivonaldo Leite ..... pág. 124

## SAÚDE escolar

### O jogo comer devagar: uma proposta lúdica

Jogos e actividades em grupo podem contribuir para estimular estilos de vida saudáveis.

Rui Tinoco ..... pág. 126

## ERA digital

### Da sociabilidade virtual à aprendizagem

Haverá alguma diferença entre as comunidades reais e as comunidades virtuais?

Adelina Silva ..... pág. 128

## REPÚBLICA dos leitores

### Os paradoxos da política educativa

Elsa Cerqueira ..... pág. 128

### Esta avaliação dos professores

Rosa Soares Nunes ..... pág. 130

### O papel do educador social nos centros novas oportunidades

Sofia Veiga e Adelina Correia ..... pág. 130

### Sapiência inaudita

Pedro Marinho ..... pág. 131

### Vozes do dono

Aurélio Lopes ..... pág. 132

### Exigencias educativas para unos servicios sociales de calidad

Laura Varela Crespo ..... pág. 133

### Alienígenas da sala de aula?

Maria Aparecida Padilha Ribeiro ..... pág. 134

## COLABORADORES PERMANENTES

### RUBRICAS

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

**Adelina Silva** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

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

**Américo Nunes Peres** – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD. Departamento de Educação e Psicologia. Chaves

**Ana Efe** – Artista plástica, Porto

**André Escórcio** – Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal, Madeira

**Angelina Carvalho** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa, CIIIE

**António Magalhães** – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

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

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

**Ariana Cosme** – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, FPCEUP

**Arsélio de Almeida Martins** – Escola Secundária de José Estêvão, Aveiro

**Betina Astride** – Escola EB 1 de Cíborro

**Carlos Cardoso** – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, ESELisboa

**Carlos Mota** – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD. Departamento de Educação e Psicologia. Vila Real

**Casimiro Pinto** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**David Rodrigues** – Universidade Técnica de Lisboa. Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FEEL ([www.fmh.utl.pt/feel](http://www.fmh.utl.pt/feel))

**Débara Cláudio** – Nutricionista da Direção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição, Porto

**Domingos Fernandes** – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Fátima Antunes** – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional

**Felisbela Lopes** – Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Ciências da Comunicação

**Fernanda Rodrigues** – Universidade Católica Portuguesa, Porto

**Fernando Faria Paulino** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**Fernando Santos** – Escola Secundária de Valongo, Porto

**Filipe Reis** – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE. Departamento de Antropologia, Lisboa

**Francisco Marano** – Itália. Associados à rede do Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**Francisco Silva** – Portugal Telecom, Lisboa

**Gabriela Cruz** – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Departamento de Educação e Psicologia. Vila Real

**Gustavo E. Fischman** – Arizona State University, EUA. Mary Lou Fulton College of Education

**Gustavo Pires** – Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana

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

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

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

**Ivonaldo Leite** – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

**Jaime Carvalho da Silva** – Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências

**João Barroso** – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**João Menelau Paraskeva** – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

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

**Joaquim Marques** – Instituto das Comunidades Educativas, ICE

**Jorge Humberto**, mestre em educação especial

**José António Caride Gomez** – Universidade de Santiago de Compostela, Galiza, Espanha. Faculdade de Ciências da Educação

**José Catarino** – Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal, ESESetúbal

**José Maria dos Santos Trindade** – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

**José Miguel Lopes** – Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil

**José Pacheco** – Escola da Ponte, Vila das Aves

**José Rafael** – Escola Secundária de Oliveira do Douro

**José Silva Ribeiro** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**Júlio Conrado** – Escritor. Fundação D. Luís. Cascais

**Júlio Roldão** – Jornalista. Porto

**Jurjo Torres Santomé** – Universidade da Corunha, Galiza, Espanha. Departamento de Pedagogia e Didáctica

**Leonel Cosme** – escritor e investigador. Porto

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

**Luís Souta** – Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal, ESESetúbal

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

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

**Manuel Pinto** – Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Ciências da Comunicação

**Manuel Sérgio** – Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Professor Jubilado

**Margarida Gama Carvalho** – Faculdade de Medicina de Lisboa. Instituto de Medicina Molecular

**Maria Antónia Lopes** – Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

**Maria Fátima Nunes** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**Maria Paula Justica** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**Mário Novelli** – Universidade de Amsterdão, Holanda

**Marisa Vorraber Costa** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil, Porto Alegre, Brasil

**Miguel Ángel Santos Guerra** – Universidade de Málaga, Espanha. Departamento de Didáctica e Organização Escolar

**Nilda Alves** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. Coordenadora do Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania

**Nuno Pereira de Sousa** – Médico de saúde pública. Unidade de Saúde da Batalha, Porto

**Otilia Monteiro Fernandes**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD. Departamento de Educação e Psicologia. Chaves

**Pascal Paulus** – Escola Básica Amélia Vieira Luís, Oureira

**Paulo Raposo** – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE. Departamento de Antropologia, Lisboa

**Paulo Sgarbi** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

**Paulo Teixeira de Sousa** – Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto

**Pedro Silva** – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** – Universidade de São Carlos, Brasil

**Raquel Goulart Barreto** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

**Regina Leite Garcia** – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Coordenadora do Grupo de Investigação em Alfabetização das Classes Populares, GRUPALFA

**Ricardo Campos** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**Ricardo Vieira** – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

**Roger Dale** – Universidade de Bristol, Grã-Bretanha

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

**Rui Pedro Silva** – Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, CICS

**Rui Tinoco** – Psicólogo clínico. Unidade de Saúde da Batalha, Porto

**Rui Trindade** – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, FPCEUP

**Sara Pereira** – Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, CECS

**Sérgio Bairon** – Brasil. Associado à rede do Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

**Susan Robertson** – Universidade de Bristol, Grã-Bretanha

**Susana Faria** – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

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

**Visionarium** – Centro de Ciência do Europarque. Espargo. Santa Maria da Feira.

**Xavier Bonal** – Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha

**Xavier Úcar Martínez** – Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha. Departamento de Pedagogia Sistemática e Social

### ESCRITAS soltas

**Agostinho Santos Silva** – Eng. Mecânico CTT, Lisboa

**Ana Benavente** – Universidade de Lisboa. Instituto de Ciências Sociais

**António Branco** – Universidade do Algarve

**António Brotas** – Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior Técnico. Professor Jubilado

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

**Jacinto Rodrigues** – Universidade do Porto. Faculdade de Arquitectura

**João Pedro da Ponte** – Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação

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

**José Guimarães** – Universidade Aberta, Lisboa

**Luís Vendeirinho** – Escritor, Lisboa

**Luísa Mesquita** – Professora e Deputada, Lisboa

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

**Manuel Reis** – Professor e investigador. Guimarães

**Manuel Sarmento** – Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança

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

**Maria Emília Vilarinho** – Universidade do Minho.

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

**Rui Santiago** – Universidade de Aveiro

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

**Serafim Ferreira** – Escritor e Crítico Literário, Lisboa

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

**Telmo Caria** – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD – Vila Real

**Victor Oliveira Jorge** – Universidade do Porto. Faculdade de Letras

# editorial

---

O primeiro  
número  
da revista  
está nas  
vossas  
mãos  
façam  
chegar  
as vossas  
criticas

Anunciamos no passado mês de Dezembro o termo da publicação do jornal mensal a Página da educação. Apontámos então duas linhas de orientação para um segundo ciclo da editora Profedições e de a Página da educação.

Neste segundo ciclo, manifestámos e reafirmamos agora a intenção de desenvolver um Portal na Internet, de actualização permanente. Uma actividade que tire partido de trabalhos produzidos pelos nossos colaboradores, sobretudo na área da investigação, e também de iniciativa da nossa redacção. Nesta linha de trabalho queremos explorar a utilização do texto, do som e da imagem.

Uma segunda vertente do trabalho terá como objectivo publicar a edição impressa de uma revista a sair no primeiro dia de cada uma das estações do ano. Anunciámos em Dezembro que o primeiro número se editaria na Primavera. Razões inesperadas relacionadas com a minha saúde fizeram com que este projecto sofresse três meses de atraso. Embora não ultrapassadas as razões, mas mais adaptados e capazes de lidar com a realidade, vimos agora dar os primeiros passos na concretização dos objectivos que anunciamos e assumimos.

O primeiro dia de Verão, e com ele a saída do primeiro número da revista a Página da Educação, marca o início deste compromisso de um novo ciclo na nossa actividade. À publicação da revista seguir-se-á a construção do Portal na Internet ainda em Julho.

O que aqui se deixa à consideração dos nossos leitores é o primeiro ensaio do que passará a ser a revista sazonal-trimestral a Página da educação. Neste primeiro número não nos afastamos dos compromissos que temos há muitos anos com todos os nossos colaboradores permanentes nem com hábitos criados pelos nossos leitores.

Este número de Verão é um pouco mais extenso do que virá a ser a revista. Foi necessário dar acolhimento a muitos textos que haviam sido escritos para publicação no passado mês de Março.

Não damos ainda às notícias o espaço que lhe queremos dar. É nossa intenção promover um maior trabalho da redacção que corresponda e responda à agenda profissional dos professores e das escolas. Neste número de Verão já nos aproximamos desse objectivo, nomeadamente ao dar algum destaque aos problemas da avaliação do básico e do secundário, ao abordar as questões das novas oportunidades ou do ensino superior politécnico. Com o Professor Santana Castilho damos um olhar mais global às questões gerais das políticas educativas da actual governação. Mas estamos ainda longe do trabalho de proximidade que queremos fazer com esta revista.

É costume recebermos na redacção dezenas de propostas de textos a publicar, enviados pelos nossos leitores. Essa contribuição é particularmente intensa no caso dos leitores do Brasil. Em termos de linha editorial, estamos convencidos que seria melhor para todos se a parte substancial destas propostas fosse sobre o quotidiano do trabalho dos docentes e do meio em que o exercem. Pensar a prática e partilhar problemas e soluções seria sem dúvida uma contribuição de muita utilidade. Por enquanto a maior parte das propostas de colaboração estão ainda muito subordinadas a textos teóricos em muitos casos resultantes dos estudos levados a cabo pelos seus autores. Tendo a sua importância, e merecendo toda a consideração, não podemos deixar de apelar para que haja um número cada vez maior de leitores que, usando o seu sentido crítico, partilhem a reflexão que vão fazendo, individualmente ou em grupo, do trabalho quotidiano. Essa é uma dimensão que faz falta à nossa revista.

Não temos os meios, nem a confiança, para encomendarmos estudos sobre o interesse desta nossa publicação. Mas estamos certos que ela será tão melhor quanto mais soubermos como é recebida pelos leitores. A orientação de uma boa publicação é sobretudo construída pelo que dela pensam e exigem os seus leitores. Não fazendo nós estudos sobre o acolhimento, exigências e sugestões dos leitores, esperamos sempre os contributos que espontaneamente eles nos queiram dar.

O que fomos capazes de fazer para este Verão está aqui disponível. Ficamos imensamente gratos por toda a critica que nos façam chegar e por todas as sugestões que nos quiserem fazer. A Página da educação é de quem a lê, digam da vossa justiça.

*José Paulo Serralheiro*





QUEM CONCEBEU ESTE MODELO (DE AVALIAÇÃO)  
SÓ PODE SER IGNORANTE

# Santana Castilho acusa responsáveis do Ministério da Educação de serem “tecnocratas” e “manipuladores de estatísticas”

Entrevista conduzida por *RICARDO JORGE COSTA*

Fotografia de *INÉS ANDRADE*

Manuel Henriques Santana Castilho é professor coordenador da Escola Superior de Educação de Santarém, departamento de Educação e Currículo. Foi presidente da Comissão Instaladora da ESES entre 1985 e 1993, assumindo igualmente a presidência do conselho científico entre 1987 e 1992, tendo sido o primeiro professor coordenador do quadro desta instituição.

Foi membro do VIII Governo Constitucional como subsecretário de Estado para os Assuntos Pedagógicos no Ministério da Educação e das Universidades.

É autor de diversas obras de carácter científico e didáctico e foi director da revista de política educativa “Pontos nos ii”, de cuja direcção se demitiu alegando ingerência nos conteúdos editoriais por parte da entidade promotora, a Texto Editora. Como consultor e formador, tem trabalhado para algumas das maiores empresas portuguesas, para o Banco Mundial e para a União Europeia.

É também cronista do jornal “Público”, onde, às quartas-feiras, escreve de forma polémica e num tom bastante crítico sobre o sistema educativo e os seus actuais responsáveis.

No seu habitual registo cáustico, Santana Castilho denuncia nesta entrevista as incongruências e as debilidades que, na sua opinião, marcam o sistema educativo português, critica a ministra da Educação por não ter um projecto para a escola portuguesa e acusa a actual equipa de Maria de Lurdes Rodrigues de não ter “competência técnica nem humana” para assumir a tutela.

**Início esta entrevista colocando-lhe uma questão muito directa: até que ponto a política educativa do actual Governo se adequa às necessidades educativas do país?**

Na minha opinião não se adequa de todo às necessidades educativas do país. Este Governo não tem nos seus decisores políticos pessoas com conhecimento de causa. Em primeiro lugar, do que é uma criança, do que é um jovem, do que é um estudante universitário, e do que significa educá-los. O problema educativo começa por aí, por perceber o que é uma pessoa e quais são as suas necessidades educativas. Depois, não têm também a noção de quais são as necessidades do país e de que forma a escola deve entroncar nelas.

Não sabendo praticamente nada do ponto de vista humano e não tendo um projecto para o país, obviamente que será difícil encontrar um lugar-comum entre as necessidades da pessoa e as necessidades do país. E isso resulta num desastre educativo. A educação neste país está num autêntico buraco negro. Devo dizer que em 35 anos de democracia nunca vi uma situação tão calamitosa como a actual.

**Será ir longe demais afirmar que a actual equipa ministerial não tem competência para a tutela?**

Não tem competência técnica nem competência humana. São tecnocratas que encaram a vida e as pessoas como coisas, vendidos a uma lógica de organização social assente na linguagem mercantil e na manipulação de estatísticas.

**Que em grande parte poderá explicar a revolta que levou os professores em massa às ruas...**

Não explica tudo. Os professores são uma classe heterogénea e naturalmente as motivações que os levaram à rua – primeiro 100 mil, depois 120 mil – serão as mais diversas. Mas eu diria que, fundamentalmente, o que motivou a mobilização em massa da classe foi o ataque mais inqualificável, a redução à expressão da total indignidade profissional, a atitude de desconsideração, a tentativa de vergar os professores não por questões que poderiam ser discutíveis do ponto de vista das doutrinas, mas por questões que se prendem com a dignidade profissional e até a dignidade humana.

**Na sua crónica de hoje no jornal Público (15 de Abril) refere que “a maioria dos professores aceitou hoje o que ontem havia rejeitado”, acrescentando que aquilo que resta é “insuficiente para contrapor ao fanatismo dos que mandam e querem reduzir o trabalho dos professores aos automatismos dos resultados”...**

Sim, de facto houve um capital de luta e de união entre os professores que se está a perder. Penso que isso é incontestável. No meio de tudo isto, a avaliação do desempenho não passa de um *fait-divers*, uma questão menor, tal como refiro nesse artigo. A avaliação do desempenho não tem o valor que lhe dá quer o Ministério da Educação, quer as empresas, quer a própria sociedade. Toda a gente se refere a ela como se fosse algo sagrado, incontestável. E não o é. A avaliação do desempenho é uma forma de intervir nas relações de trabalho, com as suas vantagens e inconvenientes. E quando ela é estereotipada, como é o caso deste modelo, traz muitas desvantagens.

As organizações sérias, maduras, estão hoje muito mais apostadas naquilo que se denomina “cultura organizacional” do que propriamente na avaliação do desempenho. E poderiam dar-se imensos exemplos dos seus efeitos perversos, de que este modelo de avaliação dos professores está repleto. De que forma se pode medir o desempenho de um professor? É um lugar-comum dizer isto, mas de que forma se pode avaliar um professor cujos alunos são oriundos de extractos sociais económica e socialmente desfavorecidos quando comparado com outro que tem alunos favorecidos? Depois, de que forma se vai repercutir no seu desempenho as não aquisições anteriores dos alunos? Como é que se pode ser responsabilizado quando se está perante um aluno com um percurso escolar extremamente debilitado? Como é que se pode ser responsabilizado por um aluno que não quer trabalhar, que não quer estar na escola? E depois manipulam-se todos estes argumentos, com discursos demagógicos.

**O discurso oficial defende uma maior autonomia para as escolas e para os professores. A impressão generalizada, porém, é que essa autonomia é crescentemente cerceada. Qual é a sua opinião?**

Na minha opinião há um reforço da centralização – de facto –, com um discurso de autonomia em pano de fundo. Este Governo, aliás, tem tido uma postura absolutamente centralista, anunciando uma medida para fazer depois o oposto. Veja-se o caso do agrupamento de escolas de Santo Onofre, onde um conselho executivo legalmente eleito e em funções, que por três vezes fez o que era esperado para encontrar alguém interessado no novo processo de gestão, foi simplesmente afastado. A lei, no entanto, refere claramente que os conselhos executivos se devem manter em funções até ao final do mandato. O Governo limitou-se, neste caso, a descarregar a sua ira no órgão de gestão – que até é publicamente reconhecido pela sua competência e que dirige uma escola à qual foram outorgadas distinções e prémios pelo próprio poder político. O que é isto senão espezinhar a autonomia?

**Que comentário faz relativamente a este novo modelo de gestão das escolas?**

Mais uma vez, penso que é um modelo claramente centralista e que, do meu ponto de vista, irá partidizar as escolas e colocá-las sob a tutela do Governo. O modelo de gestão democrática das escolas tinha muitas lacunas, mas este é pior na medida em que concentra o poder numa só pessoa. Uma das características basilares da democracia é a possibilidade de o poder se distribuir por diferentes órgãos, que se equilibram e vigiam mutuamente. Todas as soluções que concentrem o poder numa só instituição, quanto mais numa só pessoa, são más para a democracia.

## As escolas não são empresas

**De que forma viu o processo de avaliação de desempenho dos professores e a forma como ele foi negociado com os sindicatos?**

Se há um aspecto comum a toda a produção legislativa do Governo é o facto de ela não ter sido discutida de facto com os

sindicatos – eu não sou sindicalizado, nunca fui, tenho sido por vezes crítico acerca da postura dos sindicatos, por isso estou à vontade para afirmar que se há algo que não concebo é uma democracia sem sindicatos. Fazer discursos contra o movimento sindical e eleger os sindicatos como inimigos políticos é, na minha perspectiva, incompatível com o pensamento democrático. Sobretudo tendo em conta que é inquestionável o papel extremamente relevante que os sindicatos tiveram na história contemporânea da educação relativamente à profissão docente.

Para este Governo o debate é uma figura de retórica. Não vale a pena recordar aqui episódios em que diplomas legais têm sido entregues aos sindicatos para discussão no próprio momento da reunião, de discussões públicas cujas propostas são pura e simplesmente ignoradas pelo governo. Uma autêntica farsa, portanto. Seria preferível que o Governo assumisse de facto a sua tendência ditatorial e decretasse a ditadura educacional durante a legislatura. Pelo menos seria mais sério e não passaria um atestado de menoridade aos professores.



### **Fará sentido separar dois processos tão estreitamente relacionados como a avaliação das escolas e a avaliação dos professores?**

Não, julgo que não faz sentido. E toda a gente – desde a classe política, aos sindicatos, passando pelos professores e pela opinião pública – fala de avaliação quando de facto discute “classificação de desempenho”, que são duas coisas completamente distintas. Eu diria que 80 por cento do debate se centra no processo de classificação, que é, digamos assim, a sua fase menos nobre. Em gestão interessa-me avaliar. E avaliar é comparar um percurso percorrido com aquele que se delineou, e verificar porque razão eles eventualmente não coincidiram. E quando não coincidem, identificar os motivos, modificando o planeamento ou dando condições àqueles que estão encarregues do processo de o fazerem devidamente.

### **Concorda, por isso, com a ideia de que avaliar não implica necessariamente classificar...**

Claramente. O importante na estratégia de uma organização é garantir que os seus recursos humanos e materiais consigam atingir os seus objectivos no menor espaço de tempo e com o menor dispendio possível. E garantindo algo de fundamental, mas que frequen-

temente fica esquecido: o contentamento de todos os implicados. A isso chama-se avaliação e pode ser feito sem nunca classificar as pessoas. Não quero com isto dizer que sou contra a classificação, mas é preciso que se perceba que uma coisa é avaliar; outra é classificar. Por outro lado, é preciso ter consciência de que há determinado tipo de desempenhos que podem ser difíceis de classificar. E o desempenho de um professor adequa-se sem dúvida a esta categoria.

### **A ideia que passou para a opinião pública foi de que os professores não queriam ser avaliados...**

A política seguida por este Governo foi de pôr o português comum contra os professores, nomeadamente com o discurso dos privilégios, que ganham muito, etc. Mas os professores têm a perfeita consciência de que não é fácil reduzir o seu desempenho a um número, a uma expressão. E a metodologia seguida por este modelo é absolutamente caótica do ponto de vista técnico. Quem concebeu este modelo só pode ser ignorante – e estou a medir bem o que afirmo. Fala-se muito de empresas públicas e de empresas privadas, de empresas e de escolas. Ora uma escola não é uma empresa nem pode ser encarada como tal. Mas mesmo uma empresa com um funcionamento eficaz (e sei do que estou a falar porque tenho

trabalhado em avaliação no contexto empresarial) jamais adoptaria este modelo, porque se o fizesse corria o risco de aviltar e desmotivar os seus recursos humanos.

**Já se referiu à necessidade de a educação e a escola estarem imbuídas de um carácter humano. As actividades complementares postas em prática nas escolas são muitas vezes criticadas pelo facto de terem um carácter concentracionário, uniformizador e escolarizado. Concorda com esta crítica ou tal proposta pode ser encarada como realmente válida?**

Não, na medida em que é uma proposta de gente que não sabe que a escola, antes de mais, deve saber cuidar da pessoa na perspectiva humana. E hoje em dia as crianças do ensino básico passam mais tempo numa escola do que os operários numa fábrica. Devíamos interrogar seriamente sobre a sociedade que estamos a criar, onde se pede aos pais que entreguem os filhos ao Estado quase 40 horas por semana. E agora querem manter as escolas abertas 12 horas por dia... Essa gente tem filhos? Sabe qual é a necessidade de uma criança? Tem alguma noção do que é uma sociedade organizada em termos humanos? Isto não é discurso balofo. É que as pessoas são pessoas. E se um pai gera um filho certamente será para o educar, não para abdicar da educação dele em benefício do Estado.

**«As escolas formam mal os professores? Cria-se um exame de admissão. Isto é de loucos...»**

**Tendo em conta a sua experiência como docente na Escola Superior de Educação de Santarém e o seu contacto próximo com a formação inicial de professores, que apreciação faz da formação que é ministrada nesta área em Portugal?**

O que lhe vou dizer parte da minha experiência como profissional. Não o posso fundamentar em estudos sistemáticos, porque eles não existem. Esse, aliás, é um dos problemas da educação em Portugal: não existem registos que permitam comparar desempenhos ao longo dos tempos. Em nenhum nível de ensino. Quando se argumenta que hoje em dia se aprende mais ou menos, que a formação é melhor ou pior, tudo parte das respectivas experiências empíricas. Respondendo à sua pergunta, considero que a formação que actualmente se ministra aos futuros professores é débil e tem vindo a decrescer de qualidade. Os formandos concluem os seus cursos com uma preparação científica débil e com uma preparação pedagógica e didáctica palavrosa, mas ineficaz. Em resumo: não saem formadas convenientemente. A formação de professores é, sem dúvida, um dos aspectos cruciais da educação que carecia de intervenção, porque cada vez é menos exigente. Essa é uma marca que, de resto, atravessa todo o sistema educativo. A escola exige cada vez menos aos alunos.

**E no que se refere à entrada na profissão? Há quem defenda que uma certificação e um estágio integrado são suficientes. O Ministério da Educação diz que não. O que pensa acerca disto?**

Penso que este é mais um exemplo de como a classe política resolve as questões: os tribunais funcionam mal? Cria-se uma alta

autoridade contra a corrupção. Os institutos de engenharia ou as faculdades de direito preparam mal? A respectiva ordem cria um exame e diz "estes valem, os outros não". As escolas formam mal os professores? Cria-se um exame de admissão. Isto é de loucos...

**Especificamente no que se refere à classe docente...**

O problema não se resolve com um exame de admissão à carreira, porque isso é passar um atestado de menoridade às escolas. Faz sentido o Governo autorizar uma escola a outorgar diplomas aos cidadãos que a procuram, cobrar-lhe propinas e o mesmo Governo vir dizer que essa formação não é válida sem passar por um exame, ainda por cima com uma nota mínima? Isso não é forma de tratar os problemas, é uma perspectiva burocrática da questão. Aquilo que é preciso fazer é pôr quem passa os diplomas a fazê-lo com competência. Ou então retira-se o alvará de ensino. Se a escola não presta, fecha-se a escola.

## **É preciso questionar para que serve a escola pública**

**Um dos maiores problemas do ensino em Portugal é o insucesso escolar, que marca uma percentagem significativa dos alunos que frequentam não só o ensino obrigatório, mas também o ensino secundário. Será o ensino de segunda oportunidade, nomeadamente os Centros de Reconhecimento e Validação de Competências, uma forma de resolver a questão? Será que a escola não deveria intervir a tempo de prevenir este insucesso, mais do que posteriormente fazer esta oferta pós-insucesso?**

Não sou contra a possibilidade de conceder uma segunda, terceira ou quarta oportunidade às pessoas. O que eu não posso é aceitar que o sistema não seja exigente na primeira para depois justificar o aparecimento das seguintes, quando ainda por cima são tanto ou mais permissivas do que a primeira – refiro-me concretamente ao Programa Novas Oportunidades. Claro que existem casos em que o processo funciona honestamente, mas genericamente é uma farsa. Uma coisa é reconhecer socialmente o conhecimento que um determinado profissional adquiriu de uma determinada profissão, que não é abordado na escola. Isso é algo de útil e justo. Outra coisa bem diferente é atribuir um diploma do 9.º ano de escolaridade obtido em seis meses ou nove meses. E o problema não é o tempo em que é obtido. É que ao fim desses seis ou nove meses o candidato não sabe nada daquilo que alguém com o 9.º ano é suposto saber: isto é uma farsa total, absoluta. O que se está a fazer é aldrabar o país, a começar pelos próprios candidatos, que obtêm diplomas que não valem coisa alguma. Estamos a hipotecar o país, a desacreditar completamente tudo aquilo que certifica o conhecimento das pessoas.

**Coloquei a minha questão sobretudo no sentido de saber a sua opinião sobre a forma como a escola deveria adequar a sua oferta no sentido de prevenir o insucesso, nomeadamente repensando o currículo unificado tal como está proposto no ensino básico – e que talvez contribua para esse insucesso. Não considera, por**

### **exemplo, que um currículo flexível, embora igualmente exigente, pudesse dar uma resposta mais eficaz?**

A questão do currículo é complexa. Um dos grandes problemas do nosso sistema de ensino é a total ineficácia e descoordenação dos planos de estudo. Se repararmos bem, hoje em dia a escola é um refúgio de tudo aquilo que a sociedade não consegue resolver. E isto não pode ser: Tem de se definir qual é a missão da escola, as suas prioridades e ter a noção de que ela não pode fazer tudo. E sobretudo tem de se perceber que as crianças e os jovens têm necessidades básicas absolutas correspondentes às suas faixas etárias, às quais é necessário responder com qualidade, exigência e eficácia. Para isso, é indispensável não só ter planos de estudo articulados, mas também definir o que é prioritário e o que cabe nesse espaço curricular para corresponder a essa qualidade. E esta qualidade define-se.

As pessoas passam a vida a falar da escola de qualidade. Mas o que é uma escola de qualidade? O que é um programa de qualidade? O que querem os pais para os seus filhos? O que vou dizer será provavelmente uma utopia, mas penso que se calhar temos de começar por organizar a sociedade de forma que os pais, quando geram um filho, saibam exactamente porque razão o fazem e tenham noção das suas responsabilidades.

### **Falta, então, um projecto para a escola portuguesa...**

Sim, claramente. Qualquer organização tem objectivos. Se perguntarmos à escola qual é o objectivo da escola obteremos inúmeras respostas. Cada qual terá a sua opinião, mas a maior parte não sabe dizer coisa nenhuma. Pergunte à ministra da Educação qual é o objectivo da escola e eu garanto-lhe que ela não saberá responder - ou a resposta que der é disparatada. Basta ver a forma como ela está organizada actualmente e penso que estamos conversados sobre o assunto.

É preciso questionar para que serve afinal a escola pública, o que se deve ensinar a uma criança no ensino básico. Veja-se os programas, são risíveis, ninguém entende o que aquilo quer dizer... A expressão "eduquês" resultou de facto bem, e está patente em tudo aquilo que os "pedabobos" escrevem para a educação. Mas a verdade é que são seguidos acefalamente pela maioria das pessoas. Fico também muito surpreendido com os professores ao reparar que eles gostam que se lhes chame educadores. Porque os professores não são educadores, são profissionais de cuja actividade deriva um contributo para um processo de educação dos cidadãos. Porque, afinal, cada um é responsável pelo seu projecto educativo. Nós precisávamos de parar para debater estas e outras questões, porque não há suficiente debate social sobre a educação. E ele verdadeiramente falta ao país. Mas infelizmente parece que não temos tempos para discuti-las. Vivemos numa sociedade completamente invertida, completamente tonta. Esta crise económica que estamos a viver, por exemplo, mostra bem a ganância das pessoas, a discrepância entre aqueles que ganham salários de cento e tal mil euros e ainda têm o desplante de vir dizer que os salários mínimos deviam ficar congelados para salvar o país. Estas afirmações ultrapassam a minha capacidade lógica. E a escola tem obviamente muita responsabilidade neste quadro. ↪



# Chuva de verão?



Importa pensar a abundância dos artefatos tecnológicos nas cenas da educação actual. Não descurar a construção colectiva, no interior da escola, da sua utilização. É que chuvas de Verão são tão intensas quanto rápidas. Será o caso das chuvas de meios tecnológicos nas escolas?

## Raquel Goulart Barreto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
UERJ, Brasil  
Laboratório Educação e Imagem, ProPEd

Tinha um *notebook* no meio do caminho. Era um modelo recente, equipado com bateria para horas de uso, em qualquer lugar do planeta. Com DVD: nitidez de som e imagem. O objeto mais multimídia disponível no mercado, pelo menos até aquela data. A professora, proprietária, nem queria pensar em quanto tempo ele se tornaria obsoleto. Poderia ser antes mesmo da última prestação, mas não fazia o menor sentido pensar nisso justo naquele momento, com todos os olhares cravados na tela de matriz ativa, enquanto o clique-clique do *mouse* embutido ia velozmente abrindo e fechando janelas, mostrando-escondendo coisas, as mais variadas.

Que tesouros estariam escondidos lá? Só os apocalípticos pensariam nele como uma nova versão da caixa de Pandora. Por outro lado, como pensar nos que pensariam nele como o depositário das respostas para todas as perguntas? Mas, afinal, por que pensar nisso em meio a tanto encantamento e à impressão de infinitas possibilidades? Ele, o objeto, ali, aberto, ágil e disponível. Pronto para ser usado por aqueles sujeitos.

Os dois parágrafos acima estão às páginas 76-77 do livro *Formação de professores, tecnologias e linguagens*, que publiquei em 2002 pela Loyola. A imagem das pessoas se movimentando em torno do *notebook* parecia importante, na medida em que materializava a

centralidade daquele artefato luxuoso, muitíssimo mais caro do que um computador de mesa, objeto de desejo também por ser portátil. Era um *notebook* com pessoas em volta. Em 2009, *notebooks* (ou *laptops*) perderam a condição de artigos de luxo, não só porque seu preço baixou consideravelmente, mas porque, além de já terem sido distribuídos aos professores do Estado do Rio de Janeiro, há o projeto UCA (Um Computador por Aluno), em fase de finalização pelo MEC. A situação mudou tanto que a imagem não parece caber mais em qualquer cena que pretenda representar a incorporação educacional do artefato.


Uma imagem desta mudança foi apresentada no Caderno INFOetc, de *O Globo* (10/05/2008), sob o título: "Chuva de *laptops*". Nela, um professor lança mão de guarda-chuva para se proteger. A imagem do professor é a mais estereotipada possível:

meia-idade, óculos, livros bem grossos e de capa dura debaixo do braço. Sua fisionomia tensa sugere medo: será que ele e os seus livros serão atingidos pela chuva de *laptops*? Em todas as telas dos *laptops* que sobre ele despencam, há apenas um enorme ponto de interrogação. O que será que cai sobre ele? Diante do não-saber, o instinto da sobrevivência? Afinal, os objetos são pesados e podem matar. Como a queda deles será amortecida pelo sujeito, são os objetos que podem sair ilesos. Melhor se proteger? Nem dá para saber como o professor os vê, no seu movimento de busca pela sobrevivência. Mais um ponto de interrogação.

Quero fazer desta imagem um convite para pensar a abundância dos artefatos tecnológicos nas cenas da educação atual. Depois de muito se falar da sua falta, agora o tema precisa ser aquele ponto de interrogação nas telas. O que parece continuar faltando

é o encaminhamento das perguntas relativas à sua apropriação educacional. *Notebooks*, e aí? Pois é, pra quê? Na ausência de projetos produzidos coletivamente, sustentados por reflexões acerca das práticas concretas, o receio é o do preenchimento das lacunas por manuais de instrução com pretensas respostas para todas as questões. O medo, mesmo, é o de que a próxima chuva seja de manuais, na sucessão de verões marcados por estratégias de substituição tecnológica: os artefatos posicionados no lugar dos sujeitos...

Para tentar impedir este achatamento do trabalho docente, só mesmo produzindo e socializando alternativas construídas na escola para que os artefatos instaurem mudanças significativas no processo de ensinar-aprender.

Chuvas de verão em geral são tão intensas quanto rápidas. Será o caso? 

*LÁ fora*

## Cuba utiliza com êxito arsênico no tratamento da leucemia

O Instituto de Hematologia e Imunologia de Havana, em Cuba, afirmou recentemente ter obtido bons resultados no tratamento da Leucemia através do recurso ao arsênico, substância habitualmente associada a um veneno letal.

Sergio Machín, investigador desta instituição, relatou as suas experiências à comunidade científica internacional durante o Congresso de Hematologia, Imunologia, Hemofilia e Medicina Transfusional e Regenerativa, que teve lugar em Cuba no final de Maio. "Entre 2007 e 2008 já tratámos dez crianças, entre os 7 e os 17 anos, e nove delas estão totalmente curadas da doença, como demonstram os seus hemogramas e mielogramas", disse Machín.

De acordo com o cientista, o arsênico "é inoculado diariamente no paciente em pequenas doses de soro por via intravenosa, durante um período aproximado de um mês ou um mês e meio". Explicando que as leucemias são o resultado da proliferação de células jovens ou imaturas, Machín refere que "o trióxido de arsênico

age como um indutor da maturação celular que as leva à normalidade".


"O trióxido de arsênico que utilizamos nesta doença maligna infantil é de produção nacional; um medicamento extremamente caro no exterior; mas que na nossa pátria está gratuitamente ao alcance de todos os doentes", assegurou.

Na Alemanha, um estudo publicado na edição digital do *Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS) revela que um componente do chá verde pode revelar eficácia contra o contágio do vírus HIV durante as relações sexuais.

De acordo com esta investigação, conduzida pela Universidade de Heidelberg e pelo Instituto de Virologia Experimental Heinrich-Pette de Hamburgo, o galato de Epigallocatequina (EGCG), um polifenol ou tanino vegetal do chá verde, tem a capacidade de bloquear uma proteína do sêmen que tende a servir de vector e propagador do vírus da SIDA.

"Uma fracção de péptido presente no esperma humano reforça de maneira cons-

tante uma infecção pelo VIH. As fibrilas, também designadas como propagadoras do vírus (SEVI, *Semen-derived enhancer of virus infection*, em inglês), captam os elementos virais e agregam-no à sua célula objectivo, propagando a difusão do vírus", explicam os cientistas, adiantando que estes resultados os levaram a supor que a inclusão de um inibidor de SEVI como microbicida poderia melhorar a prevenção da transmissão da SIDA nas relações sexuais. A aplicação local, em mulheres, de uma solução com baixa dose de polifenol de chá verde (EGCG), revelou poder "aniquilar eficazmente as propriedades de desenvolvimento da infecção", concluem.

A larga maioria dos 33 milhões de seropositivos existentes no mundo foram infectados pelo VIH através de relações heterossexuais e 96 por cento das contaminações mais recentes ocorrem nos países pobres, pelo que os cientistas afirmam que a descoberta das propriedades inibidoras do chá verde se revela "promissora". 

# Pensar e falar bem?



Teresa Couto

A escola, na sua globalidade, não desenvolve destrezas ao nível do discurso oral. Deveria fazê-lo. Somos anestesiados do debate público porque, desde cedo, não somos treinados e motivados para argumentar.

O final do primeiro semestre na universidade é dedicado a provas orais. Desta vez, com o 2.º ano do Curso de Ciências da Comunicação. Os estudantes avaliados assim já tiveram essa experiência o ano passado noutra cadeira leccionada por mim e mais colegas. Não sendo propriamente algo novo para eles, nota-se que essa é uma modalidade em que não estão muito à-vontade. Para quase todos, a prova oral do ano anterior constituiu uma novidade no seu percurso académico. A escola, na sua globalidade, não desenvolve destrezas ao nível do discurso oral. Deveria fazê-lo.

Trabalhando com grupos numerosos, não é fácil, em certas disciplinas, perceber, dentro da sala de aula, as competências de cada aluno. Mas há formas de nos aproximarmos dos estudantes. Por exemplo, fomentado o

debate em torno das matérias leccionadas, promovendo o confronto de ideias, procurando que cada um dos elementos da turma seja uma parte activa no processo de aprendizagem. Isso implica que à voz do professor se juntem outras: a dos alunos cuja participação se quer diversificada, viva, pertinente. E é aqui que, por vezes, começam alguns problemas. Nem sempre ouvimos discursos articulados, com uma sintaxe fluida e com uma pronúncia sem ruídos. No caso das turmas das Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, notamos, ao longo do curso, uma grande evolução a este nível. Certamente porque os estudantes começam a perceber que essa é uma dimensão importante no seu percurso académico. E, futuramente, na sua vida profissional.

## Felisbela Lopes

Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, CECS



Não sei como actualmente os ensinamentos básico e secundário trabalham o discurso oral dos mais novos. Quando me convidam para participar em conferências em escolas, noto que os estudantes, podendo evidenciar algum à-vontade na colocação de perguntas, não têm muitas destrezas na forma como o fazem. Estão em crescimento, poder-se-á dizer. E ainda em aprendizagem, acrescentar-se-á. Pois claro. Acontece que essa é uma limitação que a escola, por norma, não resolve. Por isso, já adultos, muitos de nós não se sentem capazes de falar (bem) em público. Bloqueiam. Recuam. Não participam. Muitas vezes, porque custa falar (pensar) diante dos outros. Ninguém nos habilitou a fazer isso. Chegada ao final das provas orais, sinto que esse tipo de avaliação é muitíssimo cansativo para quem, durante vários dias, tem de fazer perguntas a dezenas e dezenas de pessoas. Mas penso que isso, a médio prazo, reverterá positivamente para os estudantes. Que se colocam à prova de uma forma espontânea, directa, sem rede. Estão ali, diante de nós, e valem por aquilo que demonstram saber. Ali. Naquele momento. O empenho aqui tem de ser enorme. A concentração máxima. Não é isso que muitas vezes exige o mercado? Será uma boa estratégia esperar que amanhã seja um bom dia para sermos mais produtivos e desenvolvermos um trabalho com mais qualidade?

Não podemos ambicionar que a escola forneça todos os instrumentos que habilitem os estudantes a exercerem com sucesso uma profissão. Hoje a aprendizagem deve ser contínua. Mas há competências que o ensino deveria incorporar desde muito cedo. Escrever e falar bem são importantíssimos aliados na tarefa de saber pensar. Os mais novos tendem a desvalorizar estas preocupações. Escrever é mandar SMS's do tipo "n kero saber+". Saudar alguém é dizer "Tá-se bem?". E lá vamos nós, encolhendo os ombros e empurrando para a frente um problema que, mais tarde, se revelará ruidosamente.

Curioso o facto de valorizarmos, enquanto adultos, pessoas que escrevem e falam bem, mas parece ser indiferente o facto de as nossas crianças e jovens não terem uma aprendizagem contínua a esse nível. Quanto muito estas são tarefas acantonadas

na área das Letras. Por isso, não podemos estranhar quando encontramos profissionais tecnicamente competentes, mas incapazes de transpor o seu pensamento para um texto escrito ou para um discurso oral. E essa incapacidade tem reflexos numa cidadania de baixa intensidade, que é a

nossa. Somos pessoas anestesiadas do debate público, porque também, desde muito cedo, não somos treinados e motivados para argumentar a favor daquilo que julgamos ser o caminho mais eficaz a seguir. E se começássemos a inverter isto a partir das nossas salas-de-aula?

**Cursos 2009/2010**

Ciências Biológicas e do Ambiente  
Económica Social e Cultural  
Ciências da Engenharia Civil  
Geologia e Hidrologia  
Ciências Agrárias  
Educação Básica  
Serviço Social  
Agricultura  
Geografia  
Economia  
Biologia  
Turismo  
Dentária

Estudos Europeus e Política Internacional  
Engenharia e Gestão do Ambiente  
Informática - Redes e Multimédia  
Património Cultural  
Psicologia  
Relações Públicas e Comunicação  
Energias Renováveis

Informa-te em [www.acesso.uaç.pt](http://www.acesso.uaç.pt)

**Preparatórios**

Arquitetura  
Ciências Exactas  
Ciências da Natureza  
Engenharia Informática e de Computadores  
Matemática Avançada  
Medicina  
Ciências da Engenharia  
Engenharia Civil  
Engenharia Mecânica  
Tecnologias Têxteis e de Computadores

**Universidade dos Açores**

# Que preocupações revelam os canais de TV relativamente às crianças?

Um aspecto relevante refere-se aos horários dos blocos de programas para a infância ... os canais tendem a programar o grosso dos conteúdos direccionados aos mais novos em horários em que eles estão maioritariamente fora de casa...

**Manuel Pinto**

Professor da Universidade do Minho

Cerca de um terço dos 3283 programas televisivos para a infância analisados por uma equipa do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho possuíam conteúdos educativos. Para quem acha que o panorama das nossas televisões é, em geral, deprimente, aquele valor pode ser considerado interessante. Para quem, pelo contrário, se bate por uma televisão toda ela pautada por preocupações educativas, um terço é desanimador. É, afinal, a história do copo com água até meio...

O estudo<sup>(1)</sup>, no qual o autor destas linhas também colaborou, incidiu sobre o período que vai de Outubro de 2007 a Setembro de 2008 e envolveu apenas os quatro canais de sinal aberto, a RTP1, RTP2, SIC e TVI. Foi encomendado pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social, através de um concurso junto de centros de investigação da especialidade. A importância de conhecer as ofertas televisivas para os mais novos não carece de demonstração, a não ser que consideremos

anódina a experiência televisiva. Esta, quando medida pela sua duração, aponta para um tempo médio diário de consumo não longe das três horas diárias (171 minutos) para o grupo etário dos 4-14. Mas as assimetrias são significativas: as raparigas vêem bastante mais (233 minutos) do que os rapazes e as crianças dos meios de menores recursos sociais bastante mais (acima das quatro horas por dia) do que as originárias das classes média e média alta. Um factor de peso nesse consumo está nas telenovelas em geral e nas telenovelas juvenis em particular, um fenómeno implantado na última meia dúzia de anos pelos dois canais privados, mas especialmente pela TVI, com "Morangos com Açúcar".

Que nos dizem, então, as conclusões do estudo, para além dos aspectos já observados?

Os canais revelam uma certa 'especialização' por idades: a RTP2 (e, secundariamente, a RTP1) atendem de modo especial os pequenos em idade pré-escolar; a SIC direcciona-



Teresa Couto

se sobretudo para o grupo dos 6 a 10 anos e a TVI a partir dos 10. Neste quadro não será de admirar que a programação de conteúdos educativos esteja sobretudo centrada nos dois canais públicos (no segundo canal ultrapassa mesmo os 80%).


A esmagadora maioria dos géneros de programas assenta na ficção e, em especial, nos desenhos animados. Além das novelas juvenis, já referenciadas, é de destacar a aposta que a produção nacional tem feito também em séries de aventura. Negativa é a pouca atenção dada a programas informativos adaptados às necessidades específicas dos mais pequenos.

Um aspecto relevante refere-se aos horários dos blocos de programas para a infância. De novo com excepção da RTP2, os canais tendem a programar o grosso dos

conteúdos direccionados aos mais novos em horários em que eles estão maioritariamente fora de casa, o que não deixa de ser revelador da consideração que, por vezes, existe do serviço que deveria ser prestado às famílias. As lógicas de confecção das "gre-lhas" de programas são, de facto um enigma, ou não tanto: a SIC, por exemplo, decidiu, no período em análise, suspender durante quatro meses sucessivos os seus programas para crianças nos dias úteis, como se não existisse um compromisso tácito seu para com a sociedade. E a TVI, por sua vez, tem-se dado ao desprante de inserir, ao sábado de manhã, um programa de wrestling no meio dos desenhos animados!

Uma outra nota conclusiva, esta de tom mais positivo: ao contrário do que ocorria uma década atrás, os programas oriundos

do Extremo Oriente, particularmente do Japão, caracterizados por uma violência latente e manifesta que chegou a causar algum alarme público, perderam claramente peso. Hoje, a avaliar pela programação analisada nos canais analógicos portugueses, existe mais variedade de linguagens, de personagens, de assuntos e de valores e mundividências representados nos conteúdos, ainda que essa variedade seja mais saliente na oferta dos canais públicos.

Era agora tempo de direccionar a pesquisa também para os canais de cabo, aqui não considerados, e lançar o olhar crítico para os conteúdos da programação – uma empresa inesgotável, mas necessária. Ou não fosse esta uma componente marcante do currículo oculto da formação dos mais novos. 

---

(<sup>1</sup>) Pereira, S.; Pinto, M.; Pereira, E. (2009) *A Televisão e as Crianças – Um Ano de Programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social

# Um novo contrato social para a educação?

**Roger Dale**

Universidade de Bristol, UK



Teresa Couto

Identificar uma nova problemática para a educação para as próximas décadas e formas de a considerar e abordar é um desafio extremamente complexo, cujos parâmetros político, social e económico e âmbito parecem não ser claros para ninguém.

É evidente que estamos no limiar de um mundo novo e desconhecido, onde parece que nada é possível prever, exceptuando talvez que a curto prazo é bastante desconfortável e que, a longo prazo, será muito diferente. Isto é tanto verdade para a educação como para qualquer outra actividade humana organizada – o que não quer dizer que não necessitemos de antecipar e moldar o futuro em vez de apenas esperar que ele aconteça, isto é, esperar por alguém que o molde.

Mas o que fazer? A primeira coisa é reconhecer que os instrumentos teóricos e conceptuais existentes e as nossas assunções acerca do lugar da educação no mundo têm que ser revistas. Contudo, ir para além desses instrumentos e assunções não é nem simples, nem fácil. Identificar uma nova problemática para a educação para as próximas décadas e formas de a considerar e abordar é um desafio extremamente complexo, cujos parâmetros político, social e económico e âmbito parecem não ser claros

para ninguém (e, efectivamente, assumir a permanência desses três parâmetros tradicionais pode ser em si mesmo uma ousada tolice).

Isto não significa que tenhamos que recorrer a uma bola de cristal, mas temos de estar cientes de duas condições cruciais para desenvolver esse esforço.

Primeira, precisamos de estar cientes daquilo que Roberto M. Unger (1998) refere como 'fetichismo' – 'os limites da nossa capacidade para imaginar e mudar a sociedade'. Estes podem ser de dois tipos; fetichismo *institucional*, a "identificação de concepções institucionais, como a democracia representativa, a economia de mercado e uma sociedade civil livre, com um só conjunto de arranjos institucionais," e o fetichismo da *estrutura*, "que encontra expressão e apoio numa ideia que opõe interlúdios de efervescência, carisma, mobilização e energia para o reino comum da rotina institucionalizada, quando, meio dormentes, continuamos a desempenhar o guião escrito nos intervalos criativos".

Segunda, recusar a bola de cristal não significa que possamos começar do ponto em que estamos em educação e ou perguntar como é que se mudará, ou, mais radicalmente, perguntar se ainda precisamos de escolas do tipo a que nos habituamos ao longo da história da educação obrigatória. Começar por este tipo de assunções é ser-se demasiado tímido face à dimensão das mudanças no mundo, que podem significar que necessitamos de penetrar mais profundamente no tecido daquilo que se tornou reconhecido como 'educação'. No sentido mais simples, isto significa não perguntar 'como poderemos fazer educação de uma forma diferente?', mas, antes, 'por que é que fazemos educação?'. Pode ser mais fácil responder a esta pergunta se a reformularmos em termos de duas perguntas fundamentais, descontextualizadas. Primeira, qual é o 'contrato social' para a educação, isto é, o que é que a sociedade dá e espera da educação? Segunda, através de que 'lógica de intervenção' funciona a educação; *como é que procura cumprir a sua parte do contrato social?*

A questão do contrato social é particularmente difícil de responder, por uma razão fundamental – derivada da sua origem –, a de que contrato social para, pelo menos, a

educação ocidental – que foi amplamente difundida pelo mundo – tem tido no seu cerne a ideia da relação positiva entre educação e *progresso* – que tende a querer dizer mais e melhor, e, por vezes, mais e melhor distribuído. E foi este realmente o caso independentemente da ampla varie-

que é que significa lógica de intervenção seja através de um exemplo, e um exemplo particularmente útil é o da mudança das formas assumidas pelo contrato social em relação à educação e ao seu desenvolvimento entre 1945 e o presente. Veja-se o quadro:

	CONTRATO SOCIAL	LÓGICA DE INTERVENÇÃO DA INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CUMPRIR O CONTRATO SOCIAL	LÓGICA DE INTERVENÇÃO DA INTERVENÇÃO MECANISMOS CHAVE	IMPLICAÇÕES PARA/ORIENTAÇÕES DA GOVERNAÇÃO EM EDUCAÇÃO
1945-75	Teoria da Modernização	Desenvolvimento através de estádios de crescimento	Apoio ao desenvolvimento	O Ocidente como modelo
1975-2000	O Consenso de Washington	Programas de ajustamento estrutural	Condicionalidade	Modelo da Nova Gestão Pública
2000-	Pós-Consenso de Washington / Economia do Conhecimento Global	Boa Governação  Liberalismo socialmente inclusivo	Metas globais: cooperação dos dadores em torno dos MDM/EPT(¹);  Metodologia de avaliação do conhecimento	Sectores nacional e globalmente orientados

(¹) Metas da Desenvolvimento para o Milénio/Educação Para Todos (N.T.).

dade de formas que assumiu; a provisão de educação é sempre justificada em termos das *melhorias* que produz - novamente, o foco, o conteúdo e âmbito destas melhorias – 'sociedade', 'crescimento económico', 'realização individual', 'igualdade social', 'preservação da 'cultura', 'fortalecimento da identidade' – são relativamente irrelevantes. Poderá ser útil, de muitas formas, pensar a 'sustentabilidade' e não o progresso no cerne do contrato social opera a educação; que tipo de 'educação' seria então necessário, e qual seria o seu papel?

Como seria de esperar a educação surge alternativa e simultaneamente como um fim em si mesmo ou/e um meio para outros fins. Podemos, assim, identificar 'lógicas de intervenção' operando *através e na* educação, mas por limitação de espaço, apenas me referirei brevemente à primeira. Talvez a forma mais simples de explicar o

Em suma, a educação foi vista como central pela teoria da modernização, como o meio-chave através do qual os *indivíduos* tal se tornariam, i.e. como no Ocidente, e a lógica da intervenção era a de construir programas de apoio ao desenvolvimento da educação. Pelo Consenso de Washington a assunção foi a de que o progresso seria alcançado em todos os países em desenvolvimento seguido de um regime de rigorosa ortodoxia económica, e depois de um regime mais 'suave', enfatizando a necessidade de participação de *stakeholders*.

A questão, contudo, não é a do pormenor destes programas. É antes o tentar indicar como é que os conceitos do contrato social e a lógica de intervenção podem ser usados para identificar a natureza e as implicações de possíveis mudanças na e para a 'educação', de forma a permitir a continuidade, mas não a escravatura, em relação ao que antecedeu. )

# A Geopolítica dos Rankings na “Classificação Mundial” das Universidades

Os rankings conferem estatuto, e, por seu turno, o estatuto auxilia a universidade a captar fundos e talentos (...) “Não ajuda muito um estudante que procura um departamento de física saber que a Universidade A é mediana, quando o departamento de física é excelente”.

**Susan Robertson**

Universidade de Bristol, UK

Um dos assuntos mais candentes na cena global do ensino superior é o da emergência dos esquemas de seriação das universidades – descritos por um observador académico com a metáfora da ‘corrida da reputação’ e como sendo semelhante a uma corrida ao armamento. A corrida da reputação, é claro, refere-se ao facto de poderosas universidades estarem a usar estrategicamente o sistema de rankings para avançar, assegurar e manter a sua parte na distribuição dos recursos disponíveis. Os rankings conferem estatuto, e, por seu turno, o estatuto auxilia a universidade a captar fundos e talentos.

Os promotores dos rankings, contudo, tendem a dizer que estão simplesmente a responder às exigências dos consumidores e a fornecer ‘informação’ que auxiliará os estudantes a fazer escolhas informadas. Se isto pode efectivamente auxiliar os estudantes a tomar decisões acerca dos méritos relativos de uma instituição em relação a outra, o facto é que um estudante seria

muito melhor servido se, por exemplo, quando procura um lugar em sociologia, fosse informado acerca da reputação do departamento e não sobre a universidade. Como Uwe Brandenburg, Gestor de Projectos no *Centre for Higher Education Development* (CHE), Alemanha, sublinha: “Não ajuda muito um estudante que procura um departamento de física saber que a Universidade A é mediana, quando o departamento de física é excelente”. Para lidar com isto, o CHE desenvolveu uma abordagem ao nível da disciplina. Contudo, ‘a proposta do CHE’ não seduziu a imaginação do sector, nem os responsáveis políticos da mesma forma que os dois sistemas de rankings, o da Universidade Jiao Tong de Xangai e o do Times Higher o fizeram.

Como é que funciona o Ranking Académico Mundial das Universidades da Universidade Jiao Tong de Xangai (UJTX) e, sobretudo, com que interesses? O UJTX foi lançado em 2003 como resultado do



projecto da Universidade Jiao Tong de Xangai, China, de alcançar os padrões das universidades de topo ao nível mundial, e usá-lo para promover o desenvolvimento de universidades de investigação chinesas globalmente competitivas. Não é, então, surpreendente que mais de 90% do ranking esteja ligado à performance da investigação, registada através de indicadores como o número de prémios Nobel entre os ex-estudantes da instituição e o número dos artigos e das citações nos estudos bibliométricos, que são enviesados no sentido das ciências duras. Este sistema de rankings favorece claramente as universidades privadas de topo dos EUA. As universidades europeias, que historicamente assumiram uma missão diferente, ficam significativamente atrás.

Em 2004 foi lançado no Reino Unido o Suplemento Times Higher Education. Este sistema de ranking procurou colocar menos peso na reputação, centrando-se, em vez disso, em medidas como a qualidade do pessoal e dos estudantes, recursos, etc. Também colocou muitas universidades do RU no topo da tabela, em comparação com o da UJTX. Como é que Times Higher produz os seus rankings? Em primeiro lugar, depende da disponibilização dos dados por parte das instituições, que, em muitos casos, é recolhida em diferentes departamentos da universidade. Contra-verificações revelaram a natureza pouco segura dos números apresentados, lançando dúvidas consideráveis sobre a fiabi-

lidade dos dados e, portanto, dos rankings. Mais recentemente as universidades europeias têm sido pressionadas pela Comissão Europeia a propósito da conspícua ausência de universidades europeias nas primeiras 50 posições dos dois principais sistemas de rankings. Aparentemente, o RU não conta como Europa, pois estão lá presentes universidades britânicas como Oxford e Cambridge. Igualmente interessante, contudo, é que em Fevereiro de 2009 a Comissão Europeia abriu um concurso de cerca de um milhão de euros para financiar um grande projecto de investigação sobre um sistema europeu de rankings que seja aplicável em todo o mundo. Quebrou, definitivamente, o verniz. A luta para gerar regras para a corrida da reputação está agora a ser tomada muito a sério pela Comissão Europeia e pelos ministros da educação europeus. A grande questão é, contudo, a de saber se os europeus serão capazes de construir um sistema de ranking que se adeque ao Processo de Bolonha. Provavelmente não, mas os arquitectos do Processo de Bolonha estão ainda surpreendidos com o facto de o processo ser tão rapidamente assumido dentro e fora da Europa. Da mesma forma, o Professor Nian Cai Liu e os seus colegas da Universidade Jiao Tong de Xangai ficaram surpreendidos como, de forma tão rápida, um exercício nacional se tornou num processo global. Contudo, as condições de lançamento não são apenas sorte. Pelo contrário, os processos tornaram-se fenó-

menos globais *porque* servem interesses poderosos.

Institucionalmente, os sistemas globais de ranking são poderosos, mas não só das formas mais óbvias já referidas; se, e onde, se está posicionado nas 10, 50, 100 ou 150 primeiras. A Standards and Poors, a agência global de avaliação de crédito, também usa os dados existentes - incluindo os rankings das universidades - para produzir as suas avaliações da viabilidade do crédito das universidades e, portanto, da capacidade da universidade contrair empréstimos a taxas respeitáveis.

Os rankings das universidades estão também a ser usados pelos governos nacionais para monitorizar o trabalho imigrante. Veja-se, a título de exemplo, a nova política de emigração da Holanda. Os migrantes qualificados são elegíveis para entrar no país se o seu diploma for de uma universidade posicionada entre as 150 melhores dos rankings. O que é que isto significa na realidade? Simplesmente que se o diploma que o migrante possui não for de uma daquelas 150 universidades, como a Universidade de Hokaido (Japão), a Universidade Jiao Tong de Xangai (China), a Universidade de Estugarda (Alemanha) ou a Universidade de Macquarie (Austrália), o seu requerimento será recusado. Trata-se de um poderoso instrumento, pois o sistema de rankings pode fazer ou desfazer os futuros dos indivíduos!

As apostas são altas, e virão a ser porventura mais altas ainda, à medida que os investimentos pessoais, do Estado e do sector privado nas universidades competem com aqueles que estão a procurar remediar os efeitos do colapso da economia global. O que é claro é que as universidades ao serem provavelmente chamadas a desempenhar um cada vez mais importante papel geo-estratégico, a luta pela reputação e pelo conhecimento na corrida académica ao armamento pode ter efeitos perversos. Uma corrida pela reputação de topo, por definição, depende da reputação do resto, que lhe subjaz. A questão para os Estados-nação é a de serem capazes de estabelecer as regras do jogo de forma a haver controlo de danos ou a haver um arranque. Mas, parece-me ouvir perguntar, é para isso que as universidades servem? A ideia de universidade é... 🐉

## POLÍTICAS PÚBLICAS E «DESENVOLVIMENTO»



Teresa Couto

# O manto diáfano da hipocrisia

Até há bem pouco tempo, era-nos dito que as situações de desemprego radicavam, principalmente, nos baixos níveis de "empregabilidade", susceptíveis de ser eliminados por um maior investimento na educação. Este tipo de discurso constitui uma variante da habitual cantilena dos dirigentes e poderosos que pretendem "defender o nosso bem" e, ao mesmo tempo, nos culpabilizam por não o alcançarmos.

**Rui Canário**

Universidade de Lisboa.  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



Numa das suas recentes intervenções (cf. *Jornal Público*, 17 de Abril) o Presidente da República veio publicamente alertar-nos para a importância decisiva da Matemática, considerada como "imprescindível para o desenvolvimento do país". Segundo ele, será fundamental ultrapassar o "clima depressivo" que rodeia a disciplina e combater a iliteracia matemática, removendo este importante "obstáculo ao desenvolvimento". Em síntese, pode dizer-se que a nossa ignorância colectiva, neste caso em Matemática, é um dos factores que tornam clara a nossa responsabilidade na construção de uma sociedade próspera. No mesmo sentido, até há bem pouco tempo, era-nos dito que as situações de desemprego radicavam, principalmente, nos baixos níveis de "empregabilidade", susceptíveis de ser eliminados por um maior investimento na educação. Este tipo de discurso constitui uma variante da habitual cantilena dos dirigentes e poderosos que pretendem "defender o nosso bem" e, ao mesmo tempo, nos culpabilizam por não o alcançarmos.


A permanente manifestação de intenções extremamente generosas relativamente à nossa educação, à nossa saúde e a outros direitos sociais, aparece, em regra, como resultado do mais genuíno altruísmo e, no caso dos responsáveis políticos, da sempre exaltante e exacerbada missão de "servir". Um mínimo de atenção à informação que, diariamente, nos é disponibilizada pelos órgãos de comunicação permite desmontar este discurso dúplice e oculto por um manto de hipocrisia. O exemplo das preocupações com a prestação de cuidados básicos de saúde, reiteradamente repetidas por todos, ilustra bem essa postura hipócrita.

O jornal *Público*, na sua edição de 25 de Março, informava, com grande destaque na primeira página, que "doentes com cancro enchem serviços públicos quando esgotam seguros privados". Como se explica na notícia, cada vez mais doentes, nomeadamente do foro oncológico, são forçados a interromper tratamentos, mudar de médico e de instituição, transferindo-se do sector privado para o sector público, por ter sido atingido o "tecto", em termos financeiros, dos seus seguros de Saúde. Ou seja, afinal os miríficos benefí-

cios da aposta em seguros de saúde, em entidades privadas, revelam uma verdade bem amarga: por um lado, os seguros de saúde só podem efectivamente proteger os ricos; por outro lado, o negócio dos seguros faz recair os riscos no utente e, em termos de saúde, só interessa às seguradoras privadas estabelecer contratos de saúde com pessoas saudáveis, ou que tenham doenças compatíveis com aquilo que pagam.

Dois dias depois (*Público* de 27 de Março), o mesmo jornal consagra o seu editorial a esta magna questão, alertando para a iminente ruptura dos sistemas de saúde, públicos e privados o que, no caso dos segundos, não se compreende uma vez que só têm lucros. Como se explica então esta ruptura iminente? Ela resulta de "um conjunto de evoluções [que] torna imparável o aumento dos custos". Essas evoluções são o resultado de haver "cada vez mais e melhores tratamentos capazes de prolongar, com qualidade, a vida do mais humilde dos cidadãos". Impõe-se, portanto, "reorganizar e otimizar os serviços", sem que isso signifique, como se enfatiza neste editorial, qualquer espécie de "economicismo", como apregoam os mal intencionados.

Acontece que nesta mesma edição do jornal, em cujo editorial se choram "lágrimas de crocodilo" sobre a nossa saúde, distribui-se gratuitamente, como encarte, uma publicação, *Executive Health & Wellness*, que se atribui como "missão fundamental informar sobre o *state of art* e as tendências na área da saúde e do bem-estar, os prestadores de serviços de qualidade, divulgando o conhecimento, estratégias e fundamentos para a adopção de um estilo de vida saudável". A leitura desta maravilhosa revista permite-nos compreender muito melhor, quer os factos noticiados no *Jornal Público*, quer as opiniões editoriais expressas a propósito, quer a relação entre ambas. Um "consultor científico" da referida revista encarrega-se de nos esclarecer sobre o sentido e o alcance das preocupações sobre a nossa saúde: estudos empíricos demonstram à evidência os benefícios (para as empresas) dos programas de "Health Management" que são, hoje "uma realidade" que comprova que "colaboradores mais saudáveis são colaboradores mais produtivos" o que significa que o investi-

mento em saúde é (para as empresas) um "investimento rentável". Com a maior candura apresentam-se exemplos de programas desenvolvidos em empresas que elucidam sobre a relação virtuosa entre "programas de redução de peso e de pressão arterial" e a diminuição de factores de risco associados ao absentismo e quebras de produtividade. No contexto da crise de sociedade em que vivemos será que continuaremos a ser embalados com as ilusões e hipocrisias de sempre? E se nós lhes tratássemos da saúde? 



ACSP. 2009

Congresso de Análises Clínicas & Saúde Pública

2.3.4. Outubro

Escola Superior de Saúde Universidade do Algarve

7th: Workshops Vários

3th: Qualidade e Acreditação em Análises Clínicas

3th: Laboratório e Sociedade

4th: Diagnóstico Molecular

TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO NA EUROPA



Professores  
cada vez mais  
responsabilizados  
pelo seu trabalho

*Os modelos de avaliação dos sistemas educativos europeus têm vindo a convergir para um conjunto de instrumentos e de práticas comuns. Salvaguardando as inevitáveis especificidades inerentes a cada país, coloca-se hoje mais ênfase na avaliação global do sistema e menos na avaliação individual dos professores. Apesar disso, os docentes são cada vez mais responsabilizados pelo seu desempenho, do qual depende cada vez mais a sua promoção e nível salarial. Partindo de dados recolhidos no Euridyce, a Página aponta algumas das actuais tendências no campo da avaliação educacional na Europa.*

Aferir a qualidade dos sistemas educativos europeus é uma preocupação crescente quer por parte do poder político quer dos profissionais de educação – e à qual não será também certamente alheia a crescente pressão social em torno desta questão. Apesar de ser um conceito discutível e de estar na origem de um debate interminável, o controlo dos índices de qualidade é habitualmente concretizado através de diversos processos: monitorização global do sistema, avaliação externa e interna dos estabelecimentos de ensino e avaliação individual dos professores. Habitualmente, a prática mais comum é interrelacionarem-se estes dois últimos processos. Poucos são os países, aliás, que

centram hoje a sua avaliação exclusivamente no desempenho dos professores. Uma das formas de avaliação externa que tem conhecido um crescente destaque, e que nem sempre está isento de polémica, baseia-se nos resultados obtidos pelos alunos por via de testes externos – como os exames nacionais e os testes internacionais, como é exemplo o PISA – posteriormente divulgados a público. Entre os países que têm optado por este método contam-se República Checa, Holanda, Portugal, Suécia, Reino Unido e Islândia. Apesar da convergência de processos ser cada vez mais comum, cada país possui, como não poderia deixar de ser, as suas especificidades.

Na Dinamarca, por exemplo, as escolas têm autonomia para desenvolver os seus próprios sistemas de avaliação de professores, não existindo regulamentações oficiais relativamente a esta matéria. Na Islândia dá-se preferência a um sistema de auto-avaliação, com cada escola a implementar os seus próprios métodos e decidindo se e de que forma o trabalho deve ser avaliado. Apesar destes avanços, muitos países têm mantido um sistema de inspecção de professores conduzido por entidades especializadas exteriores à escola. Estas inspecções podem ser posteriormente comunicadas à respectiva tutela, como acontece em França, ou às autoridades regionais competentes, como é o caso

da Espanha, Alemanha ou Áustria. Em alguns países, como a Suécia, estas inspecções são conduzidas quer pelas autoridades nacionais quer regionais. De acordo com as informações recolhidas no Eurydice, este tipo de prática, ainda que desde sempre habitual nos sistemas educativos, tem-se vindo a acentuar e a alargarem-se as repercussões que dela advêm.

## Sistemas de auto-avaliação ganham importância

No que se refere especificamente ao desempenho dos professores, as práticas de auto-avaliação são uma forma de monitorização cada vez mais comum. Desenvolvida desde os meados da década de 90, esta forma de avaliação é habitualmente encarada como uma primeira etapa na apreciação do desempenho dos professores e não é acompanhada por qualquer processo de avaliação externa. Este tipo de avaliação é posta em prática nomeadamente na Islândia, onde, na ausência de qualquer mecanismo oficial de monitorização do desempenho das escolas e dos professores, se tem vindo a desenvolver desde 1995 uma política de auto-avaliação.

A auto-avaliação passou também a ser aplicada em alguns países como um instrumento suplementar à inspecção externa do sistema, como é o caso da República Checa. Também na Suécia, a par com a inspecção levada a cabo pelas autoridades nacionais e regionais de educação, cada escola do sector público tem de elaborar um “relatório de qualidade anual” como forma de avaliar a sua actividade. Neste sentido, a Agência Nacional para a Educação sueca (Skolverket), estabeleceu um conjunto de orientações sobre a forma como este relatório deve ser elaborado e as áreas que deve cobrir, como a formação dos professores, as suas competências relativamente às matérias ensinadas e a organização do trabalho escolar.

Outros países estão a adoptar uma postura semelhante. É o caso da Irlanda, onde o Conselho de Professores, órgão recentemente criado e cuja larga maioria dos membros é professor (um pouco à imagem de uma Ordem), publicou um Código Profissional de Conduta para os Professores que abre caminho a este tipo

de avaliação. Na maioria dos países onde este tipo de avaliação é posta em prática, a sua implementação aparece associada a critérios mais formais de monitorização ou à verificação, habitualmente levada a cabo por um avaliador externo, dos critérios estabelecidos pelas próprias escolas.

Os professores podem também ser avaliados ao nível da escola pelo responsável a quem reportam directamente, nomeadamente o director do estabelecimento de ensino, como é o caso das três comunidades da Bélgica, República Checa, Grécia, Lituânia, Áustria, Roménia e Eslovénia. Na Holanda, a apreciação individual do professor feita pelo director da escola é a única forma de avaliação reconhecida como tal.

Em alguns países, como a Lituânia, a administração da escola pode ser envolvida no processo de avaliação, a par de profissionais exteriores à escola – como acontece na Grécia com os conselheiros escolares. Na Letónia, a avaliação é da responsabilidade do coordenador do departamento de professores, e, em muitos casos, do professor responsável pela respectiva área de docência. Já no Reino Unido, no caso de grandes escolas secundárias, o director do estabelecimento avalia o órgão de gestão que, por sua vez, avalia os professores. As escolas francesas têm algumas especificidades neste domínio. Também ali os directores de escola têm algumas responsabilidades na avaliação dos professores, função que desempenham em parceria com os inspectores – ainda que estes não estejam acima deles na hierarquia.

Uma outra forma de avaliação interna é aquela que é conduzida ou apoiada pelos próprios pares. Esta fórmula, porém, é pouco comum, desenrolando-se habitualmente no contexto de conteúdos curriculares elaborados autonomamente e que exigem trabalho de equipa, tarefa para a qual é exigida a supervisão dos pares. Em alguns países esta forma de avaliação tem um estatuto reconhecido. É o caso da Grécia, onde os conselheiros escolares – responsáveis, entre outras tarefas, pela supervisão individual dos colegas - podem convocar professores da mesma área disciplinar para emitirem opiniões sobre os seus pares. Na Eslovénia, o conselho de professores de cada escola aprova, por maioria absoluta e

através de voto secreto, as promoções que o director de escola submete para aprovação ao ministério da Educação. Estes diferentes padrões de avaliação tendem a interligar-se de forma crescente e, em alguns países, a estabelecer redes de avaliação quer no plano individual quer colectivo, tanto a nível interno como externo.

Se até há pouco tempo a inspecção individual constituía praticamente o único método utilizado na monitorização da actividade docente, estas novas orientações, caracterizadas sobretudo pela sua capacidade de se operacionalizarem em rede, tendem gradualmente a ganhar espaço. Isto é particularmente constatável na Áustria – onde a avaliação do trabalho dos professores estava até recentemente limitada aos modelos convencionais, baseados no trabalho dos inspectores e dos directores de escola (a quem os docentes prestam contas directamente) – que desde 2006 implementou um quadro nacional orientado para a auto-avaliação. É também o caso da República Checa, onde a avaliação individual feita pelos directores de escola é complementada, desde 2005, por um esquema de auto-avaliação, e do Reino Unido, no qual a monitorização das escolas pela Inspecção de Educação de Sua Majestade (HMIE) envolve processos de auto-avaliação baseados numa estrutura de “indicadores de qualidade” e de entrevistas individuais.

## Avaliação baseada em resultados

Por outro lado, e se até um passado recente a avaliação individual dos professores era concretizada através de organismos de inspecção e se baseava sobretudo na monitorização dos processos, os novos modelos enfatizam hoje em dia a importância dos resultados, associados a uma crescente autonomia e descentralização e, por consequência, a uma gradual diminuição da imposição de normas de carácter nacional ou regional.

Voltando ao exemplo do Reino Unido, a avaliação interna elege como um dos principais objectivos resolver as incongruências entre o sistema referencial de indicadores de qualidade e o desempenho das escolas. Em países como a República



Checa, Espanha, Áustria, e mais uma vez o Reino Unido, as inspeções externas aos estabelecimentos de ensino, baseadas de forma crescente em parâmetros padronizados, incluem também uma análise que incide nos resultados da actividade docente. Neste sentido, quer como elemento de avaliação interna quer externa, os resultados dos alunos nos exames nacionais estão a tornar-se gradualmente uma base para avaliar o desempenho das escolas, e, na mesma linha, dos próprios professores, como acontece na Estónia, Suécia, Escócia e Liechtenstein.

Este tipo de política começou a ter impacto sobretudo a partir de 2005 – em Inglaterra um pouco mais cedo, desde 2001 –, apoiando-se numa ampla variedade de critérios que vão desde o desempenho escolar dos alunos até à participação dos docentes em actividades de formação ou actividades de investigação, e com tendência, se não a substituir, a complementar de forma decisiva a monitorização de processos e a adequação dos requisitos de avaliação estabelecidos a nível nacional ou local. Surge também numa altura em que a crescente autonomia das escolas fez emergir um novo actor colectivo – a escola – que se tornou o principal foco de responsabilização do sistema. Como resultado destas medidas, a monitorização individual dos professores deu gradualmente lugar à monitorização colectiva do corpo docente, tendo alguns países passado a combinar a avaliação individual e colectiva. Em França, por exemplo, a avaliação individual conduzida pelos directores de escola e pelos serviços de inspecção surge associada aos indicadores que monitorizam e classificam as escolas (os chamados “rankings”).

## Avaliação e progressão na carreira

Tal como já foi referido, os meados da presente década foram caracterizados pela emergência de novos mecanismos de avaliação do desempenho dos professores com significativas repercussões na profissão, aos quais surgem associadas, entre outras medidas, incentivos financeiros e diferentes estruturas de evolução na carreira. Assim, se a avaliação individual se



havia tornado praticamente uma excepção num período em que a responsabilização pelos resultados assumia tendencialmente um carácter colectivo, ela tende a emergir uma vez mais desde os meados da presente década.

É o caso da Bulgária, onde a avaliação individual dos professores se assume agora como base para um sistema de carreira que compreende quatro níveis, cada qual com um índice de remuneração e de formação próprios. Aqui, o sistema leva em conta não apenas o desempenho individual dos professores mas também o contexto de trabalho no qual adquiriram as suas competências. Em Espanha, o ministério da Educação está a negociar com os sindicatos a aprovação de um novo estatuto legal para os professores não universitários onde se relaciona diferentes perspectivas de carreira com o desempenho individual e se prevê a atribuição de “bónus de desempenho”. Esta nova forma de responsabilização profissional foi igualmente implementada, com especificidades próprias, na comunidade flamenga da Bélgica e em Portugal.

Na comunidade flamenga da Bélgica, os professores passaram a estar sujeitos desde o passado ano lectivo (e desde este ano na educação primária) a uma entrevista, repetida a cada três anos, através da qual se avalia o seu desempenho. Duas apreciações desfavoráveis podem resultar no despedimento (tal como acontece com os funcionários públicos em geral). De forma similar, desde 2007 que na comunidade de língua alemã a avaliação individual dos professores – desde sempre a cargo dos directores de escola nas escolas administradas pela Comunidade (ou pelo governo belga antes de 1989) - ficou consolidada nos estatutos referentes ao funcionalismo público do sector educativo público e privado que são objecto de ajudas por parte do Estado. Relatórios de avaliação que terminem com o comentário de “inadequado” em dois anos sucessivos levam ao afastamento da actividade docente.

No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) este processo está mais adiantado. Os sistemas de gestão do desempenho, inicialmente introduzidos nos anos 90 como medida de apoio à melhoria do trabalho docente, incluem agora mecanismos que fazem depender o nível de remuneração dos resultados obtidos na avaliação. Aqui, as escolas são responsáveis pela gestão do desempenho dos seus professores, ainda que as regras sejam definidas pelo Governo. A informação recolhida, que inclui os resultados das observações feitas na sala de aula, pode também ser utilizada para outros fins, como dar corpo aos planos de auto-avaliação e desenvolvimento da escola. No entanto, na medida em que o processo é interno à escola e conduzido de forma anual, não está directamente dependente das inspecções periódicas que são conduzidas nas escolas, nas quais os inspectores analisam aulas como parte da avaliação da qualidade do ensino sem, no entanto, se focarem individualmente nos professores.

## Premiar os mais rentáveis

Esta crescente sobreposição da monitorização individual e colectiva parece reflectir uma dupla tendência na avaliação dos docentes, através da qual são crescente-

mente julgados tanto como indivíduos pessoalmente responsáveis pelas suas turmas, como elementos do corpo docente. Neste contexto, os incentivos financeiros tornaram-se desde o início da presente década uma forma cada vez mais comum de premiar o desempenho individual dos professores. Na Hungria, por exemplo, os directores de escola monitorizam a qualidade e a quantidade do trabalho desenvolvido pelos docentes sob sua supervisão e podem recompensá-los *ad hoc* ou através de bónus salariais. Desde 2007, os resultados obtidos pelos alunos em exames nacionais podem igualmente resultar na atribuição de bónus. Na República Checa, os directores de escola podem também recompensar os professores com extras salariais que podem valer até 50 por cento do salário base ou redução do tempo de serviço. Os

professores com melhor desempenho recebem também uma remuneração adicional na Eslováquia, onde a avaliação cobre um largo espectro de critérios, desde os resultados académicos das turmas, à participação em actividades educativas locais, ou serviços e iniciativas no contexto da escola. A Letónia, Lituânia e Roménia também oferecem bónus suplementares aos professores.

Em nota de conclusão, poderá dizer-se que apesar de a avaliação não ter reflectido de forma consistente na legislação o alargamento do leque de tarefas atribuídas aos professores ao longo dos últimos anos, assistiu-se, em sentido contrário, ao desenvolvimento gradual dos mecanismos destinados à monitorização da actividade docente. Num número crescente de países, estes mecanismos incidem sobre o traba-

lho dos professores a um e ao mesmo tempo no plano individual e enquanto elementos do corpo docente das escolas, avaliando os resultados concretos das suas actividades, a forma como satisfazem os critérios exigidos pela administração e a qualidade do seu desempenho. Em linha com os princípios da Nova Gestão Pública (New Public Management), a sobreposição de diferentes procedimentos avaliativos aumentou, na prática, a obrigação dos professores em responsabilizarem-se pela sua actividade profissional, com reflexos substanciais na sua remuneração e nas condições de trabalho.

O tempo ajudará a revelar a implicação e o impacto que estas tendências e medidas terão no futuro da profissão, na qualidade da educação e no desenvolvimento dos sistemas educativos. ↷



# Vossa Excelência disse uns patetas...?



## André Escórcio

Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal, Madeira.  
Mestre em Gestão do Desporto

Cristiano Ronaldo é o melhor do Mundo. Quando, ao mais alto nível, se ganha o que ele ganhou, quando, para além da soberba técnica se atinge um número impressionante de golos numa só época, quando a votação é tão expressiva, pergunta-se, quem poderia ter ganho tão almejado troféu da FIFA? Foi um justo vencedor e ponto final. Sinto-me feliz por isso, porque a excelência, em qualquer sector ou área, fazem parte da auto-estima de um povo, quando esse povo se sente representado por aqueles que, sendo da sua terra, foram eleitos os melhores. Só lamento o facto de o País não dar relevo a outros de áreas culturais e da ciência que a troco de pouco produzem muito. Choca-me, por isso, o que auferem as vedetas do desporto profissional, a imoralidade que por aí anda num futebol mundial falido, a merecer profunda reflexão. Mas esse é outro assunto, obviamente.

O que não é aceitável é que o Presidente do Governo Regional da Madeira venha colar-se àquele êxito sublinhado: "(...) havia uns patetas da oposição que queriam que não houvesse competição, que fosse toda uma massificação e nunca haveria Cristianos Ronaldos. Aí sou um pedacinho egoísta e sinto uma pontinha de orgulho nisto, porque foi a política desportiva a dar resultados". Ora, Ronaldo, oxalá fosse, não é uma consequência da política educativa e desportiva regional. Bem pelo contrário. Foi preciso partir, ainda criança, para que,

*... Um sistema que secundariza a educação desportiva escolar, abandonada pelo poder político, sem dinheiro, circunscrita no presente ano lectivo a oito concentrações inter-escolas, enquanto correm, no orçamento regional de 2009, 35,7 milhões de Euros para alimentar o monstro criado em redor da representação regional, no quadro de um desporto ao serviço da política e não de um desporto ao serviço do desenvolvimento (...).*



através de outro enquadramento, de uma invulgar ambição e de muito sacrifício, o seu talento pudesse despertar, definitivamente, para superiores níveis de prestação técnica e competitiva. Tem acontecido assim com tantos em vários domínios e, no desporto, em várias modalidades. Razão tem o Jornalista madeirense Luís Calisto: "(...) Ronaldo é uma vedeta do tamanho do mundo, mas ninguém garante que chegaria aonde chegou se não tivesse deixado tão cedo uma terra marcada por um sistema desportivo triturador de valores (...). A capacidade financeira de ir lá fora buscar plantéis, incluindo em divisões inferiores e até em camadas jovens, permite-lhes dispensar os jovens da terra. E estes crescem sem direito a sonhar". Eu diria, sem direito à excelência, face a um sistema que secundariza a educação desportiva escolar, abandonada que está pelo poder político, sem dinheiro, circunscrita no presente ano lectivo a oito concentrações inter-escolas, enquanto correm, no orçamento regional de 2009, 35,7 milhões de Euros para alimentar o monstro criado em redor da representação regional, no quadro de um desporto ao serviço da política e não de um desporto ao serviço do desenvolvimento.

Depois, mascarando a realidade, a propósito do título conquistado, discursam sobre a correlação desse título com a promoção da Madeira. Ora, eu a matéria porque, em todos eles, fui orientador metodológico. O último dos quais realizado por uma madeirense, Licenciada em informação turística pela Escola de Turismo do Estoril. Tratou-se de um estudo que replicou, de uma forma muito consistente, um outro realizado pela Universidade da Madeira. A investigação assentou em minuciosos inquéritos, elaborados em cinco línguas, aplicados, em percentagens idênticas, junto de turistas oriundos dos cinco maiores mercados geradores de turismo da Madeira. A abordagem foi exaustiva ao ponto da autora procurar saber quem vendeu o destino, que imagem deu do destino Madeira, que material desportivo colocou na mala de viagem e o grau de satisfação encontrado na Região em relação às expectativas criadas. E os dados apurados dão conta que 97,3% dos visitantes procuram a Madeira pelos passeios a pé, pelas montanhas e levadas, pela paisagem natural (clima, mar e flores) e pelo descanso/repouso. Seguem-se muitos dados nos mais variados domínios: tranquilidade, social, cultural, criatividade, aventura, etc.

Fica, portanto, claro, que não existe uma correlação directa entre os investimentos no desporto, sobretudo no desporto de expressão profissional, caso concreto do futebol, e os fluxos turísticos.

Ora bem, Vossa Excelência disse "uns patetas"? Coitado! 🐘



## CICLOS REGISTADOS EM DIÁRIO DA REPÚBLICA

### ENSINO UNIVERSITÁRIO

<b>Preparatórios</b>	Ciclo Básico de Medicina (Preparatórios do Mestrado Integrado em Medicina da FMUL)
<b>Primeiros Ciclos</b>	Arte e Multimédia Biologia Bioquímica Ciências da Cultura Ciências da Educação Comunicação Cultura e Organizações Design Design de Media Interactivos Economia Educação Básica Educação Física e Desporto Engenharia Civil Engenharia Electrónica e Telecomunicações Engenharia Informática Estudos Ingleses e Relações Empresariais Física Gestão Matemática Psicologia Química Serviço Social
<b>Segundos Ciclos</b>	Actividade Física e Desporto Arte e Património no Contemporâneo e Actual Arte, Multimédia e Design Biodiversidade e Conservação Bioquímica, especialidade de Bioquímica Aplicada Ciências da Educação — Administração Educacional Ciências da Educação — Educação Sénior Ciências da Educação — Supervisão Pedagógica Ciências da Educação—Inovação Pedagógica Ciências Empresariais Cultura e Comunicação de Expressão Alemã Economia Ecoturismo Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Engenharia Civil Engenharia de Telecomunicações e Redes Engenharia Informática Ensino da Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário Ensino das Ciências da Terra e da Vida Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário Estudos Anglo-Americanos: Cultura Política, Empresarial, Urbana e Social Estudos Regionais e Locais Física Gestão Cultural Matemática Ensino de Biologia e de Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário Psicologia da Educação Química, especialidade de Química Aplicada
<b>Terceiros Ciclos</b>	Ciências da Educação, área de Currículo Ciências da Educação, área de Inovação Pedagógica Ciências da Educação, área de Psicologia da Educação Engenharia Civil Engenharia Electrotécnica Engenharia Informática Matemática

### ENSINO POLITÉCNICO

<b>Primeiro Ciclo</b>	Enfermagem
<b>Segundo Ciclo</b>	Gerontologia

Para mais informações consulte

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

# Uma ética para o futuro

A Europa até pode ter no papel uma estratégia toda pomposa como a de «Lisboa 2000-2010», contudo, falta-lhe prospectiva. Falta-lhe, como diria Gaston Berger, capacidade para ver longe e com amplitude; para analisar em profundidade; para arriscar e; para pensar verdadeiramente nas pessoas.

## **Gustavo Pires**

Universidade Técnica de Lisboa.  
Faculdade de Motricidade Humana

A velha Europa vai a eleições profundamente desregulada relativamente ao tempo, desde logo porque vive embrenhada numa terrível contradição, até ver, insolúvel. Por um lado, necessita de se projectar no futuro a fim de poder sobreviver, por outro, falta-lhe uma ideia de projecto que lhe organize o futuro que deseja construir. E a Europa não consegue romper com esta dificuldade, enquanto não se libertar precisamente dos grandes responsáveis pela situação caótica em que se encontra. Quer dizer, dos gordans, dos barrosos, dos berlusconis, dos sarkozis e de tantos outros, dos quais nada se pode esperar senão mais do mesmo: mais mercantilismo selvagem, mais guerra, mais miséria...

Se assim não for, a Europa até pode ter no papel uma estratégia toda pomposa como a de "Lisboa 2000-2010", contudo, falta-

lhe prospectiva. Falta-lhe, como diria Gaston Berger, capacidade para ver longe e com amplitude; para analisar em profundidade; para arriscar e; para pensar verdadeiramente nas pessoas. Como isto não tem acontecido, os resultados estão à vista: a economia entrou em recessão da qual ninguém sabe quando sairá.

Entretanto, a ruptura entre a estratégia e a prospectiva tende a agravar-se. E tende a agravar-se na medida em que, sendo a prospectiva o primeiro produto do processo de planeamento, está numa posição secundária. De facto, no mundo globalizado em que vivemos, em que os mais diversos avanços tecnológicos nos comprimem, em simultâneo, o espaço e o tempo, é a esquizofrenia da urgência que comanda a acção dos políticos que impõem à sociedade processos de tomada de decisão sustentados no imediatismo e


no curto prazo, porque são aqueles que lhes proporcionam alguns efeitos de cosmética política em tempo real. O problema é que lhes falta prospectiva e, como tal, só por mero acaso serão portadores de futuro.

As decisões políticas realizadas debaixo do estigma do imediatismo e do curto prazo têm conduzido os mais diversos países europeus para um beco sem saída. Depois, a loucura financeira que hoje, praticamente todos os especialistas e políticos dizem não se terem apercebido, como se fosse possível não ver um autocarro estacionado à porta de casa, veio criar as condições para o desmoronar do sistema económico a nível mundial. Em consequência, em matéria de organização do futuro, os nossos queridos líderes, tal como aconteceu na cimeira de Londres (G20) (2009), estão bem ao nível dos videntes e adivinhos que acreditam poder ver o futuro através da transparência duma "bola de cristal". É alguma comunicação

social até acreditou que eles eram mesmo capazes, pelo que se transformou numa autêntica caixa-de-ressonância desprovida de qualquer sentido crítico. Em conformidade, para além dos discursos formais politicamente correctos, o que resultou de Londres foi que as regiões mais ricas do Globo para além de irem continuar a viver à conta das mais pobres, a partir de agora, através dos grandes investimentos públicos, vão também passar a viver à custa das gerações vindouras.

Jerome Bindé, director da unidade de previsão da Unesco, na transição do século, teve a oportunidade de afirmar que, "o século XXI ou será prospectivo ou não será. Prever para prevenir é o objectivo". E avisou que, para que uma política dê realmente os seus resultados, é necessário que passe uma geração, por vezes até mais do que uma. Por isso, aquilo que se pede aos decisores é capacidade para ligarem o longo prazo às decisões actuais. Deste modo, a capacidade prospectiva é uma das

competências mais decisivas em matéria de governação dos países. Quer dizer, quais os efeitos que hão-de surgir amanhã, das decisões que são realizadas hoje. O problema é que, ao longo dos últimos anos, se a generalidade dos políticos demonstrou alguma coisa foi a mais completa incapacidade para, acerca do futuro, terem uma qualquer ideia minimamente credível e mobilizadora. Em conformidade, o projecto europeu "Lisboa 2000-2010" transformou-se num nado-morto.

Assim, o que se exige aos novos dirigentes europeus é não só uma ética para o presente como, fundamentalmente, uma ética para o futuro. A fim de salvaguardarem o futuro da Europa e das gerações vindouras. 

NOTA DO EDITOR:

*Texto escrito antes de realizadas as eleições para o Parlamento Europeu*

# PRE-EXPERIENCE MASTERS PROGRAMS 2009 · 2010

UNIVERSIDADE  
**NOVA**  
DE LISBOA  
**ECONOMIA**  
**GESTÃO**



**ECONOMICS**

**FINANCE**

**MANAGEMENT**

**MASTER'S IN INTERNATIONAL MANAGEMENT**



no. 2 in the Financial Times 3-year ranking, no. 1 for combined international results



- Rigor académico
- Experiência prática
- Ambiente internacional
- Competências para o sucesso profissional
- Vivência social e humana única

**Candidaturas em  
www.fe.unl.pt até:**

**MIM**  
26 de Junho de 2009

**Masters Programs**  
17 de Julho de 2009

Gabinete de Recrutamento e Admissão de Alunos

Tel: 213 801 638  
infonova@fe.unl.pt

**www.fe.unl.pt**

# «Quando a fé move montanhas»

## Manuel Sérgio

Professor Jubilado. Universidade Técnica  
de Lisboa.  
Faculdade de Motricidade Humana

O teólogo Padre Mário de Oliveira é uma consciência vigilante, vivendo não só à maneira de Espinosa do "amor intellectualis Dei", mas também de uma fé que santifica porque nos faz mais solidários e fraternos (a dificuldade da mensagem de Jesus está aqui e não em rezar terços, ou venerar santinhos).



Acabo de reler um livro do teólogo Padre Mário de Oliveira. Este intitula-se **Quando a fé move montanhas**. O seu autor é um homem de fé, mas de uma fé que se confunde com um realismo insubornável diante do "mundo da vida", diante das injustiças em que o nosso mundo é fértil, designadamente aquelas que são "programadas" pelo Ter e pelo Poder. Mário de Oliveira é uma consciência vigilante, vivendo não só à maneira de Espinosa do "amor intellectualis Dei", mas também de uma fé que santifica porque nos faz mais solidários e fraternos (a dificuldade da mensagem de Jesus está aqui e não em rezar terços, ou venerar santinhos). Para ele, a fé não nos leva a credi-

tar em dogmas (autênticos disparates) da Imaculada Conceição, da infalibilidade pontifícia, do pecado original e nos quase-dogmas (disformes e grotescos) do milagre de Fátima e do celibato sacerdotal. A fé, para o Padre Mário de Oliveira, é uma versão do cristianismo primeiro, quando o cristianismo era a "religião dos escravos, protesto, mesmo se impotente, contra a ordem estabelecida, esperança no advento do Reino". A fé, no Padre Mário de Oliveira, é transcendência, mas que não seja alienação, isto é, liberta de qualquer conotação com a ideologia do fundamentalismo neo-liberal ou de qualquer outro pensamento único. A transcendência, em Mário de Oliveira, é a

negação de toda e qualquer espécie de determinismo. Em sintonia, aliás, com a interrogação de Jesus: "Homens de pouca fé, por que duvidais?"

Ao lê-lo (e nem sei bem porquê) muitas vezes sou tentado a compará-lo com o Roger Garaudy que, na década de 70, na companhia de Teilhard de Chardin, me surgia com uma extraordinária energia de irradiação espiritual. A quente luminosidade das suas imagens, o ardor da sua emoção e a helénica serenidade da sua filosofia fizeram de Garaudy um autor que não mais esquecerei – como não esqueço o entendimento atilado e cáustico, bem ao jeito daquele filósofo francês, do Padre Mário de Oliveira. Por isso, o livro **Quando a fé move montanhas** deverá transformar-se num **vade mecum** para os que pretendem repensar o cristianismo, visando apresentá-lo de acordo com as mais sérias aspirações das mulheres e dos homens do nosso tempo. Como pode defender-se, hoje, o pecado original? O Padre Mário de Oliveira põe a nu, neste livro, o absurdo de um Deus, infinitamente justo, nos acusar de um mal que nunca praticámos: "Acontece, porém, que hoje sabemos que o pecado original nunca existiu, nem sequer houve um casal inicial do qual todos os seres humanos provêm (...). É verdade que tudo isso vem na Bíblia, no livro do Génesis, mas sabemos hoje que é um mito das origens, uma forma poética, simbólica de relatar o começo da Humanidade (...). Por isso, tudo o que a catequese oficial da Igreja continua a ensinar a este propósito é aldrabice. E o chamado dogma da Imaculada Conceição de Maria faz parte dessa aldrabice. A verdade à luz da Teologia cristã e do Evangelho de Jesus é que todos fomos concebidos em graça, em amor, em relação com Deus e estamos chamados a abrir-nos progressivamente uns aos outros, umas às outras, num amor cada vez maior e mais desinteressado" (p.17). De facto, o pecado original, a virgindade de Maria, antes e depois do parto – são dogmas em que o achincalhe à inteligência sobe aos tons mais homéricos. Demais, propagados por padres que são mais do mesmo, ou seja, incapazes de criticar, com honestidade e coragem, as determinações que chegam de Roma e que reduzem o cristianismo ao nível infantil de uma filosofia

pré-crítica. Roger Garaudy, no seu **Marxisme du XXème Siècle**, refere que o cristianismo criou uma dimensão nova do ser humano: a de pessoa humana, a de um ser que tem como atributo essencial a transcendência. Ora, "o encontro com a transcendência, ou antes, a irrupção da transcendência, não é uma experiência privilegiada e nada tem de teológico ou religioso, não é uma interrupção da ordem natural, por uma intervenção sobrenatural, mas é a experiência mais quotidiana, a experiência especificamente humana: a da criação" (pp. 113-114). A transcendência é a dimensão profética da vida e tem como radical fundante a liberdade. Mas como é possível a profecia, na Igreja Romana, se os profetas, como o Padre Mário de Oliveira, se vêem rodeados pela intolerância e a incompreensão da classe dominante da Igreja, dita Católica? E se nesta mesma Igreja, dita católica, há uma obediência cega à autoridade?

O Papa Joseph Ratzinger afirma que "o essencial da fé é que nela não me deparo com algo inventado; na fé, o que vem ao meu encontro supera em muito tudo quanto nós, os homens, somos capazes de pensar" (Joseph Ratzinger, **Deus e o Mundo**, Tenacitas, Coimbra, 2005, p. 31). Só que na fé oficial da Igreja Católica são em demasia as invenções, como aquelas que acima já citámos e outras, como a Ressurreição que se confunde com a reanimação do cadáver de Jesus crucificado, quando "o relato evangélico (assim no-lo ensina o Padre Mário, no livro **Quando a fé move montanhas**) de São João que fala disso é teológico e tem outra leitura/interpretação. Quando falo de Mistério, não me refiro a uma realidade incompreensível, mas a uma Realidade-escondida-que-se-nos-revela-e-nos-transforma, à medida que se nos revela"(p. 148). Daí que o Padre Mário se considere ateu: "Também eu sou ateu, mas (...) sou ateu apenas de todos os deuses que se alimentam de gente. Por isso, posso dizer que sou ateu porque creio em Deus, no Deus de Jesus de Nazaré, o Crucificado/Ressuscitado" (p. 49). Se não laboro em erro grave, julgo que o Padre Mário poderia fazer suas estas palavras de Roger Garaudy, em **Parole d'Homme**: "De que fé se trata? Fé em Deus? Fé no homem? É um falso problema: uma fé em Deus que não implicasse a fé no homem



seria uma evasão e um ópio; uma fé no homem que não se abrisse ao que no homem supere o homem, mutilaria o homem da sua dimensão especificamente humana: a transcendência" (p. 225).

A crença no Deus que Jesus nos ensinou é também uma crença no Homem, porque (volto ao Padre Mário), "enquanto ressuscitado, Jesus é o ser humano com o Espírito Santo dentro" (p. 61). Não surpreende, por isso, que o autor deste livro viva "em estado quase contínuo de escuta do Deus vivo, o qual se nos revela e nos fala, nos acontecimentos de que são feitas todas as nossas vidas e todas as vidas de todas as pessoas e de todos os povos do mundo" (p. 69). Não é fácil reduzir a meia dúzia de linhas uma crítica a qualquer um dos livros do Padre Mário de Oliveira, mas considero uma decisão ética ler cada um deles, com atenção e respeito. Porque se trata de um teólogo informado e de um homem culto e de alguém que é capaz de dar a própria vida pelos valores em que acredita (como já o provou à saciedade). Se aqui é possível uma nótula de carácter pessoal, deixem-me que confesse que aprendi com o Padre Mário a perceber que não há separação entre o sagrado e o profano, porque (sem qualquer assomo de panteísmo) Deus está em tudo! E acabo de aprender, após a leitura deste livro, que a ressurreição de Cristo é ruptura e superação de um egoísmo acanhado, insignificante e anúncio de que, na nossa vida, tudo é possível, ou seja, o possível faz parte do real. ✎

# Crisis de confianza

Atravessamos uma crise de confiança.

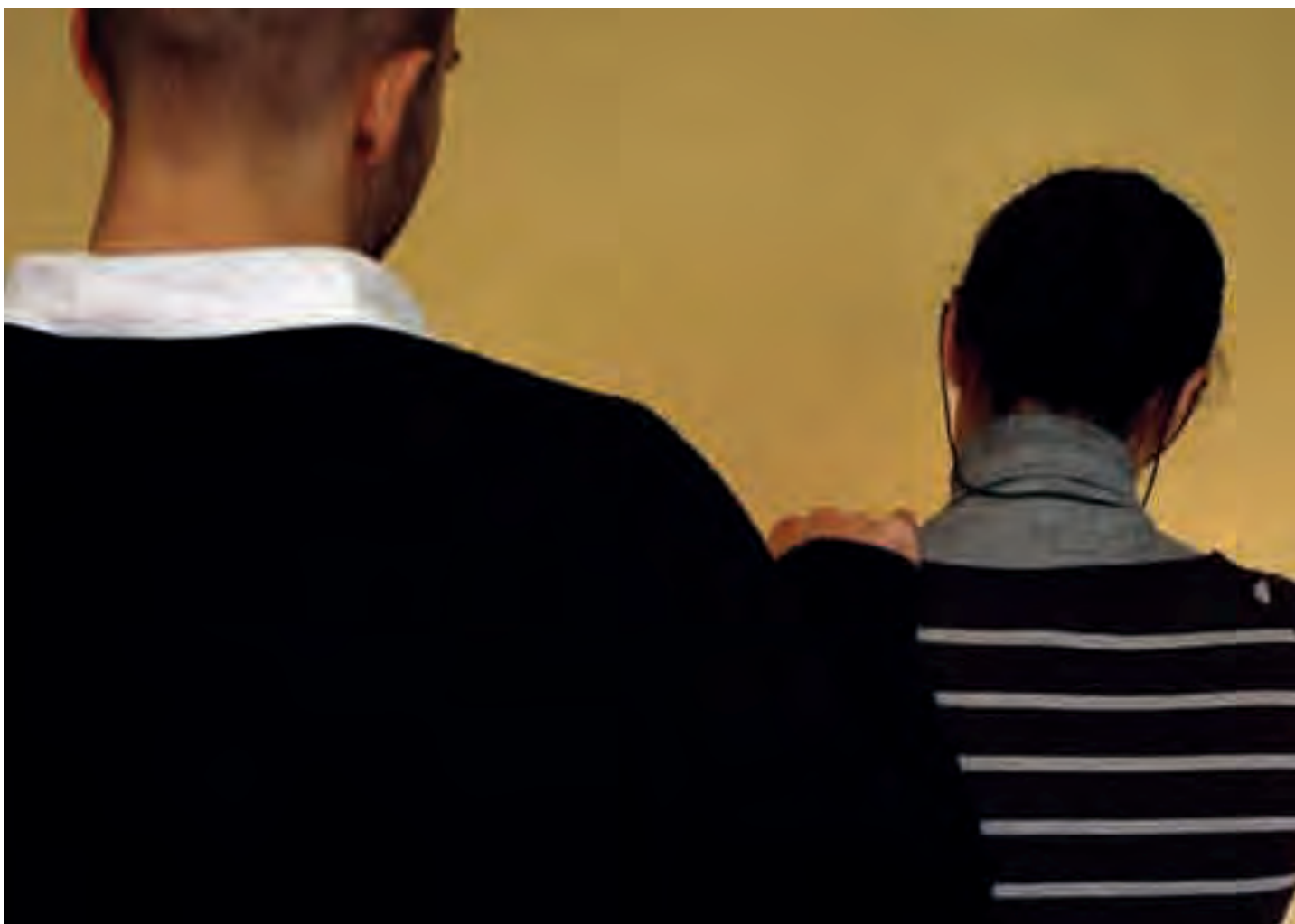
Há uma crise económica e mil explicações dela mas nenhuma clara e confiável. Os discursos do poder estão dessintonizados com a realidade. E, no entanto, para sair desta crise é urgente reactivar a confiança.

Creo que estamos atravesando una crisis de confianza. No comprendemos el mundo en que vivimos. Hay una crisis económica y mil explicaciones de ella, pero ninguna es sencilla y, mucho menos, clara. El discurso político (del gobierno y de la oposición). No sintoniza con la realidad en la que estamos inmersos. Vivimos en la sociedad de la información, pero pocas veces hemos estado tan desinformados y tan poco sabedores de lo que es verdad y de que es mentira. La información se ha convertido en espectáculo. Se proponen modelos escasamente edificantes. El discurso moral se ha debilitado y las ideologías han perdido vigor. El individualismo se ha adueñado de la sociedad. Los telediarios están llenos de muertes, robos, corrupción, y violaciones. Todo eso daña la confianza.

Necesitamos tener confianza en los demás: en las personas en las instituciones, en los gobiernos. Creo que esta sociedad moderna y pretendidamente democrática necesita recuperar un discurso basado en la confianza. La confianza es una necesidad emocional que nos permite relacionarnos de forma sana con los demás: con las personas, con las organizaciones, con los gobiernos. No podemos vivir instalados en una desconfianza radical. La sociedad no funcionaría si no existe un mínimo de confianza en los demás. Necesitamos confiar en que el médico nos curará, en que el profesor nos evaluará justamente, en que la policía nos defenderá si llega el caso, en que la comida servida en el restaurante está en buenas condiciones y en que el juez no estará corrompido si tiene que juzgarnos... Necesitamos confiar en nuestra familia, en

**Miguel Ángel Santos Guerra**

Universidade de Málaga, Espanha.  
Departamento de Didáctica  
e Organização Escolar



nuestra pareja, en nuestros hijos, en nuestros amigos y amigas...“Confianza es una palabra a la que hay que otorgar mucha confianza”, dice Muntean Rosenblum.

Los cambios acelerados en el modelo de familia, la pérdida de valores tradicionales, los movimientos migratorios violentos, los cambios en los modos de trabajo, la aparición de tecnología cada día más compleja, el desarrollo de mercados globalizados emergentes, los nuevos patrones de conducta, la percepción de un futuro incierto, la sensación de ausencia de control sobre el curso de los acontecimientos, la sensación de injusticia, los escándalos financieros, las mentiras de los políticos, las falsas promesas, los mensajes contradictorios, los casos de corrupción, la pérdida progresiva de empleo...producen una crisis de confianza. Demasiados cambios, rapidísimos cambios,


profundos cambios para una misma capacidad de afrontarlos. Ahí estamos.

Podemos tener mucha confianza, bastante confianza o algo de confianza.

Podemos no tener ninguna, es decir no confiar en nada ni en nadie. E, incluso, podemos desconfiar sistemáticamente de todo y de todos. Hay personas desconfiadas por naturaleza, por aprendizaje o por hábito. Todos conoceremos alguna. Son esos profesores que, cuando se hacen cargo de una clase, automáticamente dicen que ese grupo fracasará. Son esos pacientes que, cuando acuden al médico, desconfían de que `pueda hacer algo por ellos. Son esos ciudadanos que, cuando hay que votar, dicen que todos los políticos son iguales.

La confianza lleva inherentemente aparejado el riesgo. Mientras más confiamos, más fácilmente podemos ser defraudados. Por eso algunos prefieren no confiar en

nadie. Así no se llevan el chasco. Dado que la confianza se proyecta en otros y hacia el futuro, siempre existe el riesgo de ser decepcionados. Por eso decía aquel creyente: “Sagrado Corazón de Jesús, en vos confiaba”. Es probable que muchos ciudadanos de Estados Unidos y del mundo vean frustradas sus confianzas al haber depositado en el Presidente Obama más esperanzas de las que un ser humano puede satisfacer.

Si tenemos confianza en los demás es, probablemente, porque también confiamos en nosotros mismos. La persona desconfiada tacha de ingenua o de boba a la que confía. Para salir de esta crisis es preciso reactivar la confianza. En nosotros mismos, en los demás y en las instituciones. Lo cual supone mejorar la autoestima y trabajar por la mejora de las relaciones y el desarrollo de los valores democráticos. 

# A língua inglesa como imperativo da globalização

...as relações entre o inglês e prazer, felicidade, êxtase, sofisticação são repetidamente reiteradas nos anúncios e propagandas, nos filmes e séries, nas músicas e revistas.

## Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva

Professor de Língua Inglesa, Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês e doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do NECCSO/UFRGS e bolsista da CAPES.

No capitalismo tardio, o processo de globalização parece ter um papel fundamental na forma como as pessoas se constituem como sujeitos. Assim, seja numa vila periférica, numa grande metrópole ou em áreas rurais, por meio das novas tecnologias (internet, TV a cabo, telefone celular, *Ipods*) é possível conectar-se, interagir, informar-se e consumir produtos de origens variadas e "distantes". Apesar da imensa diversidade, uma língua em especial se propõe a ligar as pessoas e forjar muitas possibilidades de identidade – a língua inglesa.

A presença maciça do inglês pode ser observada no mundo do trabalho, da comunicação, das tecnologias, das viagens e do entretenimento. E isso não acontece por acaso. A expansão dos domínios desse idioma delineou-se a partir da Revolução Industrial e do processo de colonização de países nas Américas, Ásia, África e Oceania. Embora as condições para estabelecer o inglês como língua internacional tenham sido implementadas pela Grã-Bretanha, a emergência dos Estados Unidos como superpotência, em meados do século XX, garantiu a consolidação desse idioma como língua global. O surgimento e "democratização" da rede mundial de computadores – a *internet* – também contribuiu significativamente para essa expansão.

É nesse sentido que se pode falar de *Universo da Língua Inglesa*. Tal expressão é compreendida como um termo amplo que abrange essa língua, materiais didáticos e paradidáticos para seu ensino, discursos produzidos nela e a partir dela, produtos e artefatos culturais (roupas, perfumes, músicas, filmes, séries de TV, alimentos, tecnologia, ciência, modelos de comportamento e de educação formal) produzidos e/ou associados aos países anglófonos – especialmente Estados Unidos e Inglaterra – e a seus falantes (nativos ou não).

Esse universo é parte constitutiva dos modos de vida na contemporaneidade. Ele parece abranger literalmente todos os setores da sociedade e se fazer presente de forma mais ou menos explícita no nosso cotidiano. O uso de termos e expressões da língua inglesa deixa marcas, inaugura racionalidades onde quer que ela se infiltre. Como uma espécie de canto da sereia, somos envolvidos de maneira sedutora especialmente pela mídia. Em consequência disso, as relações entre o inglês e prazer, felicidade, êxtase, sofisticação são repetidamente reiteradas nos anúncios e propagandas, nos filmes e séries, nas músicas e revistas. Além disso, a idéia de ser "descolado", "antenido" e fazer parte de um clube, que promete "nada além do





melhor<sup>(1)</sup>", está associada a tal língua. Em virtude disso, somos impelidos a conhecer, estudar, integrar esse universo, que promete garantir desde os melhores empregos – como demonstram diariamente os anúncios classificados dos jornais – até momentos sucessivos de prazer a serem consumidos no estilo *fast food*.

Considerando tal entorno, pode-se fazer uso da assertiva de Graddol (2007, p. 20) que aponta para a existência de uma elite que considera o inglês como uma marca distintiva. No mesmo sentido, tal língua

tem sido apontada como forma de inserção na cultura globalizada. Embora, inicialmente, a língua inglesa tenha passado por um processo de domínio nos moldes mais tradicionais do imperialismo, atualmente ela surge como parte de um dispositivo que, por meio de um "micropoder capilarizado" (Foucault, 2008) nas suas mais diversas manifestações, parece capaz de ditar regras e normas às quais se moldam "corpos dóceis" para usufruir dos incontáveis benefícios que seu conhecimento e utilização prometem oferecer.

Como um dos operadores centrais na comodificação dos sujeitos da sociedade de consumo, a língua inglesa parece aumentar consideravelmente o valor de troca dos indivíduos que não apenas podem consumi-la, mas também podem ser consumidos globalmente. Conforme pontua Phillipson: "[a] conclusão parece ser a de que você está, num sentido muito concreto, desfavorecido se você não sabe inglês" (1992, p. 276). E quem se arriscaria a ficar desfavorecido num mundo onde a competição acirrada impera? 🐉

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- GRADDOL, D. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*. United Kingdom: The English Company (UK) Ltd, 2000. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>. Acesso em: 05 jan 2009.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

(1) "Nothing but the best" (Leavin', Jesse McCarthy, 2008).



Teresa Couto

# No país de Salazar

Na bucólica paisagem, os toscos casebres abrigavam famílias fustigadas pelo abandono de séculos, morava um povo submisso aos desígnios de Deus e dos "coronéis" locais. Poderia faltar o pão, mas sobravam piolhos e preconceitos.

**José Pacheco**

Escola da Ponte,  
Vila das Aves

Nos idos de setenta, fui trabalhar numa escola do Portugal profundo, chão de terra, paredes-meias com uma corte de gado. Quarenta e oito maravilhosas crianças, mãos calejadas do uso da enxada, senhoras de segredos que eu sequer imaginara.

Trocámos saberes: ensinaram-me como conduzir ovelhas e a produzir queijo; ensinei-lhes os saberes dos livros que eles não tinham podido ler. Juntei uma pequena biblioteca, enquanto eles me abriam páginas do livro da Natureza. Acatávamos a recomendação do Comenius de levar a



escola para debaixo da árvore (ou para debaixo da mangueira, como faz o educador Tião Rocha). E, assim, fomos *aprendendo uns com os outros, mediados pelo mundo...* até ao dia em que me pediram que lhes dissesse *de onde vinham os bebés*.

Levei-lhes dois livrinhos de uma editora católica, que abordavam o assunto em pezinhos de lã. Eu sabia o caminho que pisava. Na bucólica paisagem, os toscos casebres abrigavam famílias fustigadas pelo abandono de séculos, morava um povo submisso aos desígnios de Deus e dos "coronéis" locais. Poderia faltar o pão, mas sobravam piolhos e preconceitos.

Os meus alunos aprenderam aquilo que a ignorância havia infectado de malícia. Expliquei-lhes aquilo que os seus pais sentiam vergonha de explicar. Mas, muito cedo, aprendi que o maior aliado de um professor é o outro professor e que o maior inimigo é, também, o outro professor. No dia seguinte, a escola estava vazia e um padre estava à minha espera. Disse-me que algumas professoras tinham espalhado o boato de que o novo professor

tinha posto crianças nuas a imitar relações sexuais. A população armou-se de foices e gadanhos e foi ao meu encontro. Escapei do linchamento por acaso, porque, nesse dia, fui por outro caminho. O padre protegeu-me da turba furiosa, dando-me guarida na sua residência. E, à noite, com a sua providencial ajuda, pude reunir os pais dos meus alunos.

Na aldeia, não havia energia eléctrica. A luz das tochas e das velas projectavam sombras nas paredes esburacadas, acentuavam os contornos dos rostos furibundos que me rodeavam. Pedi às crianças que falassem. Elas disseram que nada daquilo que as professoras disseram era verdadeiro, que o professor apenas tinha falado de dois livros, livros que vieram da igreja.

Desmontada a trama urdida pelas professoras, os pais exageraram nos pedidos de desculpa. A partir desse dia, com generosidade (e remorsos?) ofereciam-me ovos, carne de porco, queijo fresco.... Também me ofereceram casa gratuita, para lá ficar a viver. Mas decidi ir embora. Aqueles aldeões mantiveram-se súbditos dos senhores das terras e

das almas. E a simplicidade dos costumes era terreno fértil para o fomento da ignorância. Razão tinha Ivan Illich quando disse haver quem medisse o seu êxito pelo fracasso dos demais. Também na Educação, a ignorância é condimento da sanha destrutiva contra qualquer projecto que escape à mediocridade reinante. A Escola da Ponte que o diga...

Hoje, os meios são mais sofisticados, mas em nada se distinguem dos de antigamente. Pseudónimos e anonimatos protegem os que atiram a pedra e escondem a mão. E a deturpação da realidade – à mistura com uma ponta de verdade, para a mentira ser segura – produz os mesmos nefastos efeitos. Não me surpreendeu o facto de o povo português ter eleito Salazar como o cidadão mais ilustre da sua História. Em Portugal, a Ditadura prolongou-se por quarenta e oito tenebrosos anos. Depois, os dinheiros da Europa travestiram-na de Democracia. Hoje, são inúmeros os supermercados e escasseia a cidadania; dispomos de novas estradas para irmos a lugar nenhum. 🍷



«Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados.»

**A**lmerindo Janela Afonso é Licenciado em Ciências Políticas e Sociais e Doutoramento em Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação. É Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho e Pesquisador do Centro de Investigação em Educação (CIEEd). As suas áreas de interesse na investigação e docência centram-se nos domínios da sociologia da educação, políticas educativas e avaliação educacional, temas sobre os quais tem publicado artigos em diversas revistas da especialidade, nacionais e estrangeiras, bem como em outras obras, das quais se destacam “Políticas Educativas e Avaliação Educacional” (UM, 1998); “Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação” (Cortez, 2005, 3.<sup>a</sup> Ed.); e, em co-autoria, “Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo” (Afrontamento, 2002). Co-organizou recentemente, com Teresa Esteban, o livro “Olhares e Interfaces. Reflexões Críticas sobre a Avaliação” (São Paulo: Cortez, em publicação). Em 1999 recebeu o Prémio “Rui Grácio” de Ciências da Educação, atribuído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian. É membro de conselhos científicos de prestigiadas revistas académicas e membro de diversas associações científicas nacionais e internacionais, entre as quais a European Evaluation Society e a International Sociological Association. É um dos mais prestigiados investigadores na área da avaliação educacional em Portugal. Aqui, a Almerindo Janela Afonso pedimos a sua opinião essencialmente sobre um tema que tem marcado a política educativa em Portugal: a avaliação.



### Que mudanças ocorreram no plano da avaliação educacional em Portugal na última década?

Em meados dos anos 1980, em termos de políticas educativas, Portugal ainda se encontrava em relativo contraciclo face a países centrais, como os Estados Unidos ou o Reino Unido. Entre nós, por exemplo, as reformas postas em prática nos primeiros anos do cavaquismo colocavam uma ênfase muito forte na avaliação formativa – congruente, aliás, com o discurso de valorização do professor como profissional e com o desejo, que alguns sectores alimentavam, de irmos a ter um novo modelo de direcção e gestão que pudesse permitir uma autonomia relativa mais expressiva para as escolas e actores educativos. Mas é claro que os ventos neoliberais estavam a chegar e, nesse sentido, as medidas educativas acabaram por se revelar ambíguas e heterogéneas – oscilando entre a expansão conjuntural de direitos e a sua retracção ou, então, entre a intervenção

do Estado e as lógicas e medidas de privatização – algo que designei na altura como “neoliberalismo educacional mitigado”.

Já a partir de meados dos anos 1990, com os governos de Guterres, houve alguma preocupação em conter alguns efeitos negativos de formas de avaliação externas, que entretanto reapareciam, tendo-se evitado, por exemplo, no consulado do ministro Santos Silva, que fosse o Ministério da Educação a publicitar os *rankings* de escolas baseados em exames nacionais. Nesse período, sobressaem os currículos alternativos e os territórios educativos de intervenção prioritária – medidas induzidas pela “ideologia da inclusão”, como a designou José Alberto Correia –, bem como o desejo de construir parcerias e fazer um “pacto educativo”, deixando a ideia das grandes reformas de lado.

Mais tarde, já com os governos de Durão Barroso e de Santana Lopes, a obsessão avaliativa instalou-se. Tivemos, aliás, um ministro da educação, David Justino, que foi um dos mais entusiastas defensores

dos exames nacionais e dos *rankings* das escolas, e tudo isso sustentado num discurso de redefinição dos conceitos de público e de educação pública, que a proposta de Lei de Bases da Educação destes governos, entre outras coisas muito discutíveis, pretendia.

**Esta legislatura fica marcada pela dificuldade em estabelecer um modelo justo, sustentável e exequível de avaliação dos professores**

#### Qual foi, nesse sentido, a postura do actual Governo?

O actual Governo, sustentado por uma maioria absoluta do Partido Socialista actual, continuou, de certo modo, esta obsessão avaliativa na medida em que, como consta do seu programa de governo, pretendeu expandir a avaliação para todas as áreas do sistema de educação e formação, designando-a, aliás, como uma das ambições para a legislatura. E, para além da avaliação, este mesmo Governo introduziu, em vários normativos legais, referências a princípios e a formas parcelares de prestação de contas que julgo louvável, mas sem, todavia, ter criado um sistema de *accountability* (prestação de contas e responsabilização) para o sistema educativo que pudesse ser articulado, coerente e avançado em termos éticos, epistemológicos e democráticos.

Ao contrário, esta legislatura fica marcada pela dificuldade em estabelecer um modelo justo, sustentável e exequível de avaliação dos professores, ainda que tenha conseguido, por outro lado, iniciar e implementar, com um sucesso discreto, um novo programa de avaliação externa das escolas – a este propósito é interessante ver o parecer do Conselho Nacional de Educação.

Do meu ponto de vista, aliás, um dos aspectos muito positivos deste modelo de avaliação das escolas é o facto de ele se articular com formas parcelares de *accountability*, nomeadamente com dimensões de participação de todos os actores educativos, transparência e prestação pública de contas. A publicitação dos relatórios de avaliação externa e os seus contraditórios são, entre outros, um exemplo do que acabei de afirmar.

#### Mudanças que se inscrevem no contexto de um processo mais amplo a nível internacional...

Sim, claramente, num processo de globalização e de crescente “contaminação” e “importação” das agendas políticas, que é para levar a sério. E se muitos e importantes movimentos cívicos, culturais e políticos têm conseguido oferecer alguma resistência, mesmo assim eles continuam a ser insuficientes.

Curiosamente, falamos num momento em que se realiza mais um encontro do Fórum Social Mundial. Julgo que essa poderá ser, eventualmente, a alternativa possível: o reforço sustentado de movimentos de globalização contra-hegemónica que se articulem de forma mais organizada, de modo a tentar conter e modificar certas agendas e, sobretudo, propor e construir alternativas credíveis.

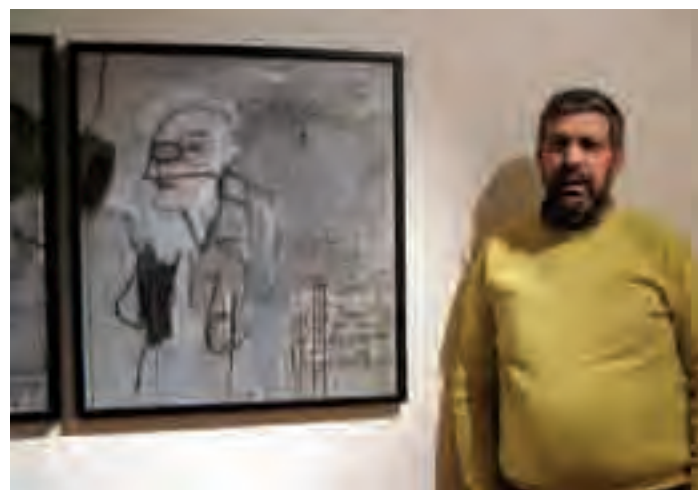
Talvez precisemos olhar mais de perto o último livro de Boaventura Sousa Santos – *Epistemologias do Sul* – para nos descentrarmos de visões eurocêntricas e neocoloniais que nos

impedem de imaginar outras visões do mundo. Mas as resistências e o “pensamento alternativo de alternativas” em relação às agendas e políticas para a educação e formação parecem não estar tão presentes nos movimentos contra-hegemónicos.

#### Em termos de formas de avaliação, que outras mudanças estão a ocorrer?

As influências que pesam sobre cada país dependem inevitavelmente de factores tão diversos como a sua posição periférica ou semi-periférica relativamente aos países centrais, bem como de questões como as tradições, os níveis cívico, moral e de escolarização das populações, as formas de organização dos sistemas educativos, os graus de desenvolvimento económico, a natureza e configuração dos regimes políticos, a vitalidade da sociedade civil, os compromissos com organizações internacionais e supranacionais – como, entre nós, a própria União Europeia –, entre outros.

No caso português, sabemos que existe uma indução muito forte no sentido de tornar a avaliação mais presente e transversal, já não



apenas com incidência na avaliação dos alunos, mas também nas escolas e nos profissionais da educação. Aliás, parece-me que o programa do actual governo, e muitas das orientações que este seguiu, são congruentes com essas pressões exteriores vindas da União Europeia, mas também de organizações como a OCDE e outras. Nunca como hoje, o governo dos números foi tão evidente. Aí estão as estatísticas internacionais, as avaliações comparativas – como as que são levadas a cabo por programas como o PISA –, os relatórios *Education at a Glance*, etc., etc.

O meu colega António Teodoro tem sido um dos investigadores que em Portugal mais tem chamado a atenção para este facto. Aliás, é no contexto da União Europeia que podemos localizar alguns dos impulsos iniciais mais marcantes no que diz respeito a uma dimensão menos estudada, mas, do meu ponto de vista, extremamente importante: a avaliação das próprias políticas de educação e formação. É esta, aliás, a minha actual área de interesse em termos de investigação e reflexão.

Sem pormos de lado a importância e as consequências do que alguns autores já chamaram o “comparativismo globalizador”, que não tem apenas aspectos negativos, há que não esquecer que a avaliação em educação visa sobretudo outras possibilidades, mais democráticas, criativas e emancipatórias. Como tenho repetido noutras ocasiões, as teorias e epistemologias da avaliação têm avançado muito mais em termos de complexidade metodológica e de validade social, ética e cultural do que pode parecer quando olhamos muitas das práticas e das políticas de avaliação. Frequentemente marcadas, aliás, por um revés neopositivista.

### **A emergência da figura do director de escola ocorre de forma lenta e gradual ao longo de vários anos**

#### **Partindo do trabalho que tem feito nesta área, que conclusões pode adiantar?**

Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados. Neste aspecto, aliás, considero que a integração de Portugal na União Europeia trouxe alguns aspectos positivos porque, de alguma forma, tem induzido a avaliação das políticas, condicionando mesmo, por esse processo, muito financiamentos e programas.

Mas existe entre nós, apesar de tudo, uma forte relutância em avaliar políticas e acções de governação; e, sobretudo, uma grande relutância na adopção clara de sistemas ou modelos democráticos e justos de *accountability*. Deveria ser normal que um governante prestasse contas aos cidadãos, à sociedade civil, aos profissionais, aos pais – e que os cidadãos, os pais e a sociedade civil exigissem a prestação de contas e a responsabilização dos governantes e dos dirigentes que estão à frente de instituições públicas ou que visam o interesse público, sem que nenhuma das partes se excluísse das suas próprias responsabilidades. Afinal, a co-responsabilização é uma dimensão da vida colectiva que visa manter um mundo melhor onde possamos ter uma vida mais decente e digna.

### **A classe política entende habitualmente que essa prestação de contas deve ser feita apenas em altura de eleições...**

Numa democracia representativa, os períodos que antecedem as eleições e as próprias eleições são, sem dúvida, momentos que possibilitam essa prestação de contas. Mas pretender circunscrever toda a questão a esses momentos dá-nos uma visão muito redutora sobre a política, a vida, e a “política da vida”. A exigência da prestação de contas faz parte dos discursos partidários de inspirações e recortes ideológicos muito distintos.

Esta é, por isso, uma questão mais complexa e ampla que não pode ser assumida sem um profundo questionamento dos seus pressupostos, dispositivos e consequências. Por isso, não pode depender de momentos, factos e motivações que têm, muitas vezes, uma dimensão pragmática, incerta e instável, e que se esgotam nas eleições.

Neste sentido, penso que é preciso assumir que a avaliação das políticas pode ser uma forma de integrar a prestação de contas e a responsabilização nos processos de governação. Com a vantagem de, também dessa forma, se assumirem com mais sentido ético os compromissos dos períodos eleitorais. Mas, não esqueçamos que há muitos modelos diferentes de *accountability* – desde os menos democráticos aos mais democráticos – para os quais precisamos dirigir a nossa disponibilidade de cidadania crítica e capacidade reflexiva.

### **As políticas educativas seguiram ao longo da última década, portanto, um rumo bastante diferente daquele que era preconizado nos anos 80 e 90?**

Acho que houve uma maior clarificação em relação a certos caminhos. Se pensarmos, por exemplo, nas últimas alterações ao modelo de gestão das escolas públicas, podemos constatar que a emergência da figura do director de escola ocorre de forma lenta e gradual ao longo de vários anos. Possivelmente, a transição que os sectores mais conservadores e neoliberais realizaram noutros países não teve terreno tão propício, na mesma altura, para uma mudança idêntica em Portugal. Hoje, pelo contrário, uma gestão voltada para processos de eficiência, avaliação e controlo, inspirada na “visão” da chamada nova gestão pública (“new public management”), e que alastrou a partir de países centrais, acabou por ser adoptada, também entre nós, pelo Estado e pela administração pública.

Neste contexto, os dispositivos de prestação de contas hierárquico-burocráticos ou “managerialistas” têm muito pouco a ver com uma democracia crítica e participativa. Aliás, corremos o risco de termos algumas escolas transformadas em panópticos de instrução altamente desmotivadores para estudantes e professores. E isto é ainda mais grave se tivermos presente que, de há uns anos a esta parte, tem vindo a esboçar-se um fosso entre democratização e meritocratização/selectividade.

Criou-se a ideia, por exemplo, de que o ensino básico, porque universal e obrigatório, era um mal necessário decorrente das políticas de democratização, e que, por isso, teriam de ser os níveis educativos subsequentes, como o secundário, a assumir a função de “pôr ordem” no sistema e reintroduzir padrões meritocráticos e de maior selectividade. Este movimento reorganizativo acentuou-se





por causa da massificação do ensino secundário e do aumento do desemprego dos jovens, conduzindo a uma crescente pressão, por parte da classe média no sentido de se adoptarem estratégias mais explícitas de preservação dos seus interesses e expectativas.

Neste sentido, a introdução de mecanismos de maior selectividade, como é o caso dos exames externos, pretende contribuir, entre outros aspectos, para fazer a gestão da crise da escola e das diversidades nela presentes. E esta maior selectividade e pressão para a produção de resultados mensuráveis não é, de todo, compatível com qualquer modelo de gestão.

**Voltando ao tema da nossa entrevista e a uma questão que frequentemente se coloca neste debate: avaliar implica necessariamente classificar? Qual é a sua opinião?**

Uma acção não é necessariamente consequência da outra. A avaliação tem uma dimensão muito mais ampla do que a classificação. Esta última poderá, eventualmente, ser uma das consequências da avaliação – uma consequência estática. Mas a avaliação é dinâmica, procura ajudar a promover, a mudar e a melhorar os nossos percursos e projectos, para termos uma consciência crítica dos processos,

das organizações, das pessoas, das interacções. A avaliação é um universo maior, é um campo denso da prática social, de pesquisa e de investigação empírica e teórica, sendo, também, um campo de decisão política e educacional.

**De uma forma generalista, que principais questões enformam hoje os sistemas de avaliação?**

Há pelo menos duas questões a ter em conta. Antes de mais, a que diz respeito à forma como são utilizados os sistemas de avaliação pelos poderes constituídos e governos dos diferentes países, ou seja, como se assume a avaliação enquanto instrumento ou estratégia, quer de controlo, quer de gestão, quer de apoio à decisão. Por outro lado, temos a questão que diz respeito à forma como a avaliação é encarada enquanto ferramenta ao serviço da capacidade de *empowerment*, de desenvolvimento, de emancipação, de criatividade, de acesso ao conhecimento e de auto-conhecimento. Ao mesmo tempo, temos de pensar não apenas nas grandes orientações das políticas de avaliação, mas também em tudo aquilo que hoje está disponível em termos de reflexão científica, metodológica e ética em torno da avaliação. Para responder à sua questão, diria

que existem actualmente, pelo menos, dois movimentos: um que questiona a agenda em torno das políticas de avaliação – e da avaliação de políticas – e outro que se centra nas epistemologias e teorias da avaliação – ou numa meta-avaliação da avaliação.

Respeito muito aqueles que defendem que a avaliação é, e deve ser, uma disciplina científica, até porque muitos são grandes nomes do pensamento e da investigação em avaliação. Eu prefiro, todavia, falar de um campo, no sentido que lhe atribui Pierre Bourdieu, enquanto espaço atravessado por muitas influências, poderes, paradigmas, contributos...

Estas posições devem ser consideradas como pontos de partida para tentar responder ao que me pergunta – coisa que não pudei fazer por agora.

***Não é com instrumentos burocratizantes, pouco credíveis ou impostos que se avalia uma profissão complexa como a docência***

***Defendia em tempos uma avaliação formativa no contexto de um “projecto de educação emancipatória” que funcionasse como eixo de articulação entre o Estado e a comunidade. Essa “utopia realizável”, como lhe chamava, ainda é possível no actual contexto?***

Sim, perfeitamente, e isso inscreve-se, sobretudo ao nível local, nas perspectivas de resistência contra-hegemónica que há pouco referia. Mas uma avaliação formativa é mais complexa porque exige condições que, infelizmente, estão cada vez mais afastadas do quotidiano das escolas públicas. Pressupõe, por exemplo, uma relação de confiança entre professores e estudantes. Infelizmente, vamos apercebendo que vivemos num sistema em que a desconfiança impera: dos governantes em relação aos governados, do ministério em relação aos professores, dos professores em relação aos alunos, dos pais em relação aos professores; e vice-versa. É uma característica muito marcante na nossa sociedade actual.

E julgo que, neste aspecto, este Governo começou muito mal. Mesmo conferindo o benefício da dúvida sobre as eventuais boas intenções da tutela, as críticas iniciais aumentaram a desconfiança sobre o sistema e sobre os professores. E grande parte do actual sentimento de desmotivação resulta desta desconfiança. Mas há outras condições que são necessárias para fazer uma avaliação formativa enquanto dispositivo de aprendizagem e de realização pessoal: motivação, autonomia e empenho profissionais, direito a ter voz e a ouvir outras vozes, conhecimento para lidar com as diferenças, possibilidade de acompanhar percursos distintos, tempo para fazer registos e planificar caminhos, colaboração sincera dos alunos, dos pais e da comunidade educativa...

Há certamente práticas docentes que estão imbuídas de orientações formativas em termos de avaliação, mas é muito difícil dizer que a avaliação formativa é uma prática normal no quotidiano das nossas escolas. Por isso, trata-se de uma modalidade de avaliação que, para poder ser concretizada com todas as condições pedagógicas, tem que ser assumida num compromisso entre o Estado, os estudantes, os professores e a comunidade.

***Irá levar algum tempo a recuperar o sentimento de confiança mútua...***


Claro, e sem essa confiança mútua não é possível pôr em prática uma avaliação formativa séria. Porque ela supõe que os alunos sejam capazes de se expor e falar das suas dificuldades solicitando ajuda; da mesma forma, cada professor, confiando nos alunos, deve ser capaz de compreender o que está em causa e criar condições para proporcionar essa ajuda e acompanhamento. A avaliação formativa precisa de mais tempo para ser preparada, quer em casa, quer na escola. Defender a avaliação formativa é, de alguma forma, abalar o sistema tal como está actualmente estruturado. Ora, essa mudança não parece compatível com a racionalidade dominante, nem com o predomínio de outras formas de avaliação, a que já aludi nesta entrevista.

***É possível um sistema de avaliação aferir objectivamente a qualidade do desempenho de um professor?***

Em avaliação, a objectividade é sempre a objectividade possível. Se a função docente é, em si mesma, complexa, os instrumentos de avaliação têm de corresponder a essa complexidade. E quando digo instrumentos complexos não pretendo dizer complicados, mas sim dispositivos de avaliação que consigam dar conta da amplitude das tarefas e das suas especificidades. Não é com instrumentos burocratizantes, pouco credíveis ou impostos que se avalia uma profissão complexa como a docência. Há, felizmente, muitos modelos testados e conhecidos sobre a avaliação do desempenho docente noutros países. Mas é necessário mais tempo para chegarmos a um modelo que seja consistente e consensual porque os professores querem, e precisam, de ser avaliados, mas de uma forma que os dignifique como pessoas e como educadores.

A este propósito, temos que pensar por que razão a experiência recente de decidir um modelo de avaliação do desempenho docente não correu bem entre nós. Talvez possamos aproveitar o balanço crítico dessa experiência para repensar muitas coisas. Já há muito tempo se sabia que indexar ou condicionar, ainda que fosse apenas em parte, a avaliação dos professores aos resultados escolares dos alunos seria uma decisão problemática e injusta.

Há alguns anos escrevi a este propósito, dizendo nomeadamente que seria uma das coisas mais nefastas que poderiam acontecer. Aqui, como noutras coisas, não aproveitámos as boas experiências. Se é verdade que a acção de um professor pode ser decisiva para o sucesso escolar de um determinado aluno, ou mesmo de uma turma, também sabemos que o sucesso é um fenómeno multifactorial que não se resume à competência profissional dos professores. Este aspecto acabou por ser provisoriamente deixado de lado, mas não sabemos como será resolvido.

Eu defendo que a questão crucial é saber se consideramos ou não os professores como profissionais, e o que é que isso pode significar exactamente numa época de mudanças educacionais e sociais profundas, não apenas em relação aos dispositivos de regulação como também em relação ao que podem ou devem ser as missões e objectivos essenciais da educação. Sem criar consensos em torno destes pressupostos é difícil decidir que modelo de avaliação deve ser proposto para e com os professores. 





Teresa Couto

**José Antonio Caride Gómez**

Universidade de Santiago de Compostela, Galiza,  
Espanha. Faculdade de Ciências da Educação.

# Educar la libertad en las cárceles

La Pedagogía Social, no puede ni debe situarse al margen de todas las iniciativas educativas que asuman propósitos emancipatorios, aún en situaciones tan adversas como las que supone educar a personas que están en la condición de prisioneros. Lo dijo de otro modo Antonio Lobo Antunes tomando como título de su relato el breve fragmento de una canción americana: *"cualquier luz es mejor que la noche oscura"*.

El pasado diciembre la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada acogía en esta ciudad el *I Congreso Internacional de Acción Socioeducativa en el Medio Penitenciario*, otorgándole un especial relieve temático a la educación social en situaciones de riesgo que afectan a la infancia, las mujeres y las familias; y, de un modo más específico, a los desarrollos teóricos y prácticos que reivindican una lectura alternativa del quehacer educativo en las cárceles, congruente con las recomendaciones que los organismos internacionales y nacionales vienen proclamando al señalar que uno de los fines primordiales de la acción penitenciaria consistirá en la reeducación y reinserción social de los penados.


Sin duda, la convocatoria de un Congreso que invita a poner en valor el potencial pedagógico y social de quienes difícilmente podrán asumir por ellos mismos el pleno desarrollo de sus capacidades intelectuales, culturales y sociales, merece un reconocimiento muy positivo. Máxime, si con su realización se extienden las sensibilidades de la educación hacia personas y colectivos marcados por una compleja trama de circunstancias sociobiográficas y estructurales habitadas por la marginación, la exclusión y la segregación social. Y, con ellas, muy a menudo, por diferentes modos de transgredir o minorar los derechos humanos; entre otros, los que invocan la libertad, la igualdad y la justicia social.

La Pedagogía Social, de la que proclamamos su decidido compromiso con una educación crítica y transformadora, no puede ni debe situarse al margen de estos

logros; y, consecuentemente, de todas aquellas iniciativas educativas que asuman propósitos emancipatorios, aún en situaciones tan adversas como las que supone educar a personas que están privadas de libertad, interviniendo en la condición de prisioneros allí donde lo son. Al menos con una doble perspectiva: de un lado, como diría Mayor Zaragoza, procurando que la primera misión de toda educación sea "liberar al ser humano, donde quiera que sea posible, de la coacción y de la ignorancia"; de otro, aceptando – con Savater – que los ciudadanos libres y responsables no se improvisan, sino que se forman y conforman mediante la educación, como seres capaces de convivir y respetarse.

La libertad, aún cuando esté profundamente inhibida, como sucede en las cárceles, además de representar uno de los soportes éticos y morales más estimables de cualquier acción educativa, también constituye uno de sus principios y fines más preciados, tanto a nivel individual como colectivo. No nacemos libres, sino que aprendemos a serlo mediante la educación, como seres capaces de convivir y colaborar.

Así quisimos expresarlo en el Congreso al que hemos aludido, poniendo énfasis en el derecho a la educación (social) en las instituciones penitenciarias, no sólo como una oportunidad puesta al alcance de quienes están reclusos, sino y sobre todo como una de las principales opciones para reconocerse en su historia personal y social, de releerla y rescribirla mejorando su calidad de vida, activando su condición ciudadana, haciendo uso de sus derechos y asumiendo sus deberes cívicos.

Aunque se trata de una tarea especialmente complicada en contextos de encierro, la Educación Social que proponemos ha de aceptar los desafíos que ello comporta. Y, de forma coherente, contribuir junto con otras actuaciones de carácter político, jurídico, psico-social, asistencial, económico, etc. a socializar y habilitar a las personas privadas de libertad en las actitudes y competencias que precisan para mejorar su vida, dentro y fuera de los establecimientos penitenciarios. De ahí que, retornando a Erich Fromm y a Paulo Freire, sintamos la necesidad de proyectar en la Educación Social el afán humanista de educar a las personas para que pierdan el miedo a la libertad, en el sentido positivo de realización de su propia personalidad individual, pero también de encuentro, diálogo y convivencia con los demás. Lo ilustró en su "proceso" Franz Kafka, cuando el comerciante Block le recuerda al detenido Joseph K. un viejo proverbio: "es mejor para un hombre sospechoso agitarse que permanecer en reposo, pues el que permanece en reposo corre siempre el peligro de encontrarse sin darse cuenta en uno de los platillos de la balanza y ser pesado en ella con el peso de sus pecados". Lo dijo de otro modo y con distinta intencionalidad Antonio Lobo Antunes en su "libro de crónicas" en *O Público*, tomando como título de su relato el breve fragmento de una canción americana: *"cualquier luz es mejor que la noche oscura"*. La Educación Social, y con ella otras educaciones, por mucho que el poder de las circunstancias atenúen sus luces, siempre podrán iluminar la oscura noche, de amaneceres inciertos, que se cierne sobre las cárceles. 

«EM CADA ROSTO IGUALDADE»

# Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária

Mais importante do que tentar ser «o melhor do mundo», o melhor professor, o melhor aluno, a melhor escola, é tentar ser «o melhor para o mundo», respondendo com sentido de solidariedade ao outro que, sendo diferente, nos é próximo.

**Isabel Baptista**

Universidade Católica Portuguesa, Porto.  
Faculdade de Educação e Psicologia

Num tempo em que se fala de «revolução social da aprendizagem» e se elege a educação como um bem humano essencial, as escolas portuguesas são organizações em situação de sofrimento, investidas de mandatos sociais inconsequentes, carentes de estima pública e privadas do clima de liberdade necessário à sua respiração, à sua dinâmica vital e ao seu desabrochar. Adoptando uma definição proposta por Paul Ricoeur, chamamos «instituição» à estrutura organizacional que configura o regime de vida «com e para os outros» num determinado contexto histórico, assegurando duração, coesão e carácter a esse viver, considerando que uma democracia com instituições escolares fragilizadas é, certamente, uma democracia vulnerável.

Pensadas para responder a necessidades humanas, as instituições não são apenas edifícios, muros, paredes ou regulamentos mas sim unidades sociais vivas, animadas por pessoas de «corpo e alma». Mas precisamente por isso, porque em referência estão as pessoas, os seus problemas, os seus dramas, os seus interesses e os seus sonhos,

as instituições são também edifícios, muros, paredes e regulamentos. Ao contrário de outros dispositivos intangíveis e extraterritoriais, como as redes sociais, por exemplo, as escolas são instituições, isto é, organizações ligadas a «um chão», a uma realidade física perceptível e muito concreta, a um território de referência. A personalidade ou «rostos» de cada escola, o seu *ethos* organizacional, depende muito dos mecanismos que asseguram a sua inserção territorial, favorecendo relações de proximidade produtiva com outros actores sociais. Além do mais, a aprendizagem que acontece dentro da escola, e muito concretamente dentro da sala de aula, não pode ser dissociada daquela que se desenvolve fora dela, em especial no contexto familiar e na comunidade local.

Importa, nesse sentido, explorar linhas de intersecção entre a pedagogia escolar e a pedagogia social, sobretudo num tempo, como o da nossa contemporaneidade, marcado pela ameaça de agravamento das situações de pobreza, violência, desigualdade e injustiça social. Salientando,

porém, que, subordinado a uma racionalidade sociopedagógica, o «social» a que nos referimos não se restringe ao universo da chamada «exclusão social», prendendo-se acima de tudo com o imperativo de construir solidariedade num mundo que nos surge cada vez mais deslaçado e obscurecido. Nessa medida também, importa defender a inserção social da escola mas prevenindo, por outro lado, a exaltação excessiva das virtudes da regulação socio-comunitária da educação, própria de um certo comunitarismo de tipo romântico. Como instituição, a escola expressa um compromisso da sociedade para com os seus cidadãos, corporizando valores de cultura universal que, por definição, transcendem o universo dos interesses familiares e comunitários. A escola é um lugar de emancipação intelectual e de procura da verdade que resiste aos apetites de imediato, exigindo estudo, disciplina e lições. De uma forma singular, na escola celebra-se o privilégio de poder ser ensinado, que é como quem diz de poder acolher as verdades que

vêm de fora e que, como tal, desafiam a mesmidade. Por esta razão, enquanto adulto especificamente preparado para a função educativa, o professor fará sempre a diferença. O respeito pela sua autoridade profissional, pela presença pessoal daquele que ensina, é condição fundamental para garantir a qualidade do desempenho das nossas escolas, enquanto «escolas do presente». Porque, na verdade, só através da posse subjectiva do presente nos tornamos capazes de futuro. O discurso em torno das «escolas do futuro» tende por vezes a desvalorizar a fecundidade do tempo vivido, sofrido, problematizado, partilhado e, nessa medida, sonhado.

Pelo lugar que ocupa no processo de desenvolvimento humano, a escola é uma instituição social por excelência onde, de forma privilegiada, se promove o «direito universal ao rosto». O ideal de igualdade e de universalidade que sublinha a nossa condição comum brilha em cada ser humano enquanto testemunho de uma irredutível unicidade. É essa misteriosa

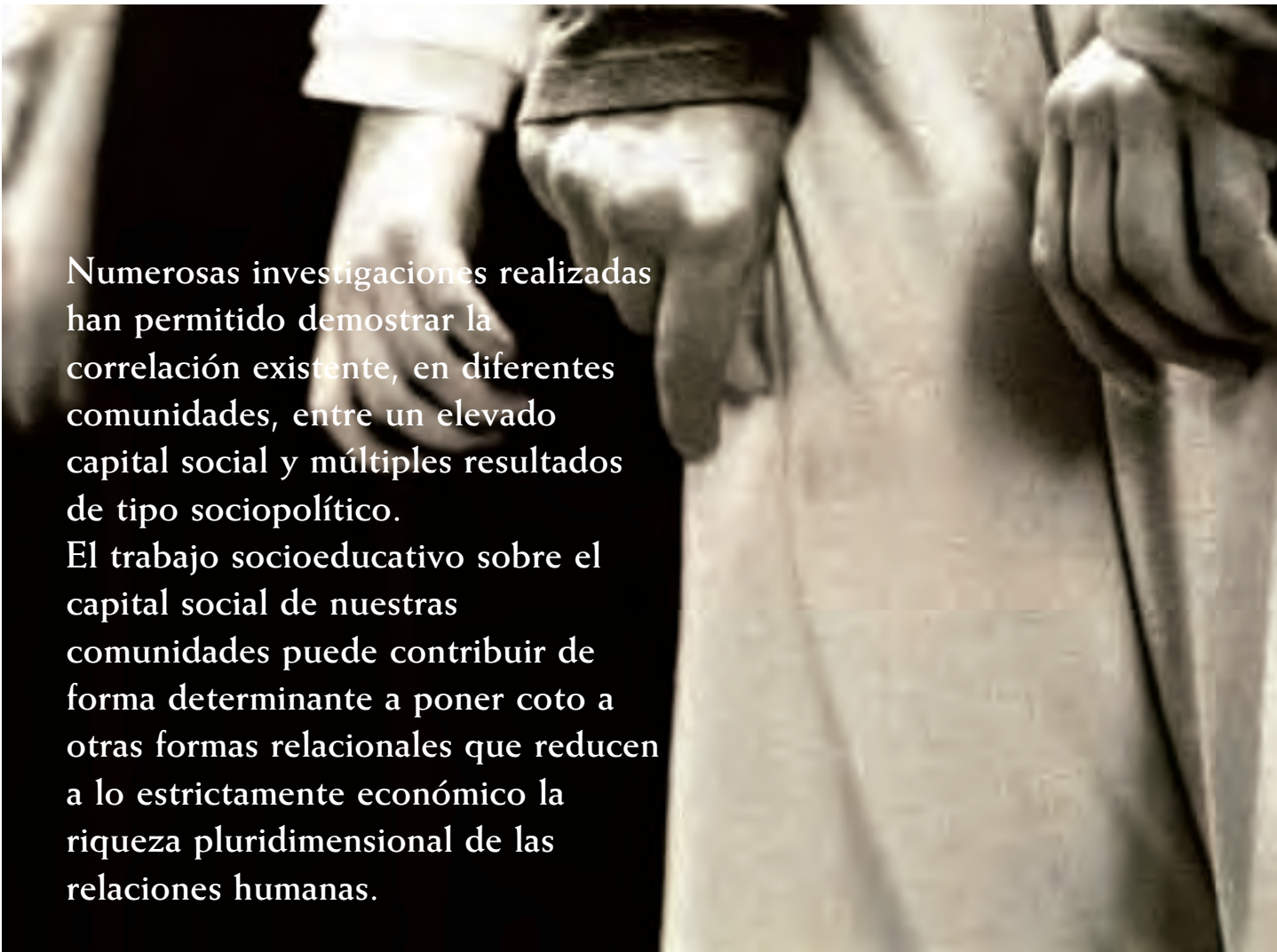
riqueza da subjectividade pessoal, posta em interacção em cada encontro humano, que nos permite falar da experiência relacional como uma experiência simultaneamente poética e política, onde desponta a crença em nós mesmos, nos outros, na vida e no futuro. Neste sentido, mais importante do que tentar ser «o melhor do mundo», o melhor professor, o melhor aluno, a melhor escola, é tentar ser «o melhor para o mundo», respondendo com sentido de solidariedade ao outro que, sendo diferente, nos é próximo. É justamente nesta cultura de responsabilidade relacional que reside o tipo de excelência ética que determina a qualidade do desempenho escolar, enquanto expressão de uma liberdade comprometida com o bem comum. Por serem lugares educativos, as escolas carecem de espaços de convivialidade reflexiva e de ambientes paz relacional que ajudem instituir lugares de cidadania e de fraternidade num mundo onde seja possível encontrar «em cada esquina um amigo, em cada rosto igualdade». 🍷



# Capital social y educación

**Xavier Úcar**

Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha.  
Departamento de Pedagogia Sistemática i Social.



Numerosas investigaciones realizadas han permitido demostrar la correlación existente, en diferentes comunidades, entre un elevado capital social y múltiples resultados de tipo sociopolítico. El trabajo socioeducativo sobre el capital social de nuestras comunidades puede contribuir de forma determinante a poner coto a otras formas relacionales que reducen a lo estrictamente económico la riqueza pluridimensional de las relaciones humanas.



En estos días se habla mucho de la crisis del capitalismo y de la necesidad de refundarlo o, lo que es lo mismo, de la necesidad de repensar el papel que juegan o deberían jugar la economía y lo económico en nuestras vidas. Nosotros queremos referirnos a otro tipo de capital. Un capital que se construye a partir de la confianza y las relaciones entre las personas: el denominado *capital social*. El término aparece a principios del siglo XX, pero no será hasta los 80 que Bourdieu construirá un marco teórico y Coleman lo concretará para poder investigar. El concepto, sin embargo, se asocia habitualmente a Putnam; un politólogo americano que lo divulgó en los años 90.

Si nos interesa este tipo de capital es porque se halla nuclearmente vinculado con valores, objetivos, y metodologías que planteamos y desarrollamos en el marco de la pedagogía y la educación social. Incrementar el capital social de nuestras comunidades es un objetivo socioeducativo que persigue, de manera explícita, el empoderamiento de la comunidad y de las personas que la constituyen.

Existen muchas formas de definir el capital social por lo que dicho concepto ha sido utilizado de maneras muy versátiles. Existe, sin embargo, consenso en el ámbito de la ciencia social sobre el hecho de que el *capital social*, se refiere al papel que juegan las redes interpersonales y las normas cívicas en la vida social. Putnam estableció las diferencias del capital social con otros tipos de capital. Lo distinguió del *capital físico*, que se refiere a recursos, prestaciones y servicios y del *capital humano* que se centra en las capacidades y potencialidades de las personas.

La idea básica que sostiene el concepto de capital social es que las relaciones interpersonales que se producen en una comunidad y el tejido social que aquellas configuran son uno de los principales recursos que posee dicha comunidad. *El capital social* – escribe Putnam – se refiere a las conexiones entre las personas, a las redes sociales y a las normas de reciprocidad y de confianza que emergen de ellas. El capital social, a diferencia de otros tipos de capital, es intangible, es relacional y puede ser considerado como un bien público.

A la hora de concretar en qué consiste el capital social de una comunidad se suele

hablar de tres elementos, cada uno de ellos con unas funciones y potencialidades específicas en tanto que productores de dicho capital:

- a) Las obligaciones y expectativas que tienen las personas en relación al establecimiento de relaciones. Dichas obligaciones y expectativas dependen del grado de confianza que inspira el entorno social. El crédito y la fiabilidad de las instituciones del entorno (Administraciones, servicios, entidades y organizaciones, etc.), incluidas las costumbres, las prácticas y las tradiciones que en dicho entorno se suelen producir, animan o disuaden a los ciudadanos a la hora de emprender o desarrollar acciones o poner en marcha proyectos. Se puede decir, en ese sentido, que aquellas fundamentan y sostienen la acción individual y colectiva.
- b) El potencial de información que fluye a través de la estructura social y comunitaria. Estos flujos de información proveen bases para la acción y se constituyen como la savia que alimenta, dinamiza y mantiene vivas las redes sociales.
- c) La existencia de normas de comportamiento que vayan acompañadas de sanciones efectivas. Estas normas marcan los límites y posibilidades de las acciones e interacciones personales, grupales y comunitarias

La presencia de estos elementos en una comunidad provee marcos que estimulan y animan las acciones y las iniciativas de la ciudadanía, cosa que puede permitir ampliar y densificar el tejido social y contribuir, de esta manera, a la mejora de la calidad de vida comunitaria. Desde este punto de vista parece claro que será la presencia y sostenibilidad del capital social de un colectivo humano el que nos va a permitir hablar de comunidad.

Una de las temáticas más debatidas en el marco teórico del capital social se refiere a la manera como se puede visualizar o concretar metodológicamente este capital social. A partir de Putnam se suele concretar en tres términos difícilmente traducibles al español. Estos son:

A) **Bonding**: Que vendría a significar algo así como construir lazos hacia adentro: "con los míos". Son vínculos intragrupo y son lazos de exclusividad/exclusión. Los vínculos suelen ser fuertes y se producen en el marco de grupos homogéneos como los amigos y la familia.

B) **Bringing**: Que se refiere al establecimiento de "puentes". Los lazos se establecen con personas de fuera del propio grupo: "con los otros". Relaciones con personas y grupos del "exterior". Se trata de tender puentes hacia amigos, asociados o colegas lejanos. Son lazos de inclusión; que buscan incluir a los otros en "lo propio".

C) **Linking**: Establecer conexiones, vincular. Se refiere a las relaciones con individuos y grupos con diferentes estatus y poder. Hay autores que refieren esta última forma de establecer vínculos a la capacidad de conseguir recursos, ideas e información de instituciones formales más allá de la comunidad.

Las numerosas investigaciones realizadas, desde la aparición de este concepto, han permitido demostrar la correlación existente, en diferentes comunidades, entre un elevado capital social – en términos de confianza social y redes asociativas – y múltiples resultados de tipo sociopolítico. El Informe del National Statistic (2001) presenta los siguientes: descenso de tasa de criminalidad; mejora de la salud; mayor longevidad; mejoras en resultados académicos; mejoras en resultados educativos; mejoras en los niveles de igualdad de ingresos; mejoras en el bienestar de la infancia y descenso de las tasas de abuso infantil; descenso de la corrupción y mejora de la eficacia del gobierno; y, por último, incremento de los logros económicos a través del incremento de la confianza en las transacciones comerciales.

Decir para acabar que, desde nuestro punto de vista, el trabajo socioeducativo sobre el capital social de nuestras comunidades puede contribuir de forma determinante a poner coto a otras formas relacionales que reducen a lo estrictamente económico la riqueza pluridimensional de las relaciones humanas. 🍷



# Uma organização «SEM VOZ»

O que parece importante discutir é o modo como as escolas, concebidas como organizações de facto e também de direito, podem participar no processo de resistência afirmando-se como locais de discussão e de concepção de políticas educativas.

## Manuel António Silva

Universidade do Minho.  
Instituto de Educação e Psicologia  
masilva@iep.uminho.pt

Uma organização com esta característica é como se não existisse enquanto tal, pelo menos de um ponto de vista formal. Como Bártolo Paiva Campos referia em finais de 2006, em Portugal só existe uma escola, cuja sede é em Lisboa e o director é o ministro, fundamentando esta ideia no facto das organizações que todos reconhecem normalmente como escolas não possuírem personalidade jurídica. Esta situação, se bem

analisada, tem implicações bastante claras no modo como podem intervir na sociedade, sendo-lhes praticamente vedadas quaisquer veleidades de produzir políticas próprias e de manifestarem os seus pontos de vista face aos problemas sociais em geral e aos educativos em particular. Se quisermos fazer um esforço para identificar documentos que traduzam essa tomada de posição, de questionamento social, político

ou educativo ou outro posicionamento qualquer, verificamos facilmente que esses documentos não abundam. Pessoalmente, não os conheço.

Ao longo dos últimos anos, as escolas e os professores têm vindo a ser objecto de um ataque objectivo e, de certo modo, sem precedentes no Portugal democrático, por parte de um governo que alia, simultaneamente, um afirmado desprezo por estas organizações e por quem nelas exerce a sua actividade profissional, uma arrogância ostensiva e uma reconhecida incompetência política e educativa para lidar com as questões da educação. Perante esta situação, verificámos que os professores (individualmente considerados) e as suas organizações de classe desenvolveram um considerável trabalho de resistência activa que teve a sua expressão em duas grandes e inéditas manifestações. Emergiram vários movimentos de professores e a internet foi um espaço amplamente utilizado por muitos professores através de diversos modos de comunicação, sobretudo blogues. O governo, por seu turno, também criou diversas estruturas orientadas para a legitimação das suas políticas, como sejam o conselho de escolas e diversos conselhos (científicos e de outras naturezas) no campo da avaliação. De um ponto de vista informal, também pudemos assistir à emergência de um movimento de presidentes de conselhos executivos preocupado, sobretudo, com a problemática da avaliação do desempenho docente.

Como sabemos, este multifacetado movimento docente conseguiu importantes resultados ao longo destes quatro anos, mas não foi suficiente para derrubar a equipa ministerial e impedir que o volumoso edifício legislativo por ela produzido se mantivesse em vigor, asfixiando as escolas e impedindo que estas funcionassem normalmente. Podemos afirmar, sem qualquer margem de erro, que os objectivos do governo permanecem intocáveis e todo o movimento avaliador, das pessoas e das organizações, continua a processar-se sem que se vislumbre qualquer saída que permita antever a emergência de uma escola autónoma e capaz de produzir as políticas de educação que sempre se limitou a executar, a maior parte das vezes sem sequer as discutir.

Perante este cenário, o que nos parece importante discutir é o modo como as escolas, concebidas como organizações de facto e também de direito, podem participar neste processo de resistência (no sentido que Giroux lhe atribui), afirmando-se como locais de discussão e de concepção de políticas educativas, isoladamente ou em associações especificamente criadas para o efeito. Sabemos que a tradição é inimiga desta ideia, assim como a própria legislação, que nunca permitiu que as escolas se pudessem organizar e ter, deste modo, uma participação activa no processo de direcção da

educação. Por isso, temos consciência de que estamos a propor uma certa forma de transgressão que pode ser objecto de procedimentos administrativos múltiplos, mas não vemos alternativas para a construção de uma educação efectivamente pensada ao nível do local e com efectiva participação de todos os que nela trabalham e dos diversos agentes que com ela interagem. Só assim as ideias de Projecto Educativo, de autonomia e de avaliação interna poderão assumir o seu significado original, rompendo com a prática de «faz de conta» que sempre caracterizou a acção da escola portuguesa até hoje. ↗

**esac**  
escola superior agrária  
de coimbra

**licenciaturas**

- Eng.º Agrícola
- Eng.º Alimentar
- Eng.º de Ambiente
- Agricultura Biológica
- Nutrição
- Eng.º da Gestão Humana

**mestrados**

- Agricultura Biológica
- Agronomia
- Dietética
- Engenharia Alimentar
- Biotecnologia
- Gestão Ambiental
- Engenharia de Alimentos

**CBT**  
Centro de Estudos de Biotecnologia

- Diploma Alimento
- Diploma Ambiente
- Diploma de Gestão de Recursos Humanos

**desporto na esac**

- Equitação
- Basquetebol
- Tenis
- Atletismo
- Andebol
- Futebol

**Estudar em Coimbra dá-te mais futuro**

Escola Superior Agrária de Coimbra • Bussacal • 3000-318 Coimbra • T + 351 239 852 940  
Calçada de Ramalhão Curros • T + 351 229 802 299 • F + 351 239 802 979  
esac@esac.pt • www.esac.pt



TIRAR PARTIDO DA CRISE.  
ASSUMIR UM PAPEL NA LIDERANÇA MUNDIAL

“É chegado  
o momento  
de refundação  
da Europa”

Entrevista conduzida por *RICARDO JORGE COSTA*  
Fotografia de *INÉS ANDRADE*

Que nova ordem mundial poderá emergir da actual crise e qual o papel da Europa nesse novo contexto? Num artigo intitulado “A Perestroika americana”, publicado no jornal “Público” em Fevereiro deste ano, João Caraça, director do Serviço de Ciência da Fundação Calouste Gulbenkian, defende que ela representa o fim do Império americano e que abre uma grande oportunidade que a Europa deverá saber aproveitar. Diz que a resposta está na refundação das instituições europeias.

A propósito deste artigo, conversámos com o autor, que é também Professor Catedrático convidado do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, professor agregado em Física pela Universidade de Lisboa (UL), consultor para a Ciência do Presidente da República e membro Integrado do Centro de Filosofia das Ciências da UL.



**“O pior cego é aquele que não quer ver”. Não quisemos ver que o capitalismo estava fundado em premissas que no início deste século deixaram de ser válidas e que resultaram na actual crise. Porque razão mergulhámos nesta crise?**

Não foi exactamente isso que eu queria dizer: O capitalismo é um sistema muito robusto, existe praticamente há 500 anos e acompanhou a formação da modernidade na Europa em termos económicos, políticos e sociais. O facto é que esse sistema, que consiste na possibilidade de acumulação de riqueza no seu centro, ou centros, tem vindo a evoluir e a deslocar essa centralidade ao longo deste período.

O que não quisemos ver foi que essas formas de acumulação de riqueza, através da racionalização da procura de recursos, da sua utilização e da exploração de outras zonas que ficam coordenadas por esse centro, tem uma designação corrente de Império, que adoptamos habitualmente para os grandes impérios do passado mas que não quisemos adoptar para a organização coordenada pelos Estados Unidos da América.

**A forma como a ele se referia parecia conter implicitamente uma crítica...**

Não. Criticava o facto de não termos sido capazes de entender que os Estados Unidos, enquanto nação, terem adoptado, do ponto de vista político e económico, uma postura de Império, à semelhança de outros impérios ao longo da História. Com características diferentes, evidentemente, porque estávamos num século diferente, mas como um Império na medida em que foi uma estrutura que se iniciou, desenvolveu, entrou em declínio e acabou por cair.

Aquilo que não quisemos ver, portanto, é que o Império americano tinha naturalmente um período limitado de vida. E que esta crise representa, na verdade, o fim desse império tal como o conhecíamos. O que se seguirá será certamente algo de muito diferente e já não será coordenado pela América.

O que quis também dizer é que a queda do império americano não representa um descalabro. A América não acabou, terminou o império americano. E dava como exemplo a queda do império soviético, que fez com que a Rússia ficasse isolada e perdesse muita da sua capacidade. Mas ela lá está, com as suas armas nucleares e os seus recursos naturais. Não desapareceu.

Nós referiamo-nos ao império soviético com uma conotação coerciva, como se o facto de sermos aliados dos Estados Unidos não representasse nenhuma relação de coerção. Ora, numa coordenação imperial há sempre uma subjugação de regiões que estão à volta do centro, obedecendo-lhe.

**Não terá esta crise representado um golpe final no modelo capitalista tal como o conhecemos?**

Não me parece, porque o capitalismo implica uma acumulação infinita de riqueza. Quando essa acumulação era medida por coisas materiais, tinha naturalmente uma certa limitação. Actualmente, tendo em conta que ela pode ser registada na memória de um computador – não havendo, portanto, uma limitação física – a possibilidade de acumulação de riqueza é muito maior. O sistema capitalista, portanto, não desapareceu.

Além disso, os sistemas capitalistas que vigoram na China, na Índia, na Indonésia, na Rússia, nos vários países do Médio Oriente, etc., podem ter diferenças entre si mas têm uma base comum, assente numa rede de comunicações a nível mundial que permitiu a globalização das finanças. E essa globalização não significa que haja um centro a comandar tudo, pode haver vários. É isso que eu julgo que foge um pouco à nossa percepção.

## **Nova ordem mundial multipolar**

**No seu artigo referia-se também à incapacidade de antecipação das elites dirigentes para fazer face às crises que marcaram o século XX e à que vivemos actualmente. Serão as elites dirigentes de facto incapazes ou terá sido a sua subordinação aos interesses económicos que as impediu de se anteciparem?**

Os impérios ruem quando as respectivas classes dirigentes não conseguem arranjar formas para sair de uma crise. É uma situação recorrente. Essa crise será mais ou menos forte em função das forças situadas na sua fronteira e que com ela interagem. O momento da queda é que não é previsível, porque está dependente da relação de forças entre o centro e a periferia, e das respectivas elites. Esse é que é o problema.

Olhando para o império americano, podemos constatar que há sempre duas gerações associadas à sua fundação, com uma fortíssima acumulação no centro: a geração que o funda, que possui princípios muito fortes; a geração seguinte, que já nasceu com esses princípios e conviveu com os pais fundadores; e, finalmente, a terceira geração, que já está longe desses princípios, tem deles a ideia de instrumentos que permitem manter o seu modo de vida. Nesse sentido, tentam modificá-los, torná-los mais eficientes, porque o funcionamento do império atrai a cobiça, a corrupção interna, etc. Essa “afinação”, digamos assim, não traz por vezes os resultados desejados, e é nessa altura que o império colapsa.

**Essa terceira geração que refere, cristalizada sobretudo na actual classe política, não se terá vindo a divorciar de forma crescente dos cidadãos e das suas preocupações – e daí também a sua dificuldade em antecipar esta crise?**

Nesse contexto, é muito interessante verificar o paradoxo das elites dirigentes americanas. Na minha perspectiva, no período correspondente aos mandatos dos presidentes Bush, Clinton e W. Bush, em que as forças da globalização das finanças estavam em pleno, essas elites perceberam que havia uma dificuldade de afirmação da própria América e adoptaram a solução da fuga para a frente, como habitualmente se faz nestas alturas, contraindo empréstimos que acabaram por atingir valores monumentais.

Ou seja, as próprias elites dirigentes americanas não perceberam o que se estava a passar. E todos nós pensámos que, sendo os líderes da globalização, iriam lucrar com essa situação – e lucraram, de facto. Com o único senão de ser um modelo de consumo baseado no empréstimo, apoiado num forte dispositivo militar e no facto de o dólar ser a moeda de reserva mundial. Mas isso foi-se erodindo à medida que outros actores foram aparecendo.

**Mas essa incapacidade poderá ser exclusivamente atribuída às elites dirigentes americanas? Isto é, não haverá também uma quota-parte de responsabilidade por parte dos outros principais actores mundiais...**

Mas os outros principais actores mundiais jogaram nisso...

**...nomeadamente a Europa?**

A Europa é um actor com um papel muito reduzido neste jogo, porque a força da Europa reside no facto de ser um parceiro dos Estados Unidos. O que os americanos fizeram foi arranjar mecanismos – dos quais a guerra no Iraque é um caso paradigmático – para continuar com o esquema existente, de manter uma ilusão de poder. E quando a América começa a perceber que não pode ganhar a guerra, as outras forças à volta vão-se posicionando.

O que acontece é que, no próprio centro, o mecanismo de acumulação de riqueza foi ruindo. O grande erro das elites dirigentes foi promoverem um modelo de crescimento baseado na facilidade de obtenção de crédito, socorrendo-se da poupança obtida na periferia do império.

**Mas a Europa também foi vivendo à custa desse modelo...**

Sim, a Europa viveu à custa desse modelo – assim como diversas organizações mundiais e muitos outros países – financiando alegremente o centro até ao momento em que o nível da dívida atingiu um montante tal que corresponde actualmente ao PIB mundial.

**Chegados a este ponto, que alternativas se vislumbram?**

A reunião do G20 – que agrupa os vinte países mais ricos do mundo – teve lugar há poucos dias, antes da realização desta entrevista. Na minha opinião, essa reunião é uma manifestação clara de que irá surgir uma nova ordem mundial – neste momento transitória – de carácter multipolar.

**Mas o modelo vigente irá, no essencial, manter-se o mesmo...**

Eu penso que o modelo irá assentar nas regiões, isto é, em vez de termos um centro e de tudo o resto estar organizado em torno dele, iremos ter vários centros de acumulação. O que irá acontecer, portanto, é que cada uma dessas regiões – traduzidas em acumulação de riqueza – irá trilhar o seu próprio caminho e investir de acordo com aquilo que lhes parecer a melhor forma de fazer negócio. Ou seja, irá apoiar-se muito mais o crescimento da riqueza noutros sítios do mundo. Irá haver não uma única moeda de reserva mundial, que neste momento é o dólar, mas uma série de outras moedas com essa função, como o euro, a libra, o yen... os chineses já chegaram a propor o yuan, e os russos também querem o rublo. Ou seja, se deixa de existir uma única moeda de reserva e ela se multiplica por seis, qualquer um desses países poderá criar riqueza suficiente para tornar interessante as trocas comerciais com base nas respectivas divisas. Deste modo, é evidente que poderá haver uma transferência do centro de coordenação da América para outros sítios. Mas este processo, evidentemente, não será imediato.

### **Que papel poderão desempenhar as Nações Unidas nesta nova ordem?**

O facto de este primeiro encontro do G20 ter sido realizado fora do âmbito das Nações Unidas mostra bem até que ponto o actual modelo da ONU estará esgotado. As Nações Unidas terão de ser reformuladas, de uma forma ou de outra, quando estiver estabelecido um novo modelo mundial. Que não irão ser as Nações Unidas a definir, mas o próprio G20 – ou um grupo mais restrito no seu interior.

### **Mas acha que a ONU poderia, ou deveria, ter um papel mais importante na definição dessa nova ordem mundial?**

Como qualquer organização, a ONU tem uma marca muito forte, própria do contexto em que foi criada. Não podemos esquecer que ela surge no final da II Guerra Mundial, sob proposta dos EUA, para consolidar a liderança deste país em determinadas zonas do mundo. Ora, esse mundo do pós-guerra acabou. Temos de criar novas instituições.

## **A Europa como centro de um novo império**

**No seu artigo, o professor fala da necessidade de refundar as instituições. E diz, nesse sentido, que se abre uma grande oportunidade para a Europa que é preciso saber aproveitar. Em que medida?**

Essa grande oportunidade passa, na realidade, por percebermos aquilo que esta crise representou, com tudo o que isso implica em termos de dificuldades e de dramas pessoais. Enquanto a Europa manteve as suas instituições ligadas ao império – é preciso não esquecer que a CEE surgiu como um produto da Guerra Fria para estabilizar a Europa face à ameaça soviética e que todas as nossas instituições têm funcionado nessa lógica, inclusivamente o próprio alargamento aos países de Leste – isso não será possível, porque esta lógica está completamente falida.

É, pois, chegado o momento de refundação da Europa e das suas instituições, que nos permita tirar partido da nossa dimensão e assumirmo-nos, enquanto nação ou federação de nações, como um grande actor democrático global. Porque neste novo mundo multipolar, as únicas regiões onde a democracia se assume como um ponto forte de definição e de sobrevivência são a Europa e a América do Norte.

### **Democracias talvez um pouco fragilizadas...**

Mas ainda assim democracias. Não se pode dizer que a China seja uma democracia; e a Índia, apesar de se assumir como democracia, é um país onde 25 por cento da população faz parte da casta dos intocáveis.

### **Regressar de certa forma ao papel que a Europa tinha nos anos 70...**

Fazer aquilo que foi o sonho dos grandes impérios europeus mas que nunca foi atingido, isto é, conseguir unificar a Europa.

Evidentemente que essa ambição não poderá passar pela formação de uma Europa-país, mas por uma federação, com um poder no centro, um parlamento a sério, um governo e um exército europeus.

### **É favorável, por isso, a uma Europa federada...**

Não sei se federada, se confederada. Francamente, não sei definir qual desses modelos poderá funcionar melhor. O que afirmo é que a actual União Europeia é fraca para competir e para sobreviver neste mundo. Nós nunca iremos acabar com as nações no espaço europeu porque elas têm identidades muito fortes. Mas a Europa, enquanto conjunto de nações, é fraca. Quando queremos falar de cooperação surge à cabeça a Comissão Europeia, mas quando falamos em termos económicos os países europeus continuam divididos e a competir entre si. No fundo, é esta a imagem da Europa perante as grandes potências mundiais. E temos de ter a noção de que a continuar por este caminho não estaremos a avançar para lado nenhum.

### **Mas esse é um meio caminho para, de certa forma, nos assumirmos nós próprios como o centro de um novo império...**

Teria de ser um império, embora não gostemos muito dessa designação.

### **Voltando ao mesmo modelo que mostrou a sua falência por duas vezes ao longo do século XX...**

Não se trata do mesmo modelo. E, de qualquer modo, sempre haverá impérios. Um império é, no fundo, uma coordenação de recursos e de acumulação de riqueza. Enquanto essa acumulação de riqueza for baseada nos pressupostos do capitalismo, que vão mudando. Desde 1500 até hoje, o centro deste sistema deslocou-se do Norte de Itália para os Países Baixos, para a Inglaterra, para a costa leste dos EUA, e agora não sabemos para onde irá.

Não se pode explicar este processo se não pela acção do próprio poder financeiro que foi apostando em novas áreas de desenvolvimento para criar uma maior acumulação de riqueza. Enquanto não houver um método mais eficiente de acumular riqueza, não vejo como parar este processo. Haverá um novo império que colapsará, e depois um seguinte, e por aí adiante. Até, eventualmente, à formação de um governo mundial.

### **Pensa que a sociedade civil e as organizações não políticas poderão desempenhar um papel importante nesse processo de construção?**

Sem dúvida, porque é da sociedade civil que emergem os novos dirigentes. Uma sociedade civil que depois se organiza em grupos, e que terá ela própria um papel muito importante – num sistema democrático, naturalmente – na circulação de informação, de opinião e na criação de coesão interna. Uma sociedade civil forte, com instituições fortes, pode conduzir à emergência de um grupo que tenha capacidade de interpretar não só os anseios da população como os próprios objectivos e estratégias dos outros, que consiga propor algo que seja válido por uma ou duas gerações. Isso seria óptimo. ↷







# Profetas & profecias

Teresa Couto

Bem se esforçaram as editoras em promover alguns nomes desconhecidos, potencialmente capazes de agarrarem o testemunho mas, em boa verdade, faltou sempre um último fôlego...

## Júlio Conrado

Escritor. Fundação D. Luís. Cascais

À passagem do século anunciava-se o fim da narrativa portuguesa, mais concretamente do romance, como um dado adquirido.

Certo é que uma plêiade de veteranos empreendedores não entregava os pontos, que a geração de João de Melo, Lídia

Jorge, Rui Nunes, Hélia Correia e mais uns quantos, poucos, estabilizara no sucesso sem entrar em ruptura com os seus próprios modelos, de algum modo esgotados, e que a produção *light* e o livro de "pantilha" ocupavam a praça com desenvoltura e proveito, usurpando um estatuto que

implicava o reconhecimento crítico para ser considerado “escritor” e que, pior ainda, ajudavam a completar o trabalho que os “cangalheiros” da crítica nos jornais haviam cirurgicamente levado a cabo nos anos oitenta.

O resultado parecia estar à vista. O estado eufórico-melancólico dos alarmistas profissionais radicava, creio eu, no facto de não se vislumbrar, entre os novos, quem pudesse assumir a liderança de um rumo para a nossa literatura compatível com um passado de grandeza, situação agravada pelo facto de alguns dos velhos intérpretes continuarem vivos – são, salvos e certos de entre eles a escreverem melhor do que nunca.

Não se vislumbrava na paisagem, com efeito, o aparecimento de verdadeiros talentos que assegurassem a continuidade do esplendor antigo, embora num ou outro caso pontual pudesse raiar uma espe-

rança de resgate desse tesouro ameaçado de extinção. Bem se esforçaram as editoras em promover alguns nomes desconhecidos, potencialmente capazes de agarrarem o testemunho mas, em boa verdade, faltou sempre um último fôlego que transmitisse tranquilidade aos que esperavam uma vitória categórica desses leõeinhos sem garras alcandorados a génios pelo chinfrim da propaganda. Os anunciadores da hecatombe, por seu turno, multiplicavam as advertências de terror.

A viragem do século, porém, coincidiu com uma viragem também na narrativa ficcional. A novela do “fim da literatura” que de tão gasta já quase ninguém lhe liga nenhuma, foi obrigada a incluir mais uns safanões na moribunda, que reagiu bem, ganhando uma alma nova graças a uns quantos bons romancistas que finalmente foram aparecendo. E agora? O que vamos fazer com eles? Exterminá-los antes que

estraguem o negócio aos profetas da desgraça? Por favor, deixem lá a pobre coitada levantar a cabeça. Sim, a Dulce Maria Cardoso, o Gonçalo M. Tavares, a Filipa Melo, o Valter Hugo-mãe, já estão em campo para contrariar os prognósticos pessimistas. Ainda há muito jogo.

#### NOTA:

*Textos bissextos* – 3.ª série: rubrica que por aqui tem andado desde 2004 surge agora com uma equipa refeita mas mantendo a diversidade das instituições de origem, das formações e dos posicionamentos político-educacionais/culturais. O sexteto de escritores, docentes e investigadores aqui estará em todos os números sazonais da (agora) revista *a Página da Educação*. Naturalmente, os *bissextos* comprometem-se na continuação de uma rubrica eclética e diversificada no estilo e nas temáticas... procurando (ainda) uma partitura (im)possível. 🍷



A Escola Superior de Saúde de Faro (ESSaF) foi criada em Junho de 2003 e integrou a anterior Escola Superior de Enfermagem de Faro, que formava enfermeiros desde 1 de Novembro de 1971.

Em Dezembro de 2008, aquando da publicação dos novos Estatutos da Universidade do Algarve, passou a designar-se Escola Superior de Saúde.

Esta Unidade Orgânica forma actualmente, para além de Enfermeiros, Técnicos de Saúde, nas áreas de Análises Clínicas e Saúde Pública, Dietética e Nutrição, Farmácia, Ortoprotesia, Radiologia e Terapia da Fala. Estas Licenciaturas em Tecnologias da Saúde iniciaram a sua formação em Setembro de 2003, com excepção do curso de Dietética e Nutrição, que já existia na Escola Superior de Tecnologia desde o ano lectivo de 1997/1998 e o Curso de Ortoprotesia, que recebeu os primeiros alunos em Setembro de 2005.

# Elogio da bicicleta\*

Tive a minha, mesmo minha, primeira bicicleta com 8 anos. A custo de muitas quedas, esfoladelas e outras dores, aprendi a equilibrar-me numa velha pasteleira, roda 24, grande demais para o meu tamanho, pertença de um rapaz da vizinhança que, a troco de dar trambolhões no meu par de patins, me deixava, de bom grado, experimentar a sua bicicleta.

## Filipe Reis

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Departamento de Antropologia. Lisboa.  
ISCTE-IUL/CRIA

filipe.reis@iscte.pt

“A primeira pedalada é a aquisição de uma nova autonomia, é a bela escapadela, a liberdade palpável, o movimento na ponta do pé, quando a máquina responde ao desejo do corpo e quase o antecipa”, escreve Marc Augé evocando a sua infância, na Bretanha, nos anos 50. Tive a minha, mesmo minha, primeira bicicleta com 8 anos. A custo de muitas quedas, esfoladelas e outras dores, aprendi a equilibrar-me numa velha pasteleira, roda 24, grande demais para o meu tamanho, pertença de um rapaz da vizinhança que, a troco de dar trambolhões no meu par de patins, me deixava, de bom grado, experimentar a sua bicicleta. Isto foi no tempo em que capacetes, joelheiras, cotoveleiras e demais parafernália não existiam, como não havia cintos nos carros ou cadeiras para crianças. Ainda assim, é provável que os meus pais tenham achado demasiado arriscada a situação: o miúdo vizinho de patins, eu de bicicleta, ambos em equilíbrio periclitante, tentando ensinar um ao outro as respectivas habilidades. Não sei bem se foi por causa disso, mas gosto de pensar que sim, que um belo dia chegou a casa uma bicicleta novinha em folha. Não era uma pasteleira, nem tão pouco o tipo de bicicletas então na moda, com um ridículo assento de encosto e volante generoso, conhecidas como *chopper*, por imitarem as motos do Easy Rider. Antes, uma bicicleta verde, com a forma de um Vê, daquelas que se podem dobrar ao meio e transportar, o assento e volante reguláveis, roda 20, pneus largos, sem mudanças. Depois do treino com a pasteleira em

que sentado no selim não chegava com os pés ao chão, aprendi a ciclar num ápice e sentia-me confiante para me aventurar por estradas e caminhos. Com esta autonomia velocipédica o meu mundo alargou-se e comprimiu-se; quando os meus melhores amigos se mudaram com os pais para uma vivenda longe do centro da vila, o tempo para percorrer esse caminho diminuiu tornando-se pretexto para desvios e incursões noutras paragens. Num tempo em não havia telemóveis e internet, a bicicleta trouxe-me mais autonomia, mais liberdade e mais amigos, como o Ilídio a quem a emprestava para que ele me ensinasse a montar uma égua albardada que o pai lhe confiava, aos sábados, com o rebanho. Depois de uma aventura equestre que podia ter acabado mal, deixei de tentar montar a égua sem freio e que, para mais, como então disse o pai do Ilídio, “anda folgada”. Passei a dedicar-me por inteiro à minha bicicleta, apesar de tudo mais fácil de controlar e menos dada a humores. Durante os cinco ou seis anos em que usei essa bicicleta ela foi ficando cada vez mais depurada, primeiro suprimi o guarda-correntes, depois os guardalamas, travão dianteiro... Ao longo da vida tive outras bicicletas, mas nenhuma me marcou e me deu mais, e eu a ela, do que essa primeira bicicleta verde, em forma de Vê.

Recentemente, há pouco mais de um ano, voltei à bicicleta, não, bem entendido, à bicicleta verde em forma de Vê articulada (vendem-se hoje modelos bem mais sofisticados desse conceito) mas à bicicleta

\* O título é a tradução de *Éloge de la bicyclette* (Éditions Payot & Rivages, 2008) de Marc Augé cuja leitura inspirou este texto e do qual retirei a citação que o abre.


enquanto opção de mobilidade urbana. Tenho sorte. É isto que costumo dizer aos meus amigos e conhecidos. Tenho a sorte de poder ir de bicicleta para o trabalho e de viver num recanto da cidade onde pedalar é fácil, o que me torna a vida mais fácil, por exemplo, no que diz respeito ao estacionamento: qualquer poste de iluminação pública ou sinal de trânsito proibido serve para deixar a minha nova pasteleira urbana com mudanças. Mas, por mais que esforce por explicar isto, penso que a maioria das pessoas que me rodeiam me toma como uma espécie de herói ou, então, como um excêntrico. O lado heróico vem em grande medida da convicção arreigada de que Lisboa não é sítio que se recomende para ciclar, que há muitas subidas, e, mais

grave, é muito perigoso devido aos automobilistas que temos por cá, os apressados, os aselhas, os "fanjos", etc.. Tudo isto é em grande parte verdade, e acresce ainda que a cidade não está, de todo, pensada para os ciclistas, apesar de umas ciclovias que são sobretudo projectadas para contemplar o uso recreativo da bicicleta, ao fim-de-semana, com equipamento a preceito e modelos caros. O planeamento urbano (e rodoviário) que contemple soluções de mobilidade urbana tendo em conta o uso instrumental da bicicleta está, de resto, muito pouco desenvolvido entre nós; apesar de algumas experiências (bugas em Aveiro, as bicas em Cascais, li também sobre um outro sistema de uso colectivo de bicicletas na Universidade do Minho) estamos a anos-luz de inúmeras cidades do centro e norte da Europa cujo planeamento rodoviário prevê corredores, semáforos, zonas de estacionamento, e por aí adiante, para ciclistas. Existe nesses sítios uma cultura do uso instrumental da bicicleta que leva estudantes a ir de bici-



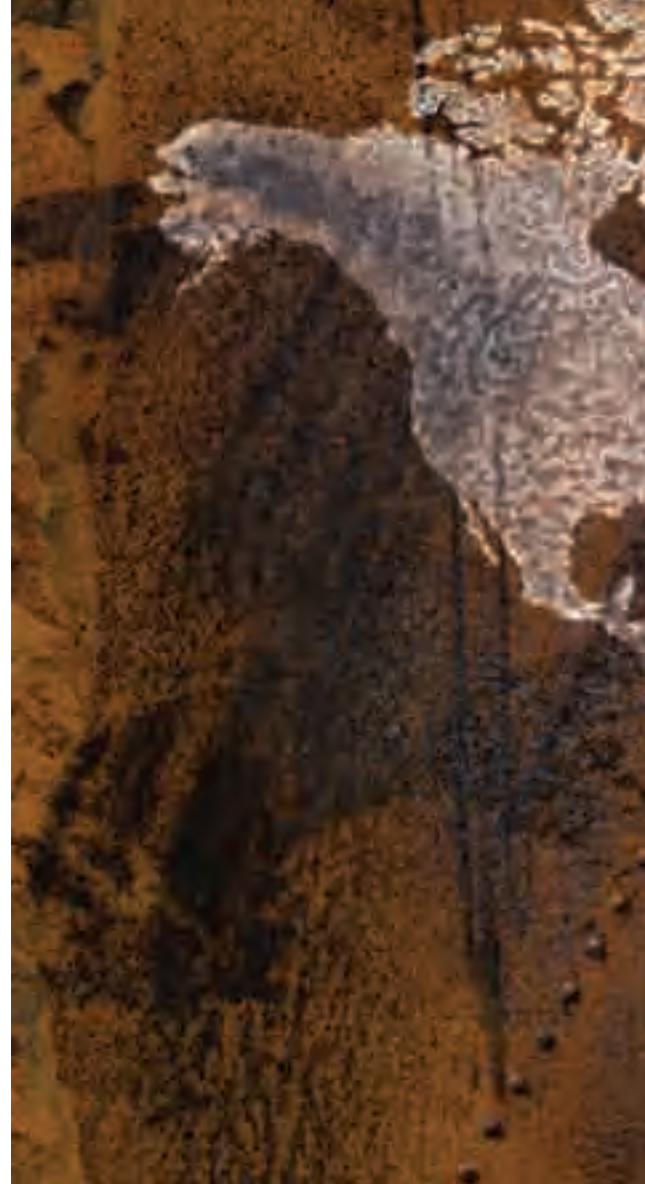
Teresa Couto

cletas para o *campus*, pais e mães que levam e trazem os filhos dos infantários, donas de casa que transportam as compras do dia no cesto da frente, que, nosso caso, praticamente desapareceu no processo de motorização da pasteleira para a mota casal ou zundap e para o carro, processo esse acelerou vertiginosamente nas últimas três décadas. Passámos todos a andar de carro para todo o lado e logo após os 18 anos, recém-encartados. É verdade que, mesmo entre nós, a bicicleta tem reaparecido, mas sobretudo sob a forma de lazer, recreio ou de desporto (radical). Nada tenho contra estas manifestações velocipedicas, bem pelo contrário, e gostei muito de ver, aqui há uns anos, um ex-candidato à Câmara da cidade onde vivo a dar um monumental e muito mediatizado trambolhão numa alucinante descida pelas escadarias de Alfama. Lembrei-me dos meus, quando tinha a minha bicicleta verde. Mas sem ironia digo que se as costas me deixassem, de bom grado me juntaria aos "gloriosos malucos das bicicletas

voadoras", expressão que um jornalista recentemente usou para designar os praticantes de *downtown* que se juntam às quartas-feiras por Lisboa. Esses sim, são para mim heróis. Enquanto que eu próprio não vejo nada de heróico no facto de todos os dias percorrer entre cinco a dez km de bicicleta, ao meu ritmo, avisando com a campainha as velhinhas do meu bairro de que vou passar, evitando os cães, respectivos donos e a caca que eles deixam a decorar os passeios e, o mais possível, os automobilistas. Estará entre nós a bicicleta ainda demasiado associada à imagem do operário, ou do camponês, ou do amolador, para que possamos pensá-la como uma alternativa de mobilidade? Num ano de eleições autárquicas talvez fosse interessante discutir isto e olhar com atenção para as experiências que vão para além do estímulo ao uso recreativo da bicicleta – sem dúvida um passo importante – e que criam as condições para os que gostam e podem ciclar o possam fazer em segurança. (este texto terá continuação). 

# A História continua...

Diz o adágio que mais vale prevenir que remediar. Ora, há muito tempo que os portugueses não seguem este adágio. Não previram a morte da galinha dos ovos de ouro, que foi o fim do Império, nem se precaveram contra as consequências da perda da Índia, do Brasil e, por fim, das colónias de África.



Qualquer que seja a espécie de crise que mais acomete o indivíduo ou a sociedade, - designadamente moral, económica ou política - ela é sempre uma decorrência da alteração de um processo que se considera normal porque não dificultoso nem exigindo recomposição. Mas porque as crises podem ser inesperadas ou previsíveis, o bom senso aconselhará, como ensina o adágio, que para uma boa gestão dos activos mais vale prevenir que remediar.

Ora, há muito tempo que os portugueses não seguem o adágio. Como não faziam análises nem balanços, não previram a morte da galinha dos ovos de ouro, que foi o fim do Império, nem se precaveram contra as consequências da perda da Índia, do Brasil e, por fim, das colónias de África. Nos intervalos de depressão moral e económica, tornavam-se "nómadas do mundo (em) demanda de espaços abertos a uma afirmação tolhida no berço", no dizer do emigrante Miguel Torga, já que "sempre no nosso horizonte de portugueses se perfilou como solução desesperada para obstáculos inexpugnáveis a *fuga* para

céus mais propícios." (no dizer do emigrante Eduardo Lourenço). Depois, quando "chegou a hora de fugir para dentro de casa, de nos barricarmos dentro dela, de construir com constância o *país habitável de todos*, sem esperar de um eterno *lá-fora* ou *lá-longe* a solução que como no apólogo célebre está enterrada no nosso exíguo quintal" (ainda Lourenço), - viu-se que o ninho estava vazio: sem galinha e sem ovos, e para muitos pior do que isso, sem quintal. A conjugação de crises cíclicas acabaria por fazer dos portugueses queixosos-pessimistas compulsivos. É um facto que todas as grandes crises (individuais ou colectivas, nacionais ou mundiais) geraram milhões de vulgares e anónimos pessimistas, mas também muitos de renome, cuja história pessoal se manifesta como um plasma da sua época. Lembremos, sem preocupações selectivas, alguns dos notáveis que permanecem na nossa memória mais útil:

Em Portugal, Antero de Quental, em 1871, amargurado por ver o seu país com "a indústria perdida, o comércio arruinado, a popu-

**Leonel Cosme**

Escritor e investigador.  
Porto



lação diminuída, a agricultura decadente" – como que agrilhado a "um destino subalterno e humilhante" e anestesiado com um "espírito mortal de espectros a que dá uma vida emprestada o espírito do século XVI". Na França, Paul Valéry, em 1919, perante os escombros da Grande Guerra de 1914-18 e a fragilidade de uma civilização: "Nós, civilizações, sabemos agora que somos mortais..."

Na Espanha, Miguel de Unamuno, em 1937, confrontado com o desencadeamento trágico da guerra nacional fratricida, metaforiza no mito de Fausto a entrega da alma ao Diabo e repõe o grito extremo de Fausto: "Restitui-me a minha alma!"

E André Malraux, em 1946, a seguir ao termo da Segunda Guerra Mundial, ante o resultado da grande tragédia, interroga-se: "O Homem morreu?"

Na Alemanha, Karl Jaspers, em 1949, faz-se eco da interrogação dos que indagam se o Caos não é uma inerência do Homem e do seu instinto desencadeado sem freio, hesitando: "É de meter medo..."

Um ano depois, o russo cristão Nicolas Berdiaev faz o balanço das soluções revolucionárias que prometiam realizar na Terra o reino substituto do Céu e conclui: "No fundo, nenhuma revolução conseguiu triunfar na história; as revoluções terão sido acontecimentos importantes provocados por necessidades internas e resultando de factos anteriores; terão sido mesmo um ponto de partida para destinos ulteriores; mas nenhuma delas resolveu as tarefas que almejava. E o mesmo sucederá no futuro." Antero de Figueiredo, quando fez o discurso sobre a decadência dos povos peninsulares, partia de duas soluções revolucionárias conseguidas contra o Passado: a Reforma e a Revolução Francesa. A próxima, aberta ao Futuro, seria o Socialismo. Dizia ele: "O Cristianismo foi a Revolução do mundo antigo. A Revolução [socialista] não é mais do que o Cristianismo do mundo moderno."

Nessa altura, por "mundo moderno" entendia-se o "mundo futuro", tendo como modelo uma Europa "pensante e indus-

triosa", avançada na Cultura, na Ciência e na Técnica. E era face a um paradigma de que estavam distanciados países da mesma Europa, como Portugal, que os espíritos pessimistas se mostravam descrentes e ao mesmo tempo esperançados na superação necessária para vencer atrasos e diferenças, que Antero, no caso português, atribuía a "raízes do passado (sentimentos, hábitos, preconceitos) e a erros históricos."

Hoje, perante a grande crise económica e financeira que, tendo o epicentro nos Estados Unidos, abalou e ainda abala o mundo, como um terramoto ou uma epidemia, será difícil acreditar, como o optimista americano Francis Fukuyama, há vinte anos, que "o ponto final da História é a democracia liberal orientada pela economia de mercado."

Mais fácil será admitir que já se perfila o próximo capítulo de uma longa História que continua, dentro e fora da Europa e da América, – só faltando saber se da melhor ou pior maneira, se com ou sem novas revoluções à vista... 🍷



# Eastwood, Obama & C.<sup>a</sup>



Clint Eastwood está de volta, atrás e em frente à câmara, com um filme de extrema violência simbólica e ao mesmo tempo de um humor inesperado. *Gran Torino* marca um início de ano cinematográfico assinalado por um desfile impressionante de *stars* americanas nos ecrãs portugueses: Brad Pitt, Mickey Rourke, Tom Cruise, ... coincidente com o momento em que outra star americana invade os pequenos ecrãs de todo o mundo, Barack Obama. E fá-lo no fim de uma série de actos simbólicos como o de (re)percorrer uma a uma as grandes etapas da carreira de Abraham Lincoln, (re)dando uma função política maior e um peso de compromisso moral esquecido ao uso das palavras, escritas e ditas em público. Não se trata da mesma coisa, mas a aproximação não é assim tão artificial, porque aqui como lá, joga-se a velha questão da encarnação. Num cinema hiper espectacular, saturado de efeitos especiais numéricos como num sistema político, ele também espectacular e enfeudado ao marketing comunicacional *hightech*, revela-se indispensável que haja um momento em que "se é alguém". Uma presença carnal do real e do imaginário humano. Um corpo, um rosto, uma voz, inscritos num passado e num presente: poderíamos chamar a isso cinema (e não o cinema).

Trata-se aqui essencialmente da presença masculina, que poderia trazer outras refle-

xões, mais ou menos significativas, como a idade, às alterações do corpo que se manifestam na sucessão de cabeças de cartaz. A esse respeito, o filme de Eastwood e o de Fincher (*A incrível história de Benjamin Button*) estão mais próximos do que se opõem. O primeiro faz da sua presença, umas vezes divertida outras trágica, toda uma história que é simultaneamente a dos Estados Unidos, a do cinema americano e a da sua própria filmografia. O segundo faz do corpo de Brad Pitt, com o recurso a inumeráveis efeitos virtuais e materiais, o palimpsesto onde se inscreve a passagem do tempo que se desenrola ao contrário – e é de novo uma história do seu país, e do cinema de Hollywood. Do mesmo modo que o corpo martirizado de Mickey Rourke, exibido em *Wrestler*, e as certezas de Tom Cruise em *Walkyrie*, são ainda e sempre parte duma presença abstracta e sobre-humana (a star) que tenta de novo voltar à ribalta.

Clint, Brad, Mickey, Tom ... Barack: impressionante, esta omnipresença dos USA, na actualidade real e na realidade das estreias. Em resumo, não basta dizer que o cinema vai bem. É preciso também dizer que está a trabalhar bem. ↗

P.S. Atenção especial ao *Curtas* de Vila do Conde deste ano: entre outras, a pérola de Murnau *Tabu* (1931) com música ao vivo de Paulo Furtado (Legendary Tiger Man).

**Paulo Teixeira de Sousa**

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo.  
Porto





# O exotismo

Teresa Lamás Viana



"Exótico (adjectivo), do Latim *exoticu*, vem ainda do Grego, *exotikós*, significando estrangeiro. Em Botânica e Geologia diz-se dos animais ou plantas que não são naturais dos climas para onde foram transportados. Que não é indígena; pode querer também dizer estrangeiro; extravagante, esquisito; estranho; singular; excêntrico." (1)

## Carlos Mota

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real

Vivemos no tempo do exotismo levado ao extremo, a ponto de já não se estranhar nada. Penso que quando dizemos "exótico" isso tem uma carga positiva, o "exótico" é o diferente que fascina, não é apenas o "diferente" que pode causar repugnância, horror, medo. Por que razão falo em "exotismo" e em "exótico"? Porque o habitante do mundo mais rico, numa manifestação de fastio evidente por esse mesmo mundo, prefere o "exótico". A praia com água quente, esmeralda ou de um azul infindo, a possibilidade de tomar banho à noite ou ao cair da noite. A música da Índia, árabe ou de Cabo Verde, para não falar da rumba, dos mariachis, ou do samba. O "homicus-contemporâneos" anda cansado e busca fugas do seu quotidiano espartilhado pelo relógio, pelo trabalho, pela rotina. É difícil escapar ao problema de viver numa sociedade separada da Natureza, repetindo tarefas como um robot, tendo como única "liberdade" o acto de comprar, consumir, que logo deixa uma insatisfação porque o que se consumiu nunca foi suficiente.

O "homem-light" de que fala Enrique Rojas manifesta-se em todo o esplendor. Sem ideais, é pragmático e conta o dinheiro que tem no bolso. Não gosta de pensar e pre-

fere esquecer. Durante o ano, ansiolíticos, anti-depressivos, álcool, tabaco ou drogas ilegais, vão dando conta do recado. Nas férias o avião leva-o para longe, para o "exótico". Bolsos cheios e a cabeça vazia, este "homo-civilizadus" passa grande parte do dia olhando para monitores. Olha o telefone portátil, a televisão, o ecrã do computador, para ver as mais diversas informações na Internet. De facto, separou-se há muito da realidade e entrou num mundo cada vez mais virtual. Ora foi isto que aconteceu aos banqueiros de todo o mundo, que, ao contrário dos proletários, estão unidos.

O "homo-comum", para proteger o seu dinheiro dos ladrões não o guarda em casa, mas no banco. Foi uma má experiência descobrir que muitos bancos querem também apropriar-se do dinheiro dos depositantes (e já o fizeram). Este é igualmente o tempo do "homo-anestesiadus" que nem assim, perante tanta aberração e falta de honestidade se revoltou. Os governos de todo o mundo, usando os impostos de todos os cidadãos, correram a depositar dinheiro nos bancos e foi proclamada a "crise financeira mundial".

O "homo-normalus" continua a trabalhar. As indústrias continuam o seu caminho

para a "Nova China", os empregos diminuem no resto do Mundo. Mesmo na China, por estranho que pareça, houve desemprego e a economia engasgou-se. Por certo continuaremos a assistir aos mais diversos exotismos. O "estranho" será não ver algo "estranho", "exótico" ou "estranheiro" em todas as ruas do planeta. Esta fusão de gentes, grandes interesses financeiros e migrações desordenadas, fará com que o "exótico" deixe de o ser, passando a ser a "norma". Já está a suceder isso, aliás. Há gente interessada em observar aldeias antigas "típicas", quer dizer, anteriores ao advento deste tempo de mudanças que não são reformas, porque são mudanças para pior.

Os produtos típicos desaparecem, tornam-se "exóticos"! O bacalhau que comemos já vem (em parte) da China (é o do Pacífico). Este processo parece irreversível, pelo menos até agora. Talvez tenha algo de bom. Ficamos à espera. Para já não parece ser assim. Esperemos que o exótico (de nome e não só) Presidente dos Estados Unidos, Obama, faça exotismos na presidência, como por exemplo governar bem, com menos gastos militares, sem agressões externas, tentando ser um actor de paz e progresso entre os seres humanos. 🍷

---

(1) Definição de exótico em Priberam, [http://www.priberam.pt/dlpo/definir\\_resultados.aspx?pal=ex%u00f3tico](http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx?pal=ex%u00f3tico)



# Viagem superficial ao interior da Terra

A crosta terrestre é já examinada e explorada economicamente em boa parte da sua extensão e espessura, como um novo território ainda objecto de descoberta de novos seres geológicos e de novas riquezas.

A estrutura interna da Terra é razoavelmente conhecida, não obstante a sua inacessibilidade à observação directa, mas guarda ainda muitos segredos por esclarecer ou encontrar.

Também a crosta terrestre (com alguns km de espessura) tem segredos ainda por desvendar e riquezas por conquistar. É uma fronteira que avança em profundidade, à medida que as camadas mais superficiais vão sendo exauridas das suas riquezas minerais. Os nossos antepassados das idades do cobre e bronze exploravam minerais muito ricos emergentes à superfície, por vezes também ocorrências de metais nativos. O ouro em particular era acessível em relativa abundância onde as condições naturais de selecção e acumulação ditavam essas raras ocorrências; daí os tesouros pré-históricos que ilustram algumas civilizações com alguns milénios de idade (incluindo a península Ibérica). Mas essas excepções naturais há muito foram esgotadas sobre todo o planeta. Hoje o ouro, e até os metais base como o

cobre, são em grande medida explorados em galerias de minas a 2 ou mais km de profundidade ou em enormes crateras escavadas a céu aberto.

Também o petróleo e o gás natural, essenciais ao aprovisionamento energético de todos os países, já não são hoje acessíveis em condições ditas convencionais, como inicialmente o petróleo foi extraído na Pensilvânia e no Texas, ou na vizinhança do mar Cáspio. As novas descobertas, já quase só surgem em condições extremas, sobretudo nas duas margens do Atlântico – Golfo do México, costa do Brasil e Golfo da Guiné – em águas (offshore) profundas e sob espessos sedimentos, a largos km da superfície. Não é acaso, tem a ver com as condições climáticas em que se desenvolveu a biosfera e precipitaram sedimentos ricos em matéria orgânica no fundo do mar, enquanto o Atlântico se abria em resultado da deriva dos continentes, e com o tempo necessário (cerca de 35 milhões de anos) para se dar a

**Rui Namorado Rosa**

Universidade de Évora. Departamento de Física

transformação desses sedimentos em hidrocarbonetos e a sua acumulação em formações geológicas estanques.

Actualmente a prospecção geofísica – sísmica, gravítica, geomagnética e electromagnética – consegue examinar e até fazer a tomografia da litosfera até dezenas de km de profundidade, para além da sua crosta, até à astenosfera sobre que as placas tectónicas flutuam. Por outro lado, a indústria petrolífera realiza perfurações através de mais de 4 km de rocha e a mais de 3 km de profundidade de água, para prospectar e explorar reservatórios muito profundos.

Quer dizer que a crosta terrestre é já examinada e explorada economicamente em boa parte da sua extensão e espessura, como um novo território ainda objecto de descoberta de novos seres geológicos e de novas riquezas.

É nessa fronteira de investigação e prospecção mais profunda que se esperam encontrar ainda algumas riquezas geológicas importantes. Não tanto hidrocarbonetos, pois que às pressões e temperaturas vigentes a mais de 5 km de profundidades já teriam há muito sido decompostos. Não mais reservas de minérios, porque a tais profundi-

dades o trabalho dispendido e as condições de exploração seriam inultrapassáveis.

Mas aí se esperam encontrar reservatórios geológicos estanques e estáveis (numa escala de tempo que nos excede) para efeitos de sequestro de dióxido de carbono (libertado na combustão de combustíveis fósseis) e eventualmente armazenamento geológico de outros resíduos industriais. Aí abunda também calor geotérmico, cuja origem remonta à própria formação da Terra como ser planetário, e que se perfila como promissora fonte de energia renovável ainda quase intacta. 🐉

*TRIGO limpo*

## Benedetti: poeta e retratista da classe média e dos burocratas

Mario Benedetti, poeta, romancista, ensaísta, dramaturgo e crítico, falecido em meados de Maio em Montevideo, aos 88 anos de idade, foi o mais prolífero expoente da literatura uruguaia, com obras traduzidas em vários idiomas. Em Agosto de 2008 lançou "Testigo de uno mismo", um livro escrito em verso e considerado mais introspectivo e afastado do seu habitual registo sociopolítico. Actualmente, trabalhava em "Biografía para encontrarme", um novo livro de poemas, género com o qual se sentia "mais confortável", segundo revelou numa entrevista para a Associação de Imprensa Estrangeira do Uruguai.

Autor de dezenas de livros, Benedetti recebeu vários prémios literários, entre eles o Prémio Internacional Menéndez Pelayo, em 2005, o Prémio Rainha Sofia de Poesia Iberoamericana, em 1999, e o Prémio Iberoamericano José Martí, em 2001. Nos seus romances, Benedetti explora a natureza humana e retrata a classe média, em particular os burocratas, e em muitas ocasiões não disfarça nem dissimula o seu compromisso político com os movimentos de esquerda.

Nascido a 14 de setembro de 1920 em Paso de los Toros (250 km a norte de Montevideo), Benedetti, cujo nome verdadeiro é Mario Orlando Hamlet Hardy Brenno, mudou-se ainda criança com a família para a capital uruguaia. Doctor honoris causa de diversas universidades latino-ameri-

canas e europeias, o falecido escritor estudou no Colégio Alemão e num liceu público, concluindo os estudos secundários num contexto de dificuldades económicas, que o obrigaram a trabalhar desde os 14 anos.

O seu primeiro emprego foi como funcionário de uma loja de peças para automóveis. Em 1939 mudou-se para Buenos Aires, retornando a Montevideo em 1941 para ocupar um cargo de funcionário público. Em 1945, ano em que editou o seu primeiro livro de poesia, "La víspera indeleble", Benedetti passou a escrever para a revista Marcha, da qual foi director literário de 1954 a 1974, ano em que a publicação foi encerrada pelo governo. A partir de 1949 co-dirigiu a Numero, destacada revista literária.

Em 1964, quando já havia publicado os célebres "Poemas de oficina" (1956) e o seu primeiro romance, "Quien de nosotros" (1953), passa a trabalhar como crítico de teatro e co-director de um caderno literário de um jornal, além de colaborar como humorista para a revista Peloduro. Nessa altura, foi nomeado director do Departamento de Literatura Hispanoamericana na Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade da República, em Montevideo.

Quase toda a sua obra poética está reunida em "Inventário", livro publicado pela primeira vez em 1963 e reeditado várias vezes. Entre os seus romances destacam-se "La

Tregua" (1960), "Gracias por el fuego" (1965), "El cumpleaños de Juan Angel" (1971, escrito em verso), "Primavera con una esquina rota" (1982), "La borra del café" (1992) e "Andamios" (1996).

Além de escritor, Benedetti foi dirigente político do Movimento 26 de Março, que fundou em 1971, juntamente com o Movimento de Libertação Nacional-Tupamaros. Foi também representante na Mesa Executiva da coligação de esquerda Frente Ampla, actualmente no poder no Uruguai.

Exilado durante a ditadura uruguaia (1973-1985), o escritor residiu na Argentina, no Peru, em Cuba e em Espanha, regressou ao Uruguai com a instauração da democracia, alternando a sua vida entre Madrid e Montevideo até à morte da mulher, Luz López Alegre, com quem havia casado em 1946. Luz, que era amiga de infância, foi sua companheira e o grande amor da sua vida. "Demorei seis anos para dizer-lhe isso e ela levou um minuto e meio para aceitar", contava Benedetti, que também costumava dizer que "casar-se com alguém que tem luz e alegria no nome parece um bom investimento". Depois da morte de Luz, em Abril de 2006, Benedetti mudou-se definitivamente para a capital uruguaia, tendo decidido doar parte da sua biblioteca pessoal ao Centro de Estudos Iberoamericanos Mario Benedetti da Universidade de Alicante, em Espanha. 🐉

# A inauguração

O Sr. Primeiro-ministro chegou. A Direcção Regional também. Com toda a comitiva habitual, e um enorme cortejo de comunicação social.

## Angelina Carvalho

Colaboradora do CIEE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Era o primeiro dia de aulas. Mas era também a inauguração das novas instalações da escola. Por isso a excitação de professores e alunos era a dobrar. Era a inauguração com a presença do Sr. Primeiro-ministro. À última hora havia sempre coisas para terminar e decisões a tomar. Desde o ramo que ia enfeitar a mesa onde o Sr. Primeiro-ministro ia falar, até à organização dos lugares onde estariam os professores, ou como espalhar os alunos tentando controlar algum mais imprevisível, o espaço atribuído aos funcionários, as palavras a dizer na recepção, o discurso previsto dos alunos, o ensaio dos improvisos, as organiza-

ções das salas, o equipamento informático bem distribuído de forma a aparecer no enquadramento dos media, tudo visto e revisto para que não houvesse falhas. Os senhores do protocolo a explicarem tudo, risos nervosos, olhares ansiosos, enfim, uma preocupação crescente. A tensão era muita.

Era uma escola especial, de longa tradição, e onde se esperavam agora muitas melhorias nas salas, nas oficinas nos espaços a recuperar. Sobretudo porque se ia mudar para novas instalações. Tratava-se de um projecto inovador, com implicações em muitas actividades produtivas. A visita do Sr. Primeiro-ministro podia ser também um bom momento para enunciar umas quantas necessidades mais, e divulgar, através dos órgãos de comunicação, a especificidade da escola, a sua identidade e projecto singulares. Por isso se cruzavam opiniões sobre o que dizer e referir. A expectativa era grande.

Os alunos, adolescentes e jovens iam ficando cada vez mais entusiasmados à medida que os carros de diferentes televisões iam chegando. Uns saltavam diante das câmaras, outros rodeavam os técnicos, sendo constantemente chamados à atenção, outros amontoavam-se na escadaria à espera das entidades oficiais, outros inventavam aplausos e chistes. A confusão era imensa.

O Sr. Primeiro-ministro chegou. A Direcção Regional também. Com toda a comitiva habitual, e um enorme cortejo de comunicação social. Os câmara-men aproximavam-se,



os repórteres estendiam os micros, o conselho executivo dava as boas vindas; no meio de alguma confusão todos se dirigiram para o auditório. A algazarra foi diminuindo, algumas tosses, arrastar de cadeiras, as frases de boas vindas, e o Sr. Primeiro-ministro falou. Falou e as televisões filmaram. Passou nos telejornais, voltou a passar e repetiu. Todo o país ficou a saber das grandes melhorias que esperavam aquela escola, dos elogios que estavam a ser feitos, do enorme desafio. Falou-se da perspicácia do governo que entendia como aquela escola era diferente. Falou-se dos grandes planos que havia para a escola em novas e qualificadas instalações. Falou-se das imensas oportunidades que se abriam a adolescentes e jovens. Falou-se da modernidade do projecto, do equipamento, das instalações, da gratificação e

anseios respondidos dos professores. Da postura de exigência e rigor. As câmaras mostraram algumas salas, os novos equipamentos, os computadores, afirmando a era de uma tecnologia indesmentida e inevitável, o rosto sorridente de alunos, um grande plano do edifício da escola. O Sr. Primeiro-ministro fazia a inauguração oficial. A escola podia arrancar, os pais aplaudiriam, a sociedade civil congratular-se-ia, a direcção regional sorriria, os professores poderiam sentir-se satisfeitos. E havia um grande contentamento.

A visita terminou. Os automóveis arrancaram com todos os notáveis. Enrolaram-se os cabos dos equipamentos, guardaram-se as câmaras dos repórteres, os carros das televisões partiram. Arrumaram-se alguns equipamentos. Retiraram-se os biombos

que ocultavam os sacos de ferramentas, materiais de construção, placas de *pladur*, pilhas de mobiliário por instalar, cantos por limpar; abriram-se as portas de salas por acabar, das casas de banho que ainda não funcionavam. Os alunos foram para casa, arrumaram-se mesas e cadeiras. Fazia-se a revisão do grande momento e esperou-se. Havia uma grande esperança.

Mês e meio depois as aulas ainda são rotativas, não há salas para todos, as oficinas ainda não estão todas prontas, alguns equipamentos não funcionam, as aulas perderam o seu ritmo dos outros anos, os alunos protestam, os pais reclamam, os professores desesperam-se. O país não sabe. Espera-se e vai-se assistindo na televisão a outras inaugurações e discursos triunfantes. Há uma grande desilusão. 🐉

*TRIGO e joio*

## Sonia Sotomayor, o primeiro cidadão de origem hispânica no Supremo Tribunal dos EUA

Sonia Sotomayor, recentemente nomeada pelo presidente Barack Obama para o cargo de juíza do Supremo Tribunal dos Estados Unidos, será o primeiro cidadão de origem hispânica a ter assento na maior instância judicial daquele país. Nomeada juíza federal por George Bush pai, em 1991, e mais tarde juíza do Tribunal de Recurso de Nova York por Bill Clinton, em 1997, é conhecida pela sua consciência profissional e por posições políticas de centro esquerda. Durante a sua apresentação ao Senado para nomeação ao cargo de juíza federal, alguns republicanos manifestaram-se contra por conhecerem a sua faceta progressista, temendo que ela chegasse um dia ao Supremo Tribunal.

Nascida a 25 de Junho de 1954 e filha de emigrantes de Porto Rico, Sotomayor cresceu no Bronx, um bairro popular do norte de Nova York. O pai, operário, morreu quando ela tinha nove anos, tendo sido criada com a irmã mais nova pela mãe, uma enfermeira. As origens modestas não a

impediram de se diplomar com uma boa nota final na prestigiada Universidade de Princeton, em Nova Jersey, em 1976. Três anos mais tarde, alcançava o doutoramento em direito pela Universidade de Yale (Connecticut), uma das mais reconhecidas do país.

Divorciada e sem filhos, é uma apaixonada pelo seu trabalho, referindo-se aos tribunais como "o último refúgio dos oprimidos" e definindo-se como uma pragmática com "os pés assentes no chão". Alguns colegas, porém, consideram-na muito exigente e pouco acostumada a rever as suas posições. "Um terror no tribunal", "um temperamento forte" ou "facilmente irritável" são alguns dos comentários anónimos dos advogados que trabalharam com ela, de acordo com o almanaque judicial federal, uma publicação especializada no ramo da advocacia.

Durante os seus 17 anos como juíza, Sotomayor determinou a detenção de políticos envolvidos em casos de corrupção,

como o chefe de gabinete do ex-governador de Nova Jersey, Joseph C. Salema, em 1995. Nesse mesmo ano, determinou o final de uma greve de 232 dias no mundo profissional do baseball, que levou à anulação da "World Series", a final do campeonato americano de baseball (MLB), invalidando o contrato colectivo que os proprietários das equipas queriam impor aos jogadores.

A sua recente nomeação substituiu no Supremo Tribunal o juiz David Souter, de 69 anos, que era conhecido pelas suas tomadas de posição progressistas. Desta forma, o actual equilíbrio esquerda-direita desta instância judicial, que se pronuncia sobre questões fundamentais da sociedade norte-americana, não deverá ser abalado. Sotomayor, nomeada para o cargo de forma vitalícia, será agora a segunda mulher entre os nove elementos que compõem o Supremo, a par com a progressista Ruth Bader Ginsburg, de 76 anos, uma das duas juízas mais antigas. 🐉





«É fundamental incentivar a mobilidade de professores entre instituições, não só a nível nacional como europeu e internacional»

Entrevista conduzida  
por RICARDO JORGE COSTA

Antropólogo de formação pela Universidade Técnica de Lisboa e Mestre em *Social Education* pela Universidade de Boston, nos Estados Unidos, Luís Souta é professor coordenador do Departamento de Ciências, Multiculturalidade e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação de Setúbal tendo já aí exercido funções de presidente do Conselho Científico e, mais recentemente, de presidente do Conselho Directivo. Para além da docência, Souta é também um apaixonado pelas Letras, sendo colaborador regular de vários jornais – entre os quais se contou ao longo dos últimos anos a *PÁGINA* – e autor literário. Tendo em conta a sua vasta experiência na área do Ensino Superior Politécnico, quisemos saber junto de Luís Souta as dificuldades que atravessam actualmente as instituições que integram este subsector do ensino superior e os desafios que se lhe colocam no futuro próximo.

**Em que medida é que a actual crise que o ensino superior está a atravessar afecta o ensino politécnico? As universidades queixam-se. De que se queixam os politécnicos?**

No essencial, queixam-se do mesmo que as universidades: estrangulamento financeiro. O ter de chegar ao final do ano civil apresentando um saldo não inferior ao do ano anterior, ao contrário do que acontece, por exemplo, com as autarquias, empresas ou clubes desportivos, que podem recorrer ao crédito, coloca as instituições de ensino superior numa situação muito complicada; praticamente, grande parte delas vive em gestão corrente. E, deste modo, deixam de poder fazer investimentos tecnológicos, documentais, ou desenvolver parcerias com as congéneres estrangeiras, acentuando assim o nosso fechamento académico.

Depois, existem particularidades inerentes ao ensino politécnico, decorrentes da sua própria juventude, que o mantém relativamente submisso face à administração central. Este é, afinal, o “pecado original” dos politécnicos: o regime de instalação, demasiado longo, marcou-os negativamente, e esses vícios só desaparecerão com a mudança geracional.

**O novo presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), João Sobrinho Teixeira, defende a qualificação do corpo docente e a alteração dos contratos de trabalho como as duas questões mais prementes a resolver. Concorda com esta posição ou considera que existem outras questões igualmente prementes?**

Antes de responder à sua questão gostaria de dizer que, na minha opinião, o CCISP é um dos problemas deste sub-sector: Em primeiro lugar porque é um organismo de cuja existência poucos se dão conta – se perguntar a qualquer professor do politécnico quem é o actual presidente do CCISP poucos lhe darão resposta certa. Em segundo lugar porque todas as direcções do CCISP falharam na informação às escolas e suas comunidades. Há uma grande falta de comunicabilidade interna. O CCISP sempre funcionou em circuito fechado. A sua intervenção é escassa. Não são muito ouvidos pelas comunidades escolares e a tutela não os leva em muita consideração. E essa é uma das suas principais fragilidades: falta uma liderança forte, esclarecida e com implantação no corpo docente, nos estudantes e nos funcionários.

**Tendo em conta o que me acabou de dizer e a indefinição que ao longo das últimas três décadas marcou a evolução dos politécnicos, pode falar-se de uma certa crise de identidade?**

Essa é uma questão recorrente sempre que se fala deste sub-sistema. Não a considero muito relevante mas aprecio o esforço do ministro Mariano Gago para que o corpo da lei do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) reflectisse as diferenças entre o politécnico e o universitário. Essa distinção era pouco clara na Lei de Bases do Sistema Educativo. Pode-se questionar algumas das suas proposições – quando se refere, por exemplo, aos politéc-

nicos fazerem «investigação orientada» (o que é isso?) –, mas há um meritória tentativa de demarcar os campos de actuação, acentuando o «saber de natureza profissional» dos institutos. E que estes não podem equiparar-se às universidades em certos domínios, pelo menos, nesta fase. E refiro-me, em concreto, à impossibilidade de conferirem doutoramentos, medida com a qual concordo, porque não temos ainda um número de doutorados que o justifique. O meu Instituto, por exemplo, possui apenas 17 por cento de professores doutorados; e em 2000, o conjunto dos politécnicos tinha 3,3 por cento de doutores e 30,9 por cento de mestres. Como se poderia reivindicar tal prerrogativa?

A razão da dita crise prende-se também com o desejo de muitos politécnicos se transformarem em universidades. Tal aconteceu apenas com uma instituição, que se integrou na Universidade do Algarve, criando-se, mesmo assim, uma certa ambiguidade – nomeadamente pela coexistência dos dois estatutos da carreira docente. Tentativas semelhantes, como os Politécnicos de Bragança e Castelo Branco, não se chegaram a concretizar.

**O investimento na qualificação do corpo docente é, portanto, indispensável...**

Sem dúvida. E esse investimento tem vindo a ser posto em prática através do programa PRODEP, que incentiva a formação avançada dos docentes. Foram, este ano lectivo, disponibilizadas cerca de 500 bolsas, o que se pode considerar um número significativo. Ou damos esse salto na qualificação ou continuaremos neste crescimento lento.

**E no que se refere à alteração dos contratos de trabalho? Actualmente, cerca de 85 por cento dos contratos de trabalho no ensino politécnico têm um carácter precário...**

Há, de facto, demasiados professores equiparados, constituindo uma quase carreira paralela. Em 2000, um estudo conduzido por Veiga Simão e Almeida e Costa, intitulado “O Ensino Politécnico Português – Descrição evolutiva e prospectiva deste sub-sistema de ensino superior”, aborda esta questão e refere que os professores equiparados não se podem manter assim *ad infinitum*. Tem de ser encontrada uma solução para esses professores, muitos dos quais com as habilitações exigidas pelo estatuto. O que passaria, nomeadamente, pelo alargamento dos quadros e a abertura de concursos, mas não vejo o ministério apontar nessa direcção, bem pelo contrário...

«O ensino politécnico está hoje presente em 29 localidades do país. Na minha opinião, é uma rede sobredimensionada para um país tão pequeno»

**Considera que o ensino superior politécnico falhou na tentativa de definir uma estratégia que lhe permitisse ter constituído uma**



**alternativa ao ensino superior universitário? Talvez daí advenha essa indefinição que caracteriza actualmente muitas das instituições...**

Em alguns casos, os institutos politécnicos conseguiram ser uma alternativa ao universitário, assumindo as suas especificidades neste sistema binário – que muitos contestam, nomeadamente as estruturas sindicais. Mas muita da opção pelo politécnico deve-se à sua rede de proximidade. Actualmente, existem quinze institutos politécnicos e cerca de 65 escolas neles incorporadas. Tivemos um processo de descentralização dos institutos, com escolas superiores em 14 localidades fora das capitais de distrito, questionável em

muitos casos pois algumas dessas escolas têm as mesmas designações e valências científicas semelhantes. Em suma, o ensino politécnico está hoje presente em 29 localidades do país. Na minha opinião, é uma rede sobredimensionada para um país tão pequeno.

**No ano passado, houve quem tivesse sugerido (e realizou-se mesmo uma reunião nesse sentido) a possível agregação dos institutos politécnicos em estruturas regionais distribuídas por grandes áreas geográficas – Norte, Centro e Sul –, associando-se em consórcios. Concorda com esta ideia ou o possível redimensionamento da rede passaria por outra solução?**

Esta questão do redimensionamento da rede apareceu no discurso político nos últimos anos, e esperava-se que, na sequência do relatório da OCDE sobre a avaliação do ensino superior (Dezembro de 2006), tivessem sido tomadas medidas mais concretas no que diz respeito à sua reorganização. Foi nessa altura que os institutos, sentindo que qualquer coisa iria acontecer, introduziram nas suas agendas o debate em torno dos consórcios. Poucos existiam, um deles, apadrinhado pelo próprio ministro, reunia os Institutos Politécnicos de Setúbal e Santarém, a Universidade Nova de Lisboa e o ISPA.

O RJIES acabou por incorporar a ideia dos consórcios e a possibilidade de fusão, integração ou extinção como medidas de racionalização da rede. Mas até agora nada mudou. E tenho dúvidas que vá mudar, pelo menos devido a movimentos endógenos. As grandes mudanças que se têm verificado no ensino superior são, em regra, impulsionadas a partir do exterior: As instituições de formação nem sequer se têm articulado naquilo que é básico, os cursos que oferecem. Teima-se numa oferta muito extensa de cursos de licenciatura não a rentabilizando regionalmente. Penso que esse deveria ser o trabalho mínimo de articulação inter-escolas.

### **De uma forma geral, que balanço é possível fazer da implementação do processo de Bolonha no ensino superior politécnico?**

Acho que a resposta foi muito razoável. No caso do meu instituto, praticamente todos os cursos estão, desde o ano passado, implementados segundo as regras de Bolonha. Foi um grande desafio colocado às escolas, e que constituiu um bom exemplo de como as instituições foram obrigadas a mudar, e num curto período de tempo. De facto mudaram, e mais uma vez, por pressão externa.

### **Mas essa mudança foi favorável?**

Essa é outra questão. Em Maio 2005, escrevi um artigo intitulado "Bolonha põe e dispõe" onde afirmava as minhas reservas sobre algumas das matérias que envolvem o processo. Sobretudo prendem-se com o generalizar do ensino de curta duração. As actuais licenciaturas estão próximas dos antigos bacharelados de três anos, e isso tem implicações várias, não apenas académicas mas também as que se referem ao desenvolvimento cultural e à participação cívica dos estudantes. O conhecimento implica um tempo de maturação, e a vida universitária é, nesse sentido, um período muito significativo na vida de uma pessoa. Ora, se se reduz esse tempo, a vida académica passa a ser menos marcante nas suas vidas. Bolonha implica o empobrecimento do processo educativo: tudo se faz por fatiados semestres (que na prática são quase trimestres). É tudo demasiado rápido, fugaz e superficial.

**«É um contra-senso termos um curso no ensino superior politécnico que não profissionaliza para nada»**

### **A implementação das licenciaturas bietápicas acabaram, por exemplo, com o estágio no final do bacharelato. No ensino superior politécnico isso é uma espécie de machadada, ou não?**

Anteriormente à implementação de Bolonha, na área da formação de professores dominava o princípio da formação integrada, através da qual os alunos tinham, desde o primeiro ano, contacto com instituições educativas, e que se aprofundava de forma gradual e progressiva. No actual contexto, a educação básica de três anos não faz qualquer sentido. É um contra-senso termos um curso no ensino superior politécnico que não profissionaliza para nada; resume-se a uma etapa propedêutica para ingresso num mestrado de ensino.

Outra das consequências que Bolonha trouxe foi a redução, de facto, do corpo docente. Um dos objectivos, não explícitos, é tornar a formação mais barata. No fundo, as grandes questões são de carácter económico e financeiro. Todo o discurso à volta de uma nova forma de trabalhar centrada no aluno é mera retórica. Não vejo a generalização de práticas que sustentem esse argumento.

### **Entrando num outro capítulo da nossa conversa: fará ou não sentido aproximar e interligar os dois sub-sistemas?**

Sou um dos grandes defensores dessa aproximação. Mas reconheço que esta posição não é dominante. Desde a génese do então chamado "ensino superior de curta duração" que os diplomas legais apontavam para a possibilidade dessa articulação. Mas foi sempre difícil de concretizar. Encarei com agrado o projecto de integração do Instituto Politécnico de Lisboa e da Universidade de Lisboa, mas o processo está a ter dificuldades em avançar.

Um colega dizia, com uma certa graça, que a articulação entre os politécnicos e as universidades era uma espécie de abraço do urso. Porque o universitário tem, de facto, um corpo docente muito mais qualificado e, portanto, nessas parcerias dominaria, de forma hegemónica, todos os processos. É fundamental incentivar a mobilidade de professores entre instituições, não só a nível nacional como europeu e internacional. O ensino superior, pela sua natureza, privilegia o cosmopolitismo, a partilha de conhecimento, a troca de experiências internacionais. Nesse sentido, seria interessante, por exemplo, criar mecanismos institucionais que permitissem aos docentes leccionar durante um certo período numa outra instituição.

### **Insistindo um pouco mais na minha pergunta: faria mais sentido evoluir para um modelo de universidade politécnica, como aconteceu, por exemplo, na Alemanha e na Finlândia?**

O actual momento não é propício a esse tipo de mudanças substantivas. O facto de sermos um sub-sistema sob o qual paira a ameaça permanente de uma mudança estrutural cria problemas de identidade porque andamos sempre a querer ser outra coisa. Discorde-se ou não, neste momento existe um quadro

legal que define um sistema binário e, no meu ponto de vista, deve-se permitir que ele se consolide, ganhe espaço e credibilidade. Acredito, que a breve trecho o ensino politécnico se irá aproximar dos 50 por cento de alunos no ensino superior. Para tal contribuirá, seguramente, o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos.

Actualmente, o desequilíbrio dos dois sub-sistemas pende favoravelmente para a universidade: tem melhores condições, mais funcionários, melhores rácios professor-aluno e estudante-funcionário, menor dispersão dos professores por áreas disciplinares. Mas julgo que, pouco a pouco, haverá uma aproximação das condições de trabalho relativamente às universidades.

#### **Que comentário lhe merece a proposta de as instituições de ensino superior poderem avançar para um regime fundacional?**

O RJIES propunha a hipótese de criação do regime fundacional. Mas o balanço não é muito positivo. Apenas as universidades do Porto e Aveiro e o ISCTE avançaram para essa solução. No Instituto Superior Técnico a ideia foi chumbada em referendo. Neste aspecto, o ministro Mariano Gago perdeu a aposta. Esta não parece ser (ainda) uma solução atractiva. As soluções para os graves problemas do sector não passam por aqui.

#### **Que novas perspectivas abre a mudança de Estatutos decorrentes do RJIES?**

Depois de um processo de homologação dos novos estatutos das instituições do ensino superior, que decorreu de forma algo lenta, iniciaram-se os processos eleitorais para os novos órgãos de gestão, previstos no RJIES. Destes, destaco a composição do Conselho Geral que irá, agora, ter a grande responsabilidade de eleger o presidente da instituição. O RJIES permitiu franquear as portas à comunidade regional, através de um reforço do número dos seus membros com assento no Conselho Geral e dando-lhes a presidência do próprio órgão. Estas são mudanças significativas e muito positivas. Assim se contraria o corporativismo e o fechamento da instituição sobre si mesma. Esperemos que tal dê frutos. 🍏



# A importância das escolas

**Domingos Fernandes**

Universidade de Lisboa.  
Faculdade de Psicologia e de Ciências  
da Educação



Aprender e ensinar constituem dois processos que deverão estar no cerne do trabalho que se desenvolve em qualquer escola. (...) O desenvolvimento do currículo, o ensino e a aprendizagem, têm que se centrar no que Michael Young designa por *conhecimento poderoso*, ou seja, o conhecimento especializado que os professores têm que dominar com segurança.

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. É nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos. Por isso mesmo elas têm que desempenhar um papel fundamental e insubstituível na consolidação das sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos irrepreensíveis.

Para muitos milhares de alunos, a escola constitui uma oportunidade única para romper com situações económicas e sociais desfavoráveis e precárias. Certamente por essa razão muitos pais sempre se sacrificaram para que os seus filhos a frequentassem. **Aprender** deve constituir o primeiro propósito da vida escolar. Exige esforço por parte dos alunos e o reconhecimento de uma hierarquia – os professores têm conhecimentos que os alunos não têm e que precisam de aprender. **Ensinar** constitui outro incontornável propósito da escola que exige, da parte dos professores, a mobilização de uma significativa variedade de conhecimentos e competências.

Aprender e ensinar constituem, assim, dois processos que deverão estar no cerne do trabalho que se desenvolve em qualquer escola. Por estranho que possa parecer estes dois processos não têm merecido a


atenção devida por parte de uma diversidade de intervenientes sociais e políticos. As agendas dos investigadores da educação, das organizações sindicais, das sociedades e associações profissionais e das organizações políticas orientam-se, invariavelmente, por temas e problemas que pouco têm a ver com o ensino e com a aprendizagem.

Mas aprender e ensinar o quê? Certamente uma grande variedade de conhecimentos de domínios tais como a Língua Portuguesa, as Ciências da Natureza, as Ciências Sociais, a Matemática, as Artes e outras Expressões. Ou ainda de domínios transversais tais como a Resolução de Problemas, a Concepção e Desenvolvimento de Projectos, as Relações Sociais, os Valores Democráticos, a Utilização das Novas Tecnologias de Informação e a Recolha, Organização e Tratamento de Dados de Natureza Diversa.

Um número crescente de filósofos, sociólogos e estudiosos da educação vem defendendo que o desenvolvimento do currículo, o ensino e a aprendizagem, têm que se centrar no que Michael Young designa por *conhecimento poderoso*, ou seja, o conhecimento especializado que os professores têm que dominar com segurança. O *conhecimento poderoso* está associado ao conhecimento teórico, mais independente de contextos, e, consequentemente, tende a ter uma aplicação mais universal. O *conhecimento prático* e o *conhecimento de procedimentos*

estão normalmente dependentes de contextos específicos e são, por isso, mais situados, mais localizados e menos susceptíveis de utilização generalizada.

Nestas condições, as disciplinas escolares constituem elementos centrais na definição dos propósitos das escolas porque são meios fundamentais para aprender e para conhecer "coisas" que, para a maioria dos alunos (jovens ou adultos), não é possível aprender noutro lugar. A valorização da escola, como meio de partilha e difusão do *conhecimento poderoso*, não deve, no entanto, estar associada à desvalorização de outros meios, mais ou menos informais, onde se pode aprender e desenvolver outros tipos de conhecimento (e.g., prático, técnico). As relações entre os conhecimentos escolares e os não escolares são complexas e podem assumir intensidades muito variadas. É uma área que interessa a muitos investigadores e pedagogos.

As escolas são decisivas para que os jovens compreendam o mundo em que vivem e para que possam intervir crítica e responsabilmente na vida social. Consequentemente, é importante valorizar o conhecimento escolar, no sentido do *conhecimento poderoso*, que constitui um meio incontornável de emancipação e de independência dos cidadãos, assim como de democratização, de coesão e de bem-estar das sociedades. É sobretudo para isso que as escolas servem e é também por isso que a sua importância não se devia questionar. 

# Sobre a transição de ciclo de estudos

Como lidar com a transição entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário? Uma alternativa seria permitir ao aluno seguir uma via a que chamo Via Segura. O aluno iria frequentar disciplinas transformadas em que os conhecimentos em falta fossem leccionados integrados nos conhecimentos previstos nos programas do 10.º ano...

A transição de ciclo de estudos em Portugal (e noutros países) constitui uma experiência traumática para muitos alunos, particularmente a transição entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário. A taxa de reprovação no 10.º ano é elevadíssima e o nosso sistema educativo não parece ser capaz de lidar com a situação.

A alternativa de criação de um único ciclo de estudos antes do ensino superior iria apenas mascarar a raiz do problema: os alunos aprendem a velocidades diferentes ao longo da escolaridade e o seu grau de motivação e empenho nos trabalhos escolares tem grandes flutuações, dependendo de múltiplos factores (desde o desenvolvimento da personalidade do aluno até à influência do ambiente familiar e social). Se é verdade que me parece existir em Portugal um número exagerado de ciclos de estudo antes do ensino superior (quatro ciclos) haverá sempre um momento de transição entre um ensino básico com um

tronco comum e outro em que o aluno já tem de fazer opções para seguir por vários percursos.

A actual transição em Portugal entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário poderá acontecer um ano mais cedo ou um ano mais tarde mas terá forçosamente de acontecer. A opção mais ou menos consciente por uma via no Ensino Secundário traz responsabilidades acrescidas aos alunos e aos Pais mas não parece que este facto tenha efeitos palpáveis. Por outro lado, na transição entre o Básico e o Secundário, admite-se que um aluno tenha nota negativa numa disciplina no Ensino Básico e depois prossiga estudos numa área onde essa disciplina seja nuclear; impedir o prosseguimento de estudos poderia provocar um problema ainda maior (e disciplinas como Português e Matemática devem estar presentes, com variantes é certo, em todas as vias do Ensino Secundário).

**Jaime Carvalho e Silva**

Universidade de Coimbra.  
Departamento de Matemática



Então como lidar com a transição entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário? Uma possibilidade é a criação de um semestre de transição e orientação em que os alunos, escolhendo uma via no Ensino Secundário, podem sempre mudar de via no fim desse primeiro semestre; esse semestre serviria para homogeneizar tanto quanto possível os conhecimentos dos alunos para os preparar para a via que só iria começar em força no segundo semestre desse ano. Esta via é particularmente executável em países onde haja 13 anos de escolaridade antes do Ensino Superior. Mas penso que se pode pensar numa melhor alternativa, admitindo sempre mudanças de vias no fim de cada ano de escolaridade. Se cada aluno, ao entrar no 10.º ano de escolaridade, passasse por uma quinzena de trabalhos de orientação, poderia mais conscientemente escolher a via adequada às suas

expectativas. Por outro lado o professor poderia ficar com uma ideia razoável sobre qual poderia vir a ser o desempenho desse aluno nesse ano de transição: tendencialmente positivo ou tendencialmente negativo. No primeiro caso, as aulas retomariam o seu curso normal. No segundo caso seria necessário fazer uma melhor avaliação da situação e propor ao Conselho de Turma uma de duas opções: horas suplementares de apoio para esse aluno caso as dificuldades não fossem demasiadas; ou então a entrada numa via alternativa (a que chamarei Via Segura) que garantisse a aprovação do aluno ao fim de um ou dois anos. Esta última via seria particularmente adequada aos alunos que tivessem reprovado a uma disciplina básica (como Português ou Matemática) e quisessem mesmo assim seguir uma via de estudos onde essa disciplina fosse nuclear.

Em que consistiria essa Via Segura? O aluno iria frequentar disciplinas transformadas em que os conhecimentos em falta fossem leccionados integrados nos conhecimentos previstos nos programas do 10.º ano; por exemplo, na Matemática os temas de Geometria essenciais anteriores seriam leccionados de forma integrada nos temas de Geometria do 10º ano, e o mesmo para os outros temas. Esta Via Segura seria mais lenta (poderia demorar dois anos em vez de um ano) mas seria muito mais segura visto que daria condições a um aluno de obter aprovação no fim do 10º ano e prosseguir depois normalmente os estudos. Seria de certeza preferível à situação actual em que o aluno reprova dois ou três anos de seguida no 10.º ano e acaba por anular a matrícula candidatando-se depois a um exame onde a reprovação é certa. 🍷



# Os professores

Quem são os professores?

O que fazem os professores que os distingue dos outros profissionais? Quem os emprega como professores, o que espera deles? Pode esperar tudo? Tudo, o que é tudo?

## Arsélio de Almeida Martins

Escola Secundária de José Estêvão.  
Aveiro

1 Quando são muitas as perguntas, temos de escolher algumas. Escolhemos aquelas para as quais temos respostas, mesmo sabendo que não temos respostas. Os professores são aqueles que tudo fazem para merecer uma boa pergunta, uma pergunta difícil sobre um aspecto aparentemente livre de todas as dúvidas, uma pergunta elementar.

Quem são os professores? O que fazem os professores que os distingue dos outros profissionais? Quem os emprega como professores, o que espera deles? Pode esperar tudo? Tudo, o que é tudo?

2 A imensa maioria dos cidadãos já teve algum contacto com algum professor. Aparentemente todos sabem o que é um professor. Cada um sabe o que espera de um professor: alguma coisa entre a pessoa que nos ensinou alguma coisa ou com quem aprendemos o que pensamos não poder ter aprendido sem um professor. Alguém que nos vai esclarecendo o que é preciso saber mesmo de entre a infinidade de coisas com que contactamos por alguma via. Alguém que pode explicar algum deta-

lhe científico, técnico e nos inicia no mundo das coisas que não conhecemos e que nos podem ser úteis agora e mais tarde. Há também quem diga que o professor nos disciplina o saber e a conduta ou que nos educa. Uma ou outra pessoa se lembra do professor que a chumbou ou a passou ou a levou a exame e participou de algum modo na construção de um diploma qualquer a garantir certas competências mais ou menos literárias.

Para a generalidade das pessoas, o professor estudou e deu a estudar, ensinou, aprendeu e deu a aprender, falou da descoberta do mundo que ajuda a descobrir. Claro que há muitos professores sob a designação de professor, mas o seu exercício é sempre reduzido a poucas "marcas".

3 Pela minha vida de professor, passaram muitos professores, muitos modelos. Sob a minha pele de professor, já me parece que viveram muitos professores todos diferentes, ainda que para os outros apareçam como um só professor. O exercício de muitas funções sociais, essas que passaram a viver na vida dos professores como em casa sua, fizeram

dos professores outros professores. Do mesmo modo, a experiência de professor que reflecte (e escolhe alternativas ao adaptar-se à realidade em mudança) faz do professor passado um outro professor. O mesmo acontece por via da evolução científica e tecnológica ou por via da evolução das organizações escolares em que desenvolve a sua acção. Ou por via das mudanças nas comunidades educativas seja lá isso o que for.

Sempre que pensamos nas mudanças que sofremos, procuramo-nos no que se manteve invariante. Temos a certeza que há invariantes, não tanto pelo que sentimos, mas mais porque somos reconhecidos como professores quase do mesmo modo que há 20 ou 30 anos.

Agora que nos apoderámos da mudança como de uma forma de estar, agora que nos apoderámos da complexidade da vida que não suspeitávamos antes, procuramos uma invariante simplicidade de processos que afinal são os que nos definem quando nada parece ser o que era definitivo. O que é?

4 O que é que persiste tanto no educador de infância, como no professor especialista disciplinarmente ou tecnicamente falando, do ensino básico, secundário ou superior? O que é que persiste apesar de todas as formações iniciais terem mudado? O que é que persistirá? Novos professores vão aparecer com formações completamente diferentes.

Alguma coisa terão em comum com os professores que, com pontos de partida completamente diferentes, foram sofrendo adaptações, adequações, reconversões. O quê em comum? O que é que persiste nas mudanças?

5 As organizações têm tendência para atribuir ao professor papéis cada vez mais diversificados a exigir cada vez mais registos para os quais não há definição precisa. Como os professores reflectem pouco sobre qual seja a sua função, a tal, facilmente se deixam enredar nas múltiplas funções, educa-



Teresa Couto

tivas ou não, que a instituição escolar tende a albergar em suprimento da falência de outros sistemas de apoio social. Dito de outro modo, se a instituição escolar se tornar mais complexa ou se auto-definir em autonomia organizacional prestadora de novos serviços, o professor pode ser o que não é até deixar de ser professor tal como é reconhecido pelos não

professores? Ou já não há quem não seja professor?

6 Como se identifica um professor? Como e o quê se avalia quando se pensa num professor? Precisamos de saber que não falamos de um número indeterminado de coisas quando falamos com decência sobre a docência.



Teresa Couto

# “Trabalhos de Casa” uma questão na ordem do dia

As crianças, no seu papel de alunos, não se questionam e aceitam as regras de um jogo que não foi com elas negociado, pois não o aceitarem pode condicionar as suas vidas e, portanto, o seu “sucesso”.

**Maria José Araújo**

Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.  
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

[mjosearaujo@gmail.com](mailto:mjosearaujo@gmail.com)

Como todos sabemos, à maioria das crianças são propostos como “trabalhos de casa” tarefas que incluem cópias de textos, repetições de palavras (várias vezes), fichas com contas e problemas diversos que na maior parte das vezes se limitam a reproduzir os conteúdos dos livros ou o que eventualmente foi feito e explicado na aula. Para muitas crianças, os “trabalhos de casa” consistem no acto de abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora mandou, fechar o caderno e voltar a guardar. Este ritual é para muitas crianças, sobretudo para as mais pequenas, tudo o que elas conhecem como próprio do acto de estudar. De facto, ao confundir-se estudar com este tipo de “trabalhos de casa”, estamos a afastar a hipótese das crianças se familiarizarem com o interesse pelo conhecimento satisfazendo a sua curiosidade natural através da pesquisa. O conceito de estudar é muito confuso, e as crianças só o vão percebendo com o decorrer da escolaridade e à medida que se vão confrontando com outras situações – como, por exemplo, estudar a tabuada, estudar para um teste – e, mesmo assim, tudo isso depende delas. A função de estudar, não sendo uma operação muito concreta e codificada, é algo que não é muito claro para as crianças e, provavelmente, para os adultos com quem convivem. A maior parte das crianças não gosta de fazer “trabalhos de casa”, mas aceita a obrigatoriedade da tarefa mais ou menos pacificamente. Outras, contudo, manifestam-se: *É uma seca... Tenho de estar sempre a escrever... cansa a mão... Já estou cheio.* Apesar das dificuldades (não sabem fazer ou estão cansadas após um dia na escola), os “trabalhos de casa” aparecem sempre como alguma coisa que faz parte dos seus quotidianos, que está naturalizada e que, portanto, não se questiona – *temos de fazer todos os dias e muitos...* – ou cuja realização é condicionada pelo medo – *se não fizer a minha professora ralha-me.*

Para a criança ou para o adolescente, o trabalho escolar, com tudo o que ele comporta de actividade, representa o exacto equivalente ao trabalho profissional de vida de um adulto. Mas, enquanto a duração do trabalho profissional exige um grande descanso para a maioria dos adultos, o trabalho escolar é cada vez mais desenvolvido tanto dentro como fora da sala de aula. Há mais de 20 anos que se

denuncia este excesso de trabalho e os consequentes malefícios físicos, psicológicos e morais para as crianças. Sabe-se que, para a maior parte dos adolescentes, a vida é dividida segundo um esquema condenado por todos os que se têm dedicado ao assunto e que se traduz em trabalho excessivo, que deveria ser seguido de repouso. Mas, em vez disso, é o lazer que é banido, salvo se houver um feriado ou férias. A psicologia da infância e da adolescência, assim como as ciências da educação e a sociologia, têm denunciado e reagido a este regime de trabalho escolar que continua não só a ser praticado como até desenvolvido, vulgarizado e disseminado. As crianças vão reagindo a este esquema quase por defesa natural: distraem-se na sala de aula, negligenciam no trabalho escolar, olham o tecto e o vazio, fazem pequenos desenhos nos cantos dos livros, falam sozinhas com os cadernos, riscam as secretárias, “aldrabam” os educadores fingindo que já fizeram tudo, vão “milhares” de vezes ao quarto de banho e fazem as mais diversas perguntas sobre coisas que não estão relacionadas com o que estão a fazer, trauteiam baixinho, etc. Ou seja, inventam toda a espécie de tarefas e de desculpas para não fazerem o que têm pela frente, ensaiando formas múltiplas de resistência a um trabalho cujo sentido não é explícito e que lhes é imposto do exterior. Não se conhecem ainda os benefícios que se podem tirar de tanto excesso, mas na maior parte dos casos os malefícios vêem-se generalizados nas revoltas das crianças. Neste caso, o ensino parece-nos estar atrasado em relação ao processo civilizacional. De facto, tal como o ser humano não se criou e não se cria somente pelo trabalho profissional, também as crianças não se formam somente pelo estudo formal. O conceito de trabalho de casa aglomera um conjunto de práticas e de efeitos que só aparentemente têm o mesmo sentido e intuito (sucesso, mobilidade social, emprego, integração...), para as mais diferentes motivações: as crianças parecem querer corresponder às expectativas dos pais e professores; os professores aparentemente querem corresponder às expectativas sociais; outros técnicos de educação dizem querer ajudar as crianças a ter melhores desempenhos escolares; os pais parecem querer proporcionar

uma maior mobilidade social através da escola; e os técnicos da área social, por sua vez, defendem porventura esses trabalhos como um instrumento para ajudar as crianças a sair dos ciclos de reprodução da pobreza e da exclusão.

Muitas crianças evidenciam comportamentos agressivos, cansaço e dificuldade de adaptação ao trabalho que trazem da escola para fazer. Trata-se de um trabalho rígido, limitado e repetitivo, marcado pela necessidade e sobrevivência do aluno/a, construído a partir de uma visão conservadora da escola, contra uma visão “progressista” que procura um trabalho significativo, que ajude a compreender o significado emancipatório do conhecimento. Um conhecimento que fará com que as crianças compreendam a sociedade em que vivem e consigam adquirir os instrumentos para lidar com ela, tendo em conta os constrangimentos com que se deparam diariamente.

Em suma, as crianças, no seu papel de alunos, não se questionam e aceitam as regras de um jogo que não foi com elas negociado, pois não o aceitarem pode condicionar as suas vidas e, portanto, o seu “sucesso”. Aliás, como diria Bourdieu, é esta crença e aceitação das regras do jogo (a *illusio*) a condição da sua perpetuação. Este tipo de trabalho, não parece contribuir para o bem-estar e auto-estima das crianças, nem sequer para o seu sucesso. No entanto, compreendemos que o assumem como fundamental para não terem aborrecimentos, obter reconhecimento, uma nota ou passar no final do ano. Para muitas crianças, os estudos tornam-se, assim, um mal necessário, uma etapa a transpor, esperando a verdadeira vida anunciada, no futuro e sempre para depois da escola. 🍷

## BIBLIOGRAFIA

- Araújo, Maria José (2004) *ATL – Actividades de Tempo Livre Sem Tempo nem Liberdade*. Dissertação de Mestrado. Porto: FPCE-UP.
- Barrère, Anne (s/d) *O Trabalho dos Alunos*. Porto: Rés-editora
- Bourdieu, Pierre (1979) *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*, Paris: Minuit.
- Duru-Bellat, Marie e Zanten, Agnès Van (1999) *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin
- Glasman, Dominique (2001) *L'Accompagnement Scolaire*. Paris: PUF.
- Laloup, Jean (1962) *Le temps du loisir*. Paris: Casterman.
- Ribeiro, Agostinho (1988) *Brincar, Sonbar e Criar: Para uma psicopedagogia da Criatividade*. Porto: FPCE-UP.

# A diferença entre republicanos e democratas está na velocidade com que ambos se ajoelham ante o altar do mercado



Hoje, o debate político nos Estados Unidos, de alguma forma profundamente refém do *mainstream media*, continua na cerca construída entre "republicanos e democratas". Os meios de comunicação dominantes teimam em reduzir o debate apenas e tão só entre as fobias *republicanistas* e *Obamaianas*.

## João Paraskeva

Universidade do Minho.  
Professor Visitante, Miami University,  
Oxford, Ohio, Estados Unidos

[jmparaskeva@muohio.edu](mailto:jmparaskeva@muohio.edu)

Como é possível, propõe Francis Lappe (2005: 5), "que os seres humanos estejam a criar um mundo que ninguém deseja. Além do mais, nenhum de nós se levanta todas as manhãs e diz: Sim o meu objectivo hoje é fazer com que mais crianças morram de fome; todavia actualmente há milhões de crianças a morrerem à fome. Nenhum de nós faz soar o alarme de forma a impedir mais danos ao planeta, no entanto, 200 americanos morrerão hoje face ao ar poluído que respiram. Nenhum de nós

brama pelo escalar da violência; todavia [pelo menos] os últimos 100 anos têm sido pautados pelas guerras mais sangrentas da história humana".

Há elementos de bom senso no raciocínio de Francis Lappe. Outros, todavia, importa desmontar. De facto, a história não tem absolvido muitos, precisamente por se ter (com)provado que dormiam com e no sentido do genocídio. A questão é como é que tais práticas irracionalmente se racionalizam, ou seja se naturalizam, se

domesticam, para me socorrer de uma expressão de Noam Chomsky. Hannah Arendt (1966; 1970) em análises em que foi injusta e precipitadamente fustigada "tenta explicar" a domesticação e naturalização do genocídio judaico no período Nazi. E nisto, entre outras coisas, percebemos como denuncia David Orr (2005) que foi pela mão de "ditos bem-educados seres humanos" que se perpetraram os piores horrores da história. Dito isto, também não será muito apurado partir do princípio que ao longo da história não têm soado por todo o mundo campanhas alertando o ser para uma realidade atroz que vai estourar o real (Zizek, 2006). Há um senso comum que promove todavia uma semântica contrária.

O palestino Adónis, um dos vultos mais expressivos e robustos da poesia hodierna, juntamente com tantos outros, bem tem clamado por um outro mundo – pelos gritos e silêncios das suas estrofes. Quem o ouve? Porque não se ouve? Hoje o debate político nos Estados Unidos de alguma forma profundamente refém do *mainstream media* continua na cerca construída entre "republicanos e democratas". Erroneamente se cultiva ser este o povoamento político nos Estados Unidos. Tal como infelizmente poucos conhecem a qualidade do argumento de Adónis, também a esmagadora maioria dos estados unidenses, por exemplo, nem imagina quem é Ralph Nader – que mesmo votado ao ostracismo consegue recolher o número de votos suficientes que o poderiam eleger em muitos estados europeus, provavelmente, como líder da oposição. Os Estados Unidos – quer assim deixar transparecer a *mainstream media* – estão divididos apenas e tão só entre as fobias *republicanistas* e *Obamaianas*. Se por um lado, se vilipendia o Partido Republicano, não obstante os "Tea Party Protests" abertamente promovidos pela cadeia televisiva FOX NEWS em que já quase se exige a demissão de Obama por estar a querer impor um estado socialista (!!!) nos Estados Unidos, por outro lado, precipitadamente se idolatra Obama que até agora se revela muito mais comprometido com a direita e o centro direita sem contudo deixar de ouvir o centro esquerda, sendo que é incapaz de se deslocar de uma posição "radical centrista". Obama, entre

tantas coisas (que não) é o exemplo vivo de como se consegue construir e manter o que se pode designar por "servant leadership", constituindo-se como o rosto do novo bloco hegemónico contemporâneo que demonstra ser capaz de incorporar processos, perspectivas e necessidades oriundas da mais vasta plêiade social e política (nem que para tal, seja necessário, "aqui e ali" um pequeno "toque" de populismo quanto baste). Obama consegue ser hoje o exemplo vivo do que António Gramsci (1975) denominou "war of position vs. war of manouvers". Não admira pois que também um pouco por todo o mundo actuais "liberais comunistas" como descreve bem Slavoj Zizek (2007), se desnudem em vérias semânticas perante Obama.

Na verdade, se prestarmos cuidada atenção, percebemos que muito pouco afasta Republicanos e Democratas (ou *Obamianos*), sobretudo no que tange a política externa. Não obstante a sua posição relativamente a Guantanamo, Obama titubeou, embrulhou o discurso em fonemas lácteos, para me socorrer de Roland Barthes (2007), perante os mais recentes genocídios na Palestina. Com isto Obama e os *Obamianos* conseguem, não só "estrumar todo um centro político", reforçando assim a sua posição hegemónica, mas sobretudo mancomunam-se às "sistemáticas políticas de negação" de que tem sido vítima o povo Palestino e subscrevem assim uma espécie de "eugenica concordata" levada a cabo por Israel que se impõe como o único estado no mundo sem fronteiras definidas. Mais, tal como os Republicanos, os Democratas (e os *Obamianos*) não garantem que não invadirão o Paquistão, caso este estado soberano continue a dar guarida à Al Qaeda, ambos dizem que matarão Bin Laden, ambos apontam o dedo com ameaças ao Irão e Coreia do Norte, ambos justificaram o seu sim aos "bail outs" – uma refinada semântica que apenas comprova como eu e outros temos denunciado que é o estado que tem pavimentado o caminho para o Mercado –, ambos reclamaram a necessidade da grande nação Americana reconquistar o seu espaço e tempo imperial(ista) e garantiram que o farão, ambos prometeram desafiar os tiques *KGBStalinistas* de

uma Rússia em crescendo, ambos ancoraram sempre a sua análise a uma equação económica. Nem uma p-a-l-a-v-r-a clara na defesa de uma educação pública, sobre políticas educativas, sobre *Almost Americans Left(ed) Behind*. Mais, com Obama, assiste-se ao reforço de determinados discursos perigosos, como por exemplo, "rua com os/as docentes incompetentes", "parents accountability", "reforço dos sistemas de acreditação", reforço de "programas voucher e charter". Por exemplo, a TIME (2008) entrega a manchete profundamente genderizada de capa à asiático-americana Michelle Rhee, Superintendente das Escolas de Washington, que surge de vassoura na mão tida como a força revolucionadora da educação americana. Odiada pela classe docente, temida pelos directores, Rhee tem "varrido" o que entende serem "docentes incompetentes" reclamando ser essa a "cura" para a crise da educação pública. E claramente a batalha pela manutenção e petrificação de um perigoso senso comum. De alguma forma, o capitalismo nunca falha, uma vez que o socialismo surge sempre e "bail it out". Desenganem-se. O que diferencia republicanos e democratas (ou, paradoxalmente, "vermelhos" e "azuis") é a velocidade com que ambos se ajoelham ante o altar do Mercado. Os Estados Unidos teimam em não perceber que correm contra a História. ↗

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moore, Francis (2005) *You Have the Power: Choosing Courage in a Culture of Fear*. New York: Penguin Press.
- Arendt, Hannah (1966) *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Arendt, Hannah (1970) *On Violence*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Orr, David (2005) *The Last Refugee. Patriotism, Politics and the Environment in a Age of Terror*. Washington, DC: Island Press.
- Zizek, Slavoj (2006) *Bem-Vindo ad Deserto do Real*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Zizek, Slavoj (2008) *On Violence*. New York: Pikador.
- Rhee, Michele (2008) How to Fix America's Schools. *TIME*, December, pp., 36 – 44.
- Barthes, Roland (2007) *Lição*. Lisboa. Edições 70.
- Gramsci, António (1975) *Selection from the Prison Notebooks of António Gramsci*. New York: International Publishers.

# Entre idades e mundos culturais

Cada criança constrói, reconstrói, a seu modo, no jogo, na aprendizagem, na interacção, uma nova dimensão: um terceiro. Não se trata de copiar, de imitar, apenas. Há uma dimensão da autoaprendizagem; da autoformação.

## Ricardo Vieira

Instituto Politécnico de Leiria.  
Escola Superior de Educação, ESELeiria.  
CIID – Centro de Investigação  
Indentidade(s) e Diversidade(s)

[rvieira@esel.ipleiria.pt](mailto:rvieira@esel.ipleiria.pt)  
[www.ciid.ipleiria.pt](http://www.ciid.ipleiria.pt)

De novo à escrita neste grande projecto que José Paulo Serralheiro prossegue com afinco. Novo título, agora! Novas ideias? Algumas. Essencialmente algumas interrogações.

Pretendo usar este espaço com regularidade – (trans)formações – conjuntamente com colegas do CIID – Centro de Investigação Identidades e Diversidades –

e de outros centros com quem temos contactos e investigação em comum.

O título recobre a ideia da mudança, da dinâmica social e cultural do mundo contemporâneo, da formação como transformação, dos vários tipos de formações, desde a auto, hetero e eco – formação (Pineau, 1983) das metamorfoses das identidades, etc..



Teresa Couto



O tema geral permite cruzar as áreas fundamentais desta revista: educação, sociedade, culturas, actores e sujeitos.

Cada criança constrói, reconstrói, a seu modo, no jogo, na aprendizagem, na interacção, uma nova dimensão: um terceiro (Serres, 1993; Vieira, 2006). Não se trata de copiar, de imitar, apenas. Há uma dimensão da autoaprendizagem; da autoformação. Não se trata, de facto, de psicologia behaviorista, comportamentalista, do clássico estímulo-resposta.

Como diz Filipe Reis, "entre o que os adultos dizem e o que as crianças aprendem, medeia a prática, especialmente numa sociedade cuja lógica é resultado de experimentar directamente no real. Só que a prática da criança é altamente simbólica e o mundo no qual vive é feito de representações elaboradas no desenvolvimento do seu entendimento. É isso que significa o jogo infantil como processo de aprendizagem. É a introdução do real dentro do mundo da criança que ainda o entende através dos seus próprios conceitos, o que faz do jogo um processo pedagógico." (Reis, 1991: 27). A infância é um "Entre Lugar" (1994). A criança vive entre mundos culturais diversos. Mas, modelarmente, pensemo-la, agora, entre dois mundos, apenas.

Por um lado, temos a criança como é considerada pelos adultos; por outro, temos o que é inventado por ela. Relativamente aos adultos, estamos perante a norma axiológica, gnoseológica; no tocante às crianças, estamos perante um novo mundo construído por elas mesmo (Ferreira, 2004; Iturra, 2002; Nunes, 1999; Sarmiento, 2004).

E quando o avô brinca com os netos é um adulto, um idoso ou uma criança que



Teresa Couto

brinca? Um ser que passou a ter tempo, de novo, para brincar? E como é que os outros, as crianças, vêem os que designamos de adultos e que às vezes brincam com elas? (Vieira, 1996)

Vale a pena lembrar um artigo de Teresa Vasconcelos que descreve a interacção feita com a Tina, uma menina negra de 4 anos, em contexto de etnografia numa sala de educação pré-escolar, em que a miúda ordena à etnógrafa que vive a situação de jogo com ela, que se sentasse porque ainda não tinha comido: "ao ordenar senta-te!, a Tina convidou-me a tomar parte do seu jogo, mas deu uma mensagem clara de que era ela que estava a orientar a situação. Eu não podia limitar-me a «passar»... Não

havia também forma, como etnógrafa, de deixar de me tornar vulnerável, de me esconder para não ser vista. [...] A Tina continuava a controlar a situação quando questionou o facto de eu tentar sair sem comer as suas panquecas. Ao perguntar aonde pensas tu que vais? Ela estava implicitamente a falar das relações de poder no seu jogo. [...] Devo confessar o meu embaraço quando a Tina referiu que estava pronta a sair da «sua casa» - do seu jogo, da sua «representação secreta» - sem ter comido as panquecas cuidadosamente preparadas por ela. Quando comemos uma refeição na casa de alguém, não partilhámos a sua intimidade? [...] (Vasconcelos, 1996: 26 e 27). ↷

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, Marc (1994). *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Venda Nova: Bertrand Editora.
- FERREIRA, Manuela (2004). "Do Avesso do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância" in *Crianças e Miúdos Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, Lisboa: Edições Asa.
- ITURRA, Raul & REIS, Filipe (1990). *O Jogo Infantil numa aldeia Portuguesa*, Guarda: Edição de Associação de jogos tradicionais da Guarda.
- ITURRA, Raul (1997). *O Imaginário das Crianças*, Lisboa: Fim de Século.
- ITURRA, Raul (2002). "A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação", in *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 17, Porto: Afrontamento, (pp. 135-153).
- NUNES, Angela (1999). "Brincando de ser criança..." in *Por uma Antropologia da Criança: A Sociedade das Crianças A 'UWE-XA VANTE*, Ministério da Educação (pp. 155-209).
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie*, Montréal: Ediligo.
- SARMIENTO, Manuel Jacinto (2004). "As Culturas de Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade" in *Crianças e Miúdos Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, Lisboa: Edições Asa.
- SERRES, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.
- VASCONCELOS, Teresa (1996). "Onde pensas tu que vais? Senta-te! Etnografia como Experiência Transformadora" in *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 6, Porto: Afrontamento, (pp. 23-46).
- VIEIRA, R. (2006). *Identidades Pessoais: interacções, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*, Lição da Agregação em Antropologia da Educação, Lisboa: ISCTE.
- VIEIRA, Ricardo (1996). "Da Infância à Adulterez: O Reconhecimento da Diversidade e a Aprendizagem da Interculturalidade" in ITURRA, Raul (Org.), *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.



EDUCAÇÃO  
DE SEGUNDA  
OPORTUNIDADE

**São precisas  
mais escolas  
de segunda  
oportunidade  
em relação  
à escolaridade  
formal**

Entrevista conduzida  
por RICARDO JORGE COSTA

Todos os anos, cerca de quinze mil jovens portugueses saem da escola sem completarem o nono ano de escolaridade, aumentando as fileiras de cidadãos desqualificados. A Educação de Segunda Oportunidade, lançada na Europa em 1995, quer assumir-se como uma resposta educativa alternativa em relação aos sistemas formais de educação e formação. Para saber mais sobre este projecto, conversámos com Luís Mesquita, um dos mentores deste projecto em Portugal e presidente da Associação para a Educação de Segunda Oportunidade (AE2O).

### **Em que contexto surge a escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos?**

Esta escola surge no âmbito do Projecto Europeu das Escolas de Segunda Oportunidade, projecto-piloto da Comissão Europeia iniciado em 1999 e prolongado até 2004, através do qual se criou uma rede de escolas - na qual chegou a estar incluída uma escola localizada no Seixal que, no entanto, acabou por encerrar. É em 2004, precisamente quando este projecto-piloto estava na sua fase final, que um grupo de professores destacado numa escola do concelho de Matosinhos abrangida pelo Programa Integrado de Educação e Formação na Escola (PIEFE), onde eu próprio me incluía, toma conhecimento dele. Na altura pareceu-nos que os intercâmbios internacionais previstos no projecto poderiam, de alguma maneira, ajudar os nossos alunos, pelo que estabelecemos um intercâmbio com uma escola dinamarquesa que integrava a rede. Nesse mesmo ano decidimos fundar a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade (AE2O) e iniciamos o caminho que nos levou à abertura desta escola.

### **A associação tem um âmbito europeu e nacional?**

O financiamento do projecto foi assegurado pela Comissão Europeia até 2004. Quando ele cessou muitas escolas fecharam portas. Depois disso, as escolas que permaneceram em funcionamento criaram uma rede a nível europeu através de uma associação de carácter não-governamental. Esta rede europeia, porém, é mais do que uma mera associação de escolas, porque inclui também autarquias e outras associações não-governamentais. Tem, por

assim dizer, três níveis de filiação. Neste momento somos membros dessa rede como organização, porque o nosso processo de acreditação como escola está ainda a decorrer.

### **Esta escola distingue-se das do ensino formal sobretudo pela especificidade da sua oferta educativa. Pode elucidar-nos acerca deste aspecto?**

Estas escolas surgem na medida em que existe um público europeu jovem, na faixa etária dos 15 aos 25 anos, caracterizado por baixas qualificações, pelo risco de exclusão social e, conseqüentemente, pela dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, para o qual as respostas educativas formais são inadequadas. Neste sentido, as escolas de segunda oportunidade constituem sobretudo uma proposta motivacional, proporcionando uma oferta educativa que desperte interesse a estes jovens e lhes permita, entre outras coisas, regressar a um percurso formativo.

Cada formando tem à disposição oficinas vocacionais – electricidade, electrónica, construção civil, cozinha, hotelaria, turismo, multimédia e informática - onde ocupa a parte mais significativa do seu horário, complementada com actividades de educação artística, que incluem dança, música, graffiti, teatro, malabarismo, etc., representando cerca de um quinto do horário semanal de formação. Parte desta formação é dada por formadores estrangeiros convidados e por parceiros de projectos de outras organizações europeias.

Esta oferta concretiza-se não só através de uma componente vocacional associada a actividades de formação profissional, que procuramos serem ajustadas às necessidades do mercado de tra-

balho local, mas também a uma componente de aconselhamento e orientação, desenvolvida por um conjunto de técnicos que, assumindo um papel de tutor, se preocupam com os problemas destes jovens, estabelecendo com eles relações fortes de comunicação. Ou seja, ocupamo-nos de questões que não se limitam ao foro educativo, nomeadamente com os rendimentos das famílias, com a preocupação em assegurar o rendimento mínimo, a habitação, etc.

#### **Estas escolas não estão incluídas na rede de ensino formal...**

Não. Estas escolas resultam essencialmente de um esforço conjunto da comunidade local, desde os responsáveis educativos, às empresas, passando pelos organismos locais. Cada país tem, no entanto, um modelo próprio. Na Dinamarca, por exemplo, é um sistema público, em cada município existe uma escola de segunda oportunidade integralmente financiada pelo Estado.

No nosso caso resulta de uma parceria entre o Ministério da Educação, a Câmara Municipal de Matosinhos e a nossa associação. Uma das exigências deste modelo de escolas, aliás, passa pelo envolvimento de uma autoridade local.

#### **Pelas características que nomeou, o projecto educativo deve assentar sobretudo em planos individuais de formação...**

Precisamente. Um plano individual de formação onde procuramos combinar os interesses dos jovens com as ofertas da escola, o equilíbrio entre aquilo que os motiva e aquilo que precisam para desenvolver um conjunto de competências pessoais e sociais. A nossa principal ambição é manter estes miúdos connosco. Abrimos a escola com 45 jovens e decorridos quatro meses não temos nenhuma desistência. Para nós isso é uma vitória.

Paralelamente, temos também o objectivo de certificar a aprendizagem. Apesar de este tipo de escola não ter como principal objectivo a certificação, ela foi incorporada no nosso projecto educativo porque estes jovens precisam dela. E muitas vezes temos de negociar esse percurso com os jovens, porque eles acabam por ter actividades de formação de que não gostam muito, mas que são indispensáveis para entrar nesse percurso de certificação.

#### **De que forma se processa essa certificação?**

Actualmente temos dois percursos de certificação, um correspondente ao 6.º ano, outro ao 9.º ano. Até porque temos também dois tipos de público: os jovens adultos, maiores de 18 anos, para os quais existe um protocolo com os centros de novas oportunidades – a formação é da nossa responsabilidade, a certificação cabe ao CCRV; e os mais jovens, em que o processo de certificação é feito em colaboração com a Escola Secundária Óscar Lopes, em Matosinhos, ou com centros de formação profissional com quem articulamos a formação correspondente ao 9.º ano. É um modelo muito flexível, os problemas vão sendo resolvidos à medida que vão aparecendo. Estamos a aprender fazendo.

#### **Para além do protocolo existente entre o ME e a autarquia de Matosinhos, com que tipo de apoios institucionais e financeiros contam?**



Este projecto nasceu do impulso da nossa associação. É, acima de tudo, um projecto associativo que congrega profissionais de educação que não se conformam com a situação destes e de outros jovens. Nós pensamos que o abandono escolar resulta de uma dupla realidade: é feito de abandonantes e de abandonados – porque, num certo sentido, o sistema educativo os abandonou a eles. Nós sentimos que as escolas têm uma responsabilidade para com estes jovens e achámos, nesse sentido, que fazia falta este tipo de resposta. Basta dizer que começamos com 45 jovens e temos uma lista de espera enorme. Nos primeiros três meses de funcionamento fomos contactados diariamente por instituições como as comissões de protecção de menores, equipas da segurança social e instituições que trabalham com crianças e jovens a sinalizarem-nos casos. Isto significa que este tipo de resposta é indispensável e que existe uma franja de jovens a que não estamos a conseguir responder.

**Será que a resposta a este tipo de problemas não passará, entre outras possibilidades, por uma nova oferta curricular e por um**



### leque mais alargado de currículos vocacionais nas escolas do ensino regular?

Eu acho que este é um trabalho que deveria envolver um maior número de instituições. As estatísticas mostram que em Portugal cerca de 20 por cento dos jovens não conclui o 9.º ano. O que é muito preocupante, não existe outro país na Europa na mesma situação. E o problema não está na falta de respostas, está no modelo dessas respostas, que não conseguem envolver todos os jovens. É preciso, portanto, haver propostas de maior retaguarda em relação às respostas formais. E porventura outro tipo de respostas ainda mais recuadas em relação àquelas que nós oferecemos, porque existem jovens que nem sequer para este tipo de oferta educativa estão preparados.

### Estes jovens contam com algum tipo de apoio à saída?

Nós encaramos este projecto de uma perspectiva socioeducativa, cujo objectivo passa, acima de tudo, por ajudá-los a prepararem-se para enfrentar os espaços de formação nos quais possam vir a

reingressar ou directamente os espaços de trabalho. Eu acredito que eles próprios, resolvendo alguns dos seus problemas e estruturando-se pessoalmente, serão capazes de responder e de se integrarem de forma capaz. Temos noção, porém, que as oficinas de formação vocacional, ao prestarem serviços à comunidade, podem assumir um papel importante nessa reintegração. E esse é um trabalho no qual estamos também apostados, o de criar uma rede de locais de estágio, trabalhando em parceria com empresas e instituições que se queiram articular connosco.

### Partindo deste relativo curto período de experiência, que outros desafios se colocam a um projecto desta natureza?

Eu julgo que existem resultados muito positivos nestes quase cinco meses de trabalho. Estamos a trabalhar com 45 jovens que estavam em abandono escolar, muitos deles há três, quatro, cinco anos, que nunca haviam estado mais do que uma semana em lado nenhum. E aqui estão há cinco meses, diariamente, o que na minha opinião é um resultado absolutamente extraordinário.

Partindo daqui, penso que o principal desafio será agora estruturar melhor o nosso trabalho. Apesar de termos trabalhado neste projecto praticamente dois anos, ele foi lançado muito em cima do início do ano lectivo e tivemos, por isso, muito pouco tempo para o desenvolver. O desenho curricular, por exemplo, foi sendo aperfeiçoado numa altura em que a escola já se encontrava em funcionamento. Apesar desta contrariedade, penso que durante este ano iremos ser capazes de estruturar melhor a nossa aposta. Compreenderemos melhor a nossa missão e aperfeiçoar a resposta será, em síntese, o nosso principal desafio.

### A Associação para a Educação de Segunda Oportunidade tem outros projectos, nomeadamente expandir-se a outros pontos do país?

A AE2O é uma pequena associação que congrega técnicos e profissionais de educação, pessoas interessadas, que tinham este sonho, um bocadinho impossível, de abrir uma escola em Matosinhos. Ao longo destes cinco anos de existência fomos participando em outras iniciativas e desenvolvendo outros projectos, que lhe conferem uma dimensão internacional. Neste contexto, integramos não só a rede europeia de escolas de segunda oportunidade, mas estamos a ajudar a criar uma outra rede europeia de organizações que, tal como nós, trabalham com jovens em risco, realizando um trabalho de cariz cultural.

Por outro lado, e embora estejamos sediados em Matosinhos, estamos a responder a solicitações que se estendem um pouco por toda a Área Metropolitana do Porto. E sentimos que esta resposta não é suficientemente abrangente. Só em Matosinhos existiam, em 2005, cerca de 4000 jovens que tinham abandonado a escola sem o 9.º ano de escolaridade. Costumamos dizer, por graça, que a este ritmo irá demorar mais de cem anos para resolver este problema, só no concelho. Não quero com isto dizer que devemos multiplicar esta resposta. É importante que se dê tempo à consolidação desta experiência e avaliá-la. Mas acho, seguramente, que precisamos de encontrar mais respostas para além das que existem actualmente. ↷

# Pais preocupados, escola a tempo inteiro e... novas oportunidades

Muitas das crianças e jovens que hoje integram o Sistema Escolar são, literalmente, *filhos do insucesso e do abandono* (...) questionamos toda uma organização que reduz o tempo de convívio diário entre pais e filhos.

## Joaquim Marques

ICE – Instituto das Comunidades  
Educativas

## Rui Pedro Silva

CICS – Centro de Investigação em  
Ciências Sociais da Universidade do  
Minho

O discurso em torno de uma suposta situação calamitosa do Sistema Escolar Público e, conseqüentemente, dos alunos que o frequentam é recorrente. Por força de uma mediatização cirurgicamente exponenciada da voz de diversos fazedores de opinião transformados em especialistas *ad-hoc* da coisa da educação, aquele discurso tem vindo a engrossar os contributos do neoliberalismo para o enfraquecimento do público em favor do privado.

Além do tratamento indiscriminado que globalmente apresenta de *educação e ensino*, trata-se de um discurso falacioso que, sob a capa de crítica à instituição escolar, mais não faz do que veicular despidoradamente a lógica neoliberal e conservadora de responsabilização das vítimas pelos seus próprios insucessos.

Entre outras dimensões ou vectores de análise esquece que muitas das crianças e jovens que hoje integram o Sistema Escolar são, literalmente, *filhos do insucesso e do abandono*. Embora longe de perspectivas determinísticas ou fatalistas da análise social, queremos com isto dizer que basta resgatar para essa análise as estatísticas sobre o insucesso e o abandono escolares das últimas décadas para rapidamente se poder concluir que o que realmente está em causa é a injustiça social que tem grassado na sociedade portuguesa e, conseqüentemente, a desigualdade no acesso aos mais diversos meios indutores e facilitadores do desenvolvimento.

Se é verdade que temos vários problemas no ensino que urge resolver, o que, do nosso ponto de vista, passa pela reconfiguração



Teresa Couto

da própria instituição escolar, dos seus desígnios e dos seus *modus operandi*, considera-se que o que realmente se coloca em questão na actualidade são questões de educação, no seu sentido mais vasto, que embora se situem a montante da sala de aulas e da escola consubstanciam de forma omnipresente tudo quanto nelas se passa no seu quotidiano.

Vem isto a propósito de uma situação recentemente vivida: a D. Carla, chamemo-lhe assim, é mãe de um menino de 8 anos que frequenta o 3.º ano de escolaridade. Empregada fabril que trabalha por turnos e que tem que deixar os filhos bem cedo entregues a uma ama, é uma mãe muito presente na escolaridade do filho e com permanentes preocupações relativamente ao seu desempenho escolar. Contacta amiúde com o professor para obter informações e gizar com ele estratégias de acompanhamento ao estudo em casa. Vive intensamente as dificuldades escolares do filho. Diz que já não sabe mais o que lhe há-de fazer até porque lhe

dizem que o pai da criança também era um pouco assim. Diz que já não o consegue aturar e que até pensou que o melhor será reprová-lo para ver se melhora. Diz que já lhe prometeu uma “moto-quatro”, mas que por enquanto não vê jeitos de lha poder dar... “Ó senhor professor, olhe que nem com isto ele lá vai! O que é que eu faço?”.

Situações deste tipo não constituem algo de novo, ou extraordinário, no dia-a-dia de uma escola, no entanto, colocam, hoje, os professores que com elas são confrontados perante novas e muito pertinentes questões.

Desde logo, o acompanhamento que os pais fazem da vida escolar dos seus filhos, quando a actual equipa do Ministério da Educação enaltece as virtualidades do denominado programa de “Escola a tempo inteiro” e o dirigente máximo da Confederação Nacional das Associações de Pais advoga o alargamento do período de funcionamento das escolas da rede pública para as doze horas diárias. Pois, se somos defensores de uma escola pública

que vá ao encontro das necessidades dos cidadãos, sejam eles pais trabalhadores com horários de trabalho alargados e desregulados, ou crianças provenientes de estratos sociais desfavorecidos que de outra forma não teriam acesso a uma refeição quente ou a aulas de Educação Musical, questionamos vivamente toda uma organização societal que tem reduzido a níveis muito preocupantes o tempo de convívio diário entre pais e filhos.

Interrogamo-nos também se a facilidade e rapidez com que as “novas oportunidades” concedidas àqueles que se viram precocemente afastados da escola – os pais das crianças que frequentam actualmente as nossas escolas – permitem que estes obtenham um diploma, não estará a contribuir para que os seus filhos – que hoje iniciam um percurso que a breve trecho terá obrigatoriamente doze anos – encarem com algum desmazelo as suas tarefas escolares, sabedores de que no futuro lhes será concedida uma “nova oportunidade”, eventualmente menos trabalhosa. 🍷

# Livros Andarilhos

**Betina Astride**

Agrupamento Vertical  
de Montemor-o-Novo  
betinastride@gmail.com

Teresa Couto



«Ler conquista-se.»

Georges Jean, *O Poder de Ler* (1978)

A repetição é o acto ou efeito de repetir e repetir é dizer ou realizar de novo, insistir. Já não é a primeira vez que o assunto leitura por aqui surge. Mas quando se trata de temas valiosos nunca é demais voltar a eles.

Para quem ainda não sabe ler, particularmente para as crianças, é muito importante desenvolver actividades que funcionam como pré-requisitos facilitadores do processo de aprendizagem da leitura. São eles: i) compreender a finalidade da leitura, ii) dominar os princípios da estrutura e da organização gráfica da escrita e iii) desenvolver competências de leitura. Para compreender a finalidade da leitura, é fundamental que a criança contacte desde tenra idade com material escrito reconhecendo-lhe funções comunicacionais, informativas e de lazer. Para atingir o 2.º

pré-requisito, desenvolvem-se actividades nas quais a criança se apercebe que se escreve e lê de cima para baixo e da esquerda para a direita (na nossa cultura) e que a escrita se organiza em segmentos gráficos compostos por unidades – as palavras e as letras – que são detentoras de um código a decifrar. Para desenvolver competências de leitura, o 3.º pré-requisito, é importante que se desenvolvam na criança competências fonológicas, por exemplo, através de rimas e aliterações.

Para quem já adquiriu a competência leitora, é urgente ler; ler incessantemente, pois só a prática da leitura poderá incrementar o gosto por essa actividade e poderá, também, tornar cada vez mais fácil a compreensão dos textos. Normalmente, os 2 primeiros anos de escolaridade são fundamentais na



aprendizagem da leitura, mais especificamente, na aprendizagem da descodificação. Numa conquista diária, a criança prossegue na descodificação do código alfabético e respectivo sentido e o estímulo para avançar é tanto mais forte, quanto maior é o êxito. A leitura repetida é uma excelente técnica para apurar a fluência. Um leitor fluente, não só descodifica e compreende simultaneamente, como despende menos esforço e tempo na leitura. Num estudo realizado pelos investigadores Samuels, Schermer e Reinking (1992) ficou demonstrado que a leitura repetida influencia o movimento ocular permitindo menos fixações por linha e fixações mais curtas. Isto significa que o leitor avançará mais rápido na leitura do seu texto pois reconhece palavras automaticamente, não sendo necessário identificar as palavras letra a letra ou sílaba a sílaba.

Foi a pensar nas vantagens da leitura e nas necessidades dos alunos do Agrupamento onde trabalho, que surgiram os *Livros Andarilhos*. Esta é a designação atribuída a uma actividade conjunta do Agrupamento Vertical de Montemor -o- Novo e da Biblioteca Municipal Almeida Faria, em colaboração com a Câmara Municipal, que pretende fazer circular um conjunto diversificado de livros pelos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo do concelho, particularmente pelas salas que não beneficiam das Bibliotecas Escolares. Ao todo são 19 salas (5 + 14) e o objectivo, já se vê (mas nunca é demais repetir) é promover a leitura.

A Câmara fez chegar a todos os estabelecimentos participantes um saco, identificado com o logótipo da actividade, contendo 30 livros com graus de dificuldade variada de modo a poder cativar todas as

idades, o regulamento da actividade e um pequeno livro e requisições. Durante cerca de mês e meio, o saco permanece no estabelecimento cabendo aos docentes determinar o período de tempo que fica em cada sala. Não há actividades pré-definidas; o saco de livros é utilizado livremente por cada turma, contudo o conhecimento do regulamento é o ponto de partida. Estando a família conhecedora da actividade e sendo um aliado no processo de promoção da leitura, os alunos podem requisitar livros.

Terminado o tempo previsto, novamente o pessoal da Câmara vai recolher os sacos e entregar outros contendo novos livros. E assim se repetirá até final do ano lectivo. E, quem sabe, se repetirá no próximo, porque quando se trata de coisas valiosas, nunca é demais voltar elas. 📖

*CARTAS na mesa*

## Amnistia Internacional diz que crise económica agrava a crise dos direitos humanos

O mundo está a caminhar sobre um "barril de pólvora de desigualdade, injustiça e insegurança, que está prestes a explodir", advertiu recentemente a Amnistia Internacional (AI) no seu relatório anual divulgado no final de Maio, destacando que a crise não é apenas económica mas também de direitos humanos.

O documento da AI, que analisou a situação em 157 países, lança um panorama negro dos abusos dos direitos humanos no mundo e salienta que a crise económica só veio aumentar a "instabilidade política e a violência". Do Haiti à China, passando pelo México, Colômbia, Sri Lanka, Palestina, Congo e Sudão, os problemas dos países ricos não são nada quando comparados às calamidades que atingem os mais pobres, diz esta organização. "Na Ásia, África e América Latina há cada vez mais fome e doenças devido à drástica subida dos preços dos alimentos, havendo mais pessoas sem alojamento e vivendo na indigência por causa dos despejos forçados e de execuções de bens hipotecados", refere o relatório. "A falta de alimentos, emprego, água, terra e habitação, o aumento da desigualdade, da insegurança,

da violência, da xenofobia e do racismo mostram que o mundo está enfrentando não somente uma crise económica, mas uma crise de direitos humanos", destacou Irene Khan, responsável da AI.

Neste sentido, Khan denunciou que os governos dos países mais poderosos estão "sobretudo preocupados em resolver exclusivamente os problemas económicos e financeiros nos seus próprios países e esquecem a crise mundial que os rodeia". Por este motivo, torna-se "evidente que os governos fracassaram na hora de proteger os direitos humanos, a vida e o sustento das pessoas", comentou a responsável da AI, pedindo uma mudança na liderança política. Khan criticou também as medidas multimilionárias que os governos dos países ricos avançaram para resgatar da falência as instituições financeiras, esquecendo os sectores mais vulneráveis no interior dos seus próprios países e no resto do mundo.

Segundo ela, é por isso que o relatório da AI, de 400 páginas, se dirige em particular ao G20, "que se cobriu de um manto de liderança, mas que não cumpre com os seus compromissos" de redução da

pobreza no mundo e de respeito pelos direitos humanos. "O G20 precisa de ter uma visão unificada dos direitos humanos", afirmou Khan, destacando que em muitos dos países que formam este grupo, entre os quais a Arábia Saudita, o México, a China, o Brasil e os Estados Unidos, o respeito por esses direitos deixa muito a desejar.

"Os Estados Unidos não reconhecem que os direitos económicos fazem parte dos direitos humanos e a China não leva em conta os direitos civis ou políticos dos seus cidadãos", exemplificou. "O mundo precisa de uma liderança diferente, um modelo distinto de política e também de economia, algo que funcione para todas as pessoas e não somente para uns poucos de privilegiados", frisou.

Khan pede aos países do G20 que assinem um "novo acordo global para o respeito pelos direitos humanos" e para que estes coloquem estes direitos no centro das suas iniciativas internacionais no combate à crise económica. "Não podemos solucionar os problemas económicos se não resolvermos os problemas nos direitos humanos", concluiu a responsável da AI. 📖

# Dobrar os joelhos

**David Rodrigues**

Universidade Técnica de Lisboa  
Presidente da Associação Nacional de Docentes  
de Educação Especial [ANDEE] e coordenador  
do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

[[www.fmh.utl.pt/feei](http://www.fmh.utl.pt/feei)]

Nas diversas culturas são vários os gestos que nos fazem diminuir perante alguém: rojar-se no chão, dobrar o corpo, fazer uma vénia, pôr-se de joelhos... já a postura oposta mostra sinais de arrogância.

Estes dois padrões de comportamento: um de humildade e outro de arrogância originam na Pedagogia atitudes e modelos de actuação muito diferentes.

É interessante conhecer a gramática corporal usada nas diferentes culturas quando as pessoas se colocam frente a uma divindade ou, em geral, a alguém que consideram muito superior a elas. Estas formas tão diversas nas variáveis culturais têm uma linha comum: quem se coloca perante algo superior diminui o seu tamanho. Há tempos e culturas em que as pessoas se rojam ao chão, outras em que se dobra o corpo para a frente numa discreta ou profunda vénia, outras ainda baixa-se a cabeça, ainda em outras os joelhos substituem os pés no apoio do corpo. Encontramos, pois, sempre esta constante de diminuirmos o nosso tamanho como sinal de respeito. Sinal de arrogância é a postura oposta, conotada com o movimento inverso. São disso exemplo a extensão do corpo em lugar da flexão, o aumentar de tamanho através do "empinar o nariz", "fazer peito" ou "pôr-se em bicos de pés"... Estes dois padrões de comportamento: um de humildade e outro de arrogância originam na Pedagogia atitudes e modelos de actuação muito diferentes face ao que se considera que é ensinar e à representação que o educador tem dos seus alunos.

Temos assim de um lado um professor de "nariz empinado": um professor que tem resposta para tudo, que se apresenta como sabendo desde logo o que os alunos "talvez um dia" hão-de vir a saber. Este profes-

sor "não nasceu ontem" e usa a sua experiência de adulto para, "pondo-se em bicos de pés" querer parecer aos olhos dos seus alunos bem maior do que na verdade é. É um professor que trata as áreas de potencial conflito com os alunos de igual para igual julgando os actos de crianças e jovens pela ética da sociedade adulta. Cria assim episódios de mentira, desrespeito, ofensa onde muitas vezes não existe mais que um exercício, por parte dos alunos, de avaliação dos limites e das reacções dos adultos. Este é o professor da extensão do corpo, o professor que quer ser visto como maior, mais seguro e mais competente. Um professor para quem o grande problema das crianças é não serem adultos.

Temos também os professores que procuram fazer-se mais pequenos, isto é, descer da sua desmesurada (e talvez assustadora) altura, face aos seus alunos. São os professores que procuram fazer o exercício de entender o "ponto de partida" do comportamento do aluno. Falamos de "ponto de partida" porque um comportamento de um aluno nunca é em Educação um ponto de chegada. (Se assim fosse teríamos uma Educação inoperante e incapaz de influenciar os alunos). Os professores que procuram entender o ponto de partida dos alunos (isto é, as circunstâncias do seu comportamento, a natureza das suas representações, o alcance do seu mundo e da sua

acção) são professores que, para além do respeito de diminuírem o seu tamanho para se aproximarem da altura da criança, conseguem, através deste gesto, olhar o mundo mais próximo da visão que a criança tem. Penso que era Freinet que dizia que certamente a Educação seria diferente se os professores dobrassem mais os joelhos e falassem à criança ao mesmo nível delas.

Dirão, e eu concordo, que talvez a postura corporal não seja o principal, não seja o mais importante. Correcto! Uso a linguagem corporal como uma metáfora sobre o que é inclinar-se (ainda outro termo corporal...) para a criança e relacionar-se entre iguais para procurar a regra, a informação, o conhecimento, enfim a educação.

Não creio que se possa melhorar a qualidade da nossa Educação com professores de "nariz empinado", ainda que sejam estes que sejam mais louvados e requisitados pela opinião pública que clama por quem mande e se faça respeitar. Creio antes em professores que procuram mover-se juntamente com a criança (co-mover-se) e que, dobrando os joelhos fazem uma tentativa para olhar outro ser humano não como ignorante mas sim como portador de uma experiência diferente e ainda assim, original e irrepetível. Dirão os leitores mais conciliadores "nem tanto ao mar, nem tanto à terra". Mas já Von Clausevich dizia que um dos absurdos da guerra era que ela começava porque as partes não se queriam sentar à mesa; mas o processo de paz acabava sempre numa mesa de negociações. Por outras palavras a guerra começava com dois grupos em bicos de pés e acabava com eles sentados à mesma mesa na busca de um entendimento.

Não é preciso dizer que este dobrar os joelhos não tem nada a ver com o professor se apagar, se demitir ou se submeter aos seus alunos, da mesma forma que também me parece inútil realçar o quanto esta problematização tem a ver com a educação de crianças que têm problemas no seu processo de aprendizagem seja pelo motivo que for. São estas crianças e jovens os que certamente mais precisam e aproveitam de professores que saibam dobrar os joelhos. 🐉



DAS ARTES PARA TODA A ESCOLARIDADE BÁSICA

# O ensino das artes é um problema com três pês

**José Rafael Tormenta**

Escola Secundária de Oliveira do Douro



É preciso que a Educação seja encarada de forma transdisciplinar, de forma inclusiva e com metodologias eficazes a desenvolver a partir de opções de fundo que conduzam os jovens por um caminho de crescimento harmónico e cultural que consagre valores universais e direitos individuais.

A função das Expressões Artísticas nos *curricula* e no quotidiano real das escolas tem sido considerada segundo diferentes pontos de vista e, por isso, sofrido alterações bastante oscilantes nos últimos cem anos. Para uns, a Arte nas escolas regulares funcionará apenas como um **placebo**. Para colmatar a doença que a Escola arrasta atrás de si há vários anos, muitos responsáveis pela educação forjam programas de índole artística em actividades super-extra-curriculares, esquecendo a necessidade de formação dos professores especialistas e dos docentes generalistas e ainda o facto de as diversas expressões fazerem parte do desenvolvimento global de cada ser humano e deverem estar integradas em qualquer aprendizagem. A placeboterapia é bastante desapropriada neste contexto. Se é possível curar um doente de qualquer doença pressuposta ou real com um medicamento sem qualquer acção farmacológica, já em educação não é possível fazer de conta; mesmo quando se joga, a simulação tem um fim educativo; ainda que em jeito de brincadeira, é sempre uma realidade que pretende desenvolver a capacidade de iniciativa, a criatividade, a inteligência emocional.

Outros há que, não acreditando nas expressões na escola como algo que enriqueça a formação dos estudantes futuros cidadãos do mundo, as vêem como algo que serve para acalmar, um tratamento que, sem curar, consegue aliviar as dores de que “médicos”, “pacientes” e, sobretudo “directores de hospitais” tanto vão padecendo actualmente. As artes como um

**paliativo**. Paliar: disfarçar, encobrir, remediar provisoriamente. Acrescenta-se mais uma coisinha, oferece-se um órgão musical, toma-se uma medida que até parece correcta; é a ideia de que as artes – mais do que o valor que possam ter por si mesmas, integrando faculdades físicas, intelectuais e criativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo segundo perspectivas únicas impossíveis com outros meios educativos e para a reinvenção da humanidade cada vez mais urgente neste espaço de neo-botas-de-elástico – servem unicamente de “trampolim” para aprendizagens de disciplinas ainda, reaccionariamente (por que não dizê-lo?) consideradas mais “bem-nascidas”.

No meio de toda esta confusão surgem aqueles para quem as artes resolveriam tudo em educação. A Educação pela Arte, que Herbert Read tão bem defendeu (como outros, antes e depois), se encarada de uma forma absoluta e por isso reducionista, pode acabar por ser bastante paradoxal. Vista como **panaceia** (remédio para tudo) que vai fazer com que dos indivíduos irradiem potencialidades e possam desenvolver todas as suas múltiplas inteligências corre o risco de não subsistir. Damásio refere que a presença do cognitivo em detrimento do emocional é uma das causas do declínio das sociedades contemporâneas. Creio que é preciso que a Educação seja encarada de forma transdisciplinar, de forma inclusiva e com metodologias eficazes a desenvolver a partir de opções de fundo que conduzam os jovens por um caminho de crescimento harmónico e cul-

tural que consagre valores universais e direitos individuais.

Estes três “pês”, **placebo**, **paliativo** e **panaceia**, poderiam surgir como estratégias, de acordo com determinados contextos escolares. Muito do que a nível cultural se vivenciar nas escolas passará por parcerias com actores locais. O mais difícil é fazer evoluir a cultura e as mentalidades, sobretudo de governantes de verdade absoluta engolida; é em nome do povo que se tomam certas medidas, como o desprestigiar e encurtar cada vez mais a carga horária das expressões no currículo do Ensino Básico Português, de forma a que nem todos venham a ter na sua educação (sem terem que ter uma carreira artística) poesia, música, drama, dança, plástica, ou outras vertentes artísticas? Estamos a falar de *curriculum* regular para um povo que também tem direito a solfejar como os pássaros livres, a pintar aguarelas que atravessam os pensamentos, a esculpir imagens do futuro, a dançar alegrias rodopiantes, a tocar motivos do quotidiano em sons de cores variadas e a construir castelos de palavras; porque queremos ter bons artistas, mas também pretendemos que eles se sintam em casa, compreendidos e amados pelo seu público. Essa aprendizagem básica e integrada deve fazer parte, também, das principais reivindicações dos professores portugueses. Um país deve abrir muitos caminhos e não ter medo da imaginação, da criatividade e da liberdade que daí advêm. Portugal merece-o e precisa de erguer essa bandeira, para ter o seu lugar na Europa e no Mundo. 🍷

# Diferentes tempos e mesmos carinhos

Será que as escolas de tempos idos podem ser qualificadas como melhores que as de hoje? O que as fariam melhores? O que havia nelas que não há nas de hoje...?

## Paulo Sgarbii

Professor da Faculdade de Educação da Uerj;  
coordenador do grupo de pesquisa

**Linguagens desenhadas e educação,**  
do Programa de Pós-graduação em Educação  
da Uerj

Uma frase muito comum, em conversa de professores mais antigos, é “no meu tempo...”, em que as reticências, normalmente, são os muitos elogios a uma escola melhor, mais eficiente, em que alunos e professores eram mais responsáveis, em que havia mais integração com as famílias... e por aí vai. Mas será que as escolas de tempos idos podem ser qualificadas como melhores que as de hoje? O que as fariam melhores? O que havia nelas que não há nas de hoje para que essas afirmativas possam ser verdadeiras?

Poderiam ser os valores morais, por exemplo. Poderia ser a maior obediência dos alunos e uma maior autoridade dos professores. Poderia ser um monte de coisas, mas não sei se essas marcas são tão diferentes assim. Eu venho de uma escola primária dessas antigas e não a vejo como tão diferente da escola em que, hoje, minhas filhas [6 e 8 anos] estudam<sup>(1)</sup>. Há diferenças, evidente que há diferenças. Há, nas escolas de hoje, na maioria delas, algumas coisas de que não gosto; mas, com certeza, havia,

nas escolas dos anos 1950 [essa temporalidade é totalmente arbitrária e se presta, tão somente, a marcar a concretude de dois tempos da minha experiência, a primeira como aluno e a segunda como pai], muitas coisas de que minhas filhas não gostariam. Essas duas imagens me fazem pensar que nossas reflexões sobre as escolas podem tomar um rumo que não seja o de registrar as diferenças pelo viés dicotômico de um BOM e outro MAU. Mais ainda, não me seduz a ideia de marcar passo na perspectiva negativa das escolas, ou seja, olhá-las pelo que têm de ruim [melhor dizendo, do que cada pessoa acha que é ruim].

Nos meus anos de primário, de ginásio e de científico [Hoje, a nomenclatura é bem diferente], não tínhamos computador, tínhamos a lousa; nossa tecnologia principal de registro de conhecimentos era o caderno e nossos estudos se faziam, basicamente, pelos livros. Que pena que, naquele tempo, ainda não havia computadores em sala de aula, e pena mesmo, porque a minha letra, no Word, é linda, e, quando



<sup>(1)</sup> Como eu, nos anos 50 do século passado, minhas filhas estudam numa escola pública municipal.

escrevo à mão, salvo grande esforço que gasta um tempo enorme, nem eu mesmo consigo ler o que escrevo.

Mas, é claro, não precisamos dessa pessoa-lidade para ver que, nas duas imagens, as duas professoras estão ajudando seus alunos a escrever [amplie-se, aqui, a noção de escrita]; e eu arriscaria a dizer que uma na lousa e outra no computador, mas com os mesmos carinhos.

Quando penso nas coisas de que não gosto da escola das minhas filhas [simbolizando as escolas atuais, mas guardando, sempre, a compreensão de que todas as escolas são diferentes], lembro, também, das coisas de que não gostava da minha escola [simbolizando as escolas daquela época que, também, eram todas diferentes]. Vejo, na escola das minhas filhas [idem], muitas coisas de que gosto, e fico recordando as coisas de que gostava na

minha [idem]. Penso nas minhas quase-todas-mortas professoras e nas importâncias que cada uma delas teve na minha formação e, conversando com minhas filhas sobre a escola em que estudam e sobre as professoras que têm, percebo que, cada uma delas, à sua maneira, vai marcá-las também. Isabelle, filha mais velha, que está no 3.º ano, nem pensa em sair da escola, e fica mesmo emocionada quando tento explicar que ela terá que, daqui a certo tempo, estudar em outra. Eu me lembro de que não queria sair da minha escola primária; mas, depois, também não queria sair do ginásio; como, depois, não queria sair do científico. Acho que só quis sair mesmo da universidade, e dela nunca consegui sair. Agora, também não quero sair dela e, breve, terei que deixá-la. São diferentes tempos, diferentes escolas e carinhos muito parecidos. 🍌



“Escola primária. A professora ajuda a uma aluna a escrever no quadro”. Jean Suquet, 1959.

Fonte: INRP – Institut National de Recherche Pédagogique, Rouen, França.

# Ano Lectivo 2009/2010

De acordo com o processo de Bolonha

## Cursos de 1º Ciclo

(Licenciaturas)

## Cursos de 2º Ciclo

(Mestrados)

## Cursos de 3º Ciclo

(Doutoramentos)

## Cursos de Pós-Graduação

## Cursos de Especialização

Isenção de Propinas

Bolsas de Mérito

Pagamento faseado de propinas

Creditação da formação e experiência profissional

Condições especiais trabalhadores/Estudantes

Possibilidades de estágios nos Centros de Investigação

Crédito bancário para efeitos de estudos

DESCUBRA  
AS NOSSAS  
CONDIÇÕES

[www.fcsh.unl.pt](http://www.fcsh.unl.pt)

Universidade Nova de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Av. de Berna 26 C 1069 -061 Lisboa Tel: 21 790 83 00 - Fax: 21 790 83 08 e-mail: nire@fcsh.unl.pt





ESTUDO ANALISA AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE RANKINGS DE ESCOLAS

# Professores consideram que rankings originam “julgamento público negativo” sobre a classe

Entrevista conduzida por *RICARDO JORGE COSTA*  
Fotografia de *INÉS ANDRADE*

Em Agosto de 2001 era publicado, em Portugal, o primeiro ranking de escolas. Desde essa altura, os rankings passaram a ser publicitados todos os anos por vários meios de comunicação social e têm estado no centro de um intenso e polémico debate. Atenta a esta questão, Benedita Portugal e Melo, professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, conduziu um estudo através do qual procurou analisar a reflexividade simbólico-ideológica do debate mediatizado, mas sobretudo perceber os efeitos da sua publicação nas práticas profissionais dos professores. Intitulado “Os professores do ensino secundário e os rankings escolares – reflexos da reflexividade mediatizada”, o estudo será publicado em livro, pela Fundação Manuel Leão, no início do próximo ano lectivo. Nesta entrevista damos a conhecer algumas das conclusões que resultaram deste trabalho de investigação.

### O que a levou a avançar com este trabalho?

Este trabalho constitui o objecto de estudo da minha tese de doutoramento. Nessa altura, em 2003, os *rankings* escolares eram ainda um tema pouco familiar à maioria dos professores do 12.º ano e não tinham sido sistematizados pelos meios de comunicação social. Além disso, e apesar das inúmeras reflexões mediatizadas que se iam produzindo em torno deles, os *rankings* não tinham sido ainda alvo de qualquer estudo científico que analisasse as consequências da sua publicação nas práticas organizacionais e pedagógicas dos docentes do ensino secundário.

Ao mesmo tempo, este era um tema que me interessava também como material pedagógico – os meus alunos colocavam-me variadas questões em torno dos *rankings*, nomeadamente o seu efeito nas práticas dos professores –, tendo procurado, através do debate que era produzido nos jornais, em particular no Público, explicar-lhes o contexto ideológico que estava por trás da produção e da defesa dos *rankings*. Por estas razões, e porque as minhas áreas de interesse cruzavam a Sociologia da Educação com a Sociologia da comunicação, decidi avançar para este trabalho.

### Que metodologia utilizou?

O trabalho de campo decorreu ao longo de 2005, tendo sido pedido a 85 professores do 12.º ano de escolaridade que manifestassem as suas opiniões sobre os *rankings* escolares relativos a 2001, 2002, 2003 e 2004. Os docentes eram oriundos de seis escolas secundárias situadas em diferentes regiões, ilustrando as disparidades socioeconómicas, culturais e geográficas do país. Estas escolas, aliás, ocupavam posições muito diferentes nos *rankings* escolares, uma invariavelmente nos primeiros lugares; outra nos últimos lugares; as restantes em posições intermédias.

### O que evidenciaram os resultados que recolheu?

O inquérito mostrou que 57,6% dos professores inquiridos discordam da publicação anual das listas que ordenam, por escola, as classificações dos exames de 12.º ano, ao passo que 42,4% afirmou concordar com a sua publicação. De uma maneira geral, porém, diria que os *rankings* escolares não são percebidos pela maioria destes professores como um meio de dar a conhecer publicamente os resultados da sua competência pedagógica.

A questão passará justamente pelo facto de muitos docentes considerarem que não é o produto das suas práticas que é alvo de uma avaliação pública, mas os resultados que os alunos obtêm nos exames. Ora, para alguns professores estes resultados são bastante aleatórios.

De qualquer forma, mais de metade dos professores entrevistados entende que os *rankings* escolares originam um julgamento público negativo sobre eles. Aliás, é interessante termos verificado que são muito mais os professores que entendem que é a acção de todos os professores do ensino secundário público que é avaliada negativamente (20,2%) do que aqueles que consideram que só são visados os docentes que leccionam nas escolas pior posicionadas (13,8%). Um outro dado interessante tem a ver com o facto de alguns professores se mostrarem preocupados com a possibilidade

de os *rankings* escolares terem acentuado a emergência de um mercado escolar (18,2%).

### Quais são os argumentos daqueles que se mostraram favoráveis à publicação dos rankings?

Nas justificações dadas pelos inquiridos que são a favor da publicação dos *rankings* escolares, é possível detectarem-se argumentos que parecem aceitar a ideia veiculada por alguns produtores de opinião de que os *rankings* são um meio válido e fidedigno para medir a qualidade do ensino ministrado nos diferentes estabelecimentos escolares, expressos em afirmações como “*é sempre uma forma de tomar conhecimento da realidade global do ensino em Portugal*” ou “*é uma forma de comparação de resultados que considero bastante válida e, por vezes, dá para inferir conclusões quanto aos critérios de avaliação utilizados nas escolas*”.

Outras perspectivas associam-se a estas mas, apesar de traduzirem o mesmo espírito, mostram-se mais críticas, na medida em que colocam reservas ao processo de elaboração dos *rankings* escolares. Um outro conjunto de docentes revela-se mais preocupado com a utilização que deveria ser feita dos *rankings*, defendendo que estes deveriam ser aproveitados para se promover a melhoria do sistema educativo público.

### E aqueles que discordam, o que dizem?

A grande maioria dos inquiridos que não concorda com a publicação dos *rankings* de escolas põe em causa os critérios que presidem à sua elaboração, por entender que estes não são “objectivos” nem minimamente adequados para reflectir publicamente a qualidade do seu trabalho e o dos seus pares. Todavia, tal como os professores que concordam com a publicação dos *rankings*, alguns professores reconhecem que os *rankings* produzem um julgamento público, porventura mais acentuado nas regiões em que existe um mercado escolar atento aos resultados dos *rankings*.

Na opinião de outros docentes, o problema deste julgamento público reside justamente no facto de os *rankings* escolares reflectirem uma imagem errónea da actividade que é realizada nas escolas secundárias públicas. Como os *rankings* não têm em conta todas as variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem, os professores consideram que a hierarquização que é construída é profundamente penalizadora e injusta.

Ao criticarem os critérios de elaboração dos *rankings* e ao não considerarem importante o lugar ocupado pela sua escola naquelas listas, outros docentes manifestam-se contra os valores da eficácia e da produtividade que, em seu entender, estão associados à construção dos *rankings*. Para estes professores, os *rankings* põem em causa a função democratizadora da escola podendo, inclusivamente, favorecer práticas de ensino instrumentalizadas e mercantilizadas. Alguns professores referem, a este respeito, o facto de algumas escolas seleccionarem a admissão de alunos ou apenas levarem a exame os alunos que dão garantias de poder obter bons resultados.

Todos os professores que discordam com os *rankings* estão de acordo num aspecto: em seu entender, estas listagens não traduzem a complexidade do trabalho escolar e o conjunto de dimensões que o envolvem ocultando, inclusivamente, o papel dos facto-

res sociais e culturais no insucesso escolar, aspecto salientado por muitos docentes quando mencionam o facto de os *rankings* não terem em atenção estas variáveis.

### Que tipo de efeitos produzem os rankings escolares nas práticas profissionais?


O facto de a maioria dos professores percepcionarem os *rankings* escolares como um instrumento que produz um julgamento público injusto sobre a acção dos professores não é condição suficiente para que estes tenham alterado significativamente as suas práticas profissionais quotidianas. Na verdade, apenas 22,4% dos inquiridos assumiram que a publicação dos *rankings* escolares influenciou o modo como passaram a leccionar.

Julgo que isso se deve a dois tipos de razões. Por um lado, em termos ideológicos, defendem a realização de uma avaliação multidimensional que integre os aspectos qualitativos da realidade educativa. Assim, apesar de não serem indiferentes aos rankings, não lhes atribuem credibilidade e confiança suficiente para incorporarem aquela informação no seu quotidiano e transformarem as suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, muitos professores já adoptavam práticas pedagógicas muito direccionadas para os exames e já tinham em atenção as diferenças entre as notas obtidas na frequência e as notas dos testes nacionais. De facto, a preocupação com as notas dos exames começou a surgir em muitos professores desde que foram implementados os exames nacionais de 12.º ano. Julgo, aliás, que foi sobretudo esta medida que provocou alterações no modo como os professores passaram a leccionar: treinar os alunos o melhor possível para os exames desde o primeiro período, deixando de realizar outras tarefas que poderiam desenvolver nos alunos o espírito crítico e a criatividade.

Os *rankings* escolares parecem ter vindo intensificar estas práticas, influenciando, assim, a forma como os professores passaram a avaliar os seus alunos. A valorização da avaliação aferida dos desempenhos dos alunos em detrimento da avaliação formativa constituirá a consequência mais evidente da adopção destas práticas. O risco de a multiplicidade de olhares sobre os alunos se ir reduzindo e de estes passarem apenas a ser representados como meros reprodutores de conhecimento torna-se então bastante provável, como, aliás, o reconheceram alguns professores.

### Os efeitos são mais visíveis nas práticas organizacionais?

Sim, penso que os dados obtidos permitem concluir que os *rankings* escolares já foram assumidos pelos professores, e pelas próprias escolas, no sentido de interferirem nas práticas organizacionais dos estabelecimentos de ensino. O grau de atenção que é dedicado aos rankings em cada escola é, porém, muito diverso, dependendo de factores tão diversos como a credibilidade que é conferida aos próprios *rankings* escolares pelos membros dos conselhos executivo e pedagógico, pelos restantes professores e mesmo pela situação de concorrência no mercado escolar vivenciada por algumas escolas. Neste sentido, 37,5% dos inquiridos referiram, por exemplo, que os *rankings* levaram à adopção de estratégias específicas que permitissem à sua escola melhorar os resultados obtidos nos exames de 12.º ano. 



## INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA

# Uma conciliação necessária na formação de professores



Teresa Couto

### **Carlos Cardoso**

Instituto Superior Politécnico de Lisboa.  
CIED/ESELx

A recente exigência do grau de mestre – para além de uma licenciatura em educação – para a docência, só pode tornar-se oportuna e útil se a componente de investigação for genuinamente incorporada no 2.º ciclo de formação (mestrado).

A legislação sobre os graus académicos e diplomas do ensino superior (DL.74/2006 alterado pelo DL 107/2008) estipula que «no ensino universitário (EU), o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à actividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais (art. 18, 3)» enquanto no ensino politécnico (EP), o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre «deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional (art. 18.º, 4)». Mais adiante (art. 20.º, 1, b) refere que o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra «uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final (...)».

No conjunto deste articulado são omissas referências explícitas à investigação nos mestrados no EP. Percepciona-se, mesmo que entendido como recomendação, que os mestrados realizados no EU devem ser, primordialmente, de natureza académica com recurso à actividade de investigação e, como consequência lógica, a 2.ª parte do curso seria constituída por uma dissertação de natureza científica. Por outro lado, os mestrados no EP devem assegurar a aquisição de uma especialização profissional que, embora não excluindo uma dissertação,

culmina num trabalho de projecto ou num estágio. À 1.ª vista parecem ser orientações com sentido tendo em conta a natureza potencialmente profissionalizante das formações no EP. No entanto, podem sugerir que as formações, ao nível de pós-graduação, para competências profissionais, podem ser feitas, com qualidade, sem investigação ou processos cientificamente fundamentados. Além disso, pode reforçar negativamente as naturais diferenças entre os dois subsistemas desvalorizando, no EP, a investigação enquanto elemento essencial de qualidade em qualquer deles. Em ambos é uma das pedras de toque de qualidade das formações especializadas, independentemente dos modos como nelas é incorporada. Não são as incidências em trabalhos de projecto ou estágios e respectivos relatórios, muito importantes no EP, que deles arreda a investigação. Nem é a subjectividade do discurso da lei que impedirá que, através de diversas metodologias e estratégias, ela tenha um lugar de destaque na realização das pós-graduações profissionalizantes.

Esta questão tem particular relevância na formação inicial de educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos, realizadas no EP e em algumas universidades.

A recente exigência do grau de mestre – para além de uma licenciatura em educação – para a docência, só pode tornar-se oportuna e útil se a componente de investigação for genuinamente incorporada no 2.º ciclo de formação (mestrado). Para isso,

percepcionam-se resistências mas também possibilidades. Uma das resistências decorre da excessiva antecipação, para arena da formação inicial, da tradicional representação do professor enquanto prático, valorizando-se o que supostamente resulta, de modo imediato, em qualquer cenário real de ensino. Tal representação tem implicações na concepção dos currículos e nas práticas de formação e supervisão. Estas são, com frequência, exclusivamente baseadas em modelos de «boas práticas», supostamente generalizáveis, observadas e textualmente reproduzidas, isentas de reflexões críticas. Tem sido frágil o protagonismo da investigação como prática ou como explicitação do observado e realizado nos estágios. A ultrapassagem desta resistência, depende dos modos como as instituições, os formadores e supervisores perspectivam a investigação na concepção e realização dos projectos e dos estágios. No núcleo das práticas parece indispensável colocar supervisores com formações, a nível de doutoramento, e percursos de investigação e de práticas reflexivas com qualidade, que permitam apoiar os futuros docentes (a) a tornarem-se investigadores dos seus contextos educacionais e das suas próprias práticas e (b) a conceber quadros de referência profissionais em que as perspectivas práticas e investigativas na docência sejam conciliadas através de atitudes e modalidades de investigação adequadas às diversas exigências dos contextos e sujeitos educativos. 🦋



# Bolonha: pessimismo ou realismo?

«O que está por detrás de Bolonha são os problemas dos salários europeus muito elevados, agravados pelo que resta do sistema do Estado/Providência, os quais prejudicam a posição da Europa na nova economia global».

## Manuel Matos

Universidade do Porto. Faculdade de  
Psicologia e Ciências da Educação

[mmatos@fpce.up.pt](mailto:mmatos@fpce.up.pt)

Como se sabe, o processo de Bolonha surgiu na sequência da Declaração da Sorbonne (1998), onde se lançou «a ideia da criação de uma Área Europeia de Ensino Superior como um mecanismo para promover a mobilidade de alunos e docentes, a empregabilidade dos cidadãos europeus e o desenvolvimento económico e social da Europa» (Amaral, 2005: 40).

A convergência de objectivos curriculares, assegurada por um sistema de créditos transferível de país para país é, antes de tudo, como veio a ser proclamado por Bolonha, um instrumento poderoso de mobilidade cujo sentido pleno não deve, porém, deixar de se associar à «empregabi-

lidade dos cidadãos europeus», empregabilidade esta, doravante, cometida à responsabilidade pessoal dos estudantes.

De facto, a associação entre mobilidade e empregabilidade no mesmo contexto semântico em que emerge a preocupação com o desenvolvimento económico e social da Europa faz todo o sentido se for entendida como portadora de uma intencionalidade política onde o propósito central é o de induzir uma relação instrumental entre mobilidade e empregabilidade, como se uma parte importante da formação patrocinada pela União Europeia fosse desempenhada pela via da mobilidade, corporizada em programas como Sócrates

---

(<sup>1</sup>) Como é sabido, é bastante insignificante o universo de estudantes que aproveitam da oportunidade do Erasmus. Basta saber que, de 2000 a 2007, o n.º de estudantes portugueses que participou no Erasmus é inferior a uma média de 4.000 por ano.


e Erasmus. Crê-se, assim, que o principal «mérito» da mobilidade reside nos seus efeitos ideológicos no sentido de fidelizar a este modelo europeu um conjunto de quadros técnicos, científicos e políticos que, não obstante o seu reduzido número<sup>(1)</sup>, significam um importante papel de enquadramento social.

Tenha-se em conta que este modelo europeu que está em processo de construção desde a Conferência de Lisboa, subordinada à consigna «sociedade do conhecimento» implica uma aproximação gradual ao modelo social americano, não obstante a sua ambição declarada ser a de se tornar a sociedade mais competitiva do mundo. Só que isso implica, necessariamente, uma profunda revisão de direitos sociais dos europeus e uma significativa alteração dos padrões de referência actuais que passa, claramente, pela própria filosofia e estrutura da formação europeia.

Como diz Amaral (o.c.:41), «o que está por detrás de Bolonha é o problema da compe-

titividade europeia num sistema globalizado e não a criação de uma área de ensino superior competitiva. O que está por detrás de Bolonha são os problemas dos salários europeus muito elevados, agravados pelo que resta do sistema do Estado/Providência, os quais prejudicam a posição da Europa na nova economia global».

É nesta perspectiva que se deve encarar a redução do ensino superior geral a um ciclo de três anos, a adopção de um modelo curricular comum, um sistema de créditos transferível, bem como as medidas de uniformização curricular de que é típico o documento imperativo «Descritores de Dublin», exemplar emblemático de um modelo de curricularização universal «pronto-a-vestir» a que todas as universidades se devem sujeitar, mesmo que se declare, como faz o Comunicado da Conferência de Berlim, que o sistema de ensino superior europeu se baseia na diversidade dos perfis académicos. Que diversidade é essa, porém, se a própria letra dos

Descritores de Dublin assume expressamente que «para a elaboração destes perfis é essencial que se definam “descritores generalizados de qualificação” (que servirão de base à elaboração de uma “estrutura europeia de qualificações”) e que o programa de estudos se baseie numa definição clara de conhecimentos, competências, atitudes e valores a adquirir em cada grau? Não se tratará, antes, de um estratagem discursivo que visa homogeneizar formalmente toda a formação superior europeia, fazendo tábua rasa das suas especificidades locais, como condição de aplicação de um modelo universal de avaliação com as respectivas consequências: eliminação dos «incompetentes»? 

#### REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In Serralheiro, J.P., Org. de, *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.



# As escolas mudaram...

Ninguém recusa a necessidade de promover mudanças substanciais no quotidiano das nossas escolas. Algumas mudanças podem ser dolorosas. No entanto, a dor, a angústia e a tensão vivida pelos docentes, ao longo destes últimos quatro anos, foi inútil.

**Ariana Cosme**  
**Rui Trindade**

Universidade do Porto.  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Maria de Lurdes Rodrigues, a ministra da educação, está em final de mandato. Olhando, em retrospectiva, a obra de política educativa pela qual deu a cara parece assemelhar-se a um campo de pastoreio onde um inábil e sôfrego guardador de rebanhos foi ateando pequenos fogos que, a partir de um determinado momento, se transformaram num incêndio de proporções desmedidas. Um incêndio de uma grandeza tal que não é possível calcular o montante e o impacto real dos prejuízos que possa ter causado.

Ainda que sejamos obrigados a acreditar que tudo se renova, quanto mais não seja porque a desesperança é o pior dos males, somos obrigados, também, a interrogarmos porque é que foi possível viver um tal pesadelo. Trata-se de uma reflexão obrigatória quanto mais não seja porque, no futuro, nos pode ajudar ou a precaver-nos de outras catástrofes idênticas ou a prever, de forma mais rigorosa, os seus contornos e o nosso contributo para as mesmas.

A deriva tecnocrática, sustentada por um voluntarismo insensato que uma maioria absoluta permitiu, é uma das imagens mais marcantes deste governo e deste ministério, sobretudo quando se compreende que tal deriva tecnocrática se transformou numa deriva autocrática. Uma deriva que é responsável pela reforma antecipada de tantos professores que pautaram a sua vida profissional pelo empenho e pela dedicação profissionais, publicamente reconhecidas. Uma deriva que está na origem, também, do profundo cansaço e desânimo que, hoje, se fazem sentir nos discursos dos docentes no activo, os quais se devem, em larga medida, quer à imposição de um programa de avaliação de desempenho que



# em que direcção?

nada tem a ver com avaliação e com desempenho, quer devido à adopção de medidas políticas no domínio da administração e da gestão das escolas, através das quais se expressa tanto a desconfiança face aos modos de governação colegiais, como, subsequentemente, a valorização das atitudes de liderança autoritárias que, assim, são entendidas como uma solução a mobilizar para enfrentar os problemas com os quais se defrontam as escolas nos dias que correm. Parte-se do princípio que é a falta de autoridade nestes contextos que explica as eventuais insuficiências e vulnerabilidades das acções educativas que aí se promovem. Embora este raciocínio faça doer pela linearidade do mesmo, é em função dele que se sustenta a crença que faz depender a competência e a qualidade da acção profissional dos professores dos constrangimentos a que estes possam ser sujeitos pelos respectivos directores.

Ainda que ninguém possa recusar a necessidade de promover mudanças substanciais no quotidiano das nossas escolas ou possa deixar de reconhecer que estas mudanças serão sempre dolorosas, importa considerar, no entanto, que a dor, a angústia e a tensão vivida pelos professores, ao longo destes últimos quatro anos, foi inútil. Isto é, não se deveu, de facto, a um projecto de transformação das escolas suficientemente pertinente e credível, do ponto de vista da valorização de novas atitudes por parte dos docentes, de novas práticas pedagógicas ou de novos modos de relacionamento entre pares. Como a medida, recentemente anunciada, de tornar obrigatório o 12.º ano de escolaridade o comprova, muita da governação a cargo da equipa liderada por Maria de Lurdes Rodrigues fez-se para

ficar bem na fotografia, de forma a legitimar iniciativas, apaziguando alguns grupos de pressão que foram decisivos, pelo menos até dado momento, para que a ministra sobrevivesse incólume e, simultaneamente, tivesse cumprido a sua quota-parte no combate ao deficit, esse propósito já esquecido, em função do qual se justificou o processo de consolidação da lógica de mercantilização no âmbito da administração das instituições e dos serviços públicos. Só isto explica, aliás, a bonomia demagógica com que o Ministério da Educação não se distanciou da proposta do presidente da CONFAP quando este sugeriu a possibilidade das escolas passarem a estar abertas 12 horas, afirmando, por exemplo, que esta é uma questão que não lhe diz respeito.

Ainda que se possa parodiar a referida proposta, lembrando que se os alunos passando a estar tantas horas nas escolas deixa de fazer sentido haver associações de pais, porque, neste caso, os pais e as mães passam a ser os professores e os educadores que aí trabalham, importa afirmar, finalmente, que esta é outra das razões que explica o mal-estar que grassa, hoje, entre os docentes. Um mal-estar que tem a ver com a ideia que esta equipa ministerial permitiu acalentar e acalentou, em função da qual a escola necessita de se afirmar como uma instituição de carácter social para poder cumprir o seu papel como instituição educativa. Uma proposta que, como todos adivinhámos, contribuirá, a prazo, para destruir a escola pública, sobretudo quando se hesita em compreender que uma escola cumpre as suas funções sociais, no momento em que cumprir as suas funções culturais e não no momento em que prescindir destas para poder responder àquelas. ↗

# Saber ler pode mudar destinos?

No filme *Entre os muros da escola*, os alunos tampouco se intimidam diante do poder legitimado. Dessacralizando a estrutura escolar, eles denunciam incoerências éticas e ridicularizam práticas pedagógicas desconectas da vida.

## Edwiges Zaccur

Universidade Federal Fluminense (UFF),  
Rio de Janeiro.  
Grupo ALFA, pesquisa em alfabetização popular



Teresa Couto

Se a denúncia da distância crescente entre escola e vida não é nova, sua problematização já extrapola espaços pedagógicos, invadindo páginas de romances, chegando às telas dos cinemas, convidando a sociedade à reflexão. Tais questões perpassam, inclusive, três filmes recentemente premiados, roteirizados a partir de livros: *O leitor*, *Quem quer ser um milionário?* e *Entre os muros da escola* (A turma, em Portugal). No primeiro, livros e escola se mesclam ao prazer de ler/possuir em que Michel e Hanna trocam entre si o que lhes falta; no segundo, a leitura na escola aparece em rápida cena em contraponto com impactantes experiências e leituras de mundo; no terceiro, conflitos interculturais entre professores e adolescentes marcam uma escola da periferia de Paris.

Em *O leitor*, o nó do conflito recai no sentimento de suprema vergonha – culpa? – por não saber ler. Se Hanna soubesse ler, poderia aceitar a promoção que lhe fora acenada, em vez de fugir. Se não abandonasse o emprego, talvez não se sujeitasse a servir aos nazistas. Se não agisse condicionada a cumprir com seriedade suas tarefas – fosse o controle de bilhetes de trem ou a guarda de prisioneiras, talvez a sensibilidade reservada a ouvir leitores evocasse outra atitude diante da vida e do holocausto das prisioneiras. Vítima do analfa-


betismo, assume a culpa pelo relatório que não escreveu para não se assumir analfabeta. Condenada, consegue inventar na prisão um método de se alfabetizar, associando textos escritos a textos gravados e enviados por Michel. Cumprida a sentença, restou-lhe o vazio: como viver sem esperança?

Em *Quem quer ser um milionário?* os irmãos Jamal e Salim são lançados juntamente com Latika no olho da turbulência, vivendo emergências tão impactantes que exigiam deles sobre-ser-viver para escapar à morte. O trio compartilha experiências reelaboradas de modo diverso da linearidade de causa e efeito. Como fracós são, espreitam o terreno para responder do seu modo às circunstâncias que os subalternizam, recorrendo a camuflagens, astúcias e dribles. Acrescente-se ainda o espírito determinado de Jamal que se orgulhava de saber ler. Tivesse aprendido também a lição de subalternidade na escola, conseguiria enfrentar os desafios?

No filme *Entre os muros da escola*, os alunos tampouco se intimidam diante do poder legitimado. Dessacralizando a estrutura escolar, eles denunciam incoerências éticas e ridicularizam práticas pedagógicas desconectas da vida. Os professores deploram o desinteresse dos alunos pelo saber escolar, sem investigar o que fazem, o que desejam, o que sabem e que desafios

enfrentam? No cenário de confronto, excessos e conflitos. Mas a cena final, em que o professor Bégau, ator e autor do livro, joga com alunos, instiga à reflexão: é possível uma outra escola, capaz de emancipar colonizados e colonizadores, descolonizando-os?

Fora dos livros e das telas, acompanhei um estudo longitudinal de caso em que o analfabetismo funcional começou a ser superado, quando a jovem gravemente enferma foi hospitalizada e se realfabetizou através de livros de literatura infantil. Recuperada, voltou à escola e concluiu o 1º e o 2º graus. Como continuasse trabalhando como empregada doméstica, perguntei-lhe: – *Então, o que mudou em sua vida?* – *Tudo, porque eu mudei por dentro. Antes eu achava que eu era ninguém. Tinha vergonha de mim. Hoje, sei dos meus direitos e vou atrás dos meus sonhos.* Nos anos que se seguiram, conseguiu abrir uma caderneta de poupança, comprar um terreno, construir uma casa, manter correspondência com o namorado italiano e regularizar o visto de permanência dele no Brasil. Já casada, com passagem marcada para uma 2ª viagem à Europa, ainda sonha formar uma cooperativa para vender trabalhos manuais na Itália.

Diante das quatro breves sínteses, cabe indagar: na arte como na vida a leitura pode mudar destinos? 



**Escola Nacional de Saúde Pública**  
Universidade Nova de Lisboa

**doutoramentos · mestrados · especializações**

- Saúde pública
- Administração hospitalar
- Gestão da saúde
- Fisioterapia
- Medicina do trabalho
- Gestão e Organização dos Cuidados de Saúde Primários

**SAÚDE PÚBLICA NOVA**

[www.ensp.unl.pt](http://www.ensp.unl.pt)

Coordenadores: Junho / Setembro

AGENDA AMBIENTAL

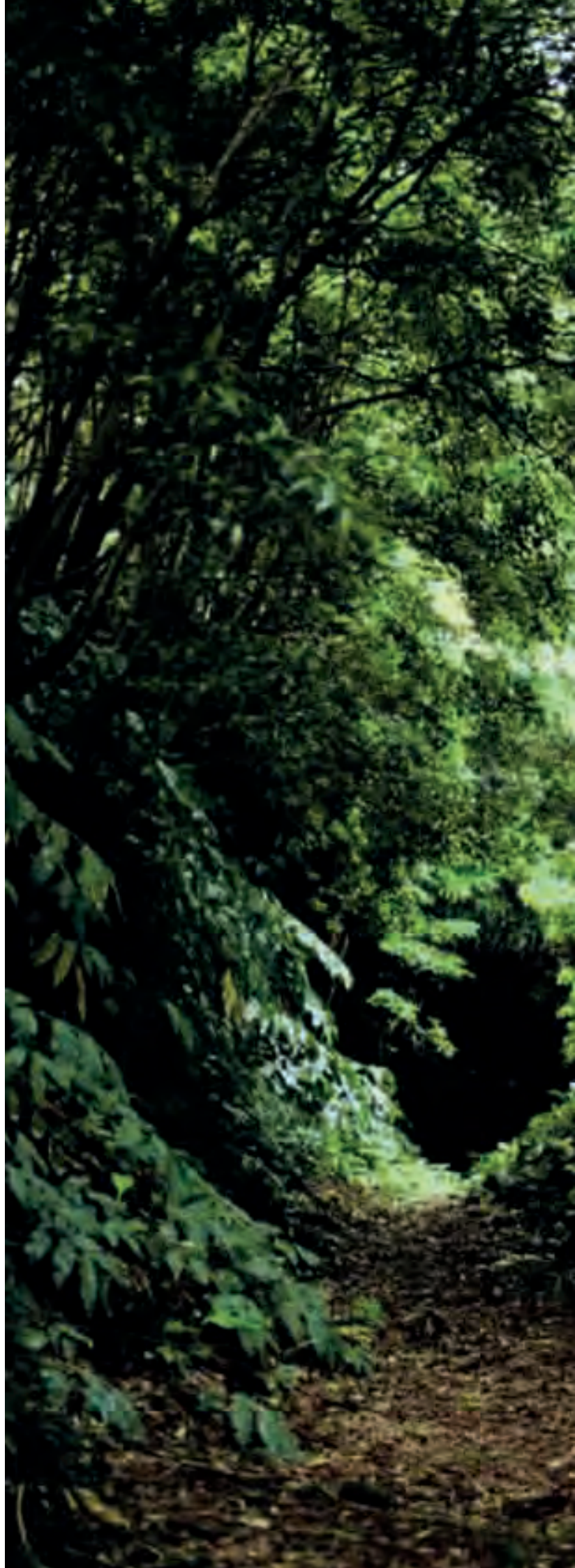
# Educação e saúde em perspectiva

Ao realçar os escopos de uma *ecologia do meio ambiente*, das *relações sociais* e da *subjetividade humana*, Guattari apreende a questão como totalidade e nomeia como *ecosofia* a relação entre estas três ecologias.

**Ivonaldo Leite**

Universidade Federal de Pernambuco [UFPE],  
Brasil

Teresa Couto





Com as suas “três ecologias”, Félix Guattari bem expressou a dimensão da problemática que envolve o assunto e, ao mesmo tempo, aportou subsídios para se questionar os lugares-comuns no debate sobre meio ambiente.

Isto é, trata-se de entender que, não obstante a importância do tema, as discussões sobre a questão ecológica, por vezes, se têm limitado, de um lado, a reproduzir chavões e, de outro, têm levado a efeito abordagens que enviesam a compreensão do que está em questão. Neste último caso, o facto é uma decorrência de se adotar enfoques disciplinares (apenas de uma área do conhecimento) para um tema que, *de per se*, é marcado pela pluralidade epistémica, demandando, por exemplo, a necessária interconexão entre as ciências físico-naturais e as ciências sociais/humanas.

Ao realçar os escopos de uma *ecologia do meio ambiente*, das *relações sociais* e da *subjectividade humana*, Guattari apreende a questão como totalidade e nomeia como *ecosofia* a relação entre estas três ecologias. As consequências dessa formulação, para a intervenção prática, são óbvias, como logo perceberão “os que têm treino” na matéria. Contudo, permitimo-me pôr em relevo duas decorrências interligadas.

A primeira concerne ao papel da educação. Sabendo-se que esta, dizendo respeito à dimensão escolar e não-escolar, consubstancia relações de sociabilidade que, ao fim e ao cabo, estruturam padrões sociais (afinal, a repetição da acção configura a estrutura), é imprescindível que ela seja mobilizada como dispositivo de persuasão social (o que não significa normatividade curricular formal) na consecução da agenda de consciência ecológica.

A segunda refere-se às iniciativas do *campo da saúde*. Além das variáveis que o relacionam ao meio ambiente em si, é de se reter – quando temos em conta que a *ecosofia*

pressupõe relações sociais e subjectividade humana – que os serviços de saúde têm uma imprescindível função a desempenhar nas actividades de “cidadania ecológica”, nomeadamente no que toca ao aspecto preventivo. O que requer interação, diálogo, portanto trabalho educativo junto à população.

Ainda no que toca ao campo da saúde, também não se pode colocar de parte que determinados estados fisiológicos não são dados completamente objetivos, como mostram vários trabalhos psicossociológicos, mas, sim, exigem interpretação relacionada aos contextos sociais nos quais são produzidos. O que significa dizer que devem ser focados a partir do âmbito cultural, ou seja, impõe-se que a educação seja accionada. A propósito, não é de se esquecer a célebre pesquisa de Howard Becker mostrando que a satisfação invocada pelos usuários de maconha não é imediata. É produto da aprendizagem resultante da pertença a um grupo de fumantes.

Tal é a *démarche* que se impõe para a superação dos lugares-comuns e dos entendimentos enviesados em torno da problemática ecológica. Estas são abordagens que, apesar de vislumbrarem os perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente *natural* das sociedades, geralmente se limitam a focar os danos industriais e, mesmo assim, numa perspectiva tecnocrática. É necessário ir além disso. O problema fundamental está colocado em outro patamar, expresso, por exemplo, num desafiante paradoxo: por um lado, tem-se o desenvolvimento contínuo de *novos meios técnico-científicos* capazes de atender às demandas ecológicas e garantir o equilíbrio das actividades socialmente úteis para o planeta; por outro lado, porém, verifica-se a indisposição sistémica no sentido de utilizá-los neste sentido. 🐉



Teresa Couto

# O jogo comer devagar: uma proposta lúdica

Jogos e actividades em grupo podem contribuir para estimular estilos de vida saudáveis relacionados com o exercício físico, a saúde mental ou a alimentação para a saúde.

## Rui Tinoco

Psicólogo clínico. Unidade de Saúde da Batalha, Porto

A psicologia da saúde permite estabelecer interfaces com muitas outras ciências. Essas comunicações podem acontecer a propósito de modelos de intervenção ou mesmo organizando jogos e actividades em grupo que operacionalizem variáveis importantes. O trabalho pode estender-se a campos tão variados como a prevenção do consumo do

tabaco, álcool, drogas ou a estimulação de estilos de vida saudáveis no que concerne ao exercício físico, à saúde mental ou à alimentação promotora da saúde.

Incidiremos, precisamente sobre este último aspecto, partilhando convosco um jogo dirigido a crianças da EB1. Trata-se de garantir aos alunos uma experiência


que alie a diversão à visualização de aspectos relevantes quanto à importância da ingestão vagarosa dos alimentos. Passamos, pois, à explicação do jogo. O contexto é, deste modo, a turma de alunos. O dinamizador pede por voluntários. Cada um passa a representar uma porção do aparelho digestivo: a boca, o esófago, o estômago, o intestino delgado e o grosso. Existe ainda o decisor (denominado "colher"), que é a pessoa que vai introduzir os alimentos no sistema. Os alimentos são simbolizados por um conjunto de bolas ou por uma série de folhas de papel amarradas. Cada órgão do aparelho digestivo vai receber os alimentos e entregá-los ao órgão imediatamente a seguir, replicando a digestão.

Faz-se, de seguida, uma série de experiências. Queremos comer vinte bolas, encenando-se duas situações. Na primeira, as bolas são entregues pelo decisor em grupos de dois, esperando que a boca entregue as bolas, para introduzir mais duas bolas no sistema. Na segunda situação, o decisor entrega as vinte bolas simultaneamente. Os órgãos, por sua vez, devem entregar as vinte bolas aos órgãos que lhes são vizinhos.

De seguida, há trabalho de grupo ou reflexão em plenário sobre o que é que aconteceu nas várias situações. Nomeadamente, sobre as bolas que caíram ao chão, sobre a forma como as crianças se sentiram com duas bolas nas mãos ou com as vinte. Finalmente, reflecte-se sobre as conse-

quências digestivas das duas formas de se alimentar (*comer depressa e comer devagar*, salientando a importância da mastigação completa dos alimentos).

O jogo pode servir de introdução a um trabalho de grupo ou à construção de cartazes sobre o papel da ingestão alimentar ou, ainda, acerca do aparelho digestivo.

Apresentámos aqui um jogo simples e apelativo que configura as linhas de relacionamento que se podem estabelecer entre a psicologia e a área dos comportamentos alimentares. É claro que o tema não se esgota aqui, pois existe uma infinidade de variáveis possíveis de ser operacionalizadas em jogos e, ainda, organizadas em programas de promoção da saúde com estruturação mais complexa. 

*VIStas*

## Máscaras cirúrgicas são parte da "moda" japonesa desde há décadas

Em tempos de pandemia da gripe A, as máscaras cirúrgicas transformaram-se numa "moda" em todo o mundo. No Japão, porém, elas já fazem parte do guarda-roupa dos seus cidadãos desde há décadas, desconcertando muitos turistas que vêem passageiros no avião, no metro, nos autocarros e na rua usando um acessório de protecção habitualmente associado aos corredores dos hospitais.


"O japonês médio gosta de limpeza e de higiene", refere Naoya Fujita, representante da Associação das Indústrias de Produtos de Higiene do Japão, acrescentando ser "próprio da 'psique' japonesa" a procura de protecção a qualquer custo das doenças exteriores. "A etiqueta social no Japão dita que as pessoas devem usar máscaras não só para se protegerem, mas também para proteger os outros de seus próprios germes, nomeadamente quando estão constipados", diz Fujita.

As máscaras, feitas de gaze e criadas para proteger contra insectos, poeira e agentes alergénicos, são vendidas em lojas de conveniência por todo o Japão, que conta com 42 fábricas especializadas neste produto.

Apesar de o Japão não ter para já casos confirmados da gripe A, as vendas de máscaras cirúrgicas aumentaram, antecipando a chegada do perigoso vírus A H1N1. Os últimos números da indústria nipónica mostram que foram fabricadas 196 milhões de máscaras no Japão em 2007, incluindo modelos contra vírus e bactérias, pólen, poluentes industriais, o ar rarefeito das aeronaves ou como protecção para o frio do inverno.

As máscaras feitas de tecido e de metal eram comuns no Japão do início do século XX, quando houve um aumento da poluição do ar decorrente da industrialização do país. A sua utilização aumentou durante a época da gripe espanhola, em 1919, após o grande terramoto de Kanto, em 1923, e novamente com o regresso do vírus influenza em 1934. Desde então, as máscaras passaram a integrar a indumentária dos nipónicos, com crescimento das vendas durante o inverno e em períodos de grandes epidemias, como a SARS, há seis anos. Em Tóquio, os habitantes usam as máscaras para se protegerem também do pólen do cedro e dos alergénicos provenientes das florestas que rodeiam a capital desde a

grande campanha de reflorestamento que teve lugar após a Segunda Guerra Mundial. Num país criador de tendências, não será surpresa que os fabricantes tenham criado uma máscara para cada ocasião, da omnipresente "Hello Kitty" até modelos com logotipos das grandes marcas de luxo mundiais. O catálogo de máscaras da Unicharm, um dos principais fabricantes japoneses, apresenta mesmo modelos com jóias bordadas e protecção contra manchas de batom, juntamente com um pequeno manual que ensina a combinar as máscaras com diferentes roupas e penteados.

Básica ou chique, a questão principal reside na sua eficácia. "É melhor do que nada, apesar de ser difícil bloquear completamente um vírus que paira no ar; já que ele pode escapar facilmente por pequenas fendas", admite Yukihiro Nishiyama, professor de virologia da Escola de Medicina da Universidade de Nagoya. "A melhor coisa a fazer é evitar aglomerações de pessoas, especialmente em espaços pequenos, porque o vírus pode espalhar-se mais rapidamente do que em espaços abertos, onde são mortos pela luz do Sol." 

## COMUNIDADES

# Da sociabilidade virtual à aprendizagem

Haverá alguma diferença entre as comunidades reais e as comunidades virtuais? O que será que as distingue? À partida, é a tecnologia e o meio envolvido: o computador e o acesso à Internet.



Teresa Couto

### Adelina Silva

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais [CEMRI], Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

A cultura, no sentido das tradições e das representações partilhadas de uma sociedade, tem um efeito profundo no desenho, adopção e uso da tecnologia. Existe uma influência recíproca entre tecnologia e sociedade, que muitas vezes é caracterizada como uma co-evolução ou adaptação

mútua. Mas, sociedade não é sinónimo de comunidade. As comunidades, para que possam ser consideradas como tal, terão de ter um objectivo, uma identidade, comunicação, confiança, reputação, formação de grupos, ambiente, limites, governo, troca ou comércio, expressão e história.



Então se assim é, haverá alguma diferença entre as comunidades reais e as comunidades virtuais? Não serão as comunidades virtuais reais? O que será que as distingue? À partida, é a tecnologia e o meio envolvido: o computador e o acesso à Internet. Como se constrói uma comunidade? Será uma comunidade virtual diferente de outros grupos de uma comunidade real?

É fácil pensar que as comunidades off-line (reais) e on-line (virtuais) são diferentes, logo impossível de estabelecer uma comparação. Mas, qual o fundamento? A distância geográfica? A ausência de linguagem corporal? Os meios de comunicação disponíveis? Será que comunicar em bits e bytes tem o mesmo efeito imediato da comunicação em presença?

Passa-se a falar do ciberespaço. É um espaço social alternativo onde há indivíduos que trabalham, jogam, compram, se encontram, falam, aprendem, etc., de uma determinada forma e em locais específicos. Pode-se, inclusive, ser proprietário de espaço, pode-se ficar durante o tempo que se quiser ou puder, pode-se visitar uma cidade ou um amigo, e finalmente, também se pode ficar perdido e completamente desorientado. Mas, tal como no mundo real, podemos sempre voltar a casa.

Na verdade, poder-se-ia simular a situação estrutural de uma comunidade virtual on-line, sobretudo dos grupos que utilizam a comunicação mediada por computador (CMT), juntando numa sala escura um grupo de indivíduos desconhecidos uns dos outros, pedindo-lhes para comunicarem entre si escrevendo apenas bilhetes afixando-os num quadro.

Porém, os indivíduos constroem as suas vidas em grupos pequenos: inicialmente na família, depois nos grupos de amigos, nos grupos de colegas de trabalho e outros. A natureza dos grupos pequenos está em dar corpo à comunicação face-a-face utilizando expressões faciais, gestos corporais, tom de voz, sotaque e ritmo, imprimindo-lhe uma riqueza comunicacional que dificilmente será reproduzida em contexto electrónico.

Passa-se a falar das transformações das relações interpessoais com a introdução das novas tecnologias na sociedade. Fazem-se estudos sobre essas relações vir-

tuais, sobre as motivações e identidade(s) dos utilizadores das salas de chat, sobre as estruturas antropológicas no ciberespaço, sobre as alterações na formação de amizades, nas relações de proximidade, nas interacções com os pares, que ocorrem nesse processo de transição do real para o virtual não existiam.

O valor das comunidades on-line reside no facto da informação partilhada e na criação de amizades não estar restrita aos limites geográficos ou temporários. Quando um indivíduo se liga à Internet fazendo assim parte de uma comunidade, transporta con-

sigo interesse, vivências, experiência e desejo de agir e interagir. Quanto mais pessoas participarem, mais enriquecedora se torna a comunidade.

Em contexto virtual estendido à educação, há como que um prolongamento da sala de aula. Na verdade, em contexto real, por vezes por inibição ou vergonha, não colocam as suas dúvidas em frente aos colegas... mas em ambiente virtual não se inibem de as colocar resultando daí, por vezes, uma troca de ideias entre pares facilitadora da discussão, reflexão e aprendizagem. 🐉



## MESTRADOS / PÓS-GRADUAÇÕES

### → TURISMO

ESPECIALIZAÇÕES:

- Gestão Estratégica de Destinos Turísticos
- Gestão Estratégica de Eventos
- Planeamento e Gestão em Turismo de Natureza e Aventura

### → SEGURANÇA E QUALIDADE ALIMENTAR NA RESTAURAÇÃO

### → EXECUTIVE MASTER EM GESTÃO HOTELEIRA

(em parceria com a Universidade Católica do Porto)

## CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

### INFORMAÇÕES

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril  
Av. Condes de Barcelona, 2769-510 Estoril  
Telefone: +351 210 040 728 / 29 / 47  
Fax: +351 210 040 719  
E-mail: [mestrados@eshte.pt](mailto:mestrados@eshte.pt)  
[www.eshte.pt](http://www.eshte.pt)

## OS PARADOXOS DA POLÍTICA EDUCATIVA

## Os paradoxos da política educativa

Elsa Cerqueira

Professora de Filosofia.  
Escola Secundária/3 Amarante

Teresa Couto

**Paradoxo número um**

O Estatuto da Carreira Docente (ECD) dicotomizou os professores em duas categorias: titulares e não titulares. Sob esta nomenclatura opera uma falsa hierarquização: serão os não titulares menos preparados, do ponto de vista científico-pedagógico, do que os titulares?

No Decreto-Lei 200/2007, que regulamentou o primeiro concurso de acesso à categoria de professor titular, pode ler-se "a criação da categoria de professor titular tem como objectivo dotar as escolas de um corpo docente altamente qualificado, com mais experiência e formação (...)".

Como compatibilizar a "experiência" profissional do professor com o facto de, para efeitos do referido concurso, terem sido apenas validados os últimos sete anos de experiência profissional? Por um lado, a idade surge como fonte de experiência e

de formação; por outro, a história profissional que antecede o período mencionado foi reduzida a zero.

**Paradoxo número dois**

O novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), não obstante a sua simplificação apressada, é medíocre.

Em primeiro lugar, dado o número excessivo de instrumentos de registo, a saber: grelha de avaliação do desempenho pelo Presidente do Conselho Executivo/Director; grelha de avaliação efectuada pelo Coordenador do Departamento; grelha de avaliação efectuada pelo professor Avaliador.

Do seu cariz excessivamente burocrático, infere-se a sua falta de exequibilidade.

Segundo, porque estes instrumentos de registo denotam falta de rigor, porquanto como é possível que numa turma de 25-30 alunos e durante uma aula de 90 minutos, um professor avaliador classifique o professor avaliado, por exemplo no parâmetro da "promoção de trabalho autónomo" ou no da "concessão de iguais oportunidades de participação" dos alunos?! A partir de que número é considerada a igualdade de oportunidades e a participação aceitável?

O número de alunos por turma é variável e eles possuem traços de personalidade heterogéneos: uns são tímidos, outros mais extrovertidos, etc.

Instrumentos de registo pouco rigorosos poderão avaliar com rigor?

A desmesura burocrática é proporcional à ineficácia.

### Paradoxo número três

A Sr.<sup>a</sup> Ministra alega que muitas escolas já procederam à implementação do modelo de ADD. Não são muitas, são muito poucas. E nessas, houve falhas na rede de comunicação (vertical) que mobiliza. Caso contrário, como tornar inteligível que algumas escolas tivessem avançado com a avaliação dos professores e a maioria não? Que no seio da mesma escola uns departamentos avancem e outros não?

Sim, as directrizes do ministério são incumpridas em muitas escolas do País.

Onde estarão colocados os 120 000 professores, presentes na manifestação do passado dia 8 em Lisboa? Em poucas, pouquíssimas escolas?!

Não é admissível o argumento segundo o qual estes professores foram manipulados por organismos sindicais, partidos da oposição, etc.

Sei pensar autonomamente e estive presente na referida manifestação!

Por outro lado, inverter o argumento dizendo que constituímos agentes de manipulação e de chantagem é, como política, não compreender um dos mais importantes pilares da Democracia: o direito à contestação. Neste caso, a uma política educativa lúcida e autêntica.

É curioso constatar que a obsessão pela quantificação sirva os propósitos do Ministério da Educação nalguns casos como, por exemplo, para avaliar a percentagem de aprovação dos alunos, do 9º ano, nos exames nacionais, para discriminar escolas mediante um ranking cujas variáveis são díspares (não têm todas os mesmos exames, os mesmos níveis, o mesmo

número de alunos inscritos) e seja irrelevante quando se trata de uma manifestação que envolve 120 000 professores!

### Paradoxo número quatro

Eu e outros colegas fomos obrigados, em Outubro, a elaborar as taxas de sucesso e de abandono para o presente ano lectivo!

Aqui a política dos números é, novamente, valorizada.

Pergunto: Poderei pronunciar-me do ponto de vista psico-cognitivo sobre alunos que desconheço? Sobre quantos abandonarão a escola? Poderei prever e controlar as variáveis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem antes deste ocorrer?

Os alunos não são meros produtos, resultados e, como tal, não podem ser coisificados, enformados, deformados, enclausurados em taxas e "taxinhas" pré-fixadas!

Não me revejo na política do facilitismo, do "laissez faire, laissez passer". Pugno, como professora-educadora, pela qualidade dos conteúdos, dos materiais e recursos utilizados, pelas pedagogias viabilizadas nas minhas aulas.

Não fiquei indiferente ao facto dos alunos do 9.º ano – e sei bem do que falo porque o meu filho frequentou-o no ano transacto –, terem ficado muito mais "inteligentes" no exame nacional da disciplina de matemática. Não poderei esquecer que o elemento decisivo, que se repercutiu nestes resultados, foi o baixo nível de competências exigidas para a resolução dos problemas propostos.

O facilitismo é inversamente proporcional à qualidade do ensino-aprendizagem.

### Paradoxo número cinco

E que dizer das quotas para as classificações agregadas a este modelo de ADD?

Sei o que valho como docente, sei o nível de conhecimentos que possuo na minha

área. Terei que me submeter a este regime de classificações, também elas pré-anunciadas? Quem manipula quem?

Imaginem que possuo uma turma com dois alunos excelentes e que lhes digo: "x terá a classificação final de 19 valores e y não". O que sentiriam eles? E os seus encarregados de educação?

Defraudados.

Este sistema de quotas é um mecanismo de distorção da avaliação. E um modelo de ADD que não admite rigor e se furta à autenticidade dos resultados servirá para avaliar? Terá alguma fecundidade?


### Paradoxo final

Sou a favor da A.D.D. Estou é contra este modelo. Se pudesse classificar este e o anterior modelo diria, apenas, que o Relatório de reflexão Crítica de Desempenho era uma farsa, sobretudo devido à inoperância dos órgãos a quem competia tornar credível todo esse processo de avaliação e este, que se pretende implementar, uma farsa hiperbolizada.

Sou professora/educadora e a minha primordial tarefa é ensinar/educar com qualidade, desenvolvendo nos alunos o gosto pelo Saber, pelo Fazer e pelo Ser. Serem Pessoas dotadas, no futuro, de competências indispensáveis ao exercício de uma cidadania esclarecida, activa e interventiva. O legado de um professor é reactualizado ao longo de cada minuto das suas existências.

Os meus alunos estão e estarão sempre em primeiro lugar.

Eis uma Política Educativa repleta de paradoxos, implementando o absurdo. Há, todavia, um sentido oculto no des-sentido: o autismo político instituiu-se como forma de repressão e a renúncia ao princípio da discutibilidade a morte da Democracia.

Paradoxo mortal. 

## NOTAS:

1 – Sugiro que todos os que queiram enveredar pela carreira política, bem como todos os profissionais da política, leiam a obra "Górgias" de Platão e se submetam a um exame teórico-prático. Talvez percebessem porque é que a retórica que praticam não passa de "um simulacro de uma parte da política" e se consciencializassem do quão imprevistos estão para o exercício da (actividade) política.

2 – Texto escrito no início deste ano civil.

# Esta avaliação dos professores

Rosa Soares Nunes

Professora. Porto



Teresa Lamas Viana

Não somos naturalmente cooperativos, lembra Michel Crozier. Somos naturalmente discriminadores, comentou, numa emissão de “O amor é”, Júlio Machado Vaz, noticiando que há mais de cento e cinquenta crianças seropositivas nas escolas portuguesas, sendo que são aconselhadas

pelos técnicos competentes a esconder isso da escola.

A sociobiologia (com o desconforto ideológico que me causa a sua alusão) também investe no esclarecimento da nossa natureza competitiva. A nossa condição animal, explicará isto. O que é que nos diferencia e identifica como espécie? A cultura. É através dessa condição cultural da espécie humana que nos tornamos cooperativos, não discriminadores, conviria, não discricionários.

As outras espécies desenvolvem características de cooperação, de solidariedade, funcionais à sua sobrevivência e bem-estar. Na espécie humana a cultura sobreleva essa funcionalidade dos padrões de comportamento duráveis (instinto). E vai ao ponto de se elevar à educação para a cooperação, para a solidariedade, para a emancipação (palavra incómoda, que alguns querem conceptualmente desactualizada, vá-se lá saber porquê).

Usar a cultura para o reforço da instintiva competição, da discriminação, é, pela força destas, a reinvenção de uma legitimada barbárie pelo desvio para uma competição reforçada pelos poderosos instrumentos da

cultura, para uma discriminação discricionária – bem mais cruéis e sofisticadamente auto-sustentadas do que as das outras espécies – revertidas em novas e naturalizadas formas de escravidão humana. A instituição capitalista “mais valia” é o zénite da naturalização desta escravidão. A instituição escolar “classificação” é-lhe absolutamente instrumental e imprescindível.

Os professores, ao recusarem este modo classificatório de Avaliação, estão a *resistir à mudança* para a sustentação de uma cultura burocrática que tão criativamente sabe colocar cada macaco no seu galho.

Em termos de condição competitiva, chega bem o que temos de animal. A cultura serviria para a temperar e transcender em modos cooperativos e solidários de viver, recriando o que, sendo da nossa natureza animal, pela educação reverta em relações superiores, isto é, da condição humana.

O que aqui está em causa, não é a avaliação – factor de crescimento e aprendizagem, formativa, que outra não tem sentido no quadro da educação – mas a classificação, no seu mais genuíno apelo à competição, à discriminação, porventura, à discricionariedade.

## O papel do educador social nos centros novas oportunidades

Adelina Correia

Educadora Social. Porto  
adelinacorreia@gmail.com

Sofia Veiga

Psicóloga. Escola Superior de Educação do Porto  
sofiaveiga@ese.ipp.pt

Na sociedade actual, a certificação escolar continua a ser vista como um garante de determinadas competências essenciais na realidade laboral. Esta percepção leva a que muitos adultos sintam a premência de investirem na sua educação e formação, para se integrarem, ou continuarem integradas, num mercado de trabalho mutável e exigente.

Os Centros Novas Oportunidades, regidos pelo conceito de educação e formação ao longo da vida, procuram: *a)* valorizar as aquisições e as formações feitas no percurso de vida da pessoa, ainda que não certificadas, mas que podem vir a sê-lo por meio de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; *b)* ajudar a pessoa a adquirir os


conhecimentos e as competências que precisa para se sentir mais capaz e competente (ESDIME, 2007). Procurando reconhecer e valorizar as características e o património de competências da pessoa, os CNO facilitam o processo de transformação no momento de (re)construção de projectos pessoais, sociais e profissionais (Leitão, 2002: 15).

Porque trabalha com pessoas, o profissional de RVCC e o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento tem de saber ser um profissional de relação e um mediador social, já que medeia diversos processos que decorrem simultaneamente (expectativas, receios e sentimentos de incapacidade/inferioridade, assim como expectativas e constrangimentos da entidade patronal); tem de procurar um equilíbrio entre a influência que exerce e a alteridade do outro, assim como no saber estar implicado e distanciado (Baptista e Carvalho, 2004).



A natação é um desporto por excelência muito bom, e nestes últimos anos esta tem evoluído não só no seio científico como na conduta social. Os cidadãos têm recorrido às piscinas não só pelo benefício mas também porque começa a existir uma mudança cultural que permite perceber que a natação é um desporto muito eficaz na saúde em geral.

Está-se a notar também uma modificação de comportamentos nas populações com incidência no interior e norte de Portugal que opta por esta modalidade por benefícios psicológicos e fisiológicos obliterando preconceitos do passado, com a aproximação física e a sua exposição da natação os praticantes encontram paz e harmonia pela tenacidade

O facto do Educador Social ser um profissional de proximidade, reflexivo e responsável, privilegiar a investigação-acção-participativa como metodologia de intervenção, considerar as múltiplas dimensões do ser humano, e reconhecer todas as aprendizagens, em particular as da educação não formal, faz dele um profissional habilitado para trabalhar com estas pessoas e num CNO. Através do estabelecimento de relações empáticas, procura implicar as pessoas no seu questionamento e no desenho do seu projecto de desenvolvimento pessoal, o que, geralmente, desemboca num *empowerment* surpreendente, já que elas se sentem mais capazes de concretizar aquilo que querem e que sonham. Além disso, a sua formação multidisciplinar prepara-o científica e humanamente, habilitando-o a integrar, ler e (inter)agir naquela realidade, e dotando-o de boas capacidades para integrar e enriquecer uma equipa multidisciplinar. 



#### BIBLIOGRAFIA

- BAPTISTA, I., & CARVALHO, A. (2004). *Educação Social Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- ESDIME (2007). *O Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas*. Camarate: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- LEITÃO, J. (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

## Sapiência inaudita

**Pedro Marinho**

Aluno. Escola Superior  
Educação. Arcos de Valdevez

que a água tem como terapia, esta área tem sido muito bem dimensionada nos últimos dez anos com benefícios a longo prazo interiorizando nos mais novos o gosto pela prática e a assiduidade que é fundamental num compromisso desportivo. Manter uma regularidade desportiva é sobretudo um investimento profícuo onde se alcançará o êxtase como um tónico que cria dependência optando sempre pela naturalidade neste bem comum que é a água.

Longe vão os tempos em que se criavam filhos sem formação desportiva, as piscinas vieram substituir os banhos no rio, mas não o rio e criar um equilíbrio na higiene pessoal extrínseca e intrínseca permitindo criar regras fundamentais na vida dos cida-

dãos. Ao contrário de muito cépticos e críticos de opinião, quando estes se referem à despesa pública que a manutenção de piscinas causa ao erário público não entendem que o benefício em termos de saúde pública é mais importante do que o défice que estas causam, pois nem tudo é contenção. Num país onde se pratica desporto os cidadãos rendem mais à nação, as pessoas andam mais felizes consigo próprias. Numa sociedade como a nossa cheia de vícios perniciosos é fundamental a substituição do vício pela preservação da saúde e pelo exemplo que esta sociedade precisa. Existem muitas crianças com problemas de saúde e alguns deles bem graves em que muitos pais preferem decepar o acesso dos

seus filhos à prática desportiva por ignorância e por falta de uma herança cultural desportiva, é importante saber usar o que um concelho tem de bom mas alguns pais preferem estar no café a fumar ou a beber, em vez de estarem a brincar com os seus filhos investindo com riqueza no seu bem-estar. Estar no café também é importante mas este não substitui um momento em que o filho precisa do pai.

São poucos os pais que percebem o mundo das crianças, são poucos os pais que preferem estar com os seus filhos entregando-os aos cuidados e à responsabilidade da educação triangular (relação pai, mãe e filho) a outros que não deviam, admirando-se mais

tarde que o seu filho enverede por outras vias problemáticas. Um filho requer tempo com o pai e a mãe, hoje o que vemos é exactamente o contrário apenas o pai com um filho ou a mãe, é muito difícil ver os três juntos a brincar.

O mundo familiar parece-me estar quebrado e dividido, como podemos criar os nossos filhos? Como devemos treiná-los para viver um dia em família? Pense nisso! O mundo não é o que parece, as crianças de hoje são os homens do amanhã. O mundo tem percebido as novas tecnologias mas tem ignorado a evolução humana nos seus princípios mais básicos. O que no passado era malparecido, hoje é gracioso,

senão vejamos, rapazes com calças rotas era sinal de pobreza, hoje é um sinal de exteriorização de riqueza... a vestimenta já não é o que era, enfim tempos modernos, dizem!

O que no passado era um orfanato hoje é um infantário, o que no passado era um sanatório hoje é um lar. Nem sempre percebemos os outros, era tradição, dizer-se bom dia, boa tarde ou boa noite, hoje passar por alguém e não falar dá-nos uma imponentia doida, hoje humilhar alguém dá-nos uma sensação de enaltecimento.

O desporto corrige estas assimetrias que os tempos actuais marcaram aqueles que ignoram o desporto como uma escola de valores. ↷

## Vozes do dono

**Aurélio Lopes**

Professor

Constituiu o afrontamento aos professores, desde o início, uma tentativa evidente do Governo mostrar uma firmeza que se pretendia vir a constituir imagem de marca e aviso claro a outras classes ou grupos profissionais considerados mais problemáticos, como reactores ao desiderato reformista.

Por isso se escolheu como ministra uma sinistra personagem, cuja insensibilidade à função pedagógica era amplamente compensada por um carácter autista e inflexível e uma adesão profunda à unicidade do conhecimento. Partidária do princípio de que a melhor defesa é o ataque, esta entrou a matar, dizendo, de toda uma classe profissional, aquilo que "Mafoma não disse do toucinho"!

De incompetentes a preguiçosos, foi um desfiar de implícitos e explícitos considerandos, reduzindo ainda mais o estatuto social dos docentes, com consequências não só (como temos visto), ao nível da disciplina nas salas de aula, como de imediato reforço da natural resistência à mudança,

acarretando assim um inesperado cerrar de fileiras contra um projecto que enformando, naturalmente, de defeitos (até porque tinha sido elaborado na lógica instrumental da submissão dos professores), viu assim levantar, contra si, toda uma classe até aqui conhecida precisamente pela sua fraca coesão e solidariedade orgânica.

É, assim, que mais de cem mil professores saem à rua em protesto, por várias vezes, numa mobilização nunca vista em Portugal.

A greve que (que os sindicatos estimaram em noventa e cinco por cento de adesão), foi de tal maneira massiva que o Governo, ao contrário do habitual, nem sequer teve coragem de contrapor números, limitando-se a anunciar a percentagem de escolas abertas: leia-se a percentagem de escolas que a lei obriga a estarem abertas, desde que haja pelo menos um professor não aderente, das dezenas ou centenas do respectivo corpo docente!

Este foi o momento crucial. Aquele em que tudo deveria ter sido repensado.

Mas a única coisa que mudou, de maneira subtil convenhamos, foi a estratégia!

Uma estratégia de que a Ministra não parece ter sido, sequer, a responsável prin-

cipal. Aliás, a mesma foi até afastada durante algum tempo das mais importantes intervenções públicas devido, provavelmente, à tensa rigidez da sua imagem e discurso.

É o Governo que, naquele momento de inflexão estratégica, vai assumir a liderança, lançando mão, inclusive, do habitual bombeiro de serviço: o Ministro Santos Silva.

A estratégia, é clara: um discurso público mais moderado, sugerindo ou relevando cedências efectivas ou virtuais e um discurso negocial privado, mantendo praticamente a mesma dureza e intransigência.

A intenção, também: o Governo continua a apostar na estigmatização dos professores! Apostar no cansaço da uma opinião pública pouco informada e esclarecida e no desgaste que as continuadas acções de luta (necessariamente inconvenientes para muitos pais e encarregados de educação) irão, inevitavelmente, provocar.

A reforma da educação passa assim, cada vez mais, para segundo plano. O essencial é, isso sim, recuperar a imagem de firmeza governamental, ingloriamente perdida no acobardado confronto com as petrolíferas e as empresas de transportes rodoviários.

Se não há força para enfrentar os lobbys empresariais, finquemos então, os dentes, nas classes médias e médias-baixas, sempre as mais expostas e vulneráveis.

A excepcional mobilização dos professores (merecedora, na verdade, de um estudo sociológico mais profundo) irá, a partir daqui, passar a ser governamentalmente interpretada como reflexo da sua candura e ingenuidade. Instrumentalizados, de forma ignóbil, por tenebrosos dirigentes sindicais!

Dirigentes sindicais que, porém, têm andado, na realidade, essencialmente a reboque. Tendo já, inclusive, reconver-

tido planeamentos e acções para não correrem o risco de perder o comboio!

Seja como for, para passar a mensagem encomendada, o Governo irá servir-se (de forma também subtil, da comunicação social pública) e, principalmente, do Partido, dos sempre prestáveis "boys": pelo menos daqueles que a isso aceitaram sujeitar-se.

Alguns deles, autênticas "vozes do dono", cujos imperativos de carreira os tornam, naturalmente, disponíveis para tal.


Outros, personagens históricos, passados já, muitas vezes, os prazos de validade analítica, reatando agora saudosos protagonismos.

Esquecendo pressupostos que, senão estivessem sujeitos à disfunção partidária, certamente se aperceberiam.

Que, por exemplo, o facto de um sector de actividade necessitar de reformas, não decorre daí que qualquer reforma seja, necessária e obrigatoriamente, adequada!

Que não se fazem reformas contra todos (ou quase todos) aqueles que têm, afinal, a função das implementar!

Ou, ainda, que ninguém tem razão contra toda uma classe de largas dezenas de milhares de pessoas!

Mesmo que, potencialmente, o pudesse ter. O que não parece, aliás, ser o caso! 

## Exigencias educativas para unos servicios sociales de calidad

Laura Varela Crespo

Universidad de Santiago de Compostela.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Educación Social


La concepción de los servicios sociales en los diferentes países es tremendamente heterogénea, oscilando desde quienes abogan por una concepción amplia que incluye diferentes ramas de la política social (vivienda, educación, servicios sociales, etc.), hasta quienes los entienden desde una perspectiva restringida, es decir, como aquel conjunto coordinado de prestaciones, recursos, equipamientos y programas que se orientan hacia la mejora de la calidad de vida y del bienestar individual y social de la ciudadanía. En esta visión estricta, se incluyen aquellas acciones que posibilitan a los ciudadanos obtener una respuesta ante situaciones de necesidad, a recibir información y orientación frente a determinados problemas o al desconocimiento de recursos, a la promoción e integración social, etc.; en definitiva, acciones que posibilitan a las personas sentirse agentes de su propia vida y ejercer los derechos

que les son reconocidos como ciudadanos o ciudadanas.

Así, el quehacer de la educación en el marco de los servicios sociales resulta ineludible, especialmente teniendo en cuenta las desigualdades existentes por razones de género, de acceso a los recursos básicos, en relación a las posibilidades de formación, etc.; tal y como se recoge en el Informe de las Naciones Unidas (2008) sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Si bien, la educación no constituye la ansiada panacea que resolverá los problemas sociales, presenta importantes potencialidades para mejorar las condiciones de vida de las personas y colectivos en el marco de los servicios sociales.

El acompañamiento en procesos para conseguir mayores niveles de autonomía, el fortalecimiento de los lazos sociales en las comunidades, la facilitación de la adquisición de ciertas habilidades, etc., constituyen responsabilidades propias de los

educadores y educadoras sociales que, en el marco de equipos interdisciplinares, facilitarán la optimización de las condiciones de vida de las personas y grupos. Para ello, el sujeto ha de estar dispuesto al cambio y creer en él, pues como afirma Freire (1977)<sup>(1)</sup>, si la labor del profesional "es realmente educativa, los hombres con quienes trabaja no pueden ser objetos de su acción. Son, por el contrario, tan agentes del cambio como él".

En este sentido, la educación se convierte en un asunto de la comunidad al presentar como horizontes el desarrollo humano y la transformación social. Por ello, no sólo quienes estamos en este "barco" hemos de asumir dicha responsabilidad, sino que estas formas de pensar, de sentir y de actuar han de ser compartidas "con" y "por" otras personas y colectivos; especialmente por los poderes públicos, cuyo cometido se centra en garantizar los derechos de las personas. 

(1) Freire, P. (1977). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el campo*. Bogotá: Ediciones Populares.

# Alienígenas da sala de aula?

**Maria Aparecida Padilha Ribeiro**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),  
Rio de Janeiro, Brasil.

Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense  
(UFF), Niterói, Brasil

Por me preocupar com as práticas pedagógicas que são articuladas no âmbito da sala de aula a partir do uso das novas tecnologias trago algumas reflexões. Será que tais práticas contemplam os desejos e anseios dos nossos alunos? A escola está caminhando para se adaptar a proposta inovadora que os recursos tecnológicos trazem, mas ainda falta uma longa estrada. As novas tecnologias propõem processos mais dinâmicos, interativos, articulando os conhecimentos e promovendo autonomia no desenvolvimento do pensamento crítico. Como a escola percebe esta nova proposta do trabalho pedagógico? Como se posicionam os professores?

Nossas crianças cresceram assistindo televisão, jogando videogame e navegando pela Internet. A cultura estudantil mudou; os alunos do passado eram receptores passivos, não questionavam e viviam distantes do mundo adulto. Atualmente, eles buscam o conhecimento, são questionadores e estão envoltos pelas transformações tecnológicas.

As novas tecnologias possibilitam algumas ações que motivam e mobilizam a vida dos nossos alunos, como por exemplo: conversar com os amigos pelo MSN, criar uma comunidade no ORKUT, salvar as músicas

prediletas no mp4, entre outras ações. Estas práticas, que parecem fora da realidade, fazem parte do cotidiano das crianças presentes em nossas salas de aula.

Segundo Bill Green & Chris Bigun (1995), podemos caracterizar estes novos alunos como "alienígenas", pois questionam as práticas adotadas nas salas de aula tradicionais. Chegam com comportamentos desafiadores e colocam o professor numa situação de ataque. "Esse desvio [de comportamento] é oficialmente representado e construído não como a mudança que tão claramente parece ser, mas como uma questão de deficiência, de incompletude e de inadequação" por parte da educação (ibid, p. 212). O aluno "alienígena" representa ameaça?

Assim, faz-se necessário pensar nas ressi-tências que o professor tem em relação ao uso das novas tecnologias. Uma parte da resistência está no novo papel que deverá enfrentar, o de mediador do conhecimento. Voltemos ao velho paradigma, no qual ele ocupa(va) um patamar mais elevado, era o detentor do conhecimento. Por outro lado, temos um aluno que extrai de todas as práticas sociais um novo aprendizado. Quanto mais ele é estimulado mais possibilidade terá para se desenvolver.



Podemos considerar o professor um "alienígena", já que ele é o "estrangeiro da sala de aula"? Ou são os alunos? Eles estão imersos na cultura das novas tecnologias do texto, da imagem e do som, por eles considerada como seu ambiente natural. E, não querem mais ficar horas sentados copiando o "dever do quadro-negro", pois anseiam por práticas que vão além do simples processo de memorização, querem trocar, buscar, serem os produtores do conhecimento.

*Quem são os verdadeiros alienígenas da sala de aula?*

## BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina L. (ORGS) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Regina L (ORG). *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GREEN, Bill & BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. IN: SILVA, Tomaz T (ORG). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. IN: SILVA, Tomaz T (ORG). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.



## VIDA ANIMAL

## Canadá autoriza caça de 280 mil focas em 2009

O Canadá autorizou este ano a caça de 280 mil focas na sua costa atlântica, anunciou recentemente a ministra da Pesca do Governo Canadano, Gail Sheal.

"O TAC (Captura Total Admissível) de focas na Gronelândia foi fixado em 280 mil para 2009, partindo da previsão de que existe um total de 5,5 milhões de animais", salientou a ministra num comunicado.

O número é superior à quota estabelecida em 2008 (275 mil) e 2007 (270 mil), mas muito inferior a de 2006, que foi de 335 mil animais. O argumento maior para esta autorização é a de que "a caça de focas é uma importante fonte de rendimento para várias comunidades isoladas do Canadá, no Quebec e no norte", declarou a ministra Sheal.

Fonte: AFP

## CRIANÇAS MORREM SEM SENTIDO

## Diarreia mata dois milhões de crianças por ano, segundo a OMS

Cerca de dois milhões de crianças morrem de diarreia em cada ano, apesar da existência de um tratamento "simples" e "quase milagroso", denunciou a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Para a OMS, "o grande desafio actual" é permitir a todas as crianças que sofrem desta doença, propagada pela água poluída e que representa 20 por cento das mortes de crianças em todo o mundo, terem acesso a um tratamento barato e que existe há 25 anos.

A diarreia pode ser curada com soro fisiológico e comprimidos de zinco, explicou a OMS num comunicado.

"Com soro e zinco, o risco de morte é praticamente nulo", lembrou a organização, destacando que o custo deste tratamento é de apenas 20 cêntimos de euro por criança.

"Por ter constatado os males causados pela diarreia e o efeito salvador, quase milagroso, da combinação de soro e zinco, espero sinceramente que consigamos o apoio de que precisamos", declarou Olivier Fontaine, da OMS.

A falta de iniciativa dos governos e políticos das organizações mundiais, neste caso, é um crime contra a humanidade.

Fonte: AFP

## É DEMAIS

## Número de presos, a maioria negros, aumenta nos EUA

De acordo com estatísticas recentemente divulgadas pelo governo norte-americano, um em cada 131 adultos encontrava-se detido no final de Junho de 2008 nos Estados Unidos – número que aumentou em relação a 2007 –, com a população negra a manter-se, de longe, como a mais representada no sistema penitenciário americano. Somando o total das prisões estaduais e federais, que albergavam mais de 1,6 milhões de pessoas, com o das prisões locais, com 785 mil, a população prisional atinge praticamente os 2,4 milhões de indivíduos, para uma população total de 306 milhões, revelando um ligeiro acréscimo relativamente a 2007 (+0,8% e +0,7%, respectivamente).

Ainda segundo os números do departamento de estatística do Ministério da Justiça dos EUA, um em cada 21 negros residentes no país está preso (846 mil), contra um branco em cada 138 (712 mil). Na comunidade hispânica o total eleva-se a 427 mil. Valerá a pena lembrar que os afro-americanos representam apenas 13 por cento da população total do país. Apesar desta desproporção, a percentagem da população prisional negra relativamente ao total do país diminuiu entre 2007 (41%) e 2008 (37%).

Fonte: AFP

## EQUILÍBRIO E CONSUMO

## Consumidores mais preocupados com meio ambiente

A revista National Geographic e o instituto de pesquisa Globescan realizaram um inquérito a nível mundial para avaliar o impacto do estilo de vida dos consumidores sobre o meio ambiente e chegaram à conclusão que estes têm vindo a dar uma crescente importância a esta questão. Uma mudança de atitude que, no entanto, não tem motivações exclusivamente altruístas, já que é em grande medida estimulada pela crise económica.

De acordo com as conclusões do estudo, conduzido através da Internet junto de 17 mil consumidores de 17 países, Índia, Brasil e China apresentaram as melhores pontuações no índice global "Greendex" ("Índice Verde"), ao passo que americanos e canadianos se situaram no vermelho na escala de classificação. Espanhóis, alemães e franceses, pelo contrário, têm vindo a melhorar a sua prestação, mas na Rússia e no México a situação deteriorou-se em relação aos resultados do ano passado.

A recessão económica teve um papel importante para a mudança de hábito na maioria dos países, dizem os autores do estudo, que se questionam se estas mudanças positivas terão continuação após a recuperação económica. "Esperemos que as atitudes ecológicas que os consumidores têm vindo a adoptar para economizar passem a fazer parte de seu estilo de vida", afirma Terry Garcia, vice-presidente da National Geographic.

Fonte: AFP

# Profedições, Ida.

## Balanço Financeiro e Demonstração de Resultados – Relativos ao ano de 2008

CONTAS	EXERCÍCIOS			
	2008		2007	
	Bruto	Amortiz.	Líquido	Líquido
<b>APLICAÇÕES DO CAPITAL</b>				
Imobilizado:				
Imobilizações Incorpóreas:				
431 Despesas de Instalação	35,51 €	35,51 €	0,00 €	0,00 €
433 Propriedade Intelectual e outros direitos	1,765,71 €	1,293,21 €	472,50 €	0,00 €
	<u>1,801,22 €</u>	<u>1,328,72 €</u>	<u>472,50 €</u>	<u>0,00 €</u>
Imobilizações Corpóreas:				
423 Equipamento Básico	17,646,61 €	14,146,34 €	3,500,27 €	4,088,00 €
425 Ferramentas e Utensílios	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €
426 Equipamento Administrativo	15,925,70 €	14,025,14 €	1,900,56 €	1,341,44 €
429 Outras Imobilizações Corpóreas	1,111,41 €	1,111,39 €	0,02 €	0,02 €
	<u>34,683,72 €</u>	<u>29,282,87 €</u>	<u>5,400,85 €</u>	<u>5,429,46 €</u>
Circulante:				
Existências:				
32 Mercadorias	53,057,66 €	0,00 €	53,057,66 €	41,051,96 €
	<u>53,057,66 €</u>	<u>0,00 €</u>	<u>53,057,66 €</u>	<u>41,051,96 €</u>
Dividas de Terceiros:				
211 Clientes C/C	17,120,87 €	0,00 €	17,120,87 €	33,638,71 €
229 Adiantamentos a Fornecedores	0,00 €	0,00 €	0,00 €	-19,923,54 €
24 Estado e Outros Entes Públicos	13,144,85 €	0,00 €	13,144,85 €	14,314,23 €
268 Outros Devedores	14,963,94 €	0,00 €	14,963,94 €	14,963,94 €
	<u>45,229,66 €</u>	<u>0,00 €</u>	<u>45,229,66 €</u>	<u>42,993,34 €</u>
Depósitos Bancários e Caixa				
12 Depósitos Bancários	20,427,53 €	0,00 €	20,427,53 €	69,407,45 €
11 Caixa	4,61 €	0,00 €	4,61 €	441,29 €
	<u>20,432,14 €</u>	<u>0,00 €</u>	<u>20,432,14 €</u>	<u>69,848,74 €</u>
Acréscimos e Diferimentos				
272 Custos Diferidos	400,00 €	0,00 €	400,00 €	3,680,00 €
	<u>400,00 €</u>	<u>0,00 €</u>	<u>400,00 €</u>	<u>3,680,00 €</u>
<b>TOTAL DO ACTIVO</b>	<b>155,604,40 €</b>	<b>30,611,59 €</b>	<b>124,992,81 €</b>	<b>163,003,50 €</b>

CONTAS	EXERCÍCIOS			
	2008		2007	
	Bruto	Amortiz.	Líquido	Líquido
<b>ORIGENS DO CAPITAL</b>				
Capital				
521 Quotas Proprias	5,000,00 €	0,00 €	5,000,00 €	5,000,00 €
	<u>5,000,00 €</u>	<u>0,00 €</u>	<u>5,000,00 €</u>	<u>5,000,00 €</u>
Reservas				
574 Reservas Livres	7,002,06 €	0,00 €	7,002,06 €	5,677,01 €
591 Resultados Transitados	111,353,75 €	0,00 €	111,353,75 €	99,428,29 €
	<u>118,355,81 €</u>	<u>0,00 €</u>	<u>118,355,81 €</u>	<u>105,105,30 €</u>
88 Resultado Líquido do Exercício	-27,468,28 €	0,00 €	-27,468,28 €	13,250,51 €
<b>TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO</b>	<b>95,887,53 €</b>	<b>0,00 €</b>	<b>95,887,53 €</b>	<b>123,355,81 €</b>
Dividas a Terceiros:				
221 Fornecedores C/C	18,396,58 €	0,00 €	18,396,58 €	17,287,85 €
228 Fornecedores-Fact.Recep.Conferencia	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €
24 Estado e Outros Entes Públicos	2,588,09 €	0,00 €	2,588,09 €	6,739,81 €
268 Outros Credores	3,249,81 €	0,00 €	3,249,81 €	11,798,03 €
273 Acrescimos de custos	4,870,80 €	0,00 €	4,870,80 €	3,822,00 €
	<u>29,105,28 €</u>	<u>0,00 €</u>	<u>29,105,28 €</u>	<u>39,647,69 €</u>
<b>TOTAL DO PASSIVO</b>	<b>29,105,28 €</b>	<b>0,00 €</b>	<b>29,105,28 €</b>	<b>39,647,69 €</b>
<b>TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO E PASSIVO</b>	<b>124,992,81 €</b>	<b>0,00 €</b>	<b>124,992,81 €</b>	<b>163,003,50 €</b>

O Técnico Oficial de Contas n.º 54277  
Jorge Silva Cruz

O Sócio-Gerente  
José Paulo Serralheiro

CONTAS	EXERCÍCIOS			
	2008		2007	
<b>CUSTOS E PERDAS</b>				
61 Custo das Merc.Vend. E Cons. Mercadorias	5,473,49 €	5,473,49 €	12,267,34 €	12,267,34 €
62 Fornecimentos e Serviços Externos	138,975,09 €	138,975,09 €	153,894,79 €	153,894,79 €
64 Custos com o Pessoal				
642 Remunerações	28,959,61 €		33,291,50 €	
645 Outros	7,380,25 €	36,339,86 €	12,209,13 €	45,500,63 €
66 Amortizações do Imobilizado Corpóreas e incorpóreas	3,223,66 €	3,223,66 €	3,172,99 €	3,172,99 €
63 Impostos	127,94 €		42,70 €	
65 Outros Custos e Perdas Operacionais	1,058,93 €	1,186,87 €	5,710,61 €	5,753,31 €
(A)		185,198,97 €		220,589,06 €
Juros e Custos Similares				
683 Outros		13,00 €		4,94 €
(C)		185,211,97 €		220,594,00 €
69 Custos e Perdas Excepcionais		918,58 €		2,448,18 €
(E)		186,130,55 €		223,042,18 €
86 Imposto sobre Rendimento do Exercício		0,00 €		6,105,60 €
(G)		186,130,55 €		229,147,78 €
88 Resultado Líquido do Exercício		-27,468,28 €		13,250,51 €
		<u>158,662,27 €</u>		<u>242,398,29 €</u>
<b>PROVEITOS E GANHOS</b>				
71 Vendas - Mercadorias		16,113,22 €		24,500,25 €
72 Prestações de Serviços		141,872,24 €		217,106,65 €
73 Proveitos Suplementares		458,77 €		791,39 €
(B)		158,444,23 €		242,398,29 €
Outros Juros e Proveitos Similares				
781 Outros		0,00 €		0,00 €
(D)		158,444,23 €		242,398,29 €
79 Proveitos e Ganhos Excepcionais		218,04 €		0,00 €
(F)		158,662,27 €		242,398,29 €

<b>RESUMO</b>			
Resultados Operacionais: (B)-(A)	-26,754,74 €		21,809,23 €
Resultados Financeiros: ((D)-(B))-((C)-(A))	-13,00 €		-4,94 €
Resultados Correntes: (D)-(C)	-26,767,74 €		21,804,29 €
Resultados Antes dos Impostos: (F)-(E)	-27,468,28 €		19,356,11 €
Resultados Líquidos do Exercício: (F)-(G)	-27,468,28 €		13,250,51 €

O Técnico Oficial de Contas n.º 54277  
Jorge Silva Cruz

O Sócio-Gerente  
José Paulo Serralheiro

# profedições

a sua outra editora



Site: [www.profedicoes.pt](http://www.profedicoes.pt) | Mail: [livros@profedicoes.pt](mailto:livros@profedicoes.pt)

Tel.: +351 226 002 790 | Fax: +351 226 070 531

Rua D. Manuel II, 51 C, 2.º andar, Sala 25 | 4050-345 PORTO (Portugal)

# Liberdade

Aqui nesta praia onde  
Não há nenhum vestígio de impureza,  
Aqui onde há somente  
Ondas tombando ininterruptamente,  
Puro espaço e lúcida unidade,  
Aqui o tempo apaixonadamente  
Encontra a própria Liberdade

*Sofia de Mello Breyner Andresen*



**PUBLICAÇÕES  
PERIÓDICAS**  
AUTORIZADO A CIRCULAR  
EM ENVOLTO FECHADO  
DE PLÁSTICO OU PAPEL  
PODE ABRIR-SE PARA  
VERIFICAÇÃO POSTAL  
DE04492009GSGP/5NC

  
correios  
**TAXA PAGA  
PORTUGAL**