

Três dias de Abril a “prestigiar a educação, a escola pública e a profissão docente”

IX Congresso da Fenprof reúne em Lisboa

Ler páginas 11 a 15

Director: José Paulo Serralheiro
<http://www.apagina.pt>
redacao@apagina.pt

a **Página**
da educação



ano XVI | n.º 165 | ABRIL | 2007 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

09 **Menos Estado fragiliza mais a Democracia**

Tendemos, neste tempo neoliberal, para o chamado “Estado mínimo”, isto é, para um estágio de significativa diminuição das funções sociais do Estado que alguns cientistas consideram quase um “assalto à democracia”, na exacta medida em que os poderes públicos se demitem, negando e adiando o acesso das populações a uma democracia de alta intensidade e qualidade. Tema da reflexão de Manuel António Silva (Universidade do Minho).



22 **Europa fabrica História única**

Sendo certo que são os vencedores quem gosta e costuma escrever a História, é curioso registar que a Europa está em vias de fabricar, para consumo a 27, uma História única, forçando a nota da fabricação de uma identidade cultural global que assentará, obrigatoriamente, em falhas de memória ou mesmo em deliberadas e assumidas mentiras. Uma reflexão crítica de João Menelau Paraskeva (Universidade do Minho).



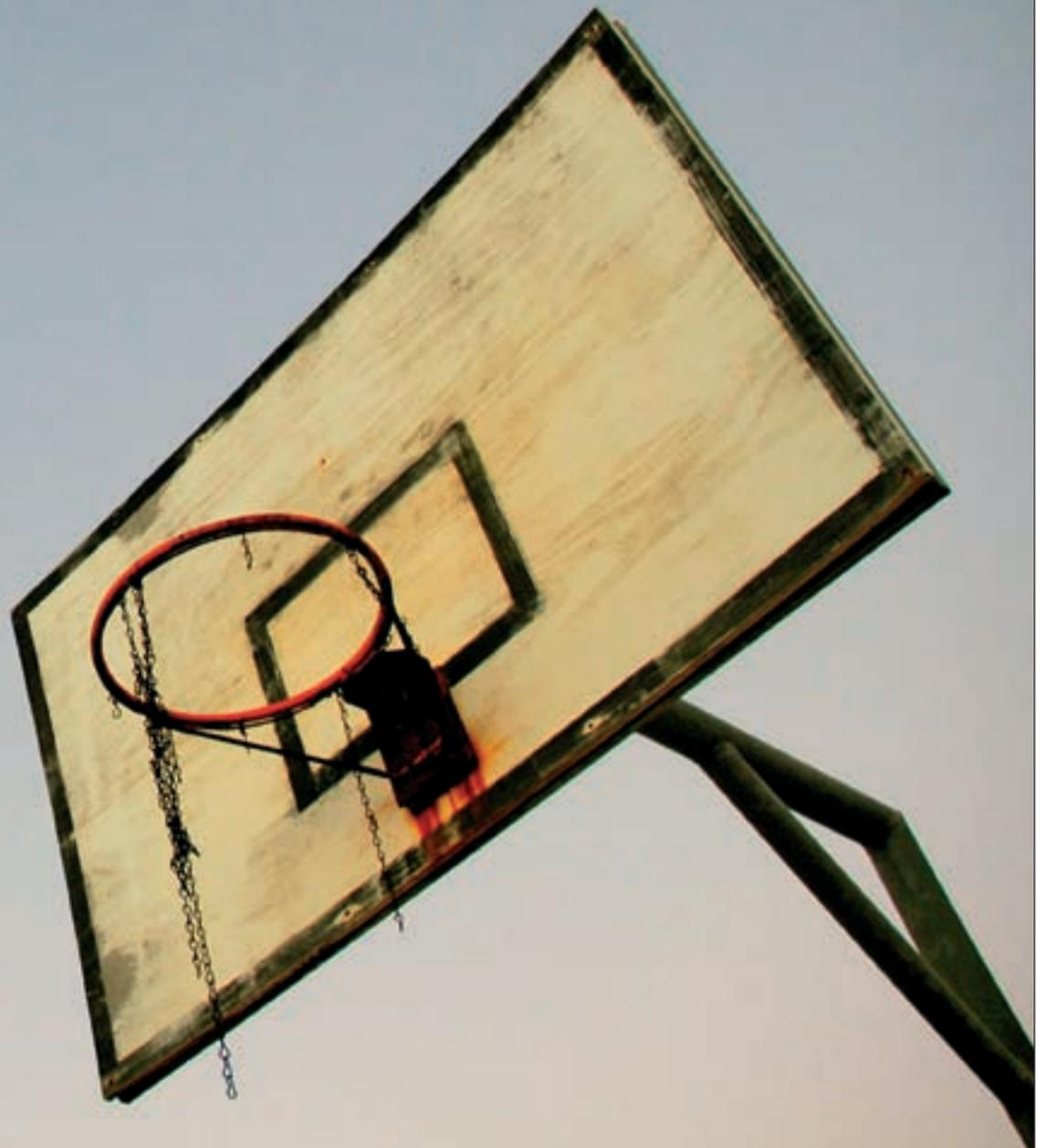
25 **Professores querem-se bons e baratos**

As políticas de formação de professores na União Europeia não são consensuais. Há, nesta matéria, uma clara clivagem em toda a Europa que corresponde, grosso modo, a diferenças de concepção da própria Educação e do próprio ensino. A desprofissionalização da função docente é atitude preconizada pelo Banco Mundial, mesmo tendo em conta o reconhecimento da importância da formação para o desenvolvimento económico. Contradições que saltam à vista nas “reconfigurações” de Fátima Antunes (Universidade do Minho).

29 **Textos bissextos - as mancebas vão dar o nome**

DESPORTO

Uma disciplina nuclear desprezada



Ler artigos e entrevistas nas páginas 4, 16, 17, 18, 21 e I, II, III e IV do suplemento

Os ecrãs, a família e o quotidiano

Com a multiplicação de ecrãs que se regista, em ritmo crescente, nos lares de um cada vez maior número de famílias, como reagir? Que impacto pode ter na formação dos mais (e menos) jovens essa acessibilidade a “janelas” que abrem para mundos-outros, seja através dos canais de televisão, dos sites da Internet, dos jogos em rede, dos telemóveis tornados cada vez mais “gadgets” multi-usos?

Utilizei o verbo reagir, o que supõe que a situação desenhada constitui já um facto consumado. Mas pode haver uma acção “a montante”: qual a “política família” para adquirir ou não os equipamentos, para ceder ou não à pressão multiforme e super-habilidosa das crianças ou adolescentes?

Uma conclusão que a investigação científica sobre estas matérias aponta com alguma consistência diz-nos que os comportamentos dos mais pequenos são muito influenciados pelo estilo de vida e pelo exemplo dos maiores. Assim, não fará sentido desejar instituir algumas regras mínimas quanto ao consumo de televisão e, ao mesmo tempo, passar subrepticamente a mensagem de que essas regras são para os outros e não para mim próprio. Escrevia-se numa notícia do ‘Público’, de 16 de Março passado, a propósito de um estudo que envolveu 599 crianças, dos quatro aos 12 anos, de escolas das regiões de Lisboa e Porto: “Pergunte a uma criança portuguesa da cidade o que ela mais gosta de fazer. A esmagadora maioria vai dizer que é ficar em casa, a ver novelas e filmes ou a ouvir música; os mais velhos escolhem cada vez mais o computador; nove em cada dez dirão que usam a Internet”.

Não ponho em questão os dados, mas concluir, como conluía o título do artigo, que “as crianças preferem ficar em casa”, aí já se pode levantar dúvidas. É que tudo depende daquilo que se pode escolher e das acessibilidades das ofertas disponíveis. Se as alternativas fossem para além das habituais e expectáveis,

será que a conclusão seria a mesma? Há uns bons dez anos atrás, eu próprio coloquei uma questão desse tipo (certamente num contexto que hoje começa a ser ‘pré-histórico’) a crianças em idade escolar. E a grande mensagem que transparecia nos anseios das crianças era ...sair de casa, para andar de bicicleta, praticar desporto, passear, fazer piqueniques...O problema é que a maioria não tinha condições para o fazer.

E a questão reside em grande parte aqui: instituímos uma determinada forma de organizar o quotidiano e, desde que ele vá funcionando, já nem nos perguntamos se não haveria outros modos possíveis de viver. Encerramo-nos num pequeno universo, enquanto ele responde, e já nem nos damos conta de que há alternativas, porventura até mais interessantes e estimulantes. Só que ir por outro lado – por exemplo, apostar menos na ‘institucionalização’ das crianças e mais em actividades diversas em que elas fossem mais ‘livres’ e autónomas – implicaria, certamente, famílias e vida familiar menos atomizadas, mais responsabilização das associações e autarquias locais em espaços e ofertas planeados com o contributo dos mais pequenos. Uma acção comunitária e ‘política’ que soará quase a delírio bem-pensante, se confrontada com a realidade crua de muitos dos bairros periféricos das grandes cidades ou com o deserto de alternativas de tantos núcleos populacionais afastados dos grandes centros. E, no entanto, é preciso sonhar! É vital dar-se conta de que o mundo e a vida podem mudar e ser diferentes.

E que a qualidade da vida vai para lá do nosso poder de consumir e, sobretudo, muito para lá das formas de tirania a que esse consumo (ou consumismo) tantas vezes dá origem.

Manuel Pinto

Universidade do Minho



IE / FN

■ Memórias da minha morte

Cacha descoberta à meia-noite em Dublin

Quando comecei a trabalhar como jornalista, em Coimbra, nos finais dos anos 70, movimentava-me bem nos meios médicos, nomeadamente entre aqueles que integraram a geração dos policlínicos que cumpriu serviço médico na periferia, protagonizando alguns dos mais comoventes e generosos momentos da Revolução do 25 de Abril.

Foi graças a esses contactos que o JN publicou uma grande cache, ao noticiar o despedimento, pelo Governo, de 600 médicos policlínicos, antecipando a revelação de uma decisão política que o Ministério dos Assuntos Sociais queria retardar de forma a ganhar tempo para melhor enfrentar a mais que previsível contestação.

O Governo, pavlovianamente, desmentiu a notícia mas já não conseguiu evitar que o Diário da República publicasse, dias depois, o diploma a despedir os médicos, numa espécie de impotência censória a transformar o desmentido numa desonrosa mentira que acabou por salvar a minha própria carreira de jornalista.

Tivesse o ministério conseguido evitar a publicação do diploma e o meu futuro de jovem jornalista teria acabado nessa cache. Pior ainda, o jornalista Albano da Rocha Pato, notável profissional então ao serviço do Diário Popular, que desenvolveu a mesma notícia

Júlio Roldão

jornalista

roldeck@gmail.com

e, por isso, foi levado a tribunal, teria sido condenado e não absolvido como foi. Quero acreditar que hoje, como há 30 anos, conseguir obter um segredo de interesse para o público que mereça a dignidade de ser manchete ainda é motivo de orgulho para um jornalista. Refiro-me a uma manchete como a do despedimento dos 600 médicos policlínicos e não a outras parangonas menores que eu próprio consegui colocar na primeira página do JN. Estou a lembrar-me, por exemplo, de certa noite, já perto da meia-noite, em Dublin, em que fui falar com o então primeiro-ministro de Portugal, Francisco Sá Carneiro, ao hotel onde ele estava hospedado, para o confrontar com a notícia de que a Comissão Nacional de Eleições tinha considerado que ele estava a interferir ilegalmente nas eleições presidenciais em curso. Sá Carneiro atendeu-me com delicadeza e tolerância, à porta do quarto, mas não comentou a notícia pois disse estar a ter conhecimento dela, pela primeira vez, através da minha pergunta. Armada em cache, esta curiosidade do jornalista ter sido mensageiro, num certo sentido inverso, foi manchete da edição do JN que saiu algumas horas depois. Um exagero.

E AGORA?

No Império Romano foi a inteligência colectiva dos burros a escolher e a reinventar os novos e melhores caminhos

Vivemos num pico de propaganda sobre as vantagens do fim do Estado e da bondade da iniciativa privada. Volto por isso aos romanos. O Império Romano não construiu as suas estradas, pontes e aquedutos com os fundos de um acto de beneficência organizado por um grupo de jograis ambulantes. Nem tais obras foram dirigidas pelos mercadores do trigo e do azeite. Nas obras esteve presente o Estado. Por questões práticas, e de sabedoria, os engenheiros romanos, construtores de estradas, mandavam à sua frente alguns burros esperando que estes animais escolhessem o melhor percurso. E foi a inteligência colectiva dos burros a escolher e a inventar os novos e melhores caminhos. Em Portugal somos governados pela direita disfarçada. Mas há também uma esquerda cada vez mais conservadora... e inoperante.

É um dado adquirido que as sociedades mudam permanentemente. Confrontados com esta realidade as pessoas e as instituições têm, pelo menos, duas formas de reagir. Podem optar pela mudança, pela actualização, pela transição para o novo, pela adaptação às novas realidades aparecidas na sociedade. Nesse caso procuram entrar em interacção com o mundo real, procurando manter princípios essenciais, mas respondendo aos novos desafios mesmo que para isso seja preciso sacrificar alguns detalhes e muito do que sendo accidental passou a ser ritualista, retórico, doutrinário, mera expressão simbólica do passado. Um passado que se perpetuou no presente de um modo quase mágico, mítico ou, pelo menos, religioso, às vezes até poético, heróico, mas que perante o desenvolvimento de novas realidades se foi progressivamente esvaziando de sentido. Um passado que deve ser entendido como passado, isto é, história. As instituições, e as pessoas, podem ter uma reacção oposta. Perante as profundas alterações do clima social e das mudanças do ambiente cultural, político e económico, confrontadas com o que consideram ser uma crise dos valores até aí tidos como pilares sociais e políticos inamovíveis, imutáveis e estruturantes do seu modo de pensar o edifício social e o Estado, quer as instituições quer as pessoas crispam-se e, de «revolucionários», transformam-se em ferrenhos e resistentes conservadores. Nessa qualidade de resistentes, na defensiva perante qualquer mudança resistem até ao limite. Insistem então num processo de sacralização do efémero, do detalhe, do circunstancial, do datado, do que no passado lhes deu segurança e sentido à vida, fechando-se numa espécie de universo interno oposto ao mundo exterior. Todos os desafios de mudança se constituem em ameaça e provocam o erguer das velhas e esfiapadas bandeiras do passado.

Na sociedade actual não existe apenas um novo capitalismo ou neoliberalismo. A par da nova direita o poder dominante é também servido por partidos, que sendo de direita, ainda conservam rótulos de esquerda. Mas reconheça-se que do lado das esquerdas, que ainda se querem esquerda, tem medrado também um neoconservadorismo. Trata-se de uma negação prática, concreta, do espírito revolucionário. É uma recusa de mudanças radicais no modo de pensar e de agir político. Uma rejeição em promover novas respostas tanto aos velhos como aos novos desafios a que a esquerda está agora sujeita. É assim que quanto mais o mundo se altera mais se acentua a ansiedade em muitas instituições e pessoas. Toma dimensão nunca vista o desejo de nada ceder, nada corrigir, nada adaptar, nada mudar, nada criar de novo. Não se procura o campo aberto. Não se corre contra o vento. Defensivamente, dizendo avançar mas sempre recuando, saltam de trincheira em trincheira, agarrados a velhas práticas e estereótipos. Imaginam que é esse o modo de sobreviver no pântano social em que a sociedade se irá inevitavelmente afundar. Gritam. Protestam. Iludem-se. Nada conquistam. Resignados, resistem.

Onde antes se usava e ousava a palavra «revolucionar» passa a usar-se apenas a palavra «resistir». Resistir é uma palavra de ordem que brota da ideia de que mudar agora só pode ser para pior. Por isso, todos os que ousam transformar e desafiar os velhos estereótipos e (pre)conceitos das esquerdas, se tornam ainda mais ameaçadores e merecedores de combate que os velhos inimigos da direita.

Ser «puro», isto é, repetir religiosamente ideias e conceitos petrificados é fácil, ainda que tenha como consequência inevitável ancorar-se em seitas cada vez mais diminutas. Difícil é abrir-se e enfrentar a realidade. É não desistir de estudar, analisar e pensar o mundo em que somos chamados a viver e a intervir. Exigente é procurar novos caminhos que respondam aos direitos e necessidades do povo. Trabalho é procurar novas formas de combater com eficácia os novos senhores no poder. Fácil é fazer a opção pelo fixismo, pela recusa à procura da reinvenção ou da reconfiguração das práticas sociais, culturais e políticas.

Neste tempo, perante situações tão novas quanto desafiantes e de risco os que se mumificam são por vezes mais exaltados e até tidos como mais coerentes. Como se a coerência não fosse a capacidade de avançar dialecticamente, reinventado o novo, mantendo o rumo e salvaguardando as conquistas históricas e essenciais à civilização humana. Mumificar-se repetindo «ad eternum» rituais desadequados à realidade e condenados ao insucesso, mas contidos no velho catálogo de «luta» de alguma esquerda, é o modo que muitos continuam a usar para exorcizar os que cometem o «pecado» de procurar novos modos de fazer política a favor dos mais desfavorecidos.

É evidente que a procura de adaptação aos sinais do tempo contem o risco de desagregação ou da perda de identidade. A História mostra-nos que o desenvolvimento humano não se fez sem riscos, sem dor e sem profundos saltos epistemológicos, com profundas rupturas com as práticas anteriores. Mas não correr o risco de perda de identidade significa a certeza de transformação numa seita fechada, árida, intransigente, cada vez mais pequena e tão mais «ideologicamente pura» quanto mais condenada à perda de qualquer papel social e, no final, ao completo desaparecimento. O risco de não ousar reinventar-se como força revolucionária está na quase fatalidade de se transformar num inoperante e minúsculo grupo de jograis-políticos produtores de cenas pobres para o pobre espectáculo mediático do poder dominante.

A esquerda actual, a que ainda é esquerda, está irremediavelmente condenada a optar por um destes dois destinos: ou se reinventa e reinventa novas práticas de luta política, novos caminhos, novas formas de pensar e de organizar os sistemas sociais e o Estado, ou se condena a morrer em cada trincheira a que se acolhe, apenas resistindo. A redução da prática política ao mero protesto é uma espécie de esquizofrenia que procura conciliar o inconciliável. Não basta gritar o que não se quer, dando a entender que se quer alguma mudança sem dizer que mudança se quer. Evitar o desaparecimento das organizações populares — por incapacidade ou falta de vontade de se repensarem — implica a capacidade de ler os sinais dos tempos. Obriga à experimentação de novos processos e caminhos. Exige a participação de todos os que defendem o património historicamente construído pelos que estiveram, e muitos caíram, do lado do trabalho e dos trabalhadores. Mas, sobretudo, obriga a rejeitar os esquemas políticos, dependentes, e de lideranças miraculosas que são património próprio da direita.

José Paulo Serralheiro

Desde o século XVII nos prometeram que, através das ciências, seríamos, mais tarde ou mais cedo, “donos e senhores da natureza”. Há muito pouco tempo, Stephen Hawking afirmou-nos, convictamente, que as ciências estão prontas a conhecer “os planos do próprio Deus” e a sintetizar, numa “teoria de tudo”, a nossa compreensão das forças fundamentais que governam o mundo físico. De facto, dominam-se os segredos do átomo e já se produz a sua desintegração; graças à “revolução biológica” de meados do século XX e convictos que dominamos muitos dos antigos segredos do mundo vivo, rapidamente passámos de uma biologia da análise para uma biologia da reconstrução, de que a zootecnia é um produto florescente. E ao nível micromolecular e biomédico? Não me é possível, no curto espaço de um artigo, resumir os hodiernos e espantosos avanços, no campo da ciência. Demais, ainda há quem, fundamentado no paradigma mecanicista, afirme que, pela medição e pelo cálculo, chegará a uma compreensão ideal da natureza. A física, a química, a biologia evoluíram de “ciências da natureza” para “ciências de artefactos”, engenharias autênticas, capazes de reconstruírem átomos, moléculas e genes. E, porque se julga que a natureza não tem alma, não passando de uma máquina bioquímica, a tecnociência salvará logicamente o presente e dir-nos-á como será o futuro. No entanto, esta mesma tecnociência que ajuda ao nascimento de extraordinários atletas, não



IE / FN

Marcuse. O capitalismo, diziam os mais publicitados revolucionários daquele tempo, produz esquizofrénicos tão-só; reintroduz códigos, limites, identidades, para dominar o desejo; a loucura (Michel Foucault foi o primeiro a dizê-lo) é uma construção sócio-política. Derrida, precisamente em 1968, intitulou a sua conferência na Sociedade Francesa de Filosofia: *Différance!* Para este filósofo, diferir é deslocar, frustrar, deslizar. De facto, embora anarquicamente, a universidade francesa queria ardentemente o diferente, o novo. Era preciso desconstruir. E a desconstrução “multiplica as palavras (...) numa substituição sem fim e sem fundo, cuja única regra é a afirmação soberana do jogo sem sentido”. Deste turbilhão de palavras e desejos emergia, na opinião pública, uma ideia confusa, contraditória, inexacta da vida política. E os que (como Paul Ricoeur) pretendiam iluminar alguns aspectos ignorados, vincar alguns traços menos expressivos, anunciar os fundamentos – eram adjectivados de caquéticos, reaccionários ou até fascistas. A França dividira-se e, em 1968, parecia navegar ao sabor da maré...

Até que a professora de Educação Física Colette Besson venceu os 400 metros planos dos Jogos Olímpicos do México, os quais, transmitidos pela televisão e diante da vitória da Colette, concorreram, iniludivelmente, a um reacender do espírito patriótico, que parecia em crise. Quando regressou a França, o general de Gaulle quis recebê-la e condecorá-la. Mais tarde, bateria mesmo “ex-aequo” com Nicole Duclos, sua amiga e compatriota, o recorde do mundo dos 400 metros planos. A Colette Besson (1946-2005) o desporto que prati-



As incertezas da ciência

garante que os super-atletas apresentem, para o resto das suas vidas de pós-competição, uma saúde admirável. E assim, de quando em vez, assistimos ao passamento de antigas “estrelas” do espectáculo desportivo, ainda antes de poderem considerar-se idosas, vitimadas pelas mais diversas patologias. Quando são apresentadas ao mundo como figuras paradigmáticas, do ponto de vista físico-biológico, deveria acrescentar-se que, no desporto de alta competição, não se faz desporto para ter saúde, mas porque se tem saúde. E que a sua prática não dá mais vida aos anos...

No dia 9 de Agosto de há dois anos atrás, no hospital de La Rochelle da sua província natal de Charente Maritime, faleceu de cancro na garganta Collete Besson, campeã olímpica dos 400 metros, nos Jogos Olímpicos do México (1968), com 59 anos de idade. Acrescente-se que Colette Besson não era fumadora. Mas era francesa e, em Maio desse mesmo ano, os universitários, seus compatriotas, exigiam que a imaginação fosse poder, rejeitavam a sociedade capitalista burguesa, faziam suas as palavras incendiárias de Herbert

cou não lhe prolongou a vida, mas fez dela uma heroína francesa dos tempos modernos. O desporto não é (não deve ser) uma exortação belicosa de patriotismo, um factor de adormecimento aos cantos de sereia do neoliberalismo que nos envolve, mas pode concorrer à reabilitação do sentimento patriótico. As incertezas da ciência não nos permitem dizer se o desporto (mesmo sem corrupção, sem doping e sem pressões psicológicas insuportáveis) é sempre um factor de saúde, mas há nele um opulento, honrosíssimo inventário de páginas do mais lídimo patriotismo. Ao invocarmos as lágrimas de Colette Besson, no pódio dos Jogos Olímpicos do México, saudemos nela o ímpeto, o pundonor, a grandeza de ânimo, típicos de um intransigente sentimento de pátria. O desporto é, de facto, uma prática exemplar, quando é acima do mais um ideal. E um povo sem valores é como um corpo sem sangue, preparado para a decomposição.

Manuel Sérgio

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

PRESSÕES INTERNACIONAIS

Presidente argentino critica Fundo Monetário Internacional

O presidente argentino Néstor Kirchner criticou recentemente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e pediu a esta organização financeira que não traga “mais prejuízos” à Argentina, num discurso incendiário proferido durante a inauguração de um conjunto de obras públicas na localidade de Puerto Madryn, na Patagónia.

“O FMI já passou à história porque lhe dissemos ‘tchau, tchau!’, não nos causem mais prejuízos!”, disse Kirchner perante uma plateia de trabalhadores e moradores da cidade.

A declaração de Kirchner é uma resposta às pressões do FMI para que a Argentina volte a assinar um acordo com esta entidade como condição para renegociar a dívida de 6,5 mil milhões de dóla-

res que este país tem com o chamado “Clube de Paris”, do qual fazem parte diversos países europeus, os Estados Unidos e o Japão. “Ainda há pessoas que pensam que os enviados do FMI podem vir puxar as orelhas à Argentina...”, referiu ainda este responsável político.

O governo argentino cancelou antecipadamente, em Janeiro de 2006, a dívida de 9,5 mil milhões de dólares que mantinha com o FMI, pondo termo a um controlo da política económica do país que se manteve ao longo das últimas décadas.

AFP

■ Revista de imprensa

Reitores recusam agência de avaliação nomeada pelo Governo

Fernando Seabra Santos, desde ontem presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), classificou como "profundamente incoerente" o projecto de decreto-lei que cria a Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior. "É muito estranho que quem tanto fala em independência se esqueça de a assegurar", afirmou, em declarações ao PÚBLICO, referindo-se ao facto de estar previsto que os membros do Conselho Geral daquela estrutura sejam nomeados pelo Governo.

Público
01.03

Quatro em cada dez professores denunciaram agressões

Ao fim de apenas cinco meses em funcionamento, a linha de apoio ao docente SOS Professor anunciou esta semana um balanço de actividade preocupante: quatro em cada dez docentes que contactaram a linha denunciaram situações de agressão física. Na maioria dos casos relatados, 37,2% das situações ocorreram entre aluno e professor, seguindo-se o confronto entre encarregado de educação e professor (21%). O palco dos episódios é a própria escola, em 83,7% dos casos, 34,1% dos quais em plena sala de aula. Segundo os mesmos dados, os distritos mais afectados por episódios de violência escolar são Lisboa (36%), Porto (28%) e Setúbal (13%).

24 Horas
04.03

Mulheres ainda são prejudicadas

As mulheres dominam já em alguns aspectos do mercado de trabalho, mas são ainda prejudicadas em outras tantas vertentes. (...) No que ao subsídio de doença diz respeito, as mulheres recebem 69,8% do montante entregue aos homens. Desigualdade que se estende ao subsídio de desemprego (78% do recebido pelos homens) e à pensão de velhice (60,9%). (...) Entre a população portuguesa empregada com os ensinos secundário e superior, as mulheres já são maioritárias. Aliás, a União Europeia (UE) divulgou ontem um relatório elucidativo: desde 2000, de um total de oito milhões de empregos criados na UE, seis milhões foram preenchidos por mulheres: 75% do total. Isso não impede, porém, que as mulheres ganhem, em média, «menos 15% de salário do que os homens por cada hora» de trabalho.

Destak
08.03

Participación y espacio público son conceptos muy presentes en los diferentes discursos que llenan nuestra cotidianidad. Son dos términos que están de moda. La versatilidad de usos y significados que ambos manifiestan los ha vinculado a numerosas disciplinas bajo formas muy diversificadas. Una y otro se tratan desde los campos de la política; la sociología; la antropología; la educación; la arquitectura; el urbanismo y la salud. Y, una y otro, han sido caracterizados como valores; estrategias; instrumentos; expresiones; discursos; prácticas o, en general, como derechos y deberes. Desde todos esos ámbitos y bajo todas esas formas, la participación y el espacio público nos interpelan y tratan de implicarnos – en tanto que ciudadanos y ciudadanas – en aspectos muy diversos de la vida social.

La participación es una acción que, en el seno de una comunidad, nos vincula y nos



ANA ALVIM

pone en relación con los otros. Lo que caracteriza a la participación es la posibilidad de un reconocimiento mutuo entre personas, más allá de si nuestras relaciones son conflictivas, armónicas, competitivas o de colaboración. La participación da forma a nuestras experiencias y contribuye a configurar las características específicas de las comunidades en las que nos desenvolvemos. Las acciones que hacemos o dejamos de hacer en relación a los otros, en nuestra vida cotidiana, configuran el ser de la colectividad y repercuten, al mismo tiempo, en nuestra propia manera de ser y de actuar; en nuestra personalidad y nuestros comportamientos.

El potencial de cambio y de transformación de la participación es bidireccional: actúa sobre la identidad personal y sobre la colectiva. La participación es consustancial con la vida en sociedad. De hecho, es a través de la participación –en las diferentes comunidades que configuran el mapa de nuestra sociabilidad– como nos hacemos seres sociales. La participación es un mecanismo de aprendizaje de lo social y resulta un elemento clave para posibilitar la integración de las personas en los grupos y en las comunidades.

Algunos autores caracterizan la participación diciendo que es toda acción dirigida a influir directa o indirectamente en la políti-

ca. Pero creo que, desde una perspectiva educativa, es preciso ir más allá. Hay que pensar la participación como un mecanismo no vinculado únicamente a las relaciones con otras personas sino también y sobre todo, a los procesos particulares de construcción y reconstrucción de la propia identidad en el marco de dichas relaciones.

La participación es un medio –instrumento– que posibilita, más allá de lo que se ha comentado en relación a la identidad, unas democracias sostenibles y dinámicas pero es también un valor en sí misma –fin– considerada como derecho democrático y de ciudadanía. Dice Augé (1995) que un lugar –un espacio público– se constituye como tal solamente cuando se halla habitado por identidades y relaciones. Los espacios en los que ni unas ni otras pueden darse son nologares. La participación se produce en los espacios que compartimos con los otros. Unos espacios que son físicos y socioculturales pero que son también, y lo serán aún más en el futuro, virtuales. Es en estos marcos – lugares – en los que nuestra participación crea y recrea de manera continua las identidades personales y colectivas; el sentido y la vivencia de la comunidad y la ciudadanía.

Nos solemos referir al espacio público de una manera genérica e indiferenciada. Pero existen espacios de muchos tipos y no es lo

La participación ciudadana, el espacio público y la comunidad

mismo hablar de una plaza pequeña que de un parque ni de un barrio ubicado en la cima de una colina que de uno totalmente llano. Existen toda una serie de factores físicos y socioculturales que condicionan la forma en que usamos y vivimos los espacios públicos de una comunidad. Hay lugares en los que los usos que les damos se ajustan claramente a la función que le asignaron sus diseñadores. Hay otros, sin embargo, en que son las propias configuraciones sociales –tipología de personas, de relaciones y de tiempos– las que determinan unos usos que no tienen nada que ver con los inicialmente previstos.

La diversidad de espacios públicos y de las posibles configuraciones sociales de uso, hace que existan, también, diferentes maneras de diseñarlos, mantenerlos, dinamizarlos y, en general, de usarlos. No hay normas generales universalmente válidas. Participación y espacio público son dos realidades interdependientes y complejas que resisten planteamientos rígidos o simplistas y que requieren, en cada caso, un abordaje singularizado y un análisis cuidadoso y –sobre todo– ampliamente participado de aquello que cada comunidad quiere hacer; que significa, en definitiva, de aquello que cada comunidad quiere ser.

Uno de pensadores más lúcidos de nuestro tiempo, Bauman, sintetiza de una manera muy acertada, las ideas que hemos estado tejiendo. «Lo que está en juego –apunta– es la reconstrucción de un espacio público (cada vez más desierto en la actualidad) en el que los hombres y las mujeres puedan participar en una traslación continua entre lo individual y lo colectivo, entre los intereses, los derechos y los deberes de carácter privado y los de carácter comunal».

Xavier Úcar Martínez

Dpt. Pedagogía Sistemática i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

Este textinho é dedicado àqueles que clamam por mais e mais exames, aos que confundem mais exames com maior rigor na avaliação. Voltaram a atacar e a imprensa deu cobertura aos disparates. Entendem que devia haver mais provas no 4º ou no 6º ano” e que “os exames nacionais desapareceram e ficámos sem saber o estado real do ensino”. Quanta ingenuidade!

Em algo estarei de acordo com os adeptos dos exames: dever-se-á dar mais atenção e pôr mais exigência na formação e na admissão de professores; e repudiar a ideia de que se pode aprender sem esforço, memória, ou apreensão de automatismos. Mas acrescentaria que fariam melhor se defendessem a prática de uma avaliação rigorosa, que dispensasse as escolas dos inúteis e caros rituais de exame.

Se não desistem da sua cruzada de regresso à mesmice de onde nunca saímos, eu retomo o assunto. Nos últimos vinte anos, foram muitos os textos que lhe dediquei. Neles demonstrei a inutilidade dos exames. Fá-lo-ei, desta vez, pelo lado da psicologia... e do bom senso.

A Adélia sabia a matéria na ponta da língua. Fizera a mnemónica das fórmulas e repetira ladainhas em voz rezada, na crença de que a memória a não traísse. Saiu vitoriosa da contenda travada com uma pilha de livros: decorou-os, um por um. Mas acabou derrotada por uma... ampulheta.

Abdicou da novela das sete e – supremo sacrifício! – o namorado foi-se, ao cabo da segunda semana de clausura. Quem diria que se deixaria intimidar por um diabólico aparelho de medir o tempo? Ingloriamente, a presença de uma ampulheta na sala de exame deitou por terra todo o investimento.

Iniciada a prova e anunciado o tempo limite para a sua realização, a Adélia fixou um olhar de hipnotizada na areia que caía, caía, caía.... Bloqueou-se a mente, tolheram-se os movimentos. As folhas da prova ficaram em branco e humedecidas por lágrimas.

Decorridos alguns dias sobre o drama, sobreveio uma desmesurada sudação, crises de choro, incontinência urinária. Nada que a competência dos médicos e alguns sedativos não conseguisse dissipar... O que não é possível disfarçar é a inutilidade dos exames. E será preciso alertar para efeitos colaterais e perversões.

Enquanto a Adélia me descrevia o seu drama, eu escutava-a atentamente, mas evocava outras situações absurdas em que as escolas de antigamente eram pródigas.

Nos idos de sessenta, conheci um professor que distribuía bofetadas pelas razões mais comezinhas. Mas do que ele gostava mesmo era da cruel “chamada ao quadro”. Quando o “Senhor Engenheiro” (não permitia que o tratassem por professor, e nisso estava certo) sadicamente acariciava a caderneta dos alunos e a abria numa página ao acaso, um silêncio tumular prenunciava

IE / FN



va a tormenta – quem seria a vítima do dia? O suspense era quebrado, quando um nome era pronunciado e muitos suspiros de alívio se ouviam em surdina.

“Fulano de tal! Ao quadro! Já!” – E o fulano lá ia, como ovelha para a degola. Eu fazia parte do grupo dos afortunados. Apenas fui contemplado com duas “chamadas ao quadro”. Safei-me sem bofetadas nem pontapés. Mas o Dimas fazia parte do grupo dos mártires. Já havia sido contemplado com monumentais sovas, que lhe deterioraram a auto-estima de jovem com quinze anos feitos.

Naquele dia, o “Engenheiro” estava mais carrancudo que o habitual. As tábuas do estrado rangeram de um modo mais tenebroso que o habitual. Os momentos que precederam o momento fatal pareceram ainda mais longos que o habitual. O “Engenheiro” apoiou os cotovelos na secretária e os seus dedos passearam pelas páginas da caderneta. A sua voz saiu mais cavernosa que o habitual. Mas o que era habitual não aconteceu...

O Dimas escutou o seu nome, mas não se levantou. Ouvimos um gotejar semelhante ao da chuva no telhado, mas, lá fora, estava o dia estava solarengo. Era o Dimas, que urinava sentado.

Antigamente, as “chamadas ao quadro”, à semelhança de outros rituais e instrumentos de tortura a que dão o nome de prova e que nada provam, reforçavam o exercício de uma violência explícita muito ao estilo dos tempos de ditadura. Hoje, a violência é apenas simbólica, mas não estaremos muito longe do espírito de antanho.

Um exame pouco ou mesmo nada avalia. Como outros absurdos em que a Escola é fértil, não coloca apenas jovens psicologicamente mais frágeis à beira de um ataque de nervos. Conforme está concebido, não é apenas responsável por crises de sudação, choro e incontinência urinária. Mais que um potencial descontrolador de esfíncteres – um exame é, em si mesmo, uma porcaria (eu ia escrever “merda”, mas optei pelo eufemismo, para não ferir sensibilidades).

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

DESENVOLVIMENTO

Venezuela afirma ter reduzido para metade os níveis de pobreza no país

O ministro das Finanças da Venezuela, Rodrigo Cabeza, assegurou recentemente que este país conseguiu reduzir a taxa de pobreza de 80 para 40 por cento nos últimos três anos, em resposta às críticas sobre a eficiência das políticas sociais do presidente Hugo Chávez.

O ministro recordou que, em 2003, a pobreza atingia os 55 por cento da população e a pobreza extrema 25 por cento, afirmando que, em princípios deste ano, essa percentagem havia baixado, respectivamente, para 30 e 9 por cento. Apesar destes bons resultados, Cabeza adiantou que a meta das políticas de inclusão social da Venezuela é erradicar a pobreza até 2021.

Os números sobre a pobreza na Venezuela alimentam uma constante troca de acusações entre Caracas e Washington, com os Estados Unidos a afirmar que as políticas de Chávez não conseguem ser assim tão bem sucedidas.

O ministro venezuelano indicou também que entre 2005 e 2006 o seu país conseguiu aumentar de 48 para 56 por cento o número de habitantes economicamente activos e assegurou que o salário mínimo se cifra actualmente nos 238 dólares mensais, apenas abaixo do Chile, mas que tendo em conta o programa de alimentação gratuita gerido pelo governo tal o coloca na dianteira da América Latina.

Este responsável venezuelano afirmou ainda que estes progressos foram obtidos através da aplicação de quatro princípios de desenvolvimento: o protagonismo do papel do Estado; a aplicação de uma política heterodoxa, uma economia que socializou a produção; e a construção de uma democracia participativa.

Fonte: AFP

Para quê educamos nossas meninas?

Durante muitos séculos, no mundo Ocidental, a educação e a participação social das mulheres estiveram relacionadas com exigências e perspectivas configuradas a partir do que denominado “ordenamento masculino”. Ou seja, as mulheres deveriam viver e servir a um mundo organizado para e pelos homens. Conforme afirma Rousseau em sua obra *Emílio*, a educação das mulheres deveria, unicamente, objetivar a satisfação masculina.

Autores que estudam e problematizam a história das mulheres (Duby e

e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia e sacrifício.” E aquelas que não conseguem incorporar tais atributos são observadas com cautela e desconfiança.

A partir do entendimento de pedagogia cultural (Steinberg, 2001), é possível compreender que produções midiáticas diversas, tais como filmes e novelas, também educam pela representação de modos de ser e de viver. Segundo Fabris (2000), a escola e a família perderam espaço, no mundo pós-moderno, diante de novas e diferentes instâncias que atuam na produção das subjetividades.

Uma telenovela recém finda, apresentada diariamente no horário de maior audiência da televisão brasileira, ao longo de sete meses, é um exemplo desta pedagogia cultural. O pró-

prio autor⁽²⁾ da trama afirma que suas histórias são escritas para educar. Temáticas polêmicas como preconceito racial, transtornos alimentares, infidelidade conjugal, entre outras tantas, são abordadas recorrentemente.

Em meio à trama referida, o autor apresenta sua receita para que uma jovem (como a personagem da novela) possa ser feliz e realizada: que seja loira, alta,

magra e bela. Estude pouco, fale baixo, com vocabulário estreito. Mantenha-se virgem, conheça bem as prendas da casa e não trabalhe fora. Dessa forma, ao contrário da mulher independente, que já viajou o mundo e tem curso superior (outra personagem da trama), reunirá as qualidades mais importantes para conquistar o amor e casar com o “príncipe” da narrativa.

Para que mostrarmos às meninas a importância de estudo e independência, se ficamos satisfeitos com a escolha feita pelo “príncipe”, e ainda batemos palmas para o final romântico da novela? Não seria melhor educarmos jovens meninas para serem mulheres de hoje – que precisam trabalhar, estudar, quem sabe viajar – e com tudo isso consigam realizar-se como pessoas e encontrar um par? Não seria melhor educá-las para uma vida com muitas cores, em que o cor-de-rosa fosse apenas uma dentre tantas?

Juliana Ribeiro de Vargas

Pesquisadora do NECCSO e professora da Rede Pública de Ensino.

Há mil novos cursos à espera da aprovação do Estado

Universidades e institutos politécnicos querem criar cerca de 1000 novos cursos. As propostas estão desde Novembro no gabinete do ministro da Ciência e Ensino Superior a aguardar uma decisão de Mariano Gago. As universidades públicas apresentaram 413 pedidos e os politécnicos públicos 175 candidaturas. Já o ensino superior privado propôs 406 novos diplomas. Caso todas as propostas de novos cursos fossem aprovadas a rede de ensino superior português ficaria com quase 3000 cursos. Actualmente, Portugal já é um dos países da União Europeia com maior número de licenciaturas. Existem cerca de 1745 cursos, o que representa um crescimento de 24% em apenas sete anos.

Diário Económico
09.03

Privadas perderam 29 mil estudantes em nove anos

A diminuição do número de alunos não é exclusiva do ensino superior público: faz-se também sentir no particular e cooperativo, onde quase duas dezenas de escolas fecharam as suas portas. Outras vão sobrevivendo, com menos alunos do que tiveram na sua fase áurea, nas décadas de 1980 e 1990. Se no ano lectivo de 1997/98 havia quase 121 mil alunos inscritos em universidades e politécnicos privados, no ano passado não chegavam a 92 mil. As privadas acolhem apenas um quarto dos estudantes que frequentam o superior.

Público
11.03

Governo fecha 900 escolas primárias até ao fim do ano lectivo

O Governo prepara-se para transferir para as câmaras municipais várias competências e, consequentemente, responsabilidades de recursos e até financeiras. Na mira desta decisão estão os encargos com a acção social escolar transportes, manuais escolares ou refeitórios -, o pessoal não docente e a modernização do parque escolar. A ministra da Educação defende o encerramento de 900 escolas do 1.º ciclo até ao fim deste ano lectivo e obras em 1050 escolas até 2016.

Semanário
16.03

Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce, eis os deveres das mulheres em todos os tempos (Rousseau)

Perrot, 1991; Del Priore, 1997; Louro, 1997)⁽¹⁾ têm demonstrado que a doação plena, o amor incondicional, a paciência e a docilidade, entre tantas outras características que hoje ainda são relacionadas diretamente aos sujeitos femininos, são construções culturais que emergiram ao longo dos tempos, naturalizando o ser mulher. Exemplo disto pode ser percebido na associação dos comportamentos femininos às histórias de personagens bíblicos como Eva e Maria, as quais inspiraram modelos de conduta para as mulheres. (Del Priore, 1997).

Não vivemos mais o tempo de Rousseau (século XVIII), e a educação de nossas meninas, na atualidade, deveria oferecer condições para a escolha de múltiplos caminhos para suas vidas. Hoje as mulheres podem estudar, viajar sozinhas, cozinhar ou dirigir carros e empresas. Podem ser médicas, militares, mecânicas, professoras, mães solteiras, amar homens e mulheres. Entretanto, estas múltiplas possibilidades são apresentadas às nossas meninas? Certamente a resposta é discutível.

Como mulher, negra, mestranda em educação e professora, é doloroso perceber como ainda se espera que as meninas correspondam a um estereótipo de passividade. A partir deste é incutido que devam ser quietas, organizadas, medrosas, um pouco choronas, um tanto dengosas, para que, com essas características, tornem-se “verdadeiras mulheres”. Conforme afirma Perrot (2007, p. 93) [é preciso...] “Inculcar-lhes bons hábitos de economia

Notas:

- 1) Outros tantos autores estudam também a história das mulheres. Destaco aqui a obra de Lipovetsky (2000) que ao descrever o que seria uma “terceira mulher”, acaba por narrar uma perspectiva histórica a respeito da evolução dos papéis sociais das mulheres.
- 2) Trata-se de Manuel Carlos, conhecido autor brasileiro de telenovelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUBY, Georges e PERROT, Michelle. *História das Mulheres no Ocidente*. Porto: Edições Afrontamento, 1991.
- FABRIS, Eli Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher. Permanência e revolução do Feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Ensino secundário: uma visita guiada à escola

Do lado de fora da porta de vidro da sala de professores, o aluno esbracejava impacientemente na direcção da professora num ape-lo instante a que acudisse à sua presença. Pelo desenho do gesto, percebia a professora que o aluno se estava referindo ao teste que, momentos antes, ela quase lhe tinha arrancado das mãos no momento em que, de pé e aplicadamente, espreitando por cima do ombro do colega, ele emendava passagens do seu próprio texto, sem se importar com a chamada de atenção da professora que, ao mesmo tempo, exigia a entrega imediata do trabalho.

- Que não copiara, nem pense, "pfessora"; foi, apenas, acrescentar uma coisa de última hora que lhe ocorrera de repente - protestava, quando se apercebeu de que a professora tomara nota do incidente no próprio papel do teste.

Chegada a professora, agora, à sua presença, o aluno, quase em surdina, por meias palavras entrecruzadas de gestos e sons imperceptíveis, vai avançando que, afinal, aquilo que ele tinha riscado é que estava certo, porque, entretanto, pensando melhor, tinha confirmado que era assim; e, então, era isso que valia e não o que estava escrito por cima; e isso só provava que... então, se não se importasse... ele podia ali mesmo pôr tudo como tinha feito inicialmente...

Este episódio real, de que deve haver reproduções em série por esse mundo do ensino secundário - trata-se na verdade dum aluno do ensino secundário - comporta um conjunto de significados que traduz bem as transformações por que está passando a cultura escolar, enquanto sistema de valores específicos que rege o comportamento dos alunos, as práticas estudantis e as relações educativas inerentes ao desenvolvimento institucional do sistema educativo. Vale a pena sujeitá-lo a um esforço de reflexão no sentido de identificar que lógicas de acção se desenvolvem no interior desse processo de transformação e que fenómenos sociais se perfilam como condição da sua emergência.

O primeiro registo que importa relevar neste episódio é o da naturalização do "copianço", patente tanto no acto da sua concretização quanto nas diligências de reparação dos seus malefícios junto da professora. Para este processo de naturalização - que consiste em achar legítimo o procedimento que se adopta - basta que o aluno reconheça que usar o trabalho do outro como seu não é um mal a evitar, o que é relativamente fácil de acontecer desde que se considere que o importante no trabalho escolar é o resultado e não o processo. Ora, se a obtenção de um bom resultado sempre foi mais determinante na escola que o processo que a isso conduz, nos dias de hoje essa orientação é, "subjectivamente" quase obrigatória. Para isso concorrem, não apenas as condições do funcionamento institucional da escola - agravamento dramático das condições de aprendizagem em que o conflito adolescente-jovem/aluno desempenha um papel central face às novas condições de avaliação - como a representação cada vez mais imperativa da indispensabilidade do diploma para "garantir o futuro", lugar comum hoje inevitável de todos os discursos que os jovens alunos também fazem seu. Nestas condições de "compressão escolar", o "bom" resultado sobreleva facilmente as considerações de natureza ética.



ANA ALVIM

Daqui resulta um segundo registo que é o da afirmação do direito à reivindicação da cumplicidade dos professores por parte dos alunos, processo que radica numa interpretação do papel dos professores como se se tratasse do exercício dum tipo de funções apenas dependente da sua vontade e da sua disposição. Como facilmente se depreende, a dimensão institucional da escola como um sistema portador de valores socio-morais, políticos e jurídicos transcendendo os interesses e objectivos individuais dos que nela vivem não faz parte da experiência do quotidiano dos alunos, mormente quando essa experiência é parasitada pela omnipresença dos resultados escolares. Neste contexto, o exercício da autoridade dos professores corre o risco de ser interpretado como a expressão dum poder pessoal, sujeito às contingências e às circunstâncias. Torna-se então muito difícil evitar que os alunos não usem essa representação de poder para seu benefício pessoal, como está patente no episódio acima. A partir daí, o "métier" do aluno incorporará cada vez mais competências estratégicas e os saberes profissionais dos professores correrão novos riscos e novos desafios.

Manuel Matos

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

mmatos@fpce.up.pt

DESIGUALDADES

Diferença da esperança de vida entre brancos e negros diminui nos Estados Unidos

De acordo com um estudo publicado na última edição do jornal da Associação Médica Americana a diferença da esperança de vida entre brancos e negros norte-americanos diminuiu desde 1993, situação para a qual concorrem factores como o declínio na taxa de mortalidade por homicídio, VIH, doenças cardíacas e ferimentos acidentais.

Apesar do crescimento da esperança média de vida registada na comunidade afro-americana nos últimos dez anos, a "diferença entre negros e brancos permanece significativa", diz o estudo, feito com base na análise de números do Sistema de Estatísticas Vitais dos Estados Unidos entre 1983 e 2003. Assim, os homens brancos vivem 6,3 anos a mais, em média, do que os negros, ao passo que nas mulheres essa diferença é de 4,5 anos.

"Embora as taxas de homicídios, o VIH e a morte perinatal tenham demonstrado evolu-

ções favoráveis, continua a persistir um abismo entre negros e brancos desnecessariamente grande", adiantou a equipa de cientistas, chefiada por Sam Harper, da Universidade McGill de Montreal.

Segundo os autores do estudo, a redução deste percentual irá exigir a adopção de maiores esforços na área da saúde pública. "A redução de factores de risco individuais e sociais para as principais causas de morte e a implementação do acesso e da qualidade do atendimento médico à comunidade negra, particularmente no que se refere a doenças cardiovasculares, deveria ser uma prioridade para a saúde pública" dizem os investigadores.

Fonte: AFP

A nova direita e o «Estado mínimo» (ou a paralisia da «mão esquerda» do Estado)

Um dos pilares fundamentais em que tem vindo a assentar a retórica do que podemos designar como a reedição do *laissez-faire* novecentista (1870-1945), e que teve o seu início com a crise petrolífera de 1973 e a decisão de Nixon em romper com o sistema de Bretton Woods (que permitiu o chamado compromisso histórico entre capital e trabalho, originando o que viria a ser designado como a Era Dourada do século XX e cujo marco essencial foi a emergência do Estado-social ou a «mão esquerda» do Estado), é a confinação do Estado a tarefas regulatórias mínimas, deixando ao mercado a função regulatória essencial: a promoção da riqueza e a sua distribuição equitativa e justa. Em duas palavras: Estado mínimo.

A tese em questão, como se vê, não é nova e de «liberal» tem muito pouco (talvez apenas a qualificação ressignificada pelos arautos do chamado «mercado livre»). Uma leitura atenta e séria de Adam Smith (autor repetidamente convocado para a legitimar) não pode deixar qualquer dúvida quanto à necessidade do Estado em providenciar aquele amplo conjunto de acções de protecção às populações trabalhadoras que o mercado não pode nem sabe fazer, pois as boas acções que produz resultam, nas palavras do autor em questão, de processos não intencionados e que, primariamente, visam satisfazer outros interesses. Ou seja, o mercado satisfaz, em primeiro lugar, os seus próprios interesses, constituindo esta dimensão a matriz da sua natureza. Só depois, involuntária e marginalmente, é que poderá permitir a satisfação de outros interesses, que nunca estarão garantidos *a priori* e ninguém pode assegurar que se venham a verificar. Por isso é que Adam Smith dedicou uma importante parte do seu trabalho teórico (Livro V de *Riqueza das Nações*), pois sabia as limitações que o mercado já então revelava em promover o bem-estar geral (facto que todos podemos comprovar empiricamente se soubermos ou quisermos libertar-nos da dimensão ideológica que tem vindo a legitimar as cíclicas investidas do liberalismo económico em busca da maximização dos lucros do capital).

Vem isto a propósito das políticas que, desde os anos 70, se têm vindo a tornar hegemónicas no mundo, muito pela acção das instituições internacionais que, curiosamente, emergiram no quadro do sistema de Bretton Woods (FMI e Banco Mundial), mas também pela capitulação aos interesses do capital financeiro dos partidos de inspiração social-democrata, que se têm vindo a revelar como excelentes alunos na escola do mercado livre que, alegadamente, se auto-regula (uma tese nunca demonstrada, apesar da galeria de nobilitados no campo!)

Um dos «bons» exemplos destas políticas (e que demonstram a justeza das críticas marxianas à economia política) encontra-se, actualmente entre nós, com a governação do *bernsteiniano* Sócrates. O primeiro (e decisivo) indicador do sentido político da acção governativa é o papel central do Ministério das Finanças nesse processo; o segundo prende-se com a obsessão (oculta na retórica mas visível na prática) com a chamada «racionalização» da Administração Pública, traduzida pelos cortes profundos e cegos nos domínios da educação, da saúde e da segurança social (dos pobres); por último, a comprovação da tese de Chomsky, que se pode traduzir no reforço da segurança social dos poderosos, com a manutenção das políticas de apoio às empresas em geral e ao sector financeiro em particular, nomeadamente através das políticas de tributação dos lucros e de incentivos fiscais sem garantias de qualquer tipo de retorno (e que frequentemente se transformam em deslocalizações), de atribuição de subsídios e de privatização.

É este o significado de Estado mínimo que se encontra subjacente à ideologia neoliberal cada vez mais hegemónica



IE / FN

entre nós, ou seja, um Estado com a sua «mão esquerda» paralisada e com uma cada vez maior amplitude de movimentos para o seu «braço direito», para utilizar uma metáfora cunhada por Bourdieu e que permite caracterizar adequadamente a época em que vivemos e as políticas que lhe dão sentido. Contrariamente à tese que vem reafirmando o fim do Estado-nação e da política como dimensão estruturante das sociedades, o que se verifica é o seu elevado protagonismo no «assalto à democracia» e ao bem-estar social, reactualizando politicamente a sua natureza classista. Mas é de um Estado «democraticamente reinventado», capaz de cumprir as promessas da modernidade no quadro de uma «democracia de alta intensidade», que a época em que vivemos necessita, como Boaventura Sousa Santos no-lo propõe e os actuais governantes parecem teimosamente apostados em adiar.

Manuel António Silva

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

masilva@iep.uminho.pt

Mais de 35 mil alunos sem apoio, acusam investigadores e sindicatos

Para identificar as crianças com deficiências, o Ministério da Educação adoptou um critério que não é o correcto, acusam dezenas de investigadores reunidos no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI). O resultado imediato é que, dos mais de 60 mil alunos que eram acompanhados porque tinham deficiências ou necessidades educativas especiais, apenas 24.600 são apoiados. Ou seja, 35 mil ficaram de fora.

Público
18.03

Há três anos que a despesa pública com a saúde tem vindo a diminuir

Redução na comparticipação de medicamentos, encerramento de blocos de partos, requalificação dos serviços de urgências. As medidas na área da Saúde sucedem-se, umas mais polémicas do que outras, visando, segundo o Governo, melhor servir e, ao mesmo tempo, pôr um travão na despesa pública nesta matéria. Mas, de acordo com um estudo feito pelo economista Eugénio Rosa, ao contrário do argumento usado pelo Executivo, «desde 2004 tem-se verificado uma redução, em termos reais, do valor das transferências do Estado para o Serviço Nacional de Saúde». Segundo o especialista, enquanto, em 2004, o valor das transferências em relação ao produto interno bruto (PIB) foi de 5,2%, este ano, segundo os cálculos feitos, não deve ultrapassar os 4,8%.

Destak
20.03

Professores devem receber entre nove e 12 euros à hora

Os professores que asseguram actividades de enriquecimento curricular devem receber entre nove e 12 euros brutos à hora. Este é o valor mínimo para estas actividades recomendado num relatório ao Ministério da Educação e que foi encomendado por esta instituição. (...) Já os professores que não tenham licenciatura deverão auferir, pelo menos, nove euros à hora, com base no índice salarial 89. (...) Apesar da proposta da comissão de acompanhamento já ter sido entregue ao Ministério da Educação, um assessor assegura não haver ainda qualquer decisão quanto a esta matéria. A mesma fonte adiantou que "o relatório está ainda a ser apreciado".

Metro
22.03

Das escolas aos sindicatos

com

M

de mudança

Os anos mais recentes têm sido marcados pela ideia de que tudo está por avaliar. O que não pode ser tomado à letra, por mais que haja quem possa estar interessado em fazer valer e divulgar tal ideia.

A avaliação é um processo constante em que todos estamos metidos ininterruptamente, de forma natural; apreciar o que se faz no trabalho de cada um, ou de cada uns, é vital para que tenhamos em conta o que faremos no dia seguinte.

Lá que nos digam que há necessidade de renovarmos a forma como o fazemos, nomeadamente nas escolas, quando se fala nos processos cognitivos dos alunos, ou nas oportunidades e trajectos formativos dos docentes, ainda estamos de acordo; e, lembrando Figari & Achouche (2001)⁽¹⁾, é um facto que a problemática já não poderá voltar a estar centrada na questão da (não?) “partilha do poder”, mas sim na “auto-análise dos processos cognitivos implicados em qualquer forma de aprendizagem”, centrada em conteúdos, em actividades, em objectivos gerais ou específicos, em conceitos, em temas integradores ou em competências; há problemas a resolver e actos de comunicação a produzir, que carecem ser antecipadamente bem conhecidos por uma comunidade educativa para que, feitos os balanços necessários, cada escola ou agrupamento possa definir vias concretas em relação ao contexto em que se insere. Trata-se, afinal de contas, de caminhos para a Autonomia.

De acordo com Gardner (1999)⁽²⁾, entrámos no novo milénio com uma dicotomia que divide os académicos em dois grandes grupos: o dos “analistas de símbolos” e o dos “especialistas em mudança”. O primeiro constrói projectos a partir de números e palavras dispostos em suporte informático; o segundo adquire nova informação, resolve problemas e ajusta as situações a novas circunstâncias. (Já Dewey considerava que a inteligência era sobretudo a maneira como se resolve uma situação problemática...)

Ainda segundo o mesmo autor, quem dirigiu as sociedades foi sempre visto como inteligente. Mas também este conceito se foi alterando, surgindo, em 1983, o de Inteligências Múltiplas, explorado por Gardner e pela(s) sua(s) equipa(s) na universidade de Harvard. Igualmente os conceitos de cérebro humano e de mente se alteraram. E, concluindo-se que os seres humanos possuem todos um conjunto de capacidades e potenciais (inteligências múltiplas) que não devem ser “pesadas na balança” como algo de definitivo, mas sim ser estimuladas para diferentes desenvolvimentos em usos produtivos, individuais ou em grupo, nas várias instituições da sociedade, nomeadamente na escola, é mais do que natural que cada um deseje experimentar o que é viver em conjunto, num mundo em que ninguém quer ser igual ao outro, mas pretende usar as suas capacidades de escolha em termos de inteligência, de desejo e de valores, reconhecendo que tudo isso deve ser associado. É assim natural que se defenda aqui - tendo como base a ideia de que toda a informação adquirida conduz sempre a um trabalho de transformação de dados - que uma verdadeira avaliação de qualquer actividade implicará sempre a análise do que é a passagem do conceptual para o operatório.

Nestas mudanças de vida, a escola lá está. À espera de inovações, como - de acordo com o que várias vezes neste espaço foi abordado - o abandono das barreiras entre a arte e o intelecto e a emoção e o pensamento, (Eisner, 1972)⁽³⁾. Também a escola espera ainda um “mundo novo”.

É ainda Eisner (2005),⁽⁴⁾ que nos lembra que, nas escolas, a imaginação

“já não é um ornamento, assim como a arte. Juntas, podem libertar-nos dos nossos hábitos endurecidos. Devem ajudar-nos a restaurar propósitos decentes para os nossos esforços e ajudar-nos a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e a nossa cultura precisa”.

Nada mais se pretendeu dizer, ao longo deste artigo - desta vez até mais explícita e propositadamente sustentado teoricamente do que noutras ocasiões - senão que a mudança, com M maiúsculo, é absolutamente necessária e, como afirma Bolívar (1999)⁽⁵⁾, não pode ser feita com reformas “promovidas externamente” que resultaram sempre em “sistemáticas desilusões”.

E se queremos a Mudança na sociedade, no Ministério da Educação, e autonomia nas Escolas, é essencial que ela também chegue aos Sindicatos, onde se deverão abandonar os hábitos endurecidos de que Eisner fala e partir para posturas que nas clivagens não sejam divisões, mas factores de enriquecimento e de engrandecimento da luta sindical.

Os Sindicatos - para conseguirem manter a sua inserção no quotidiano das escolas e dos docentes que tão bem têm representado, pelo menos em toda a nossa história de democracia e não só - precisam igualmente de, passo a passo, delinear caminhos: capazes de assegurarem a democraticidade interna à sua Federação (FENPROF); idóneos para manterem um diálogo respeitador e claro com todos os intervenientes nos vários trâmites dos processos relacionados com a Educação; aptos para combaterem de forma bem reflectida, habilitada e acreditada em qualquer sector social do país; competentes para desenvolverem iniciativas que não tenham origem em diligências partidárias, mas única e absolutamente enraizados na realidade sindical nacional - do Norte, do Centro, da grande Lisboa, do Sul e das Ilhas.

O grande M da Mudança só poderia, assim, ser visto em Manuela e em Mendonça. Só uma candidata que lutou inequivocamente pela unidade e se quis submeter aos valores democráticos da maioria poderia merecer o apoio de todos os que militam na época presente e pugnam pela era do futuro. É com Manuela Mendonça que faremos a Mudança da forma de estar na vida sindical. Com ela deixaremos mensagens e actos de coragem aos vindouros. Com ela nos identificamos desde o primeiro momento.

E tudo isto com o máximo respeito pela candidatura do camarada Nogueira, evidentemente.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro
Investigador CIIIE/FPCEUP

NOTAS:

- 1) FIGARI, G. & ACHOUCHE, M. (2001). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : Éditions De Boeck Université
- 2) GARDNER, H. (1999) - Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st Century. New York. Basic Books.
- 3) EISNER, E W. (1972). Educating artistic vision. New York: Macmillan publishing Co.
- 4) EISNER, E W. (2005) Reimagining Schools. The selected works of Elliot W. Eisner. New York. Routledge
- 5) BOLIVAR, A. (1999) Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto. Asa Editores, SA.

NEGÓCIOS da CHINA

Tribunal chinês proíbe venda de terrenos na Lua

A justiça chinesa confirmou, no final de Março, uma sentença proferida em 2005 que interditava a venda de terrenos na Lua levada a cabo por um empresário chinês, informou recentemente a imprensa estatal deste país. Com esta decisão, um tribunal de Pequim considerou, mais uma vez, que ninguém pode reivindicar a propriedade da Lua - tendo como base um tratado internacional sobre o espaço, assinado pela China em 1983 - pondo assim termo às pretensões de Li Jie, que havia montado um escritório com o sugestivo nome de “Embaixada da Lua”.

Esta empresa havia apresentado uma queixa contra as autoridades responsáveis

pela regulamentação mundial do comércio, que por sua vez tinham retirado a licença profissional a este empresário e multado o prevaricador. O gabinete de comércio considerou que a venda de terrenos na Lua era uma fraude e proibiu o empresário de manter esta actividade, através da qual propunha terrenos ao preço de 298 iuanes (37 dólares) por meio hectare de solo lunar. Cerca de 34 pessoas caíram no conto do vigário antes que as actividades da empresa fossem suspensas pelo governo, e depois proibidas pela justiça em primeira instância.

Fonte: AFP

IX Congresso Nacional da Fenprof prepara o futuro

Um longo e pormenorizado plano de acção a debater

A Federação Nacional dos Professores (Fenprof) vai reunir em congresso nos dias 19, 20 e 21 de Abril na cidade de Lisboa. Um encontro realizado numa altura particularmente conturbada para os professores portugueses, confrontados com problemas como o crescente desemprego e a escalada da relação de conflitualidade com o Ministério da Educação, resultado, sobretudo, do processo que rodeou a aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente do Ensino não Superior.

É neste contexto difícil para o futuro da classe que caberá aos delegados ao IX congresso debater e perspectivar a política sindical da Fenprof para os próximos três anos e, também, eleger o Conselho Nacional da federação, ao qual competirá, por sua vez, eleger os futuros órgãos da organização, entre os quais o próximo secretário-geral.

Sob o lema “Dar mesmo prioridade à educação – prestigiar a escola e a profissão docente”, o documento orientador que a organização propõe para debate e aprovação no congresso percorre praticamente todas as áreas que afectam não só os professores como a escola portuguesa.

No que aos primeiros diz respeito, a Fenprof elege a revisão global do ECD como principal objectivo da sua acção para o próximo triénio, sobretudo o que se refere à eliminação das categorias hierarquizadas e à recuperação do tempo do serviço retirado aos professores, sem esquecer a prova nacional de ingresso na profissão e o novo regime de avaliação que, na opinião da Fenprof, visa “penalizar os professores”. Além disso, a Fenprof pretende também ver alteradas as actuais regras de aposentação e o actual regime de concursos e colocação de educadores e professores, garantindo o seu carácter anual, e a revisão urgente dos Estatutos das Carreiras do Ensino Superior e a procura de soluções para a precariedade laboral que caracteriza este sistema.

No que se refere ao sistema educativo, as principais propostas da Fenprof assentam na expansão da rede de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e na publicação de legislação que declare a sua frequência obrigatória; na criação de estruturas que garantam o sucesso educativo dos alunos e a estabilidade profissional dos docentes decorrentes da reorganização da rede escolar; e na avaliação das medidas de combate ao insucesso e ao abandono escolar no ensino básico. Quanto ao ensino secundário, as orientações da Fenprof preconizam a eliminação da distorção da procura entre os cursos de prosseguimento de estudos e de qualificação profissional, apostando na sua diversificação curricular, com ou sem existência de um tronco comum; e a valorização social do ensino profissional, acompanhada de um novo enquadramento legal que regulamente o seu financiamento. Estes, em suma, os principais temas de debate a abordar pelos congressistas, que darão corpo à estratégia de intervenção sindical da Fenprof.

Eleição do Conselho Nacional da Fenprof e do seu novo secretariado e secretário-geral

De acordo com os estatutos da federação, é competência dos delegados ao congresso eleger o Conselho Nacional da Fenprof (CNF). Este é o órgão mais importantes entre congressos, sendo constituído – em virtude da existência de várias listas - através do método de Hondt. Compete-lhe debater, traçar e aprovar as grandes linhas de actuação da federação no período entre congressos. É também da sua competência, logo na sua primeira reunião, eleger o presidente do CNF, o Secretariado Nacional (SN) e o secretário-geral.

Embora ainda à distância de algumas semanas, é já do conhecimento público que se apresentarão às eleições, neste congresso, pelo menos duas listas. As duas listas já anunciadas são encabeçadas por dois dirigentes dos actuais secretariado e CNF. Uma das listas apoia a candidatura de Manuela Mendonça a secretária-geral e a outra apoia a candidatura de Mário Nogueira ao mesmo cargo. Manuela Mendonça é membro do actual SN da Fenprof e dirigente do Sindicato dos Professores do Norte. Neste sindicato tem como principal área de responsabilidade o Departamento de Gestão e Avaliação do Sistema Educativo. Mário Nogueira, também ele membro do actual SN da Fenprof, é o presidente do Sindicato dos Professores da Região Centro.

Estas duas candidaturas já conhecidas são apoiadas de forma diversa pelos sindicatos que compõem a federação. Assim, a lista que apoia Mário Nogueira é apresentada pelas direcções dos sindicatos da Região Centro, da Zona Sul, da Madeira e dos Açores. A lista que apoia Manuela Mendonça para secretária-geral é apresentada pelas direcções dos dois maiores sindicatos da federação o da Grande Lisboa e o dos Professores do Norte.

Os dois sindicatos que apoiam Manuela Mendonça representam cerca de 60 por cento dos associados dos sindicatos membros da federação. Mas, nesta eleição democrática, e dado que o apuramento dos resultados se faz pelo método de Hondt, serão os delegados ao congresso a decidir a composição do Conselho Nacional, do SN e, naturalmente, de quem desempenhará a função de secretário-geral na futura direcção sindical.

Em declarações recentes à imprensa, os dois candidatos ao exercício da função de secretário-geral da Fenprof afastaram a hipótese de esta disputa ter contornos partidários e ambos concordaram que se privilegiará o debate em torno da estratégia de actuação da Fenprof no futuro.

Em véspera deste encontro que irá decidir o rumo da Fenprof nos próximos três anos, a PÁGINA auscultou os dois candidatos e colocou-lhes quatro questões que, em síntese, procuram contribuir para entender o perfil de cada uma das propostas. As respostas, redigidas por cada um dos candidatos a secretário-geral, podem ser lidas nas páginas seguintes.

Ricardo Jorge Costa e
José Paulo Serralheiro

Depoimento de Manuela Mendonça candidata a secretária-geral da Fenprof



ANA ALVIM

Candidata-se a Secretária-geral da Federação Nacional dos Professores (Fenprof) para um mandato de três anos. Significa os últimos anos deste Governo e o início do próximo. Como perspectiva a intervenção da Fenprof neste período?

Penso que a intervenção da Fenprof terá que continuar a ser norteadada pela exigência de uma nova política para a Educação em Portugal. Esta nova política implica, por um lado, o abandono da linha neoliberal que tem vindo a ser seguida quer para a política geral quer para as políticas sectoriais, com destaque para a educação e, por outro lado, a correcção das medidas mais gravosas já tomadas, seja pela sua anulação, nuns casos, seja pela sua reformulação, noutros casos.

Incluem-se nestas medidas o novo regime de aposentação, o congelamento das progressões na carreira, o recém imposto Estatuto da Carreira Docente, as fortes restrições orçamentais no ensino superior, o agravamento brutal do desemprego e da precariedade entre os docentes, a redução do número de vagas na Educação Especial, o novo regime de concursos, a implementação das AECs no 1º CEB, o encerramento generalizado de escolas e concentração de alunos, as restrições crescentes ao exercício da actividade sindical, entre outras.

Nessa mudança de rumo, há duas condições essenciais que têm que ser respeitadas: i) valorizar a escola pública como garante essencial da democratização da educação, da melhoria generalizada das qualificações dos portugueses e do desenvolvimento harmonioso do país, pelo que o Estado tem que nela investir, elevar a sua qualidade e acrescentar-lhe todos os recursos necessários; ii) valorizar a profissão docente, no respeito pelas suas especificidades e pela dignidade social que lhe é devida, encarando-a como profissão imprescindível à construção de um futuro melhor, de um país com um desenvolvimento mais sustentado e mais justo.

Não posso deixar de chamar a atenção para o facto de a Fenprof, como maior organização nacional de professores que é, não poder perder de vista a sua intervenção no movimento internacional construído pelo sindicalismo docente. Se é verdade que os problemas que nos afectam têm um cunho marcadamente nacional não é hoje possível encarar estas problemáticas educativas sem as cotejar e as confrontar com a experiência e o saber adquiridos a nível internacional. Desta minha preocupação faz parte, naturalmente, a indispensável acção solidária entre a nossa federação e os sindicatos e professores do espaço lusófono.

É reconhecido que a Fenprof é uma organização na qual estão filiados professores e educadores de todas as tendências po-

líticas, sociais, pedagógicas culturais e, certamente, com várias concepções de escola. Como pensa contribuir para conciliar e dar sentido a essa diversidade?

Em primeira análise, interiorizando em absoluto que essa diversidade existe e é positiva para a vida da Fenprof.

Os tempos que correm não são de unanimismos, pelo que é necessário um esforço de organização e alargamento dos espaços de participação dos professores e educadores no debate sobre o rumo a seguir.

Às organizações sociais, e concretamente às sindicais, cabe fazer a síntese do que é essencial para a identificação dos problemas, para a sua análise e para a apresentação de propostas de solução. Aqui a diversidade, em vez de complicar, ajuda na construção de melhores soluções, porque enriquece as discussões e amplia as respostas a dar e, nesse sentido, a Fenprof nunca deixou de encontrar caminhos que respaldem de maneira ampla as propostas que faz sobre as mais diversas matérias e áreas do sistema educativo.

Em última análise, é com este lastro que me caberá prosseguir um caminho de permanente construção da unidade na diversidade, se for eleita secretária-geral da maior organização sindical de professores deste país.

A Escola Portuguesa debate-se com muitos problemas e desafios. Quais os que mais a preocupam e que perspectivas gerais tem para os solucionar?

Os problemas são tantos que priorizá-los não é tarefa fácil. E esses problemas põem-se tanto ao nível do sistema educativo, na sua organização e funcionamento, como ao nível sócio-profissional, com uma classe docente a sofrer a mais violenta ofensiva de que há memória em democracia.

Responsabilizados pelo poder político por todos os males do sistema, os professores e educadores portugueses vivem hoje tempos difíceis. Os que se aproximam do fim da carreira vêem as suas expectativas de aposentação defraudadas e o seu percurso de vida profissional ignorado e desprezado. Os que estão a meio da carreira vêem o caminho que ainda têm de percorrer minado e bloqueado. Os mais jovens vêem-se explorados e marginalizados à porta da profissão com que sonharam e para que se prepararam, vivendo situações dramáticas de desemprego e precariedade. É necessário que a acção sindical enquadre todos estes problemas e para todos encontre as melhores formas de luta e de envolvimento dos docentes. Os mais novos não podem continuar



ANA ALVIM

a adiar a vida. Aos mais velhos escasseia-lhes o tempo para esperar pelo reconhecimento e pela justiça a que têm direito. Ao nível do sistema educativo, colocam-se questões como o efectivo combate às baixas qualificações académicas dos portugueses e ao elevado insucesso e abandono escolares. Estes problemas, a que se somam uma insuficiente cobertura da rede pública da Educação Pré-Escolar e a falta de apoio especializado para milhares de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, exigem a contratação de mais docentes e não o seu despedimento ou a sua utilização precária.

Por outro lado, há que encarar de frente, e de forma competente, as situações de indisciplina e violência no espaço escolar. Para além de respostas políticas, sociais e económicas que combatam situações de marginalidade, pobreza e desemprego na sociedade portuguesa, é necessário que as escolas disponham de autonomia e de meios suficientes para desdobrar turmas e criar equipas multidisciplinares, procurando minorar um problema que degrada o clima de trabalho e desgasta enormemente os professores.

Políticas que vão no sentido da defesa intransigente de uma escola pública de qualidade, que a todos garanta condições de igualdade no acesso e no sucesso educativos, e do aprofundamento da democraticidade na direcção e gestão escolares, contarão sempre com o empenhamento da FENPROF e dos seus sindicatos e dentro dela, obviamente, com o meu contributo pessoal.

No segundo plano avulta, como questão central, o reencontro com um estatuto de carreira para a educação de infância e para os ensinos básico e secundário digno, motivador e respeitador de um exercício profissional autónomo, reflexivo, crítico e criativo, assente numa concepção positiva do que é ser professor hoje.

Ainda na definição de estatutos para os ensinos universitário e politécnico que reflectam a realidade destes sectores, que apostem na alta formação e qualificação destes profissionais, que lhes apresentem carreiras dignificadas e atraentes, que olhem para a formação destes profissionais como uma mais-valia indispensável ao nosso desenvolvimento colectivo.

Lutar contra o estatuto de carreira recentemente imposto pelo ME/Governo até à sua revogação é uma tarefa inadiável, uma tarefa de todos e, naturalmente, também minha, como professora e como dirigente sindical, venha ou não a ser eleita secretária-geral da FENPROF.



Na sua opinião o que distingue a sua candidatura da outra candidatura a Secretário-geral da Fenprof?

Seguramente nada ao nível da concepção do papel que à FENPROF caberá continuar a desenvolver neste complexo e difícil contexto sócio-político. A unidade interna da FENPROF e a democraticidade do seu funcionamento não estão em causa com o aparecimento de duas candidaturas ao cargo de secretário-geral.

Quanto ao perfil concreto dos dois candidatos, aí sim, registar-se-ão algumas diferenças, como é natural. As pessoas não são iguais – nunca são – e a organização e as dinâmicas de trabalho que procurarão introduzir nas estruturas da Federação serão diferentes.

O bom acolhimento de propostas que resultam da diversidade quer dos educadores e professores enquanto quadros sindicais quer dos sindicatos de per si enquanto organizações autónomas, uma concepção ampla do complexo sistema educativo em que nos movimentamos, a independência de pensamento e a valorização permanente do trabalho colectivo no seio da FENPROF constituem traços identificativos da minha forma de entender e estar no movimento sindical.

Espero, no entanto, que no congresso a discussão sobre a liderança não retire centralidade ao que é essencial: o debate sobre os problemas que se colocam hoje aos professores e às escolas; a avaliação das políticas desenvolvidas pelo Governo nos últimos dois anos; as propostas da FENPROF para a valorização da profissão e a democratização da escola; o plano de acção e de luta que iremos desenvolver no futuro para atingir esses objectivos.

Perguntas redigidas por: Paulo Serralheiro

NOTA BIOGRÁFICA:

Maria Manuela Milhais Pinto Mendonça

46 anos

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães – Faculdade de Letras da Universidade do Porto (concluída em 1982)
 Profissionalização em serviço – Universidade Aberta
 Diploma de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar – Escola Superior de Educação do Porto

Ano de início da actividade lectiva e escola actual:

1982. Escola Secundária Augusto Gomes, Matosinhos.

Percurso sindical no seu sindicato e na Fenprof:

Foi membro da comissão de formandos da Universidade Aberta. É membro da direcção e da comissão executiva e secretariado do SPN; membro do Conselho Nacional e do Secretariado Nacional da FENPROF, onde coordena o Grupo de Trabalho da Gestão e Avaliação das Escolas e o Departamento da Representatividade Sindical.

Depoimento de Mário Nogueira candidato a secretário-geral da Fenprof



SPRC

Candidata-se a Secretário-geral da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) para um mandato de três anos. Significa os últimos anos deste Governo e o início do próximo. Como perspectiva a intervenção da FENPROF neste período?

Será um período extremamente complexo, difícil e exigente para a vida dos Professores e Educadores e da Escola Pública, logo, também para a FENPROF e os seus Sindicatos.

Sabendo-se que a ofensiva contra os professores está para continuar – as regulamentações do ECD, uma nova revisão do regime de concursos imposta pelo próprio estatuto, a aplicação de novas medidas decorrentes de alterações já anunciadas aos regimes de relação laboral, designadamente os que vigoram na Administração Pública – e que o ataque à Escola Pública não parou, podendo estar para chegar as medidas mais violentas – a revisão do regime de autonomia e gestão, a quase absoluta municipalização do ensino básico, a contínua degradação do carácter inclusivo da escola pública, o contínuo encerramento “cego” de escolas; conhecendo-se a intenção do Governo de desmantelar serviços públicos e de reduzir ao mínimo as funções sociais do Estado; tendo-se tornado evidente o sentido das políticas laborais desenvolvidas pelo Governo, que assentam no aumento da precariedade, na manutenção de baixos salários e na criação de artifícios que escondam o aumento real do desemprego; se tivermos em conta o ataque feroz movido pelo Governo e, em especial, pelo ME contra os Sindicatos, os dirigentes sindicais e a liberdade de exercício da actividade sindical, penso que a FENPROF não terá tempos fáceis pela frente.

Não bastará que resistamos, embora seja necessário resistir. O mais importante e exigente será reconstruir. Reconstruir a carreira e a profissão; reconstruir a Escola, não apenas recuperando-a, mas reinventando-a; reconstruir um país que de Abril começa a ter memórias a mais e património a menos.

Assim, a reflexão, a construção de propostas e a luta reivindicativa serão os três pilares em que deverá assentar a acção da FENPROF. Uma luta, no entanto, que não terá êxito se a desenvolvermos isoladamente, pelo que continuarmos a construir convergências de acção será um desafio permanente.

Dizer que até final da actual legislatura será para não perder mais e só no início da próxima se poderá reconstruir seria incorrecto e redutor da nossa acção. Tudo deverá ser feito para que o ponto de partida não se afaste ainda mais do início da caminhada, mas é preciso começar já a dar passos em frente.

É reconhecido que a FENPROF é uma organização na qual estão filiados professores e educadores de todas as tendências

políticas, sociais, pedagógicas, culturais e, certamente, com várias concepções de escola. Como pensa contribuir para conciliar e dar sentido a essa diversidade?

A riqueza da FENPROF reside também nessa diversidade. Foi assim que se fundou, que cresceu e que se consolidou. Foi nessa FENPROF que aprendi o sindicalismo e nela assumi e assumo inúmeras responsabilidades de coordenação, não apenas a do meu Sindicato, o SPRC, mas de grupos de trabalho ou da comissão negociadora sindical. Diversa tem sido, ainda, a minha actividade, quer em conjunto com o Paulo Sucena (de acordo com a orientação do SN da FENPROF) no âmbito da tão diversa como coesa Plataforma Sindical dos Professores, quer no relacionamento institucional com os municípios (ANMP), os pais (CONFAP), os estudantes ou o pessoal não docente das escolas, neste caso no âmbito da Frente Comum de Sindicatos. Também nos muitos movimentos cívicos em que me envolvo, tenho trabalhado com amigos das mais diversas tendências e linhas de pensamento. Portanto, feita a aprendizagem e tendo já provas dadas, não me parece difícil manter a atitude que passa por ouvir todas as opiniões, abrir janelas de diálogo, traçar linhas de consenso e imprimir dinâmicas de trabalho que a todos exijam. Mas, neste aliciante desafio, não bastará garantir a inclusão, será necessário, também, evitar que alguns se excluam e até chamar outros que já se afastaram. Conto com inúmeros apoios de colegas e camaradas que, em muitos planos, têm opiniões diferentes da minha e, no entanto, se revêem e defendem a minha eleição. Os professores conhecem-me e sabem que sempre fiz questão de trabalhar com todos e, por isso, gosto de contar, nos grupos de trabalho que coordeno, com quem, por pensar diferente, tem contributos que, na sua ausência, não me chegariam.

A Escola Portuguesa debate-se com muitos problemas e desafios. Quais os que mais o preocupam e que perspectivas gerais tem para os solucionar?

Não é fácil destacar este ou aquele problema, tal a dimensão de cada um deles, a sua importância e a sua gravidade. O insucesso escolar e o abandono escolar precoce são problemas que me preocupam sobremaneira, dadas as consequências que têm, depois, na sociedade portuguesa, sendo inadiável um combate efectivo a essas chagas sociais e educativas e não medidas de faz-de-conta como as do actual ME/Governo. Mas há mais questões: a instabilidade cada vez maior e mais abrangente de um corpo docente que se encontra ferido na sua digni-



SPRC

dade profissional e vive um período de profundas dúvidas de identidade; o desemprego de milhares de docentes que são necessários às escolas e ao país; os baixos níveis de financiamento do sistema e a anunciada entrega do ensino básico às autarquias, do secundário a uma empresa pública e do ensino superior a fundações, o que se traduziria numa desresponsabilização quase total do poder central em relação à Educação; o avanço de dinâmicas privatizadoras e de empresariação das escolas que esmagam as vertentes pedagógica e educativa que deveriam prevalecer; os ataques ao carácter inclusivo de uma escola que deverá ser para todos, respondendo a cada um de acordo com as suas necessidades; o encerramento de escolas e mais escolas à revelia das comunidades e das autarquias; o baixíssimo nível da acção social escolar que não discrimina positivamente os que dela carecem; os ataques à actividade ao sindicalismo docente que revelam uma degradação da qualidade da nossa democracia...

A solução para os graves problemas que abalam a estrutura do nosso sistema educativo, mas também da nossa sociedade, não está ao virar de nenhuma esquina e muito menos se encontra fora de um contexto global que deverá ser de profunda mudança social.

O neoliberalismo marca indelevelmente a política do actual Governo e a sua força e determinação não se combatem com manobras tácticas ou ligeiras modificações de estilo. É necessário construir alternativas, ganhar os professores para, com os seus parceiros educativos e os demais trabalhadores, lutarem por elas e por uma mudança efectiva. O sindicalismo que perfilho, e a minha formação sindical fi-la na FENPROF, é o que sabe aliar e criar equilíbrios entre a reflexão e a acção, entre a negociação e a luta. É o que rejeita o corporativismo e sobreleva a solidariedade. É o que tem uma visão transformadora da sociedade. Este sindicalismo é o que vive nas escolas, o que envolve os professores, o que apela à acção em torno de um projecto social global em que a escola, a Escola Pública é claro, ocupa lugar central na educação e na formação de todos os cidadãos. Só neste contexto global, a nossa acção específica será eficaz.

Na sua opinião, o que distingue a sua candidatura da outra candidatura a Secretário-geral da FENPROF?

Penso que as distinções e as comparações não deverão ser

os candidatos a fazê-las, mas sim os professores e educadores. A mim compete-me dar a conhecer o que penso, para que me disponibilizo, o que pretendo fazer enquanto coordenador geral de um grupo, neste caso a nossa poderosa FENPROF, como já alguém lhe chamou. Nesse grupo quero contar com todos, porque nenhum é dispensável. Deixo que os professores escolham, neste caso os delegados ao Congresso, e respeitarei o que a maioria considerar melhor. Independentemente da escolha que seja feita, continuarei, como sempre, disponível para defender a Escola Pública, para dar a cara e lutar ao lado de cada professor ou educador, para continuar os combates em que todos nós, portugueses e portuguesas, temos a obrigação de nos envolver, por justiça social, por um país mais solidário, por uma sociedade em que caibam todos/as e todos/as tenham direito à felicidade.

NOTA BIOGRÁFICA:

Mário de Oliveira Nogueira

49 anos

Instituição e ano em que terminou o curso:

Escola do Magistério Primário de Coimbra, em 1978. Licenciatura em Ensino concluída em 2001, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Ano em que iniciou a actividade lectiva e escola actual:

1978. Escola de Santa Apolónia, Agrupamento de Escolas da Pedrulha, em Coimbra.

Percurso sindical, no seu sindicato e na Fenprof:

Delegado e dirigente sindical do Executivo Distrital de Coimbra nos primeiros anos de actividade profissional. Actualmente: Coordenador do SPRC; membro do Conselho e do Secretariado Nacional da FENPROF, coordenador do grupo de carreiras e da comissão negociadora sindical, responsável pela relação institucional com parceiros educativos (CONFAP, ANMP, pessoal não docente das escolas e estudantes), membro do Conselho Nacional da CGTP-IN. Ex-membro da Comissão Executiva do Comité Sindical Europeu de Educação.

Perguntas redigidas por: Paulo Serralheiro

Educação Física em Portugal deve mudar de paradigma

Gustavo Pires, presidente do Fórum Olímpico de Portugal, nesta entrevista à PÁGINA, sublinha que é necessário mudar o actual modelo de Educação Física nas escolas portuguesas

O actual modelo pedagógico e organizacional da disciplina de Educação Física é contestada por diversos teóricos do desporto nacional, que propõem uma abordagem radicalmente diferente daquela que foi posta em prática nas escolas portuguesas. Um desses críticos é Gustavo Pires, Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa onde, nos anos oitenta, foi responsável pelo arranque da gestão do desporto e pela posterior institucionalização da respectiva licenciatura. É membro honorário da “European Association for Sport Management”, da qual foi um dos fundadores, sendo também fundador da Associação Portuguesa de Gestão de Desporto. Actualmente, é Presidente do Fórum Olímpico de Portugal. Licenciado em Educação Física, iniciou a sua carreira no Ensino Secundário, tendo posteriormente exercido funções na Direcção-Geral dos Desportos. Em 1989 concluiu na FMH/UTL a tese de doutoramento na área da Organização do Desporto. No início dos anos noventa, foi responsável pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e participou, desde então, em diversos projectos de desenvolvimento em várias organizações desportivas, das quais se destaca o Sporting Clube de Portugal, a Federação Portuguesa de Vela, o Comité Olímpico de Portugal, o “Sport Management Committee” da “European Network for Sport Sciences” e a “European Association for Sport Management”. Tem colaborado com alguns países de língua portuguesa, não só a nível governamental como em parceria com os respectivos Comités Olímpicos. Autor de vários artigos e de livros especializados nesta área, Gustavo Pires é igualmente colaborador de diversos jornais, entre os quais o Desporto Madeira, o Norte Desportivo, o Semanário Transmontano, o Diário Desportivo e a Página da Educação, onde, a par com André Escórcio e Manuel Sérgio, é autor da rubrica “Educação Desportiva”.

Num dos artigos que escreveu para a PÁGINA na rubrica “Educação Desportiva” refere-se à disciplina de Educação Física como uma “animação físico-recreativa de qualidade duvidosa”. Porquê?

Porque considero que o quadro da superestrutura em que se enquadra a Educação Física em Portugal, tanto no que se refere ao próprio conceito de ensino como à própria organização da disciplina, já não corresponde aos objectivos e anseios das crianças e dos jovens nem responde àquilo que a sociedade espera de um instrumento educativo tão importante como é o desporto.

Na minha opinião, o desporto promove os valores educativos através da agonística em busca da superação e da excelência. No contexto actual do país, em que a própria economia real luta pela sobrevivência, o desporto, bem organizado no quadro do sistema educativo, poderia constituir um instrumento de promoção dos valores da competição, do empreendedorismo e da excelência.

Está a dizer que a Educação Física que se pratica hoje nas escolas está, portanto, desactualizada...

A Educação Física já deveria ter mudado de paradigma há muito tempo. Ela é introduzida em Portugal a partir do início do século XX pelos chamados sportsmen, antigos professores de ginástica oriundos sobretudo das actividades circenses. Aliás, os primeiros campeonatos de luta e de pesos e halteres em Portugal foram organizados, nos princípios desse século, precisamente sob o paradigma do circo. A racionalidade científica associada à prática desportiva aparece mais tarde, oriunda do norte da Europa, com uma metodologia própria e conotada com a promoção da saúde, nomeadamente através da prescrição do exercício. Isto deu origem à divulgação de trabalhos sobre esta área em Portugal, fundamentalmente pela mão de Luís Furtado Coelho, que foi um dos introdutores da ginástica de linha no nosso país, dando-se a mudança de paradigma da ginástica para a Educação Física.

Sob que modelo está organizada a Educação Física nas escolas portuguesas?

A Educação Física organiza-se em torno de três vertentes fundamentais: a primeira é a actividade curricular disciplinar, que funciona com base num programa - com o qual eu não estou de acordo; Depois, as actividades disciplinares não curriculares, sobretudo desenvolvidas através da Área-escola, de que são exemplo os campeonatos inter-turmas; e as actividades de complemento curricular, traduzidas naquilo que se convencionou chamar o Desporto Escolar.

Porque não está de acordo com o programa?

Porque o actual programa não assume o desporto e os seus valores, é um programa que privilegia a mera actividade física, a maioria das vezes sem uma tecnologia específica que dê significado àquilo que é hoje, no quadro da cultura actual da nossa sociedade, o desporto.

Por outro lado, o processo de desenvolvimento curricular não permite uma avaliação concreta daquilo que o aluno é e daquilo que é capaz, no contexto de uma cultura objectiva e de uma tecnologia que ele deveria ser capaz de dominar. A avaliação acaba, assim, por ter pouco significado, não passando da observação de um conjunto de gestos motores que o professor avalia sem grande objectividade.

Só é possível haver uma avaliação séria e rigorosa se o desporto for assumido concretamente, se existir uma filosofia e uma lógica de organização temporal próprias, aliadas ao princípio da especialização. Eu não concebo que os alunos cheguem ao final do ensino secundário e continuem a fazer iniciação a uma qualquer modalidade desportiva. Nessa idade o aluno já deveria ter escolhido o desporto da sua preferência, no qual seria avaliado e através do qual assumiria uma cultura que se projectaria para a vida, assumindo-se, dessa forma, como promotor de desenvolvimento.

Actualmente não é isso que acontece. Basta ver que a taxa de participação desportiva em Portugal é uma das mais miseráveis da Europa. E um dos principais responsáveis é precisamente este sistema de ensino que não promove os valores do desporto. Promove qualquer coisa que não se sabe bem o que é...



ANA ALVIM

“(...) o actual programa [de Educação Física] não assume o desporto e os seus valores, é um programa que privilegia a mera actividade física, a maioria das vezes sem uma tecnologia específica que dê significado àquilo que é hoje, no quadro da cultura actual da nossa sociedade, o desporto.”



ANA ALVIM

Considera a Educação Física e o Desporto Escolar como “duas realidades organizacionais distintas”. Na sua opinião, elas deveriam ser complementares e constituírem aquilo que denomina como “Educação Desportiva”. É correcto?

Sim, são duas estruturas que deveriam estar reunidas sob uma única entidade organizacional. O problema do Desporto Escolar é que sempre foi, de certa forma - desde a Mocidade Portuguesa -, um elemento estranho à escola. Foi esta a razão para que na segunda fase da Mocidade Portuguesa, fundamentalmente a partir de meados dos anos 60, esta tenha assumido a vertente do Desporto Escolar. Isto, porque a Educação Física não estava a cumprir com os seus objectivos, burocratizou-se, criou taxonomias que, desde então, suportam mais os trabalhos de investigação de alguns académicos do que propriamente as necessidades dos jovens que frequentam as escolas.

O Desporto Escolar é introduzido nas escolas como forma de tentar superar a carência de oferta que se verifica nesta área. Mas os cidadãos pagam impostos pela Educação Física, pelas actividades da Área Escola, pelo Desporto Escolar, pelas actividades que o Inatel organiza para as camadas mais jovens e pelos subsídios atribuídos aos clubes privados - estes últimos porque o sistema não responde às necessidades dos jovens. Ou seja, o país tem vindo a ser “enganado” desde há muitos anos e eu admiro-me que ainda não se tenha posto um ponto final nesta situação e se avance para um modelo integrado, salvaguardando quer os interesses dos alunos, quer os do país.

No fundo, o problema do Desporto Escolar é que este se tem situado num limbo, que se torna difícil de resolver enquanto existir o estigma da Educação Física a montante. Nesse sentido, não compreendo que a própria Sociedade de Educação Física e as organizações ligadas ao desporto, que funcionam sobretudo com base numa ideologia corporativa, não tenham a liberdade de espírito suficiente para perceber que novos dados estão a ser lançados e que tudo deve ser reequacionado. O mundo mudou, já não estamos nas décadas de 30 ou 40.

Em termos metodológicos e organizativos em que se distinguiria a Educação Desportiva daquilo que está hoje em prática nas escolas?

O que sucede hoje em países onde os valores do desporto são levados a sério, como é o exemplo da Austrália, a Educação Desportiva surge na escola enquanto actividade que prepara os alunos para serem detentores de hábitos e de conhecimentos em matéria de desporto que se prolonguem para a vida, o que não acontece em Portugal. Porque se isso acontecesse, e com os meios que existem, não se verificariam as baixíssimas taxas de participação desportiva que marcam negativamente o nosso país.

Para isso, a escola tem de organizar no seu interior um modelo desportivo de quadros competitivos, de actividades formais e informais enquadradas no mundo do desporto, que dêem resposta às necessidades dos alunos e que projectem essa aprendizagem para a vida, tudo isto avaliado sob critérios competitivos. A par destas orientações, o programa tem de ter em conta e valorizar um princípio fundamental da educação: a especialização.

É evidente que até ao 7º ou 8º ano de escolaridade os alunos devem receber uma educação eclética do ponto de vista desportivo, mas a partir dessa altura têm de começar a fazer opções por determinadas modalidades e evoluir nelas até a um alto nível de competição.

De igual forma, os professores devem especializar-se em determinadas modalidades, porque não acredito que um professor seja capaz de ensinar basquetebol, voleibol, andebol ou futebol ao mais alto nível e ainda ser especialista em actividades de aventura exploração da natureza e sobrevivência.

Isso implicaria uma completa reformulação dos pressupostos em que está organizada a disciplina...

Não necessariamente, porque, de certo modo, já se deu o primeiro passo, criando-se um departamento próprio e integrando-a num conjunto de disciplinas enquadradas nas artes e no lazer. Muitas pessoas entenderam isto como uma despromoção da Educação Física, mas eu penso exactamente o contrário. Nem tem lógica pensar que ela deva concorrer em pé de igualdade com a Matemática, o Português ou as novas tecnologias. Estas preparam os alunos fundamentalmente para o mundo do trabalho. A Educação Desportiva, a Educação Musical, Visual e outras, preparam-no fundamentalmente para o mundo do tempo livre e do lazer. Assim, estas disciplinas devem ser abordadas de uma forma diferente, pelo que obrigam a encontrar outros espaços e outros tempos, e não a insistir numa burocracia, com uma lógica semelhante às restantes disciplinas. Na minha opinião, isto nunca funcionará.

Referiu-se a outros espaços e a outros tempos como condições necessárias. Pode explicar em que moldes assentariam?

Uma dinâmica de educação para o tempo de lazer tem, em muitas circunstâncias, de se projectar no próprio tempo de lazer dos alunos, seus familiares e da comunidade aonde a escola está inserida. As aprendizagens em matéria de desporto têm de se projectar para fora da sala de aula e da própria escola. É necessário pôr o princípio da especialização a funcionar na sua plenitude. Especialização dos

programas (na sua superestrutura), dos alunos, dos professores e das próprias escolas. Porque razão os campeonatos desportivos escolares não hão-de ser uma coisa séria e continuada no processo educativo. Porque é que uma turma não há-de parar as aulas para ter uma semana de aventura, de exploração da natureza e sobrevivência, privilegiando uma lógica diferente de organização à que a escola nos habituou?

Congresso Nacional do Desporto: Uma oportunidade perdida

O Congresso Nacional do Desporto, realizado em Fevereiro do ano passado, pretendeu reunir os diferentes intervenientes nesta área em Portugal e definir uma Lei de Bases da Actividade Física e do Desporto. Em dois artigos criticou a sua realização. Porquê?

Entendi que o Congresso do Desporto não proporcionou verdadeiramente condições para se poder participar. Considero que ele não foi idealizado de maneira a procurar construir um projecto de futuro para o país nesta área, isto é, ouvindo as pessoas e as instituições de forma clara e organizada. Foi pena.

O objectivo principal do encontro foi tentar formular uma Lei de Bases para o desporto nacional. Isso foi conseguido?

Eu não concebo que se organize um congresso para elaborar uma Lei de Bases. Um instrumento jurídico dessa natureza tem de decorrer da ideologia do partido que está no governo ou de um quadro ideológico inerente às orientações políticas deste bloco central que invariavelmente tem ocupado o poder. Seriam os partidos políticos que, entre si, teriam de chegar a um acordo sobre esta matéria.

Não considera que uma matéria tão abrangente como esta necessita de um consenso mais alargado?

Eu não sei se houve consenso no referido encontro. Sei que a Lei de Bases foi aprovada na Assembleia da República porque o partido do governo tem a maioria que lhe permitiu aprová-la. E apesar de saber que existem diversas críticas relativamente ao documento final, considero que não é isso que está em causa. O que está em causa são duas questões fundamentais. A primeira é a metodologia, isto é, saber até que ponto se pretende que a sociedade intervenha em matéria de política pública desportiva. Em caso afirmativo, deve encontrar-se meios de auscultação, perguntando as coisas certas às pessoas certas. Porque não se pode questionar matérias que as pessoas não estão preparadas para responder, correndo-se o risco de obter respostas absolutamente disparatadas. Na minha opinião, e apesar de o congresso ter tido o seu valor, isso não foi conseguido. Em termos de produto final, as opiniões expressas no encontro não se reflectiram no documento final. Nem podiam.

O segundo aspecto que considero fundamental reflectir em termos futuros é a posição dos partidos políticos em termos de política desportiva, que nunca a tiveram. Nem o Partido Comunista, que tradicionalmente é mais forte do ponto de vista ideológico, tem uma posição clara em termos de política desportiva.

Depois, é frequente os partidos políticos fazerem cedências a determinados lobbies desportivos, não havendo uma correspondência clara entre aquilo que dizem e aquilo que fazem. Os lobbies nesta área são muito poderosos - a própria comunicação social acaba por viver muito em função deles - e quem acaba por sair prejudicado é o país.

Não havendo um quadro ideológico claro, quando se vota num partido nunca se sabe ao certo o que ele defende em relação a esta matéria. Os políticos têm umas ideias avulsas, e habitualmente defendem o desporto escolar porque é politicamente correcto fazê-lo. Mas depois o que vemos é que a organização do Desporto Escolar em Portugal tem sido uma autêntica fraude por ninguém querer assumir a prática desportiva escolar com meios, recursos e atribuir-lhe uma missão bem definida.

Acha que a formação de professores de educação física reflecte de algum modo essa falta de orientação que tem referido ou as escolas de formação têm tentado avançar na procura de modelos de formação inovadores?



ANA ALVIM

“(...) o Congresso do Desporto não proporcionou verdadeiramente condições para se poder participar. Considero que ele não foi idealizado de maneira a procurar construir um projecto de futuro para o país nesta área, isto é, ouvindo as pessoas e as instituições de forma clara e organizada.”



ANA ALVIM

Sim, tem havido algumas tentativas de transformar a formação de professores nesta área. A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por exemplo, alterou a sua filosofia de actuação neste sentido – um reflexo disso mesmo é o facto de ter mudado a sua designação para “faculdade de desporto” – procurando ter uma visão profundamente aberta no sentido de imprimir na organização escolar o desporto como paradigma e instrumento de educação, promovendo através dele os valores da vida e da cidadania junto dos jovens. Infelizmente há escolas onde isso não acontece e se verifica mesmo um retrocesso em relação ao passado, numa tentativa reaccionária de voltar aos velhos valores de uma Educação Física que, na minha perspectiva, é profundamente anti-social, que cumpriu os seus objectivos num determinado momento do país mas que hoje deveria haver coragem para ultrapassar.

Os teóricos da formação do desporto em Portugal estão, ao que posso concluir, divididos em relação a esta matéria...

Na minha opinião, tem de haver uma clara confrontação ideológicas que só por inépcia as sociedades de educação física ainda não foram capazes de promover. Mais uma vez insisto: os partidos que estão no poder têm de saber o que querem, não podem andar ao sabor do vento.

Teme que continuemos a ser um país que se limita a jogar à bola?

Eu acho que jogar à bola é bom, e o futebol é um bom exemplo para ilustrar o que tenho vindo a dizer. As pessoas passam a vida a dizer que o país só vive de futebol... mas deveriam perguntar-se: porquê o futebol? Porque, de facto, o futebol tem os valores que tocam e mobilizam as pessoas. Porque razão os outros desportos não conseguem esse nível de adesão? Desde logo porque a escola não dá resposta a esse entusiasmo. O que faz a escola para promover o basquetebol, o voleibol, o andebol, entre outros, e criar outros interesses nos jovens? É preciso criar programas especiais, bem conduzidos, com objectivos bem determinados, permitindo a especialização do aluno. A paixão por uma modalidade desportiva surge aos treze ou catorze anos, depois dessa idade é difícil. Depois é mais uma questão de alienação do que de paixão.

Eu recuso o discurso lamechas em torno do futebol, até porque ele já vem muito detrás, praticamente desde que foram introduzidas as primeiras publicações desportivas em Portugal. Agora, o país não pode é construir dez estádios de futebol em meia dúzia de anos; o país não pode ter processos como o Apito Dourado; os dirigentes desportivos não podem ser pessoas suspeitas; a Federação Portuguesa de Futebol não pode eleger pessoas que são arguidas em processos de corrupção. Isto revela o nosso subdesenvolvimento. Contra este futebol estamos de acordo.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

■ Retratos

Choque tecnológico ou telemobilístico?

Um rapaz caminhava de um lado para o outro na rua. Aspecto de quem estava mesmo cansado. Não tanto de andar mas de ouvir o interlocutor. Olhos por tudo quanto era distração — pessoas, carros, graffitis —, auricular na orelha e telemóvel na mão.

— Olha, já nem tenho vontade de ir aí!
Do outro lado adivinha-se alguém bastante insistente. Mas o rapaz não recua.

— Olha, já nem vou ter vontade de ir aí amanhã!
A impaciência cresce e a mão que segura o telemóvel já sobe e desce num gesto ameaçador.

— Olha, já nem vou aí nunca mais! Adeus!
E fecha a tampa ao telemóvel.

Uma rapariga tira da carteira o telemóvel novo para o mostrar à amiga. Despe-o da bolsinha com desenhos das «Powerpuff Girls» e começa a chorar. Confessa à amiga que o comprou apenas para poder mudar de rede e de número. Diz-lhe que tem de ser. Que não pode continuar à espera que o ex-namorado lhe ligue a dizer que a ama. Prefere saber que ele não lhe vai ligar porque simplesmente ela não lhe deu o novo número. Mas ainda assim não se dá por confortada e não pára a choradeira.

A amiga consola-a:

— Liga-lhe só mais uma vez, diz-lhe o que verdadeiramente sentes!

A rapariga não consegue conter as lágrimas e continua a explicar o drama do fim do namoro que decididamente não queria acabar.

— Já lhe disse!! Estou farta de passar horas e horas com ele ao telemóvel!!!

Depois relata à amiga que ainda na noite anterior saíra de casa às 4 da manhã para telefonar ao ex-namorado de uma cabine. Isto depois de ter ficado sem saldo no telemóvel “velho”. E sem saldo no telemóvel “novo”, de onde ainda lhe telefonara mas com o número não identificado no destinatário. Cheia de boas intenções a amiga argumenta uma solução mais económica:

— Manda-lhe uma sms!

A rapariga exalta-se num misto de revolta e vontade de partir violentamente o telemóvel no chão.

— Já mandei milhentas sms, esgotei os kolms e ele nada, simplesmente não me liga! Nem me atende!

Um rapaz chega a casa. Tem o telemóvel desligado há três dias. Desligou-o depois de uma sms enviada à namorada para acabar o namoro sem grandes discussões. A mensagem fora vaga:

— Sorry, período de luto! N sei qto tempo vai durar.

Depois saíra da cidade rumo a casa de um amigo que morava na aldeia, deixando o telemóvel pousado na mesinha de cabeceira. De volta, fitava-o ali quieto, ainda onde o deixara. Crescia-lhe uma ansiedade no peito em relação ao que fazer. Se ligasse o telemóvel sabia que teria de ler sms insultuosas ou mensagens de «voice mail» históricas da namorada aturdida por tal comportamento. Se não ligasse nunca saberia qual a sua reacção, algo que no fundo ele queria saber...

Duas horas passaram. Depois passaram mais quatro. A coragem surgiria ao fim da tarde quando finalmente marcou o PIN. Esperou pelo sinal de sms. Meia hora. Uma hora. Nada. Então ligou à namorada. O telemóvel dela estava desligado.

Andreia Lobo



ANA ALVIM

Os educadores de infância e os professores portugueses encontram-se numa encruzilhada profissional. Por um lado, são objecto de uma ofensiva, sem paralelo, que afecta a sua credibilidade como docentes, por outro têm que responder a essa ofensiva com acções concretas, no seio das escolas, que lhes permita reafirmar essa mesma credibilidade e, simultaneamente, defender a Escola Pública, a qual terá que ser entendida como um espaço educativo potencialmente democrático. Como defendemos no último artigo da nossa autoria, publicado na «Página», essa escola é decisiva não só como instrumento de acção de uma política educativa que permita garantir o acesso e o sucesso educativos, como é, igualmente, decisiva enquanto espaço de um exercício profissional que permita aos professores assumirem-se como educadores e não como prestadores de serviços. Nesse artigo invocamos algumas das consequências da desqualificação da Escola Pública, partindo da experiência vivida no Brasil, a qual, como tentamos demonstrar, afecta negativamente tanto as crianças e os jovens como os seus professores.

É tendo como pano de fundo quer a ofensiva que, a pretexto da qualificação da acção educativa nas nossas escolas, a actual equipa ministerial tem vindo a protagonizar, quer os riscos das soluções que a regulação através do mercado pretende promover que importa compreender a necessidade dos educadores de infância e os professores portugueses terem de, neste momento, aprenderem a fazer das tripas coração. Uma proposta que não constitui um apelo à resignação, mas antes à adopção de uma postura estrategicamente responsável, a qual obriga a compreender que a acção dos professores em prol de um estatuto profissional mais digno e

Professores: fazer das tripas coração (II)

socialmente reconhecido passa por uma intervenção em vários planos: (i) o da luta sindical contra uma carreira burocraticamente estratificada e hierarquizada; (ii) o da sua participação activa e conseqüente na definição, implementação e avaliação de projectos que contribuam para que as escolas se assumam como espaços culturalmente significativos, socialmente mais justos e politicamente mais democráticos; (iii) o do seu envolvimento no debate e reflexão sobre problemáticas que nada tendo a ver directamente com a acção docente afecta essa mesma acção (direitos das crianças e dos jovens, socialização das novas gerações, formação inicial e contínua de professores, etc.).

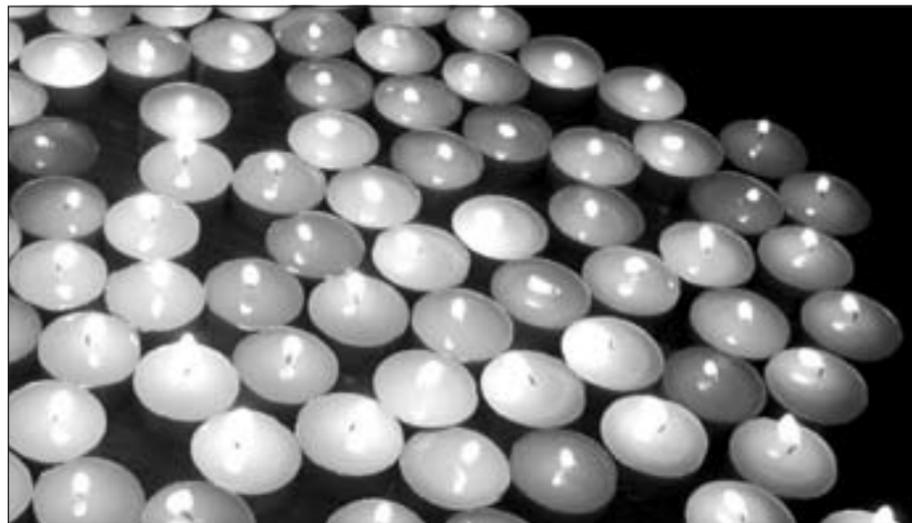
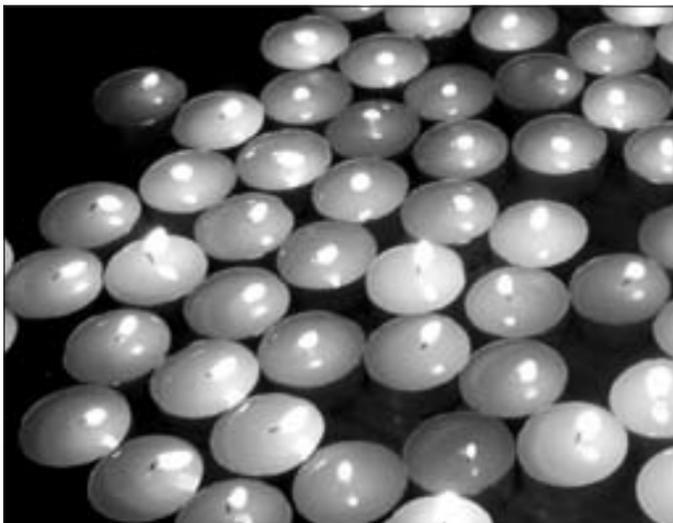
Os tempos em que vivemos são conturbados e exigem de todos nós um tipo de postura que, pensávamos já não ser necessário assumir. O que até há pouco tempo eram consideradas conquistas irreversíveis, deixaram, hoje, de o ser. Por outro lado, os lamentos só nos fragilizam, sobretudo quando caímos no equívoco de pensar que as soluções são-nos estranhas, dependendo mais da generosidade de outros actores da cena educativa, do que da nossa reflexão e da nossa acção cívica e profissional.

Admitimos que este é um apelo difícil de fazer, num tempo em que nos encontramos combatidos e sem energia para responder aos desafios que se nos colocam. Por isso, é que, mais do que esperar pelo maná que nos caia do céu, é preciso afirmar a necessidade de fazer das tripas coração. Apelo este que não é novo e que, certamente, não será a última vez que será feito. Reavivemos, então, a nossa memória para nos recordarmos que muito do que hoje se designa como uma benesse foi o resultado de um movimento reivindicativo longo, estóico e persistente.

Ariana Cosme

Rui Trindade

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



IE / FN

XXI Encontro Galaico-Português de Educadores(as) pela Paz

No fim de semana de 4 a 6 de Maio terá lugar na cidade de Chaves o XXI Encontro Galaico-Português de Educadores pela Paz.

Como tem acontecido com todas as outras edições anuais, também esta é organizada pelas associações «Educadores(as) pola Paz - Nova Escola Galega», pelo Departamento de «Pedagogia e Didática da Universidade da Coruña», pelo Movimento dos Educadores para a Paz de Portugal (MEP) e pela «Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz (AGAPPAZ). Este ano juntam-se a estes promotores tradicionais a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Pólo de Chaves), colaborando ainda os Municípios de Chaves e de Lugo, a região de turismo de Chaves e o Sindicato dos Professores do Norte (SPN).

Nesta edição, servirá de tema de fundo para o debate «a perspectiva de género na cultura da paz».

O encontro terá início na sexta-feira, dia 4, pelas 18 horas, com uma sessão de jogos cooperativos, a cargo de Belén Piñero e Xesus R. Jares, à qual se seguirá uma mesa redonda sobre «A violência de género. Situação e perspectivas na Galiza e em Portugal». Intervirão nesta sessão Maria José Magalhães, professora da faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Ana Míguez, presidente do colectivo feminista «Alecrín de Vigo».

A manhã de sábado será dedicada ao tema «A perspectiva de género na educação», tendo previstas duas intervenções, uma a cargo de Ana Paula Canotilho, professora da Escola Secundária de Valbom (Portugal), e outra a cargo de Carmen D. Simon, orientadora do IES Lucus Augusti de Lugo.

Durante a tarde de Sábado os participantes poderão distribuir-se entre seis oficinas de trabalho que funcionarão em simultâneo: «Dançaterapêutica», por Maria Antónia Pereira, arte-educadora de Paraíba (Brasil); «As questões de género na sala de aula», por Artemiza Coimbra, professora

na Escola EB 2/3 de Jovim (Portugal); «Expressão dramática na cultura da Paz», por Marcelino de Sousa Lopes, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Pólo de Chaves (Portugal); «Poemas para trabalhar a Paz: construir a Pomba», por Bernardo Carpenente, mestre em Vigo e membro da direcção da AGAPPAZ (Galiza); «Modos de socialização e justiça de género», por Ana Iglesias e Ana Sánchez, professoras da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade da Corunha (Galiza); «A relaxação e a risoterapia na educação: jogos, danças e exercícios», por Montserrat Sanmartin Gómez, psicóloga e risoterapeuta em Vigo (Galiza).

A manhã de domingo, dia 6, vai ser reservada para a «Apresentação de experiências, comunicações e materiais», a avaliação do encontro e a assembleia anual da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz (AGAPPAZ).

O encontro será encerrado ao fim da manhã com a «SOLTA DA POMBA DA PAZ» no jardim das termas de Chaves. Os cidadãos de Chaves são convidados a manifestar-se em conjunto com os participantes no encontro pela Paz.

Paulo Serralheiro

MAIS INFORMAÇÕES:

Os interessados em participar podem contactar os organizadores usando os seguintes meios:

Galiza: Nova Escola Galega: telefone e fax: (0034) 981 562 577 · Email: agappaz@mundo-r.com

Portugal: Helena Proença. tel. 212 156 303 ou helena.proenca@netvisao.pt

Alojamento e sessões plenárias:

Hotel Acquae Flavie (Chaves)
Oficinas e outras actividades: UTAD, Pólo de Chaves

Preços:

Inscrição e pensão completa em quarto duplo:

a) sócias(os) da NEG, do MEP, da AGAPPAZ, estudantes e desempregadas(os) (até 15 de Abril): 125€. Depois dessa data: 130€
b) Outras(os) participantes: inscrição até 15 de Abril 130€. Depois dessa data 135€.

Só inscrição:

a) Até 15 de Abril: sócios 30€. Outros participantes: 40€
b) Depois de 15 de Abril: sócios, estudantes e desempregadas(os): 40€. Outros 50€.

É entregue certificado oficial a todos os participantes

TEOLOGIA da LIBERTAÇÃO

Teólogo Leonardo Boff adverte que capitalismo ameaça o ser humano

O filósofo e teólogo brasileiro Leonardo Boff, um dos expoentes da Teologia da Libertação, advertiu recentemente que o desenvolvimento do sistema capitalista, que, segundo ele, submeteu os recursos naturais do planeta a uma exploração brutal, poderá levar ao desaparecimento da espécie humana. «Há 300 anos que vivemos num sistema que explora sistematicamente todos os recursos da terra e esta já não aguenta mais», declarou Boff, encarregado de dar uma aula magistral de início do ano lectivo de 2007 da Universidade da Costa Rica.

Apesar do pessimismo, Boff afirmou que o ser humano ainda tem possibilidade de mudar o rumo do planeta, «voltando às suas origens, à espiritualidade, que não é a mesma coisa que a religião, porque a espiritualidade está baseada na cooperação

e na solidariedade». Boff afirmou que o primeiro passo é colocar «um travão político» ao desenvolvimento baseado na depreciação. Depois, é preciso colocar um fim à indústria do armamento e dar um passo em direcção à «verdadeira unidade da família humana» para combater a pobreza e a desigualdade.

O teólogo brasileiro enfatizou que apenas 1,6 mil milhões de seres humanos conseguiram resolver as suas necessidades básicas, existindo outros cinco mil milhões que continuam «submersos na miséria e na desesperança».

Leonardo Boff, de 68 anos, também ex-sacerdote, foi condenado ao silêncio em 1985 pelo agora Papa Bento XVI que, na época, era Prefeito da Doutrina da Fé.

Fonte: AFP

■ Sublinhado

Et la femme est l'avenir de l'homme

Realizam-se no próximo dia 9 eleições presidenciais em Timor-Leste. A sucessão de Xanana (que não se recandidata e já disse que sentiu mais dificuldades na Presidência da República do que na guerrilha) será encontrada num conjunto de oito candidatos, entre os quais uma mulher, Lúcia Lobato, apoiada pelo PSD timorense.

Alguns dias mais tarde, no dia 22, quatro mulheres lutam pela Presidência da França, numa disputa entre doze candidatos. São elas, Marie-George Buffet, 57 anos, antiga ministra da Juventude e Desportos, de 1997 a 2002, que se candidata pelo Partido Comunista; Arlette Laguiller, 67 anos, deputada europeia de 1999 a 2004, que se candidata pela Luta Operária; Ségolène Royal, de 53 anos, ministra da Família e ministra do Ambiente, que se candidata pelo PS, e Dominique Voynet, de 48 anos, antiga ministra do Ordenamento do Território, que se apresenta em nome dos Verdes

Embora marcadas para 2008, as presidenciais americanas (para substituir Bush) já estão em marcha e a movimentar nomes sonantes, como o de Hillary Clinton, empenhada em conseguir a nomeação do respectivo partido para disputar o cargo que já foi do marido dela.

Em teoria, mesmo contra pesos pesados como Ramos Horta, Lúcia Lobato poderá vir a ser Presidente de Timor-Leste e enfrentar desafios muito difíceis para consolidar uma verdadeira independência e conquistar, internacionalmente, a credibilidade do mais jovem país de língua oficial portuguesa.

Ségolène Royal também poderá ser eleita presidente – como as probabilidades e algumas sondagens admitem – e ter de assumir, a par da actual chanceler alemã Angela Merkel, um papel chave na condução da União Europeia. Os desafios que se colocam a quem suceder a Chirac são enormes, tendo em conta, desde logo, algumas feridas recentes, que se manifestaram nas periferias das grandes cidades francesas.

E que dizer do que Hillary pode esperar se conquistar a Casa Branca? Bush vai deixar por resolver o problema que criou no Iraque. Mas nos Estados Unidos, em França ou até mesmo em Timor-Leste “Le poète a toujours raison // Qui voit plus haut que l'horizon // Et le future est son royaume // Face aux autres generations // Je déclare avec Aragon // La femme est l'avenir de l'homme”.

Júlio Roldão
jornalista

Difícilmente o país poderia ter um currículo que não contemplasse a Língua Portuguesa, as Ciências, a História ou a Matemática. Dir-se-ia que ninguém se “atreveria” a questionar esta necessidade. No entanto, quando se fala de Educação Física, de Música, de Dança ou de Artes Visuais em geral, entramos numa “zona” em que a unanimidade se quebra, surgindo opiniões que relativizam ou desprezam o papel que estas disciplinas podem e devem ter no currículo.

A Educação Física tem que integrar plenamente o currículo, devendo as classificações obtidas pelos alunos contar para

parecem ter perdido a noção da sua missão fundamental. Na opinião de alguns dos seus dirigentes e professores estas escolas estão, em certa medida, transformadas em locais de “ocupação dos tempos livres” onde os pais deixam as suas crianças com um “projecto” que não irá muito para além da ideia de que é mais algum tempo em que “sempre estão a fazer alguma coisa”. O número de abandonos e de desistências é excessivo. O número de conclusões é escandalosamente baixo. Os ânimos e motivações dos professores não são propriamente os melhores. A organização e o funcionamento pedagógico das escolas, a oferta existente, o número de alunos abrangidos e a natureza e qualidade das formações são consideradas aquém do que está ao real alcance das instituições e dos seus professores.

É urgente refundar os conservatórios públicos com a partici-

Da Educação Física, das Artes e da necessidade de refundação dos Conservatórios de Música

todos os efeitos, como acontece com a Matemática, porque as competências que desenvolve estão cientificamente comprovadas como relevantes para a educação dos jovens. Mas também porque vivemos num país em que a obesidade e as doenças cardíaco-vasculares são um problema e o exercício físico por parte dos jovens está reduzido à sua expressão mais simples.

Não poderemos, de igual modo, ter um currículo na verdadeira acepção da palavra sem a devida valorização do ensino e da aprendizagem das Artes. Mas aqui, mais uma vez, a pobreza intelectual e cultural que ainda se vive em Portugal fica evidenciada com as concepções e com as práticas que se constata relativamente ao papel das Artes na formação dos jovens, visto como sendo de “segunda grandeza”, destinado aos que “querem estudar pouco” ou aos que “querem progredir pela via mais fácil”. E este tipo de visões pulula fora mas também dentro (!) das escolas, as instituições onde, por natureza, tais concepções deveriam ser liminarmente questionadas.

Vários estudos científicos mostram que as aprendizagens da Educação Física, da Música, das Artes Visuais ou da Dança, mobilizam competências cognitivas de nível superior tal como acontece na Matemática ou na Física. Mas estes resultados científicos parecem não interessar a certas camadas da nossa sociedade, cuja cultura não lhes permite compreender certas evidências, mas cujo estatuto financeiro e social as parece habilitar a pressionar o poder político para que o currículo seja o que, erradamente, pensam ser o melhor para os seus filhos e para os filhos dos outros.

Um estudo de avaliação recente mostra que, em Portugal, o ensino especializado da Música, de nível básico e secundário, precisa de uma intervenção urgente que o faça sair de um certo estado de apatia e de quase-abandono em que parece viver mergulhado há anos. Os seis conservatórios públicos, em geral, estão descaracterizados, não têm uma identidade forte e



IE / FN

pação dos seus dirigentes e professores, valorizando o ensino e a aprendizagem da Música, dotando-os de instalações condignas, institucionalizando sistemas de avaliação que apoiem a sua regulação e a sua auto-regulação e acabando com o actual labirinto legislativo.

É necessário tirar os conservatórios do “canto” em que parecem estar atolados, projectando-os como instituições de excelência e de incontornável referência no contexto do ensino básico e secundário da Música em Portugal. Para um ensino da Música e das Artes que difunda e vulgarize o gosto por aprendizagens que alguns persistem em considerar apenas ao alcance de uns poucos *iluminados* e *virtuosos*.

Domingos Fernandes

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



IE / FN



As “mentiras” que a(o)s

E se a Europa toda aprendesse a mesma mentira? Ainda ante o pórtico do século XXI, com as Universidades em Portugal todas de cócoras a apanhar os cacos dos estilhaços provocados pela Declaração de Bolonha e a tentar compreender, por exemplo, a *MITocolonização dos filets mignonnes* das Universidades Portuguesas, e com a classe docente dos ensino superior e não superior em angustiante luta pela sua sobrevivência – comprando espingardas, perdão clientes, – perante o extermínio diário dos seus direitos mais elementares, somos agora esmagados com a peregrina ideia de um manual único de história para os 27 estados membros da União Europeia. Na maternidade deste novo e perigoso delírio colonialista, estão alguns dos representantes dos mesmos protagonistas da génese da Declaração de Bolonha – a Declaração da Sorbonne –; ou seja a França e a Alemanha que se atrevem já a ter público um manual único de história (ou melhor *Histoire/Geschichte*) para os dois países, para “ajudar a relançar os valores comuns europeus” (cf. Diário de Notícias, 2007 – 8 de Março, pp., 2-3).

Estamos perante uma estratégia que quer legitimar socialmente o princípio de que estamos perante uma Europa monolítica com uma história monocrómica, o que é de toda uma falácia e levanta uma série de questões. Em primeiro lugar, mais do que estar em causa o conceito de História, está em causa “de que história” estão a falar e “de quem é essa história”. Quem a fez e quem a narrou? Estará vertida nessa história a vez e a voz de quem? O delírio chega ao ponto de se querer assumir que a história de cada nação “aconteceu” – infelizmente a luta pela visão da realidade como construção social está convenientemente *passé* – tal e qual do modo como tem vindo a ser tratada, não havendo conflitualidade de qualquer índole. No dealbar do século XXI não deixa de ser arrepiante a forma como se pretende continuar a lutar pelos saberes da escolarização destituídos de toda uma dinâmica de conflito (cf. Michael Apple, 1990). Basta, por exemplo, prestar um pouco de atenção à figura e aos actos de Aristides de Sousa Mendes que claramente dividem viperinamente historiadores e o país. Basta olharmos, por exemplo, para a forma como a descolonização (perdão neocolonização) surge tratada nas *Memórias* de Almeida Santos

e nas *Memórias de um Voo Rasante* de Jacinto Veloso. Basta, por exemplo, vermos como a investigação documenta as diferentes perspectivas da II Guerra Mundial (a este propósito cf. Stuart Foster e Jason Nicholls, 2004); por alguma razão, o manual de *Histoire/Geschichte* deixa de fora “os acontecimentos mais polémicos relacionados com as duas guerras mundiais” (cf. Diário de Notícias, 2007 – 8 de Março, p., 3). Basta prestar atenção, por exemplo, à forma como se edificaram os ‘descobrimientos’ e determinadas figuras a ele associados e que trataremos com mais detalhe na segunda parte desta nossa análise.

Em segundo lugar, a Europa teima em esquecer – e não devia – que grande parte da sua história “aconteceu” fora da Europa e isto levanta sérios problemas quando se pretende construir uma visão monolítica da “sua” História. Se olharmos para países como Portugal, França e Inglaterra, percebemos que a sua história não pode ser “contada” a uma só voz. Como dizem os Chokwe na província da Lunda Sul, República de Angola, agarrados a esse verbo ‘descobrir’ tão ocidentalizadamente edificado, ‘fomos nós – engraçado, aqui o «nós é o outro» – que ‘descobrimos’ o Henrique de Carvalho perdido na floresta a morrer de malária e lhe salvamos a vida’. O que está aqui em causa, no fundo, é não só o início, ainda que tímido, de um currículo comum ao nível dos 27 estados da união, a imposição do tal “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007), como também um pretensioso e xenófobo princípio da existência de uma cultura comum que deve ser assegurada e transmitida. Imposta. Como tive oportunidade de deixar dito num outro espaço, e referindo-me ao caso de Portugal, o currículo comum é um erro e tem sido um dos grandes responsáveis de uma escolarização segregadora que cada vez mais, multiplica o seu divórcio com a sociedade (Paraskeva, 2002). Esta construção ‘do outro’ – e que se quer que a escolarização legitime – surge aliás muito bem desnudada no próprio manual de *Histoire/Geschichte* – “olhamos para os outros a partir do eixo Paris-Berlim e daquilo que são as nossas preocupações”, como argumentam os seus construtores. Olhamos quem? Como será possível que em pleno início do século XXI se ouse pela temeridade explícita de uma monocromia, no caso franco-alemã, que arrogantemente – para ser brando – se vai outorgando no direito de ir construindo os ‘outros’. E quem são esses outros? Que vozes, que interesses e desejos se encontram



IE / FN

professora(e)s vão (ter de) ensinar (I)

nesse eixo? Convocando Michael Apple (2000) para o debate, “de quem é o conhecimento” que se encontra nesse manual? De quem será o conhecimento que se irá encontrar no tal manual único para os 27 estados? Quem beneficiará com isso? Claramente, o que aqui está em jogo são relações de poder e é muito importante dominar, não só quem o produz, mas também quem o difunde. Mais, como pode o ‘nosso outro’ – afinal tudo depende de um eixo - Jorge Pedreira, não ter formulado pronúncia perante uma questão tão crucial? Na sua *Discipline and Punish*, Michel Foucault (1977, p. 27) venceu muito bem que o poder produz conhecimento, não necessariamente porque se limita a difundir-lo, ou porque simplesmente se serve do conhecimento, mas precisamente porque poder e conhecimento se implicam mutuamente. É que, na verdade, não há relação de poder sem uma determinada correlação com um campo específico de conhecimento, nem existe conhecimento que não pressuponha e constitua simultaneamente relações de poder. Em terceiro lugar, não deixa de ser curiosa, não só esta visão una da Europa, como ainda este “provincianamente correcto” sentimento do “sempre fomos europeus”, da promoção e desenvolvimento de uma cidadania comum. Esta sede pelo comum surge também bem vinculada pelo secretário de estado espanhol para a União Europeia, Alberto Navarro – fervoroso apoiante do manual único – “uma história comum, constrói uma ideia de cidadania junto dos estudantes”. Ora, este ‘cirúrgico’ comum, lembrando aqui Gilles DeLeuze e Félix Guattari (1987), deverá ser sempre visto mais como processo de perdas do que um produto de aquisições, conquistas ... ‘descobrir(es)’. É conseguido pela diferença. A grande questão que não dá mais para obliterar é que nesta dita história comum euro-

peia, uns poucos milhões fizeram-na acorrentados. Impõe-se assim, neste particular, uma outra questão. O que é Europa? O que é a União Europeia? O que é o alargamento? Quem beneficia? Claramente tem sido muito mais um projecto económico e para muitos povos de muitos Estados-nação periféricos, é difícil negar que a Europa ‘descobriu’ colónias ... na Europa. Como deixa cair e bem Ulrich Beck (1998, p. 213) a “Europa é um espaço imaginário e não um espaço geográfico”. Apoiado no raciocínio de Milan Kundera, Ulrich Beck (1998, p. 213) parte para a proposta de uma Europa que “significa descobrir, ver e ler o mundo com ambiguidade”. Convém não esquecer que ‘acontecimentos’ como a escravatura colocaram África espalhada pelo mundo. Passou a ser o mundo todo. As limitações de espaço, não nos permitem ir ao fundo do fundo das questões. Todavia, perante as problemáticas que temos vindo a desnudar, a existência de um manual único – no caso de *Histoire/Geschichte* – mais não fará do que empurrar a classe docente para a pedagogia da grande mentira (Macedo, 2006), uma pedagogia que transpira processos de obliteração, de engenharia história, de promulgação de uma tradição selectiva do conhecimento. A velha máxima marxista continua bem actual - as coisas não acontecem como parece que acontecem porque se acontencessem como parece que acontecem não seria necessária a ciência. Mais, como deixa Karl Marx bem vincado na II tese sobre Feuerbach (1978, p. 156), “a questão se a verdade ‘objectiva’ pode ou não ser atribuída ao pensamento humano não é (apenas) uma questão teórica, mas prática”. Toda e qualquer tentativa de fabricação de uma identidade cultural global, propõe-nos Anthony Smith (2002, p. 280), resvalará sempre para uma falha de memória. Como deixei dito num outro contexto (Paraskeva, 2006), bem vindos à (re)ocidentalização do ocidente.

João Menelau Paraskeva

Universidade do Minho

NOTAS

Apple, Michael (1990) *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Apple, Michael (2000) *Official Knowledge*. New York: Routledge.

Beck, Ulrich (1998) *Que és la Globalización? Falácias del Globalismo, Respuestas a la Globalización*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (1987) *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Diário de Notícias (2007) *E se Toda a Europa lesse o mesmo livro de História?* 5ª Feira, 8 de Março, pp., 2-3.

Formosinho, João (2007) *Currículo Comum. Pronto a Vestir de Tamanho Único*. Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Viseu/Lisboa: Livraria Pretexto/Edições Pedagogo.

Foster, Stuart e Nicholls, Jason (2004) *Quem ganhou a 2ª Guerra Mundial?* Retratos das Forças Aliadas nos Manuais de História das Escolas Norte-Americanas, Inglesas, Japonesas e Suecas, Revista Currículo sem Fronteiras, 4 (2), pp., 51-70, www.curriculosemfronteiras.org

Foucault, Michel (1977) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Press.

Macedo, Donaldo (2006) *Literacies of Power. What Americans are not Allowed to Know*. Boulder. Westview Press.

Marx, Karl (1978) *Theses on Feuerbach*. In David McLellan (ed) Karl Marx. Selected Writings. Oxford: Oxford University Press, pp., 156 – 158.

Paraskeva, João (2002) *El Currículo como Prática de Significaciones*. Cooperación Educativa, 62-63 pp., 8 – 16.

Smith, Anthony (2002) *Towards a Global Culture?* In David Held e Anthony McGrew (eds) *The Global Transformations Reader*. London: Polity, pp., 278 - 286.

O que é ser professor? É exercer algo que tem a ver com uma postura científica? É apenas ser pedagogo? Ou exige também ter algo de artista? Claro que o professor tem hoje imensas tarefas burocráticas, político-administrativas, mas passa também por ele a construção de identidades nos seus alunos.

Claro que, quando falamos de professores, há que ter em conta que há uma diversidade de docentes, em termos objectivos: educadores de infância, professores do 1.º ciclo (anteriormente professores do ensino primário, antes da publicação da 1.ª Lei de Bases, 1986) do 2.º ciclo, do 3.º ciclo, do secundário, do ensino superior politécnico, do ensino superior universitário, do ensino particular (em todos as anteriores graus).

vida enquanto alunos no passado: o professor serve para dar aulas. E qual é a imagem que os pais têm dos professores? A ideia do senso comum: 3 meses de férias... E a ideia dos alunos? Decalcada da sua própria gestão do tempo: quando os alunos estão de férias os professores também.

Enfim, assistimos a uma desvalorização completa da profissão de ser professor. Como sabemos, com o Decreto Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro introduzem-se outras variantes de ser educador/professor: perfil para o pré-escolar, para o 1.º ciclo, para o pré mais 1.º ciclo, 1.º ciclo mais 2.º ciclo, etc., etc.

Daqui a quantos anos haverá uma imagem social dos modos de ser professor que se aproxime da realidade?

Publicam-se estatutos, novas tipologias de ser professor, nova legislação para a formação de professores e a distância entre o ser e o parecer ser aumentam cada vez mais.

“Saiu o semeador para semear a sua semente. Enquanto semeava, uma parte da semente caiu à beira do caminho, foi pisada e as a ves do céu comerem-na. Outra caiu sobre a rocha e, depois de ter germinado, secou por falta de humidade. Outra caiu no meio dos espinhos, e os espinhos, crescendo com ela, sufocaram-na. Uma outra caiu em boa terra e, uma vez nascida, deu fruto centuplicado. (São Lucas 8, 5-8).

É relativamente fácil pensar que pode haver ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino direccionado por objectivos. Eis o mote para pensar este segundo compasso do texto. O professor é de facto uma pessoa e já o era antes da certificação profissional. A sua prática docente é mista de racionalidade e afecto, de bricolage e planificação. É a prática dum modo de ser tantas vezes desempenhado como um inconsciente prático. De facto nem sempre estamos a racionalizar o que estamos a fazer na prática lectiva.

Ensina-se a pintar mas não se ensina

a ser pintor. Não é possível racionalizar todo o processo para depois se transmitir. Formar copiadores não é, de facto, formar pintores. Ensinar é, assim, uma arte, vivida, exprimida, idiossincriticamente, híbrida dos conhecimentos científicos detidos, de técnicas pedagógicas e de reflexividade permanente. Por isso, para além do novo estatuto da carreira docente, o que é preciso é criar, (re)criar (re)inventar um novo modo de ser professor: Um professor que ensine a pensar, que ensine a aprender e que conquiste, de novo, o seu *status* e o afirme e reivindique, científica e pedagogicamente, junto dos seus alunos, dos pais, dos outros profissionais e junto da sociedade em geral. Para isso todos somos precisos. Somos nós que o poderemos fazer. A legislação, essa nunca o conseguirá sem actores e mesmo alguns transgressores, no sentido da criatividade.

Ricardo Vieira

Investigador do CIID-Centro de Investigação Identidades e Diversidades
Escola Superior de Educação de Leiria (ESE-IPLeia)
rvieira@esel.ipleiria.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ricardo, Luís Filipe (2006). *A participação Obrigatória na Escola: Perspectiva do Professor Não Efectivo*, Tese de Mestrado em Ciência da Educação, não publicada, Universidade Portucalese, Porto.

Woods, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*, Porto: Porto Editora.



ANA ALVIM

Antes e depois de Bolonha, ser professor: ciência, arte e estatuto

A esta tipologia de professores, correspondem, só por si, contextos que constroem modos de habitar a profissão, é inegável. Mas não há modos únicos de ser professor de determinado ciclo. A conduta dos professores é bem mais heterogénea dentro de cada grupo do que aquilo que às vezes se pensa.

Depois, há ainda os professores provisórios, de quem às vezes se diz que não se envolvem nos projectos educativos, o que é desmentido pela tese de Luís Ricardo (Ricardo, 2006), e os efectivos, entre outros.

E qual é a imagem social do professor por parte da sociedade em geral? Farão tanta distinção? Não!

E a imagem de uns professores sobre os outros? Os professores de cada ciclo concebem os outros de forma exterior, por vezes de forma pouco contextualizada ou até mesmo de forma pejorativa: os níveis anteriores são os responsáveis pelo fracasso escolar. Em geral, a comunicação entre diferentes é muito difícil. Nós, os professores, somos às vezes, vários nós. E não sabemos, de facto, o que fazem os outros. A sociedade, em geral, as outras profissões, essas, então, concebem a profissão de ser professor numa forma perfeitamente descontextualizada, alimentada pela experiência vi-

DÁ QUE PENSAR

Proposta de inserir folha de coca no escudo de armas da Bolívia causa polémica

A recente proposta feita por organizações sociais próximas do presidente Evo Morales de inserir a folha de coca no escudo de armas da Bolívia suscitou a reprovação de sectores conservadores e intelectuais. A medida foi defendida por membros do partido no poder, "Movimento Ao Socialismo". O partido do presidente Evo Morales, que já foi um produtor de coca, defende a legalização internacional da folha.

"A coca representa apenas os departamentos produtores de La Paz e Cochabamba. Se a população pretende vê-la como símbolo regional que o faça, mas não se pode obrigar todo um país a considerá-la como tal", disse Mariano Aguilera, do partido

"Autonomia Para a Bolívia". Ruben Dario, do partido da oposição "Podemos", de direita, afirmou, por seu lado, que não se deve esquecer que "a coca deu da Bolívia uma imagem de produtora de cocaína".

A Bolívia é o terceiro produtor mundial de coca, um produto utilizado pela população indígena como suplemento nutricional e às vezes médico, assim como para rituais ancestrais. A substância base para a fabricação da cocaína é extraída de um dos 14 alcalóides da coca. Outro desses 14 alcalóides é utilizado para a fabricação da Coca-Cola.

Fonte: AFP

■ Cartas na mesa

Papa Bento XVI recusa mudanças na Igreja Católica

Pouco tempo após completar o segundo ano de pontificado, Bento XVI mostra a sua faceta de Papa conservador, que recusa o casamento dos sacerdotes, a comunhão dos divorciados, a Teologia da Libertação, a eutanásia, a união de facto, a música moderna na missa e a tolerância. Dois gestos significativos, como a divulgação da sua primeira exortação apostólica, intitulada *Sacramentum Caritatis* (O Sacramento da Caridade) e a condenação, no dia seguinte, de um dos padres da Teologia da Libertação, o salvadoreño de origem espanhola Jon Sobrino, reflectem o carácter e os objectivos do pontificado de Bento XVI.

“Nem mesmo Pio XII (1939-1958) chegou ao extremo de tomar medidas tão restritivas. [Bento XVI] Apagou meio século de história”, comentou a propósito do novo documento papal o jornal do Partido Comunista italiano *Liberazione*. “É um regresso ao passado, em que a igreja estava presa à tradição e aos rituais e não via os sofrimentos do mundo onde vivemos”, comentou, por sua vez, o presidente da Federação das Igrejas Evangélicas italianas, Domenico Maselli. Opinião contrária manifestam vários teólogos e historiadores ouvidos pela imprensa italiana, para quem a exortação papal, que na teoria resume as posições dos bispos de todo o mundo após o sínodo celebrado em Outubro de 2005, é, na verdade, um apelo do pontífice a “cerrar fileiras”.

No seu documento, Bento XVI, filósofo e teólogo de formação, insta os bispos à luta ideológica, a um catolicismo militante, tanto “no testemunho da própria fé” como na defesa dos “valores inegociáveis”, como a oposição à eutanásia, ao aborto, ao divórcio ou ao reconhecimento da união entre homossexuais.

Este texto, preenchido de reflexões doutrinárias, “reflecte a dificuldade da Igreja em acompanhar o ritmo da cultura contemporânea”, diz, por seu lado, o professor de História da Igreja da Universidade de Bolonha, Giuseppe Alberigo. Com ânimo combativo, de menos diálogo ou tolerante relativamente às posições adoptadas pela Igreja após a revolução modernizadora do Concílio Vaticano II (1962-1965), Bento XVI exige dos católicos que se oponham às leis que não se ajustam à sua doutrina.

O endurecimento da posição da Igreja Católica reflecte-se, nomeadamente, na primeira medida punitiva adoptada por Bento XVI desde que foi eleito pontífice em Abril de 2005, com a condenação por parte da Congregação para a Doutrina da Fé (ex-Santo Ofício) da obra do teólogo Sobrino, de 68 anos, residente desde 1957 em El Salvador, por este alegadamente esconder a divindade de Cristo, exaltando o Jesus histórico, humano.

“As obras de Sobrino apresentam em alguns pontos discrepâncias com a fé da Igreja”, sentenciou a Congregação, que decidiu, há seis anos, submeter os textos do teólogo a exame, reabrindo a luta contra a Teologia da Libertação, o movimento católico de defesa dos sem-terra, indígenas e proletários.

Fonte: AFP

A nova paisagem educativa: leituras em torno da habilitação profissional para a docência

Fátima Antunes



ANA ALVIM

A leitura da paisagem educativa encontra hoje sentido para mim a partir de um guião ancorado em várias abordagens. Procuro dessa forma construir percursos e clareiras de entendimento que me permitam ver as *árvores* e a *floresta*. Estas interpretações desenham perfis de uma nova ordenação dos processos e das relações sociais em educação que pode bem ser condensada na ideia de uma *nova ordem educacional* ⁽¹⁾.

Aquelas abordagens-âncora procuram pensar, por exemplo, os factos que temos testemunhado com a Universidade Independente, quando se fala de conflitos na administração, de accionistas ou interesses angolanos numa instituição de ensino superior portuguesa e o Estado intervém para verificar se e que ilegalidades existem e como são salvaguardados os interesses dos estudantes; a perspectiva da *governança pluriescolar* ⁽²⁾ em educação sugere que se pode compreender estes acontecimentos perguntando a que níveis (supranacional, nacional, subnacional), através de que instituições de coordenação social (Estado, mercado, comunidade, agregado doméstico) são articuladas as actividades (fornecimento, financiamento, regulação, propriedade) de *governança da educação*.

Outras leituras em que procuro apoio sublinham a acção transnacional, os novos *modelos* educativos de ambição mundial e a *agenda globalmente estruturada para a educação* ⁽³⁾. Por exemplo, os estudos PISA, o Processo de Bolonha, a Semana de Acção Global *Educação como um direito humano*, de 23 a 29 de Abril deste ano, o Fórum Económico Mundial e o Fórum Social Mundial são formas de acção transnacional eloquentemente presentes na paisagem educativa com que o nosso mundo se nos dá a ver. Recentemente fomos testemunhas de um elucidativo retalho do actual universo educativo: a definição do *regime jurídico de habilitação profissional para a docência*. Esta história inicia-se por cá nos idos de ‘noventa’, com uma retoma impetuosa visível em Março do ano passado. Foi apresentada, pela tutela para discussão pública, uma proposta inacreditável

que, entre outras provisões, era omissa quanto à obrigatoriedade de um mencionado Curso Profissional de Ensino ser de nível superior e ministrado exclusivamente por instituições de ensino superior; esta questão ficaria eventualmente dependente de “contratualizações” entre o ministério e aquelas entidades. Mais de meio ano depois, o referido documento foi substituído por um outro que, mantendo várias das determinações do texto anterior, dele se afastava em questões essenciais, designadamente o facto de agora se consagrar a exigência de formação *profissional* inicial para a docência, de nível superior, em instituições de ensino superior e integrada em projectos de ensino específicos para a docência. Foi a partir desta proposta que, com a discussão pública e as negociações mais ou menos efectivas ou malogradas que fomos conhecendo, teve lugar a elaboração e aprovação do Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro que aprova o *regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Suponho que, para muitos de nós, este significativo episódio passou sem grande notoriedade. No entanto, é minha convicção que ele elucida vertentes importantes da nossa actual paisagem educativa. É possível verificar que, visível já desde o final dos anos noventa, uma importante clivagem separa as visões na Europa, e em diversas partes do mundo, sobre a formação para a docência (o estatuto e a identidade profissionais dos professores). Esta questão integra-se em outra muito mais vasta que é o projecto político-cultural para a educação e as nossas sociedades. Mas, no que respeita àquela formação, são esclarecedoras as actas da Conferência, sobre *Políticas de Formação de Professores na União Europeia e Qualidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*, realizada no quadro da Presidência Portuguesa da União Europeia em 2000; o seu relator-geral, Buchberger, dá conta das tensões entre os caminhos divergentes seguidos na Europa quanto à questão em debate; assim, as políticas de formação de professores dos Estados-membros exibiriam, ao longo dos anos noventa, traços que poderiam ser agregados em torno de três principais orientações: a via tradicional; uma opção próxima de um modelo institucional de *Aprendizagem*, e uma

continua na página 46

Risos desgovernados. Saberes que irrompem mal-educadamente nos espaços reservados à seriedade do ensino. O que sabe quem ri? Do que ri quem sabe? Se escreve sobre o que se ri? Se ri sobre o que se escreve?

Essas perguntas investem o desejo da minha pesquisa de doutorado.

Para começar a conversa vou tentar pensar nas formas que assumem os acontecimentos festivos nas escolas. Como nos ensina Bakhtin [1996] ⁽²⁾ as festas ditas populares têm “uma diferença de princípio em relação às cerimónias oficiais sérias [pois] oferecem uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferentes, deliberadamente não-oficiais” (p.5).

Nas escolas, para além dos rituais sérios, existe uma outra organização ritual, de tipo festiva. É a organização não oficial dos rituais académicos ou educativos. Assim, esse espaço-tempo (ritual) transitado tem seus próprios modos de fazer e produz diferentes representações das relações humanas e do mundo. Os praticantes assumem colectivamente a responsabilidade do acontecer da outra festa. Geralmente esses fazeres atraem um acaso imanente ao ser humano: o riso e o risível. Uma das questões que me interessa colocar como consideração especial é que, em muitos desses acasos o que vai se tecendo é um produto colectivo. Já Bergson [2003] ⁽³⁾ considerou que “nosso riso é sempre o riso de um grupo”

As pessoas riem para banalizar o medo.

A força do riso está no questionamento do poder que alguns acontecimentos investem: o riso libera o mais comum dos sujeitos humanos do medo do diabo porque nas festas não oficiais também o diabo aparece como pobre, tolo e contraditório. Mais ainda, porque o riso é quase totalmente desconsiderado como saber nas escolas, muito embora esteja o tempo todo acontecendo. Acaso existe um currículo risível? Acaso está permitido rir nos espaços académicos da formação de professores? É possível pensar que esse “humor humano” entranha saberes sobre as coisas do mundo?

Me lembro de “O nome da rosa” de Umberto Eco, onde o livro proibido pela Igreja é aquele que valora o riso como modo de expressão que corresponde a uma possível verdade. O que significaria pensar nisso? Significaria, talvez, perder o poder que tem a enunciação do diabo (do castigo, da punição, da nota, do ridículo, da expulsão, etc.) e, justificar a possibilidade de que a linguagem popular –geralmente grotesca– seja portadora de algum saber. É essa ambiguidade que entranha esse produto colectivo chamado RISO - como acontecimento múltiplo



IE / FN

Objectivo da minha pesquisa⁽¹⁾

Os saberes que morrem de rir da e na escola

tipto e plural que irrompe no cotidiano escolar e provoca, com essa irrupção, a interrupção ou suspensão momentânea dos saberes e poderes oficiais - o que desejo pesquisar no processo de doutorado.

O riso não só como gesto de diversão, mas como desafio ao saber sério do mundo oficial, tido como verdade absoluta.

Pesquisar questionando também a limitada literatura disponível sobre esse acontecimento. Considero essa falta como indicio não só da omissão do campo das ciências daqueles temas considerados banais senão, o que essa omissão -como ausência está colocando como presença. Imbuir-me do incómodo e do perigo que uma gargalhada provoca e que, às vezes, gera todo tipo de práticas de vigilância que tentam matizar, controlar didacticamente como actividade de tempo-livre, defini-la como conduta potencial de resiliência, modo de amenizar a relação professor-aluno, sem a possibilidade do questionamento desse incómodo como indicio da trama paradigmática na que estamos submersos.

Larrosa [2002] ⁽⁴⁾ no artigo “O elogio do riso” me ajuda na escrita sobre essa carência ou omissão política e na justificativa dessa minha pesquisa, Por que falar do riso? “Primeiro, porque em pedagogia se ri pouco (...) Talvez meu principal

interesse em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido (...) e são as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem da sua gramática profunda” (p.170/71).

Anelice Ribetto

Psicóloga e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

anelatina@yahoo.com.ar

- 1) A pesquisa a que faço referência é “A má educação. Como não vou rir da escola?” que ainda se apresenta como um projecto a ser desenvolvido no Campo de Pesquisa Cotidiano Escolar do doutorado em educação da Universidade Federal Fluminense; a ser orientada pela professora Regina Leite Garcia
- 2) BAKHTIN, M.. A cultura popular na Idade Média e no renascimento. Ed. UNB e HUCITEC: S.P, 1993;
- 3) BERGSON, H.. La risa: ensayo sobre la significación de lo cómico. Bs. As. Losada, 2003;
- 4) LARROSA, J. Elogio do riso. IN: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana. Danças, piroetas e mascaradas. Autêntica: B.H., 2000;

DIREITO BÁSICO

Erradicar o analfabetismo na América Latina é um “compromisso ético dos Estados”

“A alfabetização é um direito humano básico (...). É uma dívida e um compromisso ético dos Estados”, afirmou recentemente a ministra espanhola da Educação, Mercedes Cabrera, durante a apresentação de um plano de alfabetização para jovens e adultos da América Latina, impulsionado por diversos organismos ibero-americanos com o apoio da coroa e do governo espanhóis.

De acordo com esta responsável, o objectivo desta iniciativa, incluída nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, é ajudar a erradicar o analfabetismo que atinge 34 milhões de pessoas no continente latino-americano até 2015. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) 110 milhões de jovens e adultos desta região não concluíram o ensino básico.

Em 2005, Equador, Nicarágua, Honduras e El Salvador assinaram com a Espanha acordos de permuta da dívida externa por educação na ordem de 360 milhões de dólares, exemplo que deverá ser seguido pela Bolívia, Peru, Guatemala e Argentina. Em 2007, a Espanha destinará 66 milhões de euros para a educação na América Latina, disse a secretária de Estado de Cooperação Internacional, Leire Pajín, lamentando que entre 1998 e 2003 menos de três por cento da ajuda oficial ao desenvolvimento a nível mundial tenha sido destinado à educação.

Fonte: AFP

■ Vistas da esquerda

“Second Life”: um laboratório de identidades visto à lupa dos sociólogos

O universo virtual do “Second Life”, o jogo da Internet onde quatro milhões de pessoas se reinventam na aparência física de um “avatar” (o equivalente a um ser humano na Terra), despertou o interesse dos sociólogos, para os quais este programa permite romper com os padrões tradicionais da personalidade e criar indivíduos reflexivos e conscientes de sua própria personalidade.

O “Second Life” colocou os utilizadores no epicentro das suas próprias vidas e do mundo, fazendo com que estes “intervenham em todos os níveis da rede e assumam o controle. São reis do seu pequeno universo”, afirma Laurence Allard, socióloga da universidade francesa Lille 3 e especialista em Ciências da Comunicação. Para esta especialista, o programa permite aos internautas construir a sua própria identidade, com perfis muito menos tradicionais, livres dos padrões determinados pela família e a sociedade.

Tal como na vida real, o comportamento dos avatares reproduz os hábitos do ser humano: os indivíduos reúnem-se em grupos, tomam decisões, estabelecem hierarquias, apaixonam-se, divertem-se ou aborrecem-se e sofrem as consequências pelos seus actos. A diferença reside no facto de o mundo virtual convidar a “reflectir” antes de actuar, pensar “no que alguém quer ou pode ser”, o que permite “ir muito mais longe” e formar personalidades capazes de controlar a sua própria maneira de ser, observa Allard.

No universo virtual, os avatares não contam com muitas das técnicas de comunicação e interacção inerentes ao ser humano, como os gestos e os olhares. Assim, precisam de encontrar outras formas de se relacionar com os demais através de uma espécie de “arte da combinação”, acrescenta. Se o “Second Life” fosse destinado “a um grupo de esquizofrênicos”, fracassaria, resume a socióloga, recusando a ideia de que a vivência num mundo virtual possa ser perigoso. “Pelo contrário”, garante, “o mundo irreal permite formar identidades graças à experimentação” porque os utilizadores passam a conhecer-se melhor a si mesmos e o “regresso à vida real é sempre positivo”. Por este motivo, afirma que chamar a este universo “segunda vida” (Second Life em inglês) é “errado”: “não se trata de um desdobraimento, de um Dr. Jekyll e Mr. Hyde”, apenas de um lugar onde cada um explora as suas potencialidades.

O sucesso do “Second Life” reside igualmente no facto de, ao contrário de outros universos virtuais, este não ser “fechado em si mesmo”. O que ocorre neste mundo ecoa nos meios de comunicação, em outras páginas da Internet como o “YouTube” ou em blogs, diz a socióloga. O ataque de um grupo de avatares contra a sede que o partido francês de extrema direita Frente Nacional abriu na web, por exemplo, foi notícia nos meios de comunicação reais e correu de boca em boca entre as pessoas.

Fonte: AFP



O menino na barca

Entre na barca para Niterói. Sentei próximo à janela para cochilar e tentar no sono arrumar ideias que não arrumo acordada. Isso nem foi possível porque uma família sentou-se bem ao meu lado. O pai, a mãe, a menina de uns 13 anos e o menino de uns 11, portando alguma deficiência. As mãos, retorcidas, apontavam para seu próprio peito, os pés não alcançavam o chão com facilidade e a cabeça pendia para seu lado direito. A barca saiu e já o primeiro grito do menino me arrancava da intenção de dormir. Ele não queria viajar sentado. O pai ofereceu uma janela em outro lugar e o menino se debateu, não e não! Mexia a cabeça se atordoando e atordoando os demais passageiros que já do menino queriam a mais total distância.

A mãe ameaçou bater, fica quieto ou apanha! O menino apontava o mar e gritava em uma voz embolada: “*ver a água!*” Os passageiros se balançavam e se rearrumavam nas cadeiras enquanto a raiva deles crescia. Alguns chacoalhavam o jornal, outros muxoxavam. De um pronto o pai levantou. Pegou o menino pela mão e foi com ele até a proa, quase de um arrasto só. A mãe e a menina levantaram e seguiram seus meninos. A mãe parou e sentou na primeira fila das cadeiras, a menina seguiu na aventura. Num instante estavam o pai, a menina e o menino na proa. O pai e a menina seguravam a corrente que separa os passageiros da água com o intuito de que não caiam e causem transtorno

de salvamento. O menino não. O menino abriu os braços abraçando o vento e o sol. O pai agarrou o braço do menino e quase que seus dedos entravam em sua carne. O menino disse com voz suave: “*Sozinho pai!*” Mas o pai temia pelo menino e não desagarrava o braço. O menino ria inteiro e a menina sua irmã lhe apontava os navios. “*Olha lá um bem grande!*” e girava ela mesma com suas mãos a cabeça do menino. E *vrupt*, empurrava a cabeça dele para o outro lado: “*Lá! Aquilo é uma gaivota!*” O menino seguia o vôo, mas se irritava com o pai. “*Eu posso sozinho pai!*”

O pai afrouxou um pouco o medo e os braços do menino que os estendeu livres outra vez para o sol e para o vento. Mas o pai enganava o menino e segurava, mão firme, na camisa do filho como se esta fosse ainda seu braço. O pai se virou e olhou a mãe que aprovou a esperteza do marido fechando um pouco os olhos, balançando a cabeça e beijando-o com um sorriso. O menino pulava e se sacudia todo mostrando a irmã: “*Um peixe! Um peixe!*”. A irmã: “*Cadê? Onde? Mostra!...*” “*Lá no fundo sua boba! Só eu que vi!*”

A viagem acabou, mas o menino nem se incomodou. Quando os quatro desceram, vi que o menino estendeu sua mão retorcida ao pai. “*Segura!*” pediu. E seguiu seu andar descontraído, a cabeça batendo para o lado e a outra mão na mão da irmã. Segui-os um pouco de perto. O menino rindo disse ao pai. “*Você segurou minha camisa pai!*”. “*Pra você não cair filho!*”. O menino se aconchegou mais e disse: “*Eu já sabia pai!*”.

Stela Guedes Caputo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
UERJ. Membro do Laboratório Educação e Imagem.

stelaguedescaputo@hotmail.com

A formação de professores e o novo quadro legal



ANA ALVIM

A formação de professores deveria constituir a pedra de toque de qualquer política educativa. Em Portugal, porém, e no que toca ao Básico e Secundário, não tem sido assim. Nas medidas avulsas que têm vindo a ser implementadas ao longo dos últimos anos, não é possível entrever uma estratégia coerente para este sector. Como se o sucesso dos alunos não dependesse essencialmente da formação dos professores, no sentido mais amplo que a palavra possa comportar. E quando alguma coisa começa a desenhar-se nesse sentido, logo as reacções corporativas determinam a suspensão e o recuo. Foi o que aconteceu há meia dúzia de anos com o lançamento de uma instituição acreditadora de cursos de formação inicial (INAFOP) a quem competiria definir e fazer observar regras de funcionamento na área: julgada como essencial aquando do seu anúncio, logo viria a ser abandonada perante as reacções de incomodidade manifestadas por algumas unidades formadoras, que viviam então ainda a doce ilusão da autonomia absoluta.

Parece que o actual Governo decidiu enfrentar a questão com mais coragem. Um sinal disso mesmo é a publicação, quase ao mesmo tempo, de um novo estatuto da carreira e de um novo regime das habilitações para a docência. Sobre o primeiro documento e apesar de alguns aspectos equívocos ou mal conseguidos, há que reconhecer que ele constitui um importante avanço no caminho da exigência e do reforço do papel do professor no contexto social. No que toca ao segundo a apreciação não pode ser tão positiva. De facto, se nos ativermos ao preâmbulo, verificamos que a tónica da qualidade funciona louvavelmente como grande princípio subordinante. Não pode suscitar dúvidas a ninguém, por exemplo, que a formação de todos os agentes de ensino passe a fazer-se a nível do Mestrado, integrando componentes doseadas de formação científica e pedagógica distribuídas pelo primeiro e pelo segundo ciclos (agora correspondendo a um tempo de formação de três e dois anos, respectivamente).

Menos consensual pode ser já o facto de os docentes do segundo ciclo do Básico (equivalendo aos 5º e 6º anos de escolaridade) passarem a ter a seu cargo 4 áreas mais alargadas de saber, em vez das nove actualmente existentes. Resta saber, nomeadamente, se os ganhos psicopedagógicos que podem advir de um menor número de professores para cada turma compensam a inevitável perda de qualificação de conhecimentos implicada no novo modelo. Tanto mais que se pode entender que, em termos de ensino, a capacitação científica é, ela própria, um dos maiores geradores de motivação e eficácia.

Em meu entendimento, porém, onde o documento enferma de mais incoerências é no que respeita ao ordenamento das componentes de formação. Se não, vejamos. Podem estas configurar-se em regime monopolar (caso da Filosofia e do Português) ou, na maior parte dos casos, em regime bipolar, prevendo-se então apenas um caso de incompatibilidade: podendo combinar com outras Línguas, o Português e o Inglês s nunca poderão associar-se entre si, o que, na prática, consagra a paridade das duas Línguas no sistema educativo nacional. Por outro lado, o número de créditos a obter no primeiro ciclo para ter acesso a um mestrado profissionalizante cifra-se em 160 (30 cadeiras semestrais, em média) distribuindo-se pelas diferentes componentes em presença. E é aqui que as contradições se acentuam. Assim, para se ser professor de Português exige-se um mínimo de 100 créditos (exactamente o mesmo tempo de formação que é exigido para se ser professor de Inglês); em contrapartida, exige-se uma qualificação bem menor para se ter acesso a um mestrado de ensino de qualquer outra língua: bastam 60 créditos para Espanhol ou Francês, por exemplo e apenas 40 (o equivalente a oito cadeiras) para ensinar Línguas Clássicas.

Também se entende mal que no Decreto agora promulgado se preveja o agrupamento de áreas do saber que há muito funcionam em separado, em termos de especialização universitária. Refiro-me a História e a Geografia, que passam

a constituir uma só área de formação. A combinação é de tal forma lassa que se permite que numa delas o professor possa vir a obter escassos 50 créditos (10 cadeiras semestrais). Por muitos esforços que possam fazer-se, não se percebe o alcance destas opções que, afinal, acabam por subverter o tal princípio estruturante relevado no preâmbulo do documento. Como clamar por qualidade e permitir, ao mesmo tempo, que se possa ensinar uma língua viva com 60 créditos de formação ou Latim e Grego com 40 créditos (oito cadeiras semestrais)? E como consentir que 50 créditos em História ou Geografia possam ser considerados suficientes para ensinar tais matérias até ao 12º ano?

Tão pouco se afigura aceitável que se tenha retirado às Universidades a possibilidade, até aqui consagrada e exercida, de ministrar formação para o segundo ciclo do ensino Básico (a não ser nas áreas onde não existam Escolas Superiores de Educação). Por fim, não se entende, de todo, que um Decreto desta natureza tenha sido aprovado em Conselho de Ministros nesta altura, para entrar em vigor já no ano de 2007/2008. De facto, as Universidades acabam de reformular a sua oferta de cursos de acordo com os padrões ditos “de Bolonha”. Pedir-lhes agora mais um ajustamento “ad hoc”, é ignorar que o processo carece de tempo de maturação e de debate nos órgãos de decisão universitários.

É certo que neste domínio muitas coisas estão ainda por decidir e regulamentar (penso na formação contínua, na definição dos grupos de docência, na criação da entidade que há-de acreditar os cursos de formação inicial). Mas não pode deixar de registar-se, para já, que os sinais que nos chegam do Ministério da Educação (e, neste caso, também do Ministério da Ciência e do Ensino Superior) são, no mínimo, contraditórios.

Em face do que teoricamente se defende e do que na prática se consagra apetece pensar, com mágoa, que, em termos de política de educação, a princípios indiscutíveis podem, afinal, corresponder medidas inaceitáveis.

José Augusto Cardoso Bernardes

Presidente do Conselho Científico da Universidade de Coimbra

■ Golpe de vista

População mundial ultrapassará os 9 mil milhões em 2050

De acordo com um relatório avançado pelas Nações Unidas, a população mundial continuará a envelhecer e passará dos actuais 6,7 mil milhões para 9,2 mil milhões de habitantes até 2050. Segundo este documento, elaborado pelo Departamento de Assuntos Económicos e Sociais da ONU, que actualizou as estatísticas publicadas em 2006, este aumento, que iguala a totalidade da população mundial registada em 1950, dar-se-á principalmente nos países menos desenvolvidos, que verão a sua população crescer de 5,4 mil milhões em 2007 para 7,9 mil milhões em 2050.

Ao mesmo tempo, a população dos países ricos, calculada em cerca de 1,2 mil milhões de pessoas, permanecerá nos actuais valores, e poderia mesmo decrescer caso não se registasse a emigração proveniente de países pobres, estimada em 2,3 milhões de pessoas por ano.

Sob o efeito combinado de uma natalidade em queda e de uma expectativa de vida em alta, o planeta verá a sua população envelhecer. Metade do crescimento esperado da população a nível mundial está representada por um aumento do número de pessoas acima dos 60 anos.

A marca dos 6,7 mil milhões de habitantes será ultrapassada já em Julho deste ano, o que representa, desde 2000, um crescimento de 78 milhões de habitantes anuais. Devido a uma queda na taxa de natalidade, a população mundial aumentará em apenas 30 milhões de habitantes por ano por volta de 2050.

Ao mesmo tempo, a vertiginosa destruição da biodiversidade do planeta está a provocar, entre outros efeitos, o desaparecimento diário de 150 espécies. “Estamos a apagar o banco de dados da natureza a uma velocidade até agora desconhecida”, alertou a este propósito o ministro alemão do Meio Ambiente, Sigmar Gabriel, reunido em meados de Março em Potsdam, na Alemanha, com os seus homólogos do G8, aos quais se juntaram também os responsáveis do Brasil e do México.

Para além dos prejuízos provocados ao ecossistema, esta destruição tem igualmente um impacto económico significativo, já 40 por cento do comércio mundial desenvolve-se com base no aproveitamento dos recursos naturais.

Porém, nem tudo são más notícias. O Brasil, por exemplo, anunciou recentemente uma redução de 52 por cento do desflorestamento da selva amazónica, recebendo elogios da organização não-governamental World Wild Fund (WWF).

“Temos de reconhecer que o governo brasileiro actua de uma forma muito positiva e que se preocupa em colocar sob protecção vastas zonas da Amazônia”, afirmou o secretário executivo da secção alemã da WWF, Eberhard Brandes. O ecologista sublinhou que a sua organização e o executivo brasileiro mantêm diversos projectos com financiamento conjunto e disse esperar que a administração de Lula da Silva “mantenha esta cooperação”.

Fonte: AFP



IE / FN

III – Tropa com elas

«se és pato procura a água, se és sapo procura o charco.»

(A Gata e a Fábula, Fernanda Botelho)

O Ministro da Defesa, Nuno Severiano Teixeira, no 8 de Março (por enquanto ainda nos calendários oficiais como Dia Internacional da Mulher), em vez de fazer aquilo que, na nossa sociedade de (alto) consumo, se espera do comum dos cidadãos (machos) – ou seja, dar o seu incentivo ao negócio de bairro, presenteando, logo pela manhã, a sua estimada esposa com um bouquet de rosas ou um perfume de fragrância exótica, e, ao fim do dia, resgatá-la da cozinha, levando-a a jantar fora (despejando, de passagem, a garotada na casa dos sogros, que naquela propecta idade já só comemoram o Dia dos Avós) – resolveu decretar o recenseamento militar obrigatório para as mulheres. Nem mais!

Elas, por regra distraídas da “coisa pública”, é que não deram pela oferenda ministerial pós-moderna. Caso contrário, ter-se-iam precipitado para a Praça do Comércio, em manifestação de regozijo, vitoriando o estadista, com estatura de século XXI, por esta arrojada (e difícil) decisão que vem, finalmente, satisfazer uma velha reivindicação feminina, qual aspiração ancestral de sucessivas gerações que a mantiveram, durante décadas, na agenda da luta emancipatória. Estamos certos que esta medida ficará nos anais da nossa história como um marco significativo da política igualitária (aguardamos, ansiosos e expectantes, a leitura do retórico preâmbulo do decreto-lei).

Um escriba atento e venerador, na coluna “Sobe e desce” do jornal *Público* (09/03/07, p. 48), destaca o ministro, do socrático governo rosa-alaranjado, nestes termos: «deu um passo em frente (...) Justificou – e bem – a medida com a necessidade de acabar com discriminações positivas.» Caramba, e as mulheres sem saberem que afinal a sua ausência das fileiras do Exército, Marinha e Aviação se devia não a razões históricas mas sim a uma estatal “acção positiva”. Não, as mulheres não querem favores destes, não senhor!

Assim, a partir de 2008, ao fazerem 18 anos, o seu nome será, via online, transferido do Ministério da Justiça para o Ministério da Defesa, num processo expedito e desburocratizado que até dispensa a ida à Junta de Freguesia para “dar o nome”. Um *simplex* na sua versão castrense. Choque tecnológico que nos distancia da visibilidade social da “ida às sortes” que os nossos pais viveram, em dia de festa dos rapazes que marcava o ritual de passagem para a adultez, com estatuto de homem reconhecido, a partir daí, em toda a aldeia.

E deste modo, a generalidade das jovens portuguesas, agora também apelidadas de “mancebas”, (e já não só esse restrito punhado de voluntárias amantes da “caserna”) participará na jornada (de proselitismo lúdico) do Dia da Defesa Nacional, recebidas na “parada” dos quartéis pelos futuros “camaradas de armas”, ufanos das suas fardas medalhadas, rodeados de armas e carros de combate (e muitos repórteres de televisão a colherem imagens e depoimentos para os noticiários das 20 h). Vivendo o país em paz, nenhuma rapariga tentará “ficar livre” da tropa ou “passar à reserva territorial” a todo o custo, indo, pelo contrário, com vontade e orgulho patriótico à “inspecção”, desejosa de “ficar apta” e, desse modo, ser chamada para uma (breve) “recruta”, para poder *curtir uma cena* ecológica no que resta da Tapada (não ardi-da) de Mafra como soldado-cadete, recebendo um “pré” ao nível do chorudo salário mínimo nacional. Na carteira, junto aos cartões de crédito e de eleitor, ostentará com vaidade a sua “caderneta militar”. E na memória, essa solene cerimónia de “juramento de bandeira” que levou a família às lágrimas cívicas.

Depois é só esperar que a Guerra chegue!

PS: este é um modesto contributo, de um ex-“combatente”, para que as nossas jovens se familiarizem, desde já, com o jargão militar “básico”, na sua faceta mais sociável e benigna (o RDM não é para aqui chamado).

Luís Souta
Instituto Politécnico de Setúbal
lsouta@ese.ips.pt



A promoção da saúde, a psicologia e a saúde escolar: modelos e práticas

IE/FN

A psicologia da saúde é uma área da psicologia que se relaciona de perto com a intervenção das equipas de saúde escolar. Falamos de um tipo de acção que não trabalha com a doença, nem com casos individuais, para assumir o olhar mais vasto da promoção da saúde e da prevenção da doença. Este assunto é bastante premente, uma vez que a prevenção da saúde mental é prioritária em termos de intervenção e que, ao se estimular o desenvolvimento pessoal se está, no fim de contas, a tocar em todos os determinantes da saúde. Deste modo, trabalhar no sentido da promoção de uma alimentação saudável, da higiene oral, da prevenção de comportamentos de abuso de álcool ou de qualquer outra área, não dispensa a articulação de acções no sentido da promoção da saúde mental. Mas como é que realmente se operacionalizam estes objectivos?

Antes de mais cumpre reconhecer quais as dimensões a trabalhar no âmbito deste determinante: o auto-conceito; a auto-estima mas também a assertividade, o sentimento de pertença ao grupo, a aceitação de si quer em termos psicológicos, quer em termos físicos (a questão da imagem corporal). As áreas que se acabaram de enunciar não excluem dimensões como a confiança em si mesmo, a criatividade, a comunicação, a resolução de conflitos, entre outras. Ainda assim, é necessário concretizar um pouco mais: falamos da articulação de programas, dirigidos a grupos de alunos em que se utilizam técnicas de dinâmica de grupo com os objectivos acima enumerados. De facto, o grupo surge como contexto de intervenção privilegiado e a aprendizagem de competências como um conceito estruturador. O planeamento de série de acções em que a dinâmica de grupos se conjugue num todo, e em que outros níveis escolares sejam trabalhados, torna-se um aspecto fulcral.

O desenho de programas de promoção da saúde deve, após o estudo das causas de cada determinante, utilizar a aprendizagem activa em grupo, para acompanhar um conjunto de alunos durante diversas sessões. Neste sentido, as equipas de saúde escolar podem desempenhar uma importante função no que diz respeito à aplicação destes programas e à formação de professores na área da promoção que, cada vez mais, se integra nas suas actividades docentes. Paralelamente a esta esfera de intervenção, interessa envolver a escola noutros níveis como o órgão de gestão, os auxiliares de educação, os encarregados de educação e até os manipuladores de alimentos (no caso de se estar a trabalhar o determinante da alimentação saudável). Da mesma forma, a área de projecto e a introdução de ligeiras adaptações curriculares podem potenciar os efeitos dos programas de promoção.

O desenho de programas de promoção da saúde deve assim ter como núcleo central a promoção da saúde mental. Deve socorrer-se de técnicas de dinâmica de grupo para trabalho directo com os alunos, tomando como central preocupação a aquisição de competências nas variáveis mais importantes

para o desenvolvimento psicológico do aluno e também tendo em linha de conta as competências específicas activadas a propósito de um dado determinante que se queira trabalhar.

Para além desta acção directa os programas de promoção devem ainda prever uma coordenação mais global em que se defina uma política para a saúde a nível da escola ou agrupamento e em que a acção pedagógica de diversos professores seja coordenada. Também se deve ter em linha de conta a disseminação dos resultados pelos pares através de trabalhos expostos, aulas inter pares, envolvimento activo de alunos em semanas da saúde entre muitos outros exemplos.

Assim, a aquisição de competências como a da tomada de decisão, o uso de alternativas saudáveis, ou das competências para dizer não, podem e devem servir, através da promoção da saúde mental, de espinhas dorsais de toda a intervenção para a promoção da saúde na escola. Voltaremos a estes conceitos em futuras oportunidades.

Rui Tinoco

Psicólogo Clínico Unidade de Saúde da Batalha (Porto)

VENDAM os POBRES

Banco Mundial diz que os pobres do mundo são um “mercado subestimado”

Os quatro mil milhões de pessoas (cerca de 72 por cento da população do planeta) que vivem na pobreza têm um poder de compra calculado em 5 triliões de dólares e representam um mercado que, segundo um relatório do Banco Mundial (BM), pode potenciar o enriquecimento das empresas. Esta população, que habita sobretudo na Ásia e nas regiões rurais, representa “um mercado significativo e mal alimentado que deve ser aproveitado”, explicou à imprensa Allen Hammond, vice-presidente da organização World Resources Institute, co-autor do relatório. Hammond explicou que as empresas podem tirar partido desta situação na medida em que existe um “custo adicional” ligado à pobreza, com os mais pobres a terem

frequentemente acesso a “produtos e serviços mais caros e de menor qualidade”. Michael Klein, economista da Sociedade Financeira Internacional, especializada em ajuda ao sector privado do BM, referiu, neste sentido, que “as empresas devem fazer parte da solução, não do problema”.

Segundo o estudo, a maior parte destas pessoas, cujo rendimento varia entre 1,5 e 4 dólares por dia, vive na Ásia e no Médio Oriente (2,86 mil milhões de indivíduos), com um poder de compra estimado em 3,47 triliões de dólares. Em seguida aparece a África (486 milhões de indivíduos/429 mil milhões de dólares), a América Latina (360 milhões/509 mil milhões) e a Europa do Leste (254 milhões/458 mil milhões).

Fonte: AFP

O novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário foi aprovado em Janeiro continuando a ser tema de debate nas escolas. Sobretudo no que se refere às condições de acesso ao concurso para professor titular, cuja regulamentação final está ainda a ser negociada com os sindicatos, ainda que estes continuem a recusar a estratificação da carreira em duas categorias.

Para saber o que pensam os professores sobre as novas regras que passaram a orientar a carreira docente e as consequências que delas podem advir para o seu futuro, a PÁGINA ouviu, este mês, cinco professores colocados nos três últimos escalões e pediu-lhes para manifestarem as suas principais preocupações relativamente ao documento, questionando-os igualmente sobre a actuação dos sindicatos e da própria classe em todo este processo. No futuro recolher-se-ão opiniões de grupos de professores com diferentes posicionamentos no percurso da carreira docente.

De acordo com as opiniões recolhidas, a maioria não está de acordo com os critérios utilizados para definir o acesso à nova categoria, existindo também alguma indefinição sobre se valerá ou não a pena a candidatura. De resto, todos os inquiridos se manifestaram profundamente desagrados com a situação e foram unânimes em condenar a atitude de “prepotência” manifestada pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues.

Professores em final de carreira contestam regras mas parecem constrangidos face à inevitabilidade conjuntural do novo estatuto

Concorrer ou não concorrer: eis a questão



ANA ALVIM

É o caso de Marieta Carvalho, 52 anos, professora de História, que encara como “injusta” a possibilidade de ver colegas de trabalho com um menor número de anos de serviço poderem vir a ser beneficiados no concurso de acesso à categoria de professor titular.

De facto, as regras que o regulamentam dizem que “na ordenação dos candidatos ao concurso de acesso [a professor titular] preferem, em caso de igualdade de classificação, os docentes titulares do grau de mestre ou doutor em especialidade reconhecida para o efeito por despacho do Ministro da Educação”.

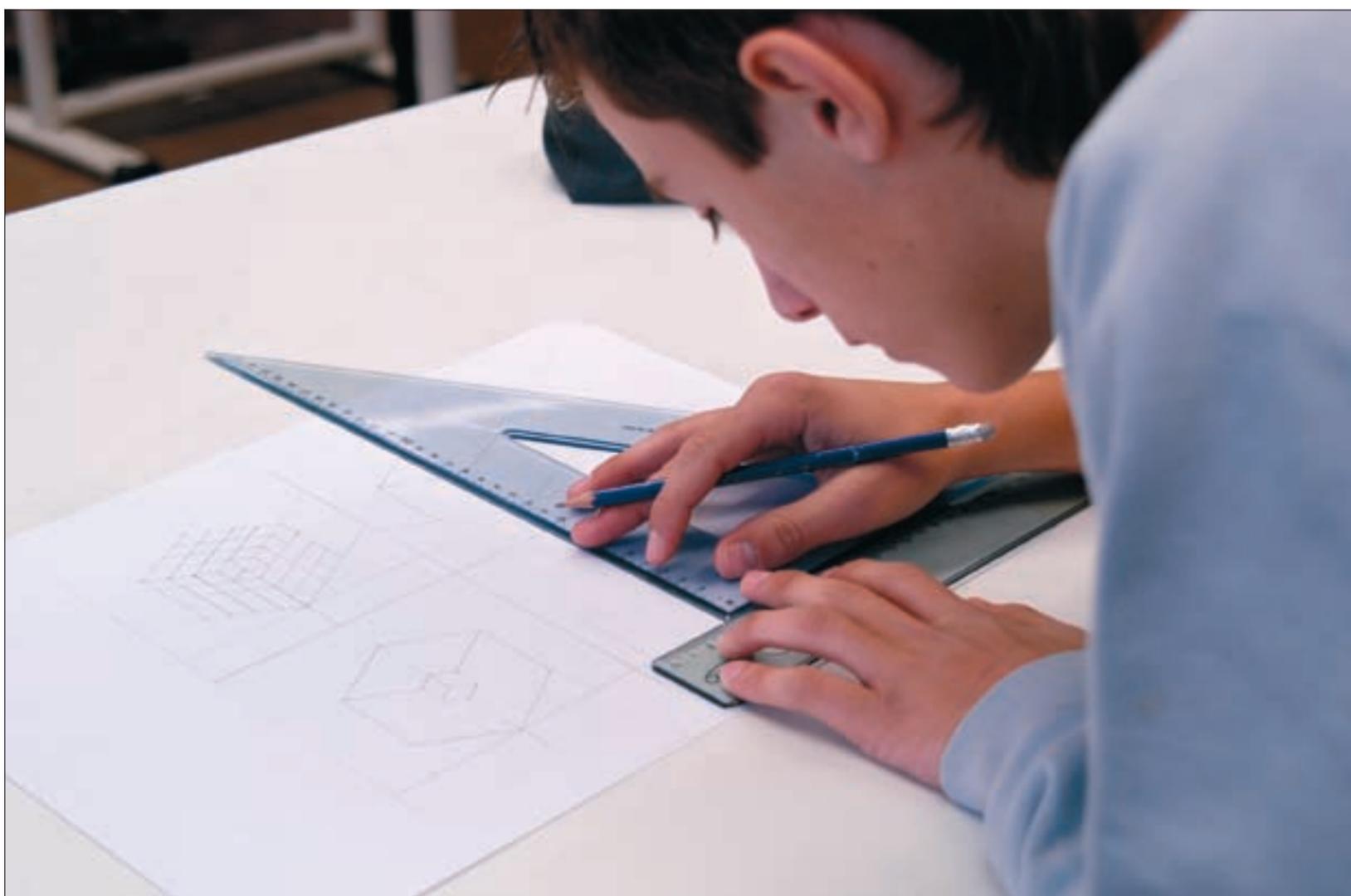
Apesar de ainda não ter efectuado a contagem de pontos que lhe permitirá saber se pode ou não aceder à nova categoria prevista no ECD, não entende, desde logo, porque razão 31 anos de carreira e o exercício de diversos cargos de responsabilidade no interior da escola sejam recompensados com apenas dois pontos anuais na escala de classificação proposta pelo ministério, por contraposição aos quinze pontos atribuídos a quem beneficia daquele título. Além disso, considera também injusto o facto de as novas regras terem apenas em conta para efeitos de pontuação os cargos de gestão exercidos nos últimos sete anos, o que, no seu caso, não lhe permite contabilizar uma parte significativa das actividades exercidas.

Para além de não concordar com estes critérios utilizados pelo ministério, Marieta Carvalho critica igualmente o prolongamento da idade da reforma – tem agora pela frente mais do dobro do tempo que lhe faltava no ano passado – e as alterações no

funcionamento das escolas, que lhe elevaram quase para o dobro o número de horas lectivas. “A escola absorve-me mais agora do que há dois anos”, diz.

Apesar de não ser sindicalizada, considera que as organizações sindicais têm feito “muitas cedências” ao poder político e que “nem sempre estão ao lado dos professores”. Isto, explica, porque os sindicatos “não querem perder algumas das contrapartidas oferecidas pelo ministério”. De resto, acha que, de uma maneira geral, “os professores não estão unidos”.

Uma última palavra para a atitude demonstrada pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues, que “enxovalhou” os professores e “denegriu” a sua imagem junto da opinião pública. “Claro que há bons e maus professores”, reconhece, “mas esta ministra nunca fez nada para valorizar os bons”.



ANA ALVIM

Ministério não dialoga com os professores

Na opinião de Clementina Torres, 50 anos, professora de Geografia, o novo ECD veio apenas causar “divisões entre os professores” e “não contribui em nada para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem”. Pelo contrário, diz: “o professor que está numa fase mais adiantada da carreira fica mais desmotivado”.

Apesar de afirmar que não faz questão de concorrer à categoria de professora titular, sente-se de todo o modo injustiçada pelo facto de os últimos quatro anos, de um total de treze em que exerceu cargos de gestão no conselho executivo da sua escola, não lhe terem sido contados por faltas relacionadas com motivos de saúde. Além disso, “neste momento desconhece-se se um professor titular irá ganhar mais do que um professor regular com os mesmos anos de serviço. Ora, assumir responsabilidades acrescidas e ganhar o mesmo não justifica, na minha opinião, concorrer a essa categoria”, conclui.

Clementina Torres questiona também os critérios de avaliação utilizados, de cariz demasiado burocrático, quando, afinal, o fulcro da profissão está na sala de aula, na relação com o aluno. “É importante que os alunos sintam que os professores realizam um trabalho com uma finalidade única e comum. Actualmente, em virtude das alterações que têm ocorrido, é muito difícil conseguirmos concentrarmo-nos nessa tarefa porque o trabalho reparte-se por uma série de outras actividades que até agora não existiam”. Em suma, diz, “está instalado um ambiente desagradável nas escolas” e o responsável pela situação, afirma, é apenas um: “não vejo que haja diálogo e preocupação por parte da tutela em responder de forma eficaz às nossas preocupações, pelo contrário, só vejo obrigações em adaptar-me às linhas orientadoras emanadas pelo ministério”.

No que se refere à actuação dos sindicatos no processo de aprovação do ECD, Clementina Torres lamenta a existência de um “grande número” de organizações no sector, que apenas serve para fomentar a “divisão da classe” e “enfraquecer o processo negocial”. Apesar de ser sindicalizada, diz que “os sindicatos intervêm apenas nos momentos mais fulcrais, por motivos reivindicativos e para marcar greves. O resto do tempo dá-me a sensação de que eles nem existem. Talvez fosse interessante virem mais vezes às ‘bases’ recolher sugestões”.

Novo ECD tem virtudes que não se devem desprezar

Contrastando com o tom das anteriores opiniões, António Meireles, 53 anos, professor de Português, considera que o novo ECD “tem algumas virtudes que é preciso não desprezar”. A começar precisamente pela criação das duas categorias agora estabelecidas. “Percebo qual é a intenção da ministra ao aprovar esta medida e apoio a sua decisão. É uma boa forma, na minha opinião, de valorizar a sabedoria e a experiência dos professores com mais tempo de serviço”.

O novo regime da avaliação do desempenho merece-lhe igualmente uma nota de destaque, já que vem “clarificar os critérios de atribuição das classificações e premiar aqueles que, de facto, se dedicam de forma profissional à sua actividade”. A progressão na carreira docente estava essencialmente dependente de factores de antiguidade, o que, na sua opinião, “nem sempre era justo”.

Apesar de fazer uma “avaliação positiva” ao conjunto de princípios constantes no novo ECD, António Meireles é crítico em relação à forma como o processo foi “praticamente imposto” e não vê com bons olhos a forma como a ministra Maria de Lurdes Rodrigues tem tratado a classe docente. “Uma coisa é pretender introduzir alterações que, a meu ver, eram necessárias; outra bem diferente é considerar os professores como uma classe displicente e dar uma má imagem deles à opinião pública”. Neste aspecto, aliás, considera que a atitude da tutela tem sido, de algum modo, “incongruente”, e que em nada contribui para melhorar o “espírito de desalento” que caracteriza a classe.

Questionado quanto à posição dos sindicatos neste processo, este professor diz não compreender a “atitude generalizada de rejeição” ao documento. “Se por um lado compreendo que ela derive do facto de os sindicatos terem determinadas posições políticas a manter, por outro considero que deveria existir mais abertura em discutir matérias que podem contribuir para reforçar a qualidade do ensino em Portugal”.

Sindicatos cumprem um papel difícil

Apesar de admitir que ainda não conhece a fundo o novo documento, Maria Eduarda Lemos, 51 anos, professora de Português-Francês, refere que uma das questões que mais a preocu-



ANA ALVIM

pa no ECD é a possibilidade de as faltas relacionadas com a maternidade ou a morte de um familiar poderem vir a ser descontadas, facto que considera “absolutamente inaceitável” e que “cria uma ansiedade e uma angústia tremendas nos professores”.

No tempo do primeiro-ministro António Guterres, explica, o Partido Socialista afirmava ter uma paixão pela educação, que, entretanto, se parece ter desvanecido. Desde então, “a situação na educação tem-se vindo a deteriorar” e hoje os professores têm uma “péssima imagem junto da opinião pública”. A ministra é apontada, mais uma vez, como a principal responsável pela situação. “Como é que alguém com a sua responsabilidade política pode afirmar que perdeu os professores mas ganhou os pais?”, questiona Maria Eduarda Lemos.

Mas a culpa não recai apenas em Maria de Lurdes Rodrigues. Na sua opinião, os próprios professores têm uma quota parte de responsabilidade na medida em que não possuem um “verdadeiro espírito de classe”. Quanto aos sindicatos, têm um “papel muito difícil”, agravado com a “prepotência” que caracteriza a actuação deste governo. “Uma autêntica ditadura”, sublinha. Apesar das dificuldades que enfrentam, diz ainda assim que estas organizações fazem “demasiadas cedências”. “Por muito que custe, e mesmo sabendo que o poder político acaba por fazer aquilo que quer, os sindicatos deveriam ter uma posição mais firme”.

Voltando ao tema com que se iniciou a conversa, Maria Eduarda Lemos refere que, apesar de não concordar com a divisão da classe em hierarquias, ainda não decidiu se irá concorrer à categoria de professora titular, decisão que estará dependente de ser ou não penalizada na progressão da carreira. Até porque as desvantagens parecem ser maiores do que as compensações. “Um professor titular tem uma série de tarefas acrescidas: além de dar aulas, tem de coordenar, assistir, avaliar. Em profissões similares não é assim, quando se assume cargos com esta exigência existe uma dedicação exclusiva. Nós não, vamos acumulando...”.

É talvez por essa razão que a chegada da reforma, anteriormente encarada com alguma reserva e mesmo uma dose de tristeza, seja actualmente motivo de júbilo. “Todos os meus antigos colegas que se reformaram sentem uma imensa alegria. Esta atitude não era habitual. E é um sintoma de que algo não vai bem”.

Professores precisam de reforçar espírito de união

Clara Menezes tem 48 anos, é professora de Biologia e assumiu-se como a voz mais crítica do conjunto de professores entrevistados. O discurso inflamado advém do facto de se sentir “traída pela classe política”, que, na sua

opinião, “deveria ter mais respeito pelos professores”. Tudo o que este ECD, afinal, não representa, não fazendo mais do que “promover a existência de professores de primeira e de segunda classe”. Facto que, teme, “não deixa antever boas perspectivas para o futuro”.

Apesar de o índice remuneratório não ter sido alterado em função das duas novas categorias agora criadas, Clara Menezes acredita que essa distinção acabará por concretizar-se num futuro próximo. Com consequências inevitáveis de hierarquização da classe. Por este motivo, recusa qualquer possibilidade de vir a concorrer à categoria de professora titular. “Não iria ficar em paz comigo mesma subordinando-me a uma medida que considero contraproducente”, diz, criticando a posição de alguns colegas que, mesmo habitualmente críticos em relação às orientações do documento, já manifestaram o desejo de fazê-lo.

Tal como aos restantes inquiridos, questionamo-la sobre o papel do movimento sindical no decorrer deste processo. “Penso que desta vez os sindicatos cumpriram o seu papel porque estiveram juntos no repúdio a este novo estatuto. Mas pouco mais havia a fazer, já que a atitude de prepotência da ministra deixou pouco espaço de manobra política”. Apesar de compreender a limitação com que foram confrontadas as organizações sindicais, deixa uma mensagem: “É preciso que os professores reforcem o espírito de união nestes momentos em que são desafiados”.

Ricardo Jorge Costa



BÉLGICA. Bruxelas. Jovens protestam contra a utilização de crianças em conflitos armados a 13 de Fevereiro de 2007. Foto: AFP PHOTO/BELGA PHOTO BENOIT DOPPAGNE

Crianças forçadas em guerras de adultos

Em mais de vinte países as crianças participam directamente em guerras. É-lhes negada a infância a que têm direito e são presenteadas com o horror e a morte. Estima-se que entre 200 a 300 mil crianças tenham servido como soldados em conflitos actualmente em curso, quer fazendo parte de grupos rebeldes quer de forças governamentais. Estas crianças participam em todos os aspectos que fazem parte das guerras contemporâneas. Disparam armas na frente de combate, servem de detectores humanos de minas, participam em missões suicidas, carregam mantimentos e actuam como espões, mensageiros ou vigias.

Psicologicamente vulneráveis e facilmente intimidáveis, as crianças tornam-se soldados obedientes. Muitas são sequestradas ou recrutadas à força, e geralmente intimadas a cumprir ordens sob ameaça de morte. Outras, juntam-se a grupos armados por desespero. À medida que o conflito vai destruindo a sociedade, deixando as crianças sem escola, obrigando-as a sair das suas casas ou a separar-se das famílias, muitas percebem que o ingresso nos grupos armados é a sua única hipótese de sobrevivência. Outras ainda, ao ingressar em grupos militares procuram apenas escapar à pobreza ou vingar membros da família que tenham sido mortos por facções opostas.

O Observatório dos Direitos Humanos (Human Rights Watch) tem denunciado vários países pela utilização de crianças-soldado: Angola, Birmânia, Burundi, Colômbia, República Democrática do Congo, Líbano, Libéria, Serra Leoa, Sri Lanka, Sudão, Uganda. A UNICEF tem realizado programas de desmobilização de crianças-soldado, em países como a Serra Leoa e o Afeganistão. A ideia é dar novas oportunidades a estas crianças, nomeadamente através da escolarização. A falta de fundos ou quebra nos apoios internacionais compromete muitas vezes estes programas.

A fragilidade dos acordos de paz assinados pelas partes envolvidas nos conflitos e tantas vezes violados também contribui para o fracasso da tentativa de desmobilização das crianças-soldado. Acresce que muitas das crianças ex-soldado quando regressam a casa não têm já uma estrutura familiar à sua espera. Os programas apontam ainda a necessidade de ajudar as crianças a adap-

tar-se à nova realidade existente nas suas comunidades. A mensagem da UNICEF é a aposta na educação.

Recentemente, em Fevereiro de 2007, durante a Conferência Internacional de Paris sobre as Crianças-soldado, os 58 países presentes comprometeram-se a lutar pela libertação incondicional destas crianças. Entre os compromissos assumidos num documento que resultou da conferência, pede-se aos Estados que as crianças-soldado sejam vistas como vítimas antes de serem acusadas de crimes aos olhos do direito internacional. Pede-se também que um menor que fuja ao recrutamento seja beneficiado pelo direito de asilo. Uma última chamada de atenção vai para o facto de as meninas estarem excluídas dos programas e das iniciativas diplomáticas sobre as crianças-soldado. Uma situação que os países participantes se comprometeram a “reverter e a corrigir”.

Nas várias abordagens internacionais relativas ao problema, entende-se por criança-soldado qualquer pessoa que tenha menos de 18 anos e faça parte de qualquer tipo de força armada organizada ou não organizada. A definição nunca se refere apenas a crianças que usem ou tenham usado armas. Vai mais longe. Aplica-se a crianças que possam ter desempenhado no grupo armado funções tão diversas como transportar equipamentos, cozinhar ou servir de mensageiros. E a raparigas que tenham sido recrutadas para fins sexuais ou para «casamentos» forçados.

Andreia Lobo

Nota da redacção: O mês passado na reportagem intitulada “Alterações climáticas: em alerta vermelho”, a palavra Ártico foi grafada erradamente sem “C”, o erro foi alheio à jornalista Andreia Lobo.



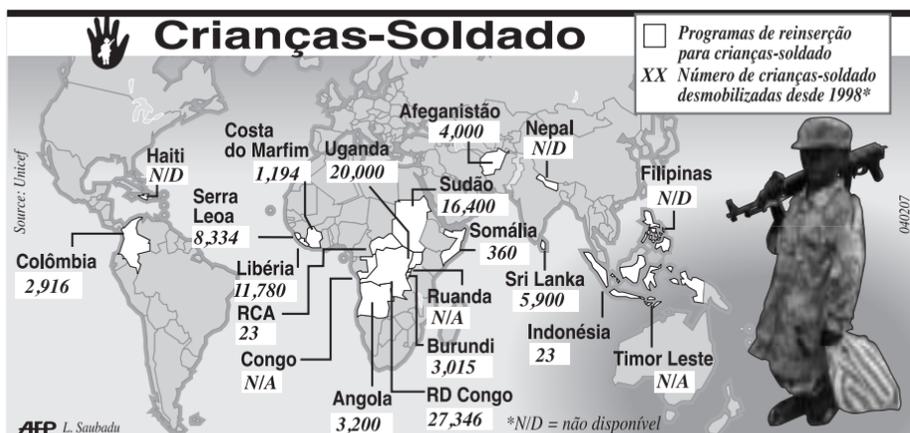
HEBRON. Crianças brincam com armas junto a uma bandeira do Hamas e perto das ruínas de uma casa bombardeada pelo exército na cidade de Hebron a 27 de Novembro de 2003. Foto: AFP PHOTO/HOSSAM ABU ALAN



NEPAL. Esta imagem foi captada a 10 de Novembro de 2006, num campo de treino Maoísta. Foto: AFP PHOTO/Ravi MANANDHAR



LIBÉRIA. Robert Jack, 13 anos é uma criança soldado que combatia para o presidente deposto da Libéria, Charles Taylor, posa antes de entregar a arma, a 7 de Dezembro. Pela deposição da arma receberá 50 dólares. Foto: AFP PHOTO ZOOM DOSSO



Notas recolhidas nos relatórios do Observatório dos Direitos Humanos (Human Rights Watch) sobre crianças-soldado

Nepal (Janeiro de 2007)

O uso de crianças pelos Maoístas

Milhares de crianças foram recrutadas pelo Partido Comunista do Nepal (Maoísta) durante 10 anos de guerra civil. Crianças estiveram na linha da frente do conflito, receberam treino em armas e realizaram acções de suporte militar e logístico cruciais aos Maoístas. Apesar do governo ter assinado um acordo de paz, em Novembro de 2006, os Maoístas continuaram a recrutar crianças tendo recusado libertar algumas que já integravam as suas forças.

Sri Lanka (Janeiro de 2007)

O Estado pactua com sequestros e recrutamento de crianças pelo grupo Karuna

O grupo Karuna tem sequestrado centenas de crianças no Sri Lanka Oriental para combater. Este grupo é liderado pelo antigo comandante de um outro grupo, os Tigres de Libertação da Pátria Tamil, e seu actual opositor. As forças de segurança governamental longe de parar os sequestros facilitam o trabalho aos sequestradores, permitindo o transporte das crianças por postos de segurança a caminho dos campos de treino. A denúncia consta do último relatório do Observatório dos Direitos Humanos.

Burundi (Junho 2006)

Longe de casa

Durante os treze anos da guerra civil no Burundi, crianças têm sido recrutadas e usadas como combatentes pelos dois lados envolvidos no conflito. Mais de três mil crianças foram desmobilizadas, mas o grupo rebelde denominado Forças de Libertação Nacional (FLN) continua a usar crianças como combatentes e como auxiliares em várias tarefas logísticas. Por outro lado, dezenas de crianças que serviram ou são acusadas de ter servido como soldados nas FLN estão agora sob custódia governamental, no entanto, sem qualquer tipo de assistência.

África Ocidental (Março 2005)

Juventude, pobreza e sangue: A herança letal dos guerreiros regionais

Desde 1989, jovens soldados têm lutado em conflitos armados na Libéria, Serra Leoa, Guiné, Costa do Marfim, sempre cruzando fronteiras entre países vizinhos para lutar pelo seu sustento económico como mercenários.

Libéria (Fevereiro 2004)

Como combater, como morrer

Mais de 15 mil crianças-soldado lutaram nos dois lados da guerra civil na Libéria e muitas unidades eram formadas essencialmente por crianças. O relatório do Observatório dos Direitos Humanos sobre este país, assinala não apenas os abusos cometidos sobre as crianças-soldado, como as violações que estas foram forçadas a exercer sobre os civis. O relatório alerta que a paz na África Ocidental vai depender do sucesso da reintegração das crianças-soldado na sociedade.

Colômbia (Setembro 2003)

“Vais aprender a não chorar”

Mais de 11 mil crianças combatem no conflito armado na Colômbia tanto do lado da guerrilha como das forças paramilitares. Ambas as forças confiam às crianças-soldado a execução de verdadeiras atrocidades, tais como executar outras crianças no deserto. A guerrilha chama “abelhinhas” (little bees) às crianças-soldado por serem capazes de “picar” antes que o seu alvo se aperceba que está sob um ataque. Os paramilitares chamam-lhes “pequenas campainhas” (little bells), referindo-se à sua utilização como sistema de alarme. Desde 1998 que o recrutamento de crianças-soldado tem aumentado, de acordo com vários relatórios de organizações não governamentais.

Angola (Abril de 2003)

Combatentes esquecidos

Abril de 2003 marca um ano sobre a data do acordo de paz em Angola. Tanto o maior grupo armado da oposição, União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), como o governo, usaram crianças como soldados nos seus exércitos durante a guerra. Os grupos de defesa dos direitos das crianças estimam que mais de 11 mil crianças estiveram envolvidas nos últimos anos da guerra. No entanto, estas crianças-soldado foram excluídas dos programas de desmobilização.

Uganda (Março de 2003)

Crianças roubadas

O Exército de Resistência do Senhor (LRA) no norte do Uganda atingiu números recorde de sequestro de crianças tendo-as submetido a um tratamento brutal, como soldados, trabalhadores e escravos sexuais. Em 2002, estimava-se que cinco mil crianças tivessem sido sequestradas, um número que um ano antes era de menos de 100 crianças. Os rebeldes raptavam crianças de oito anos nas escolas e nas suas casas, as meninas eram usadas como “esposas” dos combatentes rebeldes.

Serra Leoa (Julho de 2003)

Reintegração de crianças-soldado ameaçada

Uma denúncia da UNICEF alerta para o perigo que acarreta a falta de fundos internacionais para a reintegração de mais de sete mil crianças outrora combatentes nas guerras civis naquele território. O acordo de paz estabelecido na Serra Leoa, em 2000, prometia educação para as crianças ex-soldado como forma de lhes possibilitar estruturar-se para a sua sobrevivência. Muitas destas crianças tinham-se juntado aos grupos armados por falta de alternativas. “Só através de programas de formação se lhes abrirão as portas do futuro”, alerta a UNICEF num comunicado.

Birmânia (Outubro de 2002)

“A minha arma é maior do que eu”

Acredita-se que a Birmânia tenha o maior número de crianças-soldado do mundo. A larga maioria combate no exército de libertação da Birmânia, o Tatmadaw Kyi que consecutivamente recruta crianças de 11 anos. Estas são submetidas a treinos brutais e forçadas a participar nos combates e nos abusos cometidos contra os civis. As crianças estão também presentes em grupos opositores, ainda que em número bastante inferior.



A música de Hitchcock

O momento musical mais famoso da história do cinema esteve para ser mudo. No início da pós-produção de "Psycho", Alfred Hitchcock instruiu o seu compositor, Bernard Herrmann: "Faz o que quiseres, mas peço-te apenas uma coisa: por favor não escrevas nada para a cena do chuveiro. Isso tem de ser sem música.". Herrmann ignorou o pedido e compôs a música. Depois de ver a cena com música, Hitchcock mudou de opinião e, quando Herrmann lhe lembrou a instrução original, respondeu imperturbavelmente: "Improper suggestion, my boy, improper suggestion." Hitchcock, que tinha sido muito pessimista em relação ao filme, chegando mesmo a pensar em passá-lo apenas na televisão, percebeu naquele momento que tinha nas mãos uma coisa muito especial.

Esta anedota é reveladora de que, como o livro "Hitchcock's Music" de Jack Sullivan recentemente editado, Hitchcock tinha instintos musicais acima da média. Se ele não tivesse conseguido ver o que Herrmann podia fazer com a música, ninguém o conseguiria. Naquelas cordas terríveis, gritantes mesmo, Sullivan diz que houve espectadores que tinham ouvido música electrónica, sintetizadores e "gritos de pássaros" onde nada disso existe. A extraordinária música de Herrmann, composta apenas para cordas - como disse o compositor, "a black-and-white music for a black-and-white movie"- demonstrou que "o público gosta de música moderna desde que esteja num filme".

A decisão inicial de Hitchcock é compreensível, pois sempre mostrou ser um brilhante explorador dos silêncios. Teria sido por exemplo um achado ter feito a cena do avião que lança pesticidas em "North by Northwest" sem música, em vez da torrente de notas que é usada. Só quando o avião bate na camioneta e explode, Hitchcock liberta a tensão com uma mini fanfara de Herrmann. Como Sullivan diz, "para Hitchcock uma pausa pode ser tão significativa como uma nota".

Especialmente convincente é o argumento de Sullivan de o realizador ter começado no cinema mudo. Os seus últimos filmes aspiravam a essa condição. Não a condição do silêncio literal - porque os filmes mudos eram, é claro, a maioria das vezes projectados com acompanhamento musical - mas a condição de "cinema puro", de imagem e música trabalhando harmoniosamente juntas. Não é exagero Sullivan chamar a "O Homem que Sabia Demais"- nas duas versões, a inglesa e a americana - um "thriller sinfónico"; e Herrmann descrever a sua abertura de "North by Northwest" em termos expressivamente de dança: "A dança louca que Cary Grant tem com o mundo".

Sullivan, um curioso sem limites do ouvido, não analisa apenas sete ou oito das bandas sonoras dos filmes favoritos de toda a gente de Hitchcock, mas sim de todos: desde a curiosidade "Waltzes of Vienna"- alguém conhecia este?- até à música atonal e quase subliminar de "Pássaros". No final, acaba por justificar a sua afirmação inicial: "Não se pode entender completamente os filmes de Hitchcock sem estudar a sua música. A música é uma linguagem alternativa em

Hitchcock, quer dando som aos pensamentos inconscientes das suas personagens quer ocupando os nossos."

Hitchcock trabalhou com muitos compositores - Miklos Rosza, Franz Waxman, Arthur Benjamin, Henry Stafford, e um muito jovem John Williams - aos quais Sullivan dá uma atenção detalhada e subtil. Mas a estrela, é sem dúvida, e inevitavelmente, Herrmann, que fez a banda sonora de "Citizen Kane", analisado à exaustão desde os seus primórdios. Herrmann começa a trabalhar com Hitchcock em 1955, numa colaboração que vai durar nove anos e que vai ter o seu auge no tríptico "Vertigo", "North by Northwest" e "Psycho". Uma das histórias contadas no livro é que Herrmann sonhou durante uma parte da sua vida abrir e gerir um pub ao estilo inglês "até que alguém lhe disse que tinha de o abrir e fechar a horas certas".

A história triste do rompimento da relação dos dois homens é relatada por Sullivan de forma muito detalhada e simpática para ambos. Para "Torn Curtain" Hitchcock estava a ser pressionado pelo estúdio para uma banda sonora leve "popy", 60's. Herrmann escreveu-lhe dizendo-lhe que ficaria "encantado por compor uma banda sonora "vigorosa" para o filme, mas posteriormente começou a escrever uma música para um conjunto surreal que incluía 12 flautas "aterradoras" e um massacre de cordas. Depois do anterior sucesso de "Psycho", Herrmann pensou talvez pensasse que empurraria Hitchcock na direcção certa novamente. Hitchcock, por outro lado, já não tinha auto-confiança suficiente para resistir aos patrões do estúdio e...despediu - o. Sullivan especula, com alguma razão, que haveria algum ciúme e rivalidade na relação entre os dois homens. Hitchcock, no entanto, tinha dito que "Psycho" devia "33% do seu poder à música".

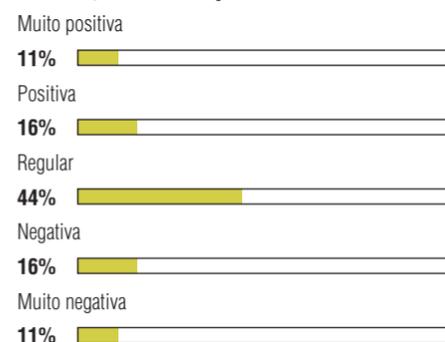
Como Sullivan demonstra, as relações de Hitchcock com os seus compositores foram sempre apaixonadas - e muitas vezes tempestuosas - porque o realizador era ele próprio um melómano. Também por isso, muitas das suas personagens eram obcecadas por peças de música e muitas vezes esta era a chave do drama. O fantasma da decadência de "Vertigo", assim como a música de "Psycho", onde as sirenes se tornam num coro de Fúrias, são exemplares. Estas vozes celestiais têm alguma coisa para nos dizer, se estivermos atentos e as ouvirmos.

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

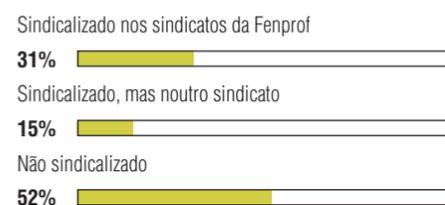
Inquérito online

Na sua opinião a actuação dos sindicatos é:



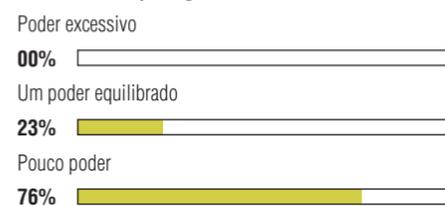
Total Respostas: 721

Você é:



Total Respostas: 761

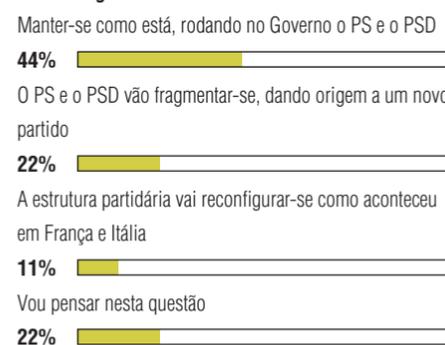
Na sociedade portuguesa os sindicatos têm:



Total Respostas: 681

Na sua opinião a estrutura partidária

em Portugal vai:



Total Respostas: 721

PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

20%

Livraria on-line
<http://www.profedicoes.pt/livraria/>

Oferta: portes por envio à cobrança



IE/FN

Natureza e sustentabilidade II

O termo “desenvolvimento sustentável” foi oficialmente fixado no relatório *Our Common Future* pela Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento, mais conhecida por Comissão Brundtland, sob os auspícios das Nações Unidas, em 1987. Este é um documento que ainda hoje é lido com muito proveito. Podemos supor que esse relatório oficial foi em parte também uma resposta ao grave desafio anteriormente lançado pelo igualmente conhecido *Limits to Growth*, da autoria de Donella Meadows, Dennis Meadows e colegas, publicado em 1972 com o patrocínio do “Clube de Roma”; esse estudo agora histórico foi actualizado em 2004 sob o título *Limits to Growth: The 30-Year Update*.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, em 1992 e a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, Joanesburgo, em 2002, foram grandes iniciativas inter-governamentais que formalmente estariam a dar sequência ao enunciado de problemas colocado em *Our Common Future*. Mas os re-

sultados alcançados são modestos, face à dimensão dos problemas materiais e humanos que se colocam e às contradições que constroem a sua resolução; em particular, a busca de soluções e acção consensual tem sido constrangido pelo protagonismo cedido às grandes corporações, que têm encontrado nesses eventos fora para promoverem a sua imagem (“corporate social responsibility”) e para obstem a adopção de decisões radicais.

Tanto em *Limits to Growth* como em *Our Common Future* o ambiente é inseparável da relação do homem com a natureza, articulada com o desenvolvimento económico e social, a equidade e justiça social, o bem-estar e aperfeiçoamento da pessoa humana.

Na prática política, pelo contrário, o ambiente tornou-se num tema artificialmente autónomo, uma visão frequentemente redutora, ou porque não considera na sua integralidade o ciclo de vida dos materiais desde a produção primária e seu fluxo através da esfera económica até ao regresso à natureza, ou porque ignora os fluxos indirectos ou invisíveis associados aos bens transaccionados, ou porque ignora o declínio das fontes de matérias-primas minerais, ou a sobre-exploração de recursos renováveis para além da respectiva taxa de reposição, etc.

O ambiente, na sua abordagem simplista, aparece como campo de confronto entre uns, que pretendem o protecção de habitats ou de paisagens alienando a presença do homem da natureza, e outros, que pretendem adquirir a propriedade de bens naturais para fazerem negócio deles. Entretanto, o ambiente tornou-se de facto num grande negócio, uma “indústria ecológica”; enquanto uns promovem o consumismo outros promovem a “eliminação” dos resíduos e vestígios de consumos desordenados, uns e outros fazendo negócio em proveito próprio.

No mundo presente não temos “desenvolvimento sustentável”. A acumulação de população em mega-cidades e o despovoamento do meio rural, o rápido crescimento da área edificada relativamente à população residente, a desertificação biofísica e humana frequentemente associadas entre si, o declínio de fontes de matérias-primas minerais (hidrocarbonetos e metais básicos), a exaustão de solos férteis e a sobre-exploração de aquíferos, a exaustão de pesqueiros, etc. são vários sintomas de um futuro preocupante que já é presente na Europa.

O anunciado projecto de associação entre capital norte-americano e brasileiro para a ampliação da bem sucedida experiência industrial brasileira de produção de biocombustíveis a partir da cana do açúcar, visando agora tornar o Brasil num grande exportador de biocombustíveis, significa o conflito entre a produção de madeira, produtos alimentares e combustíveis líquidos, competindo por solo fértil e condições climatológicas favoráveis cada vez mais escassas na Terra, e que agravará a ameaça a que a bacia do Amazonas está sujeita.

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora

■ Foto ciência com legenda

Eclipse total da lua, 03 de Março

Um eclipse total da Lua, acontecimento que ocorre, em média, duas vezes cada três anos, teve lugar no passado dia 03 de Março, tendo sido visível em Portugal.

A fotografia é um mosaico de imagens onde são mostrados vários momentos ao longo do eclipse. Na imagem de maior destaque, é possível ver a coloração avermelhada que a Lua adquire quando penetra na zona da umbra (sombra). Esta coloração tem origem na luz do Sol que é refractada na atmosfera terrestre e cujo ângulo de refacção depende do comprimento de onda da luz incidente. Imagens como esta são obtidas a partir de telescópios utilizando tempos de exposição da ordem dos segundos. A observação directa do eclipse com telescópios pode ser deveras decepcionante, pois os nossos olhos não conseguem colectar e reter a informação durante o tempo que uma câmara fotográfica o faz.

Carlos Alberto Duarte, colaborador do Visionarium
Fotografia de David Alayeto Salvador


Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIA DO EUROPARQUE





IE / FN

O olhar crítico português

Não admiraria se um estrangeiro, chegado a Portugal para estudar o povo e o país e, por conhecer ainda mal a sua história, começando por observar as manifestações comportamentais da população, desde as ruas e os bares até aos órgãos de comunicação social, tivesse imediatamente duas impressões: os portugueses olhavam-se uns aos outros impiedosamente e não possuíam uma visão realista do seu país.

Com algum tempo de permanência e na procura de um denominador comum para avaliar a razoabilidade dessas impressões, lendo e ouvindo personalidades representativas dos valores dominantes na sociedade, esse estrangeiro aceitaria como um vector sociológico a opinião de um reputado historiador, Vitorino Magalhães Godinho, recolhida de um substancial artigo publicado, em Janeiro, no “Jornal de Letras”, em que focava a necessidade de os portugueses “tomarem consciência do que foram e são para definirem o que querem vir a ser.” Aliás, já dizia o mesmo Eduardo Lourenço, em 1978, no “Labirinto da Saudade”.

E o que iria vendo esse observador? Provavelmente, que parecia ser uma característica do português criticar tudo e todos, começando no vizinho de casa ou no colega de trabalho para acabar no Governo ou no Estado, sem nunca se olhar a si mesmo e reflectir sobre se não estaria a confirmar antiquíssimas deformações de carácter, como a prosápia, a soberba e a inveja, que Gil Vicente, no século XVI, já satirizava nas suas comédias de crítica aos costumes.

Questionar-se-ia então se esses defeitos eram uma herança genética ou um produto de educação, sabido que o homem era também um produto do meio ambiente. Mas, noutras circunstâncias, quando ouvia um português elogiar aqueles compatriotas que se distinguiam nacional ou internacionalmente no domínio das Ciências, das Artes, das Letras ou do Desporto, ou, numa representação mais vasta, na Emigração, aqui por reconhecidas qualidades de trabalho e de adaptação a todos os mundos (“E se mais mundos houvera lá chegara” – dizia um grande poeta nacional), logo o mesmo indivíduo se ufanava como se ele próprio fosse distinguido.

Esta característica, verificável a todos os níveis culturais, desde o campo ou a fábrica até à universidade, revelava no mínimo uma oclusão na capacidade de aferir paradigmas, mani-

festando-se em duas atitudes que se confundiam nos momentos de euforia: uma, individualista e egocêntrica, em que eu sou o modelo das boas qualidades; outra, participativa e solidária, em que a minha adesão ao comportamento das massas – nas grandes manifestações patrióticas, por exemplo – acorda em mim a consciência de que pertença a um colectivo.

Alguns analistas sociais consideravam que a ligeireza com que os portugueses de todos os estratos sociais se criticavam uns aos outros, e por último o país, era hoje consequência da assunção dos direitos de cidadania justamente conquistados com a Revolução de Abril. A libertação permitira que com a desopressão dos espíritos se expandisse o pensamento e soltasse a palavra, contidos e freados durante o quase meio século da Ditadura.

Isto era um facto. Mas não era menos verdade que, recuando até aos finais do século XIX (fixando, por exemplo, os registos pessimistas dos “Vencidos da Vida”), se encontraria a mesma crítica dilacerante sobre um país que, das assembleias, das tertúlias ou dos campos, já era olhado ou sentido por elites e arraia-miúda como um caso perdido ou de difícil solução. Os primeiros lavravam a sua sentença escrevendo livros e manifestos ou passavam-na oralmente nas tribunas, a segunda metia o silêncio num baú e partia à aventura com os ouvidos cheios de coisa nenhuma. Dizia-se que as causas e as culpas dessa desgraça nacional residiam no povo, por natureza atávico e avesso a mudanças – opinava a minoria dos ilustrados; nos ricos insaciáveis, nos chefes arrogantes e nos políticos incompetentes – afirmava a maioria dos analfabetos, no seu juízo igual à maioria da população.

Durante a vigência do chamado Estado Novo, sob o efeito de uma forte acção psicológica exercida pelo regime, diluíram-se as culpas ancestrais num banho redentorista e a razão da crítica cedeu temporariamente o lugar ao dever patriótico da emulação, pela fé (por Deus, pela Pátria e pelo Império) de que o Destino excepcional dos portugueses, comprovado em épocas de decantadas glórias, não se afundara nos “magmas ideopolíticos” do Liberalismo e da Primeira República. Mas os descrentes e os inconformados cavaram catacumbas ou continuaram a expatriar-se, como em séculos anteriores, na esperança de que uma revolução ou um milagre fizessem, por eles, de Portugal um lugar invejável.

E na verdade, tomando como sintomas os “olhares” de muitos homens públicos (ortodoxos e heterodoxos) e dos órgãos de informação em geral, o observador estrangeiro só poderia concluir que os portugueses se tinham conformado com o país que esquizofrenicamente criticavam, remetendo sempre as responsabilidades para o Outro; e quando, paradoxalmente, pareciam orgulhosos do país que tinham era talvez para iludir a ideia de que o Portugal invejável continuaria adiado, sem prazo mas sem angústia.

Leonel Cosme

Investigador, Porto

PERIGOS

Europeus querem reduzir utilização de energia nuclear

De acordo com um inquérito conduzido pelo Eurobarómetro, o instituto europeu de sondagens, 61 por cento dos europeus afirma que gostaria de ver reduzido o recurso à energia nuclear e 30 por cento defende um maior uso deste tipo de energia por não contribuir para as alterações climáticas.

De acordo com esta sondagem, efectuada junto de 25.800 pessoas nos 27 Estados membros da União Europeia, os países que mais apoiam a energia nuclear são a Bulgária, onde 51 por cento da população defende um aumento da sua utilização, a república Checa (48%) e a Finlândia (42%), que recorrem a ela de uma forma significativa. Os países que mais se opõem ao nuclear, que representa actualmente um terço da electricidade gerada no espaço da UE, são a Grécia (83%), a Áustria (78%) e o Chipre (76%).

A França, principal produtor de energia nuclear na UE, situa-se na média das respostas com 59 por cento dos inquiridos favoráveis a uma diminuição e 28 por cento a favor de um aumento.

Ainda de acordo com este inquérito, 62 por cento dos europeus considera que a gestão da energia no espaço europeu deve ser responsabilidade da UE, contra 32 por cento que a considera uma questão do foro interno de cada país. Ao mesmo tempo, 87 por cento dos europeus afirma-se preocupado com o aquecimento climático.

Fonte: AFP

■ Erva daninha

Cientistas resolvem um dos mais complexos quebra-cabeças matemático

Após quatro anos de intensos esforços, uma equipa internacional de 18 matemáticos e cientistas resolveu um dos maiores quebra-cabeças científicos de sempre, construindo uma complexa estrutura teórica em 248 dimensões que pode ser utilizada para ajudar a provar teorias sobre a estrutura do cosmos.

O problema foi descoberto em 1887, mas teve de esperar pela era dos supercomputadores para ser solucionado. O "E8", uma das maiores e mais complicadas estruturas teóricas alguma vez criada, pertence aos denominados grupos de Lie, criados por um matemático norueguês do século XIX, Sophus Lie, para estudar a simetria. Esferas, cilindros e cones são alguns exemplos de objectos simétricos tridimensionais; o E8, porém, é uma espécie de "origami" geométrico com 248 dimensões.

"O E8 é o nível mais complicado a que pode chegar uma simetria", explicou David Vogan, professor de matemática do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), na conferência de imprensa que divulgou os resultados desta investigação. "A matemática pode oferecer outros exemplos mais difíceis do que este, mas no caso dos grupos Lie o E8 é o mais complexo", disse Vogan.

Resolver o E8, asseguram os cientistas, foi um "desafio gigantesco", comparando-o com o projecto do Genoma Humano. No entanto, ao passo que o genoma, que contém toda a informação genética de uma célula, é menor do que um Gigabyte de tamanho, o resultado do cálculo do E8 tem um tamanho de 60 Gigabytes, o que equivale a armazenar 45 dias de música contínua em formato MP3.

"Esta solução é significativa tanto para o conhecimento básico como para a informática em larga escala, usada para solucionar problemas matemáticos complexos", referiu Jeffrey Adams, líder do projecto e professor de matemática da Universidade de Maryland.

Um dos esquemas representando a resolução do E8, divulgado pelo MIT, mostra uma espécie de tenda de circo colorida, como num jogo infantil, com vários degraus interconectados. "Nunca poderemos ter a certeza de que aquilo que estamos a representar corresponde à estrutura por inteiro, é apenas uma abstracção matemática", disse o cientista alemão Marc van Leeuwen, da Universidade francesa de Poitiers. "Podemos fazer desenhos bonitos, mas uma folha de papel só tem duas dimensões e, por isso, nunca veremos o objecto real", explicou.

Fonte: AFP



IE / FN

Igualdade de oportunidades

Tornar a escola realmente uma estrutura que assegure e promova a igualdade de oportunidades é uma tarefa de grande complexidade e energia.

Quando se fala em Igualdade de Oportunidades ao nível da Educação (e estamos aí com um Ano Europeu para falar disto) existem talvez alguns pontos para debater.

O primeiro ponto é sobre o conceito de igualdade. Existe uma grande diferença entre Igualdade e Uniformidade. A igualdade é um conceito ético que floresceu com a Revolução Francesa há pouco mais de 250 anos, portanto um conceito recente na história da nossa civilização. Sabemos que este conceito teve de ser criado quando se tornou óbvia a não uniformidade (isto é a diversidade) que as pessoas e as culturas apresentavam. Se não houvesse diversidade não seria preciso inventar o conceito de igualdade, que só faz sentido porque somos exuberantemente e obviamente diferentes.

Não se pode nem deve pois em nome da igualdade tratar as pessoas da mesma maneira porque a igualdade foi criada porque as pessoas são diferentes. Daqui se depreende que se tratarmos todas as pessoas da mesma forma estamos a tratá-las como se fossem iguais e não com igualdade. Se as tratarmos como sabemos que elas são, isto é diferentes, teremos que as tratar diferentemente para lhes proporcionar a igualdade...

A história da Educação não é muito brilhante na consideração das diferenças dos alunos para promover o seu sucesso. A escola universal foi criada com objectivos de massificação e de legitimação de valores que se pretendiam nacionais. Assim, ainda que sempre tivesse reconhecido os seus alunos como diferentes, a escola desenvolveu uma retórica em que a igualdade de oportunidades passava por um tratamento "igual para todos". Parece que estou a ouvir a D. Adriana, minha professora da 1ª classe a dizer "Eu ensino todos por igual sejam filhos de lavradores ou de doutores". Proporcionar aos alunos uma educação que tenha por valor a igualdade pressupõe pois que eles, cada um deles, seja tratado diferente-

mente, que a escola consiga encontrar motivações, estratégias, objectivos, conteúdos, expressões que os possam levar a desenvolver até à plenitude as suas capacidades.

Falar de igualdade é ainda falar não só de acesso mas de expectativas de sucesso. Assegurar a igualdade não pode ser só colocar a pessoa na eventualidade de ter sucesso; é sobretudo organizar o ensino para que ela tenha "inevitavelmente" sucesso. A colocação "física" o "estar lá" não é uma condição de sucesso.

"De oportunidades". Mas oportunidades de quê? Pensamos antes de mais que a oportunidade é a de concluir por exemplo o ensino básico de 9 anos. No momento em que escrevo é noticiada uma posição dos agricultores portugueses contra o Ministério da Agricultura porque este os obriga a candidatarem-se aos essenciais subsídios comunitários preenchendo um formulário (aparentemente muito complexo) que está na Internet. Entende-se agora porque é que os vendedores de

tractores vão oferecer aos compradores um computador portátil e um curso sobre navegação na Internet... Concluir a escolaridade básica é pois uma oportunidade essencial para ser, por exemplo, agricultor num país de agricultura atrasada como o nosso.

"De oportunidades" de emprego sem dúvida. Uma igualdade que permita a todos serem candidatos motivados e credíveis a um emprego, que lhes assegure qualquer que ele seja, a possibilidade de que podem constituir família e/ou ter projectos para um futuro independente dos pais.

"De oportunidades" de terem uma educação de qualidade, isto é, uma educação conjunta com pessoas heterogéneas, com pessoas que têm capitais culturais, práticas e condições diferentes, pessoas com quem podemos aprender e temos o privilégio de aprender. Qualidade que quer dizer uma escola que remova as barreiras à aprendizagem inconscientes, incontinentes e irritantes. Remover uma barreira não significa que a aprendizagem não seja difícil, significa tão-somente que temos de despojar este processo já de si difícil de todos os constrangimentos que não fazem dele parte e que irracionalmente o dificultam.

Igualdade de Oportunidades. Estamos nesta! Mas para valer, não para cumprir o compromisso do Ano Europeu e para faltar ao compromisso que temos com TODOS os alunos que educamos.

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa
Coordenador do Fórum de Estudos de Educação
Inclusiva (www.fmh.utl.pt/feei)



IE / FN

António Osório e a sua antologia pessoal

Desde *A Raiz Afectuosa* (1972), toda a obra poética de António Osório se tem desdobrado por caminhos de um claro indício amoroso, não como discurso em redor apenas dos afectos, mas também pela declarada intenção amorosa. E, convicto da dimensão expressiva da sua poesia, o autor de *Décima Aurora* procedeu agora a uma nova “antologia pessoal” em que na sua *Casa das Sementes* cabe tudo e o mais que o leitor quiser descobrir: ou seja, os lugares do amor, a ignorância da morte, a crónica da fortuna, os aforismos mágicos e outras analogias de uma pessoal e evidente afirmação literária.

Mas por ser António Osório um poeta do amor e da fulguração dos afectos e dos silêncios, tem sabido desvendar o seu trajecto desde o livro inicial por entre muitos outros caminhos, no acumular de muitos livros ao longo de trinta e cinco anos bem contados e sempre na coerência de um discurso poético que muito se tem singularizado na poesia portuguesa dos anos 70, sem nunca recusar os poetas que lhe fizeram companhia ou ao lado de quem pôde fazer uma viagem pessoal, como uma vez mais se espelha em *Casa das Sementes*: Goethe, Montale, Pound, Ungaretti, Rilke ou Pavese.

Desde sempre bem entendida e aceite pelos nossos críticos (David Mourão-Ferreira, Eduardo Lourenço, Joaquim Manuel Magalhães, Fernando Guimarães, Prado Coelho ou Gustavo Rubim, entre outros, como se observa nas referências críticas incluídas no

António Osório
CASA DAS SEMENTES
Antologia poética
Ed. Assírio & Alvim
Lisboa, 2006

final desta edição), todo o percurso de António Osório tem sido feito no somar de muitos poemas, por saber do que fala e do que canta, do que lamenta e de si mesmo se lamenta, tanto nos poemas como nas prosas das suas *Crónicas da Fortuna* e assim demorados têm sido os anos nesse profundo sentimento do mundo que se entrelaça numa dupla teia e nesse itinerário sinuoso, vibrátil, solar ou nocturno, em forma de melancolia que não pede licença para se impor e ser a medida de todos os conflitos ou desamores ou uma “felicidade de pintura, na evocação de alguns pintores com destinos desiguais como os de Goya, Greco, Chagall, Vermeer, Modigliani ou Cranach. Na leitura desta antologia tão pessoal de António Osório e na releitura de poemas de tantos outros livros, podemos também declarar como Eduardo Lourenço que na “sobriedade elíptica” do poeta de Libertação da Peste existe “qualquer coisa que a assimila à poética gnóstica e de epitáfio, sabedorias enigmáticas e claras na sua voluntária obscuridade”.

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário, Porto

ENSINAMENTOS

Socorro a vítimas de paragem cardíaca deve evitar respiração boca-a-boca

As hipóteses de sobreviver a um ataque cardíaco duplicam se o exercício de reanimação se limitar exclusivamente às compressões torácicas e deixar de lado a respiração boca-a-boca, geralmente considerada como um procedimento básico, revela um estudo publicado na revista científica britânica *The Lancet*.

“Não há evidências de qualquer benefício na respiração boca-a-boca”, escreve Ken Nagao, médico do hospital universitário Nihon, em Tóquio, que conduziu o estudo que acompanhou mais de quatro mil casos de paragens cardíacas na região japonesa de Kanto.

Assim, de acordo com este especialista, as hipóteses de sobrevivência com um “resultado neurológico favorável” são duas vezes maiores quando o socorrista se concentra

exclusivamente em tentar reanimar o coração através de compressões torácicas ritmadas.

“Esta descoberta deveria levar a uma revisão provisória rápida das directrizes de socorrismo para uma paragem cardíaca fora do hospital”, adverte Gordon Ewy, director do Centro Cardíaco Sarver, da Universidade do Arizona. Embora os resultados deste estudo demonstrem o que Ewy afirma ser uma “evidência inequívoca”, os autores alertam que o mesmo não se aplica à falência respiratória provocada por afogamento, overdose ou choque. Nestes casos, o método apropriado de socorro ainda é alternar duas respirações boca-a-boca e 30 compressões torácicas.

Fonte: AFP

■ Em voz alta

Presidente da Sociedade Internacional da Sida afirma que desigualdade social é principal causa da doença

Ainda que amanhã se anuncie a descoberta de uma vacina que ofereça garantia de protecção contra a Sida, a desigualdade social pode criar condições para o aparecimento de uma nova doença, afirmou recentemente Pedro Cahn, presidente da Sociedade Internacional da Sida, à margem de uma reunião preparatória da conferência internacional sobre a doença que decorrerá em 2008 no México.

“Se não percebermos que dois terços da população mundial vive com dois dólares diários, mesmo que amanhã - facto improvável - as manchetes dos jornais dissessem que temos uma vacina para proteger a totalidade da população, poderíamos acabar com a Sida mas não com as condições que favorecem o aparecimento de uma nova epidemia”.

Questionando-se sobre qual poderá ser a nova doença que se abaterá sobre “um mundo onde predomina a desigualdade social, a falta de acesso aos sistemas médicos, e o estigma da discriminação, o médico argentino referiu como exemplo a vacina contra o sarampo, que apesar de custar apenas cerca de quatro centimos mata ainda cerca de um milhão de crianças por ano.

Sobre a situação da doença na América Latina, Cahn afirmou que se estima em 1,5 milhões os portadores do vírus VIH e sustentou que a doença se concentra de forma crescente na “população mais jovem, mais feminina e mais pobre”. Sublinhando que um homem de 50 anos com a “carteira recheada” não está isento de contágio, o especialista considerou os mais pobres como os mais vulneráveis também pela “falta de acesso à informação”.

“Quando uma pessoa está excluída da informação, não tem acesso à TV a cabo, nem à internet e está desempregada, interage muito menos com a sociedade e, por conseguinte, tem maiores probabilidades de contrair a doença”, disse, reconhecendo que apesar dos grandes avanços no combate à Sida (actualmente existem 22 medicamentos e uma quantidade significativa de combinações que permitiram reduzir em 80% a taxa de mortalidade) cerca de oito mil pessoas morrem diariamente desta doença por “falta de acesso a cuidados médicos”.

A Sida é um paradigma dos séculos XX e XXI, não existindo antecedentes de uma doença equivalente na história da medicina. Há 26 anos foram descritos os primeiros casos da doença, há 24 anos descobriu-se o vírus e há 20 anos criou-se o primeiro medicamento, o AZT.

Fonte: AFP

O Fabiano fintou, na escola primária que frequenta, a burocracia e a mediocridade, que tinha destruído a rede informática agrupando todos os computadores numa sala TIC complicando a vida a quem precisa de computadores para escrever as suas ideias, e a turma voltou a ter um destes instrumentos na própria sala. Com o professor recuperou um aparelho velho apanhado de surpresa pelo aumento da idade de reforma, com a memória muito curta, mas que desde então auxilia alegremente os colegas de Fabiano para escreverem as suas aventuras e exprimirem as suas ideias. Um mês depois de ele ter recuperado o seu lugar no armário próprio que ainda existia na sala, mas que até então tinha servido para pouco, esta turma de 1º ano escreveu 140 textos, todos eles lidos e apresentados aos colegas em momentos diários denominados “ler e mostrar”.

No meio de tantos textos, a Cíntia escreve: “Hoje é o grande dia e mais nada”.

Para a turma há muitos grandes dias. Mas os que são particularmente grandes, são aqueles dias em que as crianças se tornam protagonistas.

Grande foi obviamente aquele dia em que um pequeno cigano, até então com visitas irregulares à escola, devolveu à turma o que os adultos

que evidencia uma proposta concreta de reorganização do espaço de recreio, em função dos desejos de todos. Expuseram toda a informação recolhida em cartazes, nos corredores da escola, à porta da sala.

Grandes dias.

No meio do processo, o local de trabalho das crianças foi transformado por um dia em local de referendo.

Adultos, garantes da intervenção cívica dos cidadãos, colocaram números de secções de voto e setas indicadoras nas paredes da escola, ao lado de pinturas e desenhos de crianças. Com duas excepções: os relatos do esforço de intervenção cívica das crianças destas duas turmas, para alertar quem decide que urge a requalificação do recreio, foram cobertos por editais e números de secções de voto, colados com fitacola, que ao retirar, rasgam parte do seu trabalho. A pergunta fica no ar. Porque é que só foram estes os trabalhos retirados aos olhos dos adultos que decidiram exprimir-se livremente naquele dia?

Será que Cíntia escreveria também: “Hoje é um pequeno dia e mais nada”?

Penso que não. O que interessa são os grandes dias. Os pequenos dias são dos pequenos espíritos. Dos que normalizam. Dos que decidem pelos outros. Dos que trabalham para as pessoas e não com as pessoas. Dos que vivem de serem vistos estranhando quando não são aclamados.



IE / FN

burocratas lhe tinha tirado: um computador. Outro grande dia foi aquele em que os pais e as mães eram convidados para verem a recriação de algumas experiências científicas, com os poucos meios que a própria turma arranjou, uma vez que os adultos que se dizem responsáveis cortam verbas para o ensino público, sem utilizar as que subsistem para comprar o que a turma realmente precisa.

Nos últimos dois meses houve outros dias grandes. As crianças da escola toda estão fartas de esperar por um projecto de requalificação do espaço exterior, tempo de espera que para alguns entre eles ultrapassa o seu próprio tempo de vida. A turma juntou-se aos colegas mais velhos, para fazer um inquérito a todas as crianças da escola e registar o que querem no recreio.

Interpretaram juntos os resultados apresentados em gráfico pelo velho computador e, com a ajuda dos mais velhos, construíram uma maqueta

É mais empolgante registar os grandes dias.

Os dias em que crianças constroem e mostram, escrevem o que pensam, apresentam o que escrevem, discutem entre eles, com o educador que trabalha com eles e com outros, propostas que permitem avançar. Estes dias que criam a vontade em Fabiano para aumentar a frequência de vindas à escola, em Cíntia e as suas colegas para escreverem cada vez mais textos, confrontando-os com outros textos de outras pessoas, adultas ou crianças.

Estes dias que fazem com que cresça dentro de cada um a ideia que cidadania não é sinónimo de formação cívica. Que formação cívica é tomar posse do outro com regras e normas.

Que cidadania é tomar posse de si próprio para conseguir, com outros, analisar problemas e melhorar situações.

Grandes dias.

Pascal Paulus

Escola Amélia Vieira Luís. Outurela

Amigos e companheiros



ANA ALVIM

Dois conceitos de difícil definição. Dois conceitos relacionados com os sentimentos, com a interacção social. Conceitos diferentes para adultos e crianças, para classe social, para o tempo que passa e se escorre entre a cronologia da História e os hábitos definidos ao longo do tempo.

Normalmente, o conceito de amigo, é ser solidário com problemas, alegrias, amarguras, amores e desencantos das pessoas com quem convivemos em momentos e alturas diferentes. Por outras palavras, eu diria que é estar ao dispor de seres humanos que amamos e dos quais dependemos nas ideias, no trabalho e, especialmente, na educação das crianças que, por causa da nossa amizade de adultos, passam a ser não apenas pequenos que entendem em conjunto a interacção social, a dependência dos adultos e a disciplina que estes lhes incutem. Este comportamento separa já os dois conceitos que refiro: amigos e companheiros. A subordinação às formas de ser, agir, ouvir e aceitar, faz das crianças amigas e companheiras. O adulto, com maior experiência de interacção na vida social e na cronologia histórica acumulada no tempo, torna possível separar as duas palavras: amigo, dependente; companheiro, fidelidade sem condições. Acrescentaria ainda que, como conceito, amigo define uma hierarquia que depende do lugar social que a pessoa ocupa ou do lugar que alcançou na vida. Além desta ideia, tenho a ousadia de dizer que, perdida a hierarquia, a pessoa que se diz amiga acaba por não ter ninguém que o acompanhe: “Difícil querer definir amigo.

Amigo é quem te dá um pedacinho do chão, quando é de terra firme que você precisa, ou um pedacinho do céu, se é o sonho que te faz falta.

Amigo é mais que ombro amigo, é mão estendida, mente aberta, coração pulsante, costas largas. É quem tentou e fez,

e não tem o egoísmo de não querer compartilhar o que aprendeu. É aquele que cede e não espera retorno, porque sabe que o acto de compartilhar um instante qualquer contigo já o alimenta, satisfaz. É quem já sentiu ou um dia vai sentir o mesmo que você. É a compreensão para o seu cansaço e a insatisfação para a sua reticência. É aquele que entende seu desejo de voar, de sumir devagar, a angústia pela compreensão dos acontecimentos, a sede pelo “porvir”. É ao mesmo tempo espelho que te reflecte, e óleo derramado sobre suas águas agitadas. É quem fica enfurecido por enxergar seu erro, querer tanto o seu bem e saber que a perfeição é utopia. É o sol que seca suas lágrimas, é a polpa que adocica ainda mais seu sorriso.” (Retirado de: http://www.conselhonet.com.br/Mensagens/amigo_um_ensaio.htm) Este comentário, define essa interacção individual, hierarquizada na interacção amigável. Queria, ainda, recordar ao leitor, as minhas lembranças das relações de Durkheim, Lenine, Marcel Mauss e a orientação que o saber de Marx soube entregar, enquanto todos estavam ainda vivos e em interacção, “espelho que te reflecte, e óleo derramado sobre a água agitada”, esses tempos partilhados enquanto as relações sociais mudavam na Europa.

As crianças aprendem as relações de amizade sem comentários, esses que eu ofereço ao leitor em jeito de companheira (ou nota de nota de roda pé). Companheira, enquanto queria definir companheiro ou a pessoa que substitui o amigo que partiu e desenvolve o seu legado, como Durkheim fez de Marx e Mauss de Durkheim e Lenine. Companheiro é quem desenvolve a amizade “companheiro é mais que ombro amigo, é mão estendida, mente aberta, coração pulsante, costas largas. É quem tentou e fez, e não tem o egoísmo de não querer compartilhar o que aprendeu.”

Queria acabar apenas com uma ideia: perdido o poder, o companheirismo suporta a amizade que parece ter fugido quando mais dela se necessita.

É imperativo perguntar, afinal, onde estão os amigos?

Raúl Iturra

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE/CEAS).

Amnistia Internacional

Com a colaboração de Ana Paula Vieira da Silva

■ Quotidiano

Friedrich Froebel

Friedrich Froebel (1782-1852) criou o primeiro Jardim de Infância em 1837. Para ele a vida humana desenvolve-se em cinco estádios (infância, meninice, puberdade, mocidade e maturidade). As crianças seriam objecto de uma acção educativa como se fossem parte de um verdadeiro jardim, do qual o educador era o jardineiro. Este tipo de concepção sobre a criança perduraria com o que tem de negativo, nas mentes de muitos docentes, até aos nossos dias. Mas os aspectos positivos das suas concepções pedagógicas são imensos. Para ele a educação de infância tem de basear-se na acção, no jogo e no trabalho. Muito depois Henri Wallon definiria jogo como a actividade cujo objectivo se esgota em si mesma. Foi o primeiro educador a dar valor aos brinquedos, à actividade lúdica em geral, à sua importância para a construção do “mundo” pela criança. Usou blocos de construção com materiais diferentes, mas também valorizou a utilização de histórias, mitos e lendas, para, através do maravilhoso, patente no mundo infantil, ganhar a confiança das crianças. Assim, a educação devia basear-se nos interesses da criança, devendo fazer com que cada um se descobrisse e valorizasse. Sendo religioso, Froebel acreditava que a educação deveria levar as pessoas à harmonia consigo, com os outros e com Deus. Era essa a sua concepção de educação integral. Para

ele o ser humano é essencialmente dinâmico e a educação deve levar em conta isso mesmo, não pretendendo que a criança seja um mero receptor acrítico das ideias dos adultos. Devemos trabalhar e produzir, aprendendo. Sendo um continuador de Pestalozzi, Froebel estendeu a educação a mais pessoas porque o fez em termos etários, chegando à infância. A sua importância histórica não se esgota nas suas ideias, porque a sua prática foi muito importante. A partir de Rousseau entendeu-se que a educação é fundamental para a reforma social; Pestalozzi entendeu que era necessário democratizar o ensino, Froebel percebeu a importância da educação de infância. Este pedagogo foi mais uma das grandes figuras da história da educação na Europa, juntamente com Herbart (no seu tempo) com quem colaborou. Toda a história da educação mostra um progresso de intenções e realizações, de conhecimentos acumulados em conjunto, sendo isso que caracteriza o conhecimento científico: é um produto colectivo. Friedrich Froebel ficou na História porque, para além das suas ideias pedagógicas criou o primeiro Jardim de Infância do planeta. A ideia de estender a educação à infância fora do ambiente familiar foi revolucionária e teve repercussões duradouras e cruciais, ao estabelecer a importância da educação como factor de socialização. No século XXI, esperemos que o papel da Educação de Infância continue a ser reconhecido e estimulado.

Maria Gabriel Cruz

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

Ficha Técnica

Jornal A Página da Educação — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª segunda-feira de cada mês | **Proprietário:** Editora Profedições, Lda. | **Capital Social:** 5.000 Euros | **Director e Coordenador editorial:** José Paulo Serralheiro | **Editor Gráfico** Adriano Rangel | **Redacção:** Andreia Lobo e Ricardo Costa | **Secretariado:** Lúcia Manadelo | **Paginação:** Ricardo Eirado | **Fotografia:** Ana Alvim.

Rubricas e colaboradores

A ESCOLA que (a)prende — Coordenação: David Rodrigues, Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (www.fmh.utl.pt/teei). Jorge Humberto, Mestre em educação Especial. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. | **CINEMA** — Paulo Teixeira de Sousa, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. | **COISAS do tempo** — Ana Benavente, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Betina Astride, Escola EB1 de Foros de Vale de Figueira. Luísa Mesquita, professora e deputada do Partido Comunista Português. Pascal Paulus, Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela. | **COMUNICAÇÃO e a escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, Universidade do Minho. Raquel Goulart Barreto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, Portugal Telecom. Margarida Gama Carvalho, Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular. Rui Namorado Rosa, Universidade de Évora. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **DIZERES** — Angelina Carvalho, Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, Escola da Ponte, Vila das Aves. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. Arsélio de Almeida Martins, Escola Secundária de José Estevão, Aveiro. Domingos Fernandes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Fernando Santos, Escola Secundária de Valongo, Porto. Jaime Carvalho da Silva, Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. | **E AGORA professor?** — Coordenação: Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria. Colaboram: José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Susana Faria da Escola Superior de Educação de Leiria e Rui Santiago da Universidade de Aveiro. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, Universidade Técnica de Lisboa. André Escórcio, Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Miguel Ángel Santos Guerra, Universidade de Málaga, Espanha. Otilia Monteiro Fernandes, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Xesús R. Jares, Universidade da Corunha, Galiza. Xurjo Torres Santomé, Universidade da Corunha, Galiza. | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, investigador, Porto. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, Escola Secundária de Oliveira do Douro. | **ERA digital** — Coordenação: José Silva Ribeiro. Colaboram: Adelina Silva, Casimiro Pinto, Fernando Faria Paulino, Maria Fátima Nunes, Maria Paula Justiça, Ricardo Campos, do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta e Sérgio Bairon (Brasil) e Francesco Marano (Itália) associados à rede de investigação do LabAV. | **MEMÓRIAS da minha morte e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto. | **PEDAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa, Porto. José António Caride Gomez e Xavier Úcar, Universidade Autònoma de Barcelona. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil. Colaboração: Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania. | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, Escola Superior de Educação de Lisboa. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa. António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Isabel Menezes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. João Barroso, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. João Menelau Paraskveva, Universidade do Minho. Manuel Pereira dos Santos, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho. Colaboram: Licínio C. Lima, Universidade do Minho. Manuel António Ferreira da Silva, Universidade do Minho e Virgínia Sá, Universidade do Minho. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, escritor e crítico literário. | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil. José Miguel Lopes, Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil. Maria Antónia Lopes, Universidade Mondlane, Moçambique. Ivonaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. | **POLARÍDAS.txt. Palavras Situadas** — Coordenação: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Colaboram: António Branco, Universidade do Algarve e Maria de Lurdes Dionísio, Universidade do Minho. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. | **RECONFIGURAÇÕES** — Roger Dale, (Universidade de Bristol), Susan Robertson, (Universidade de Bristol), Xavier Bonal (Universidade Autònoma de Barcelona), Fátima Antunes (Universidade do Minho), Fernanda Rodrigues (Universidade Católica Portuguesa), Mario Novelli (Universidade de Amsterdão) e António M. Magalhães (Universidade do Porto). | **SAÚDE escolar** — Coordenação: Rui Timoco, psicólogo clínico Unidade de Saúde da Batalha, Porto. Colaboram: Nuno Pereira de Sousa, médico de saúde pública; Débora Cláudio, nutricionista da Direcção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição da Sub Região de Saúde do Porto. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. | **TEXTOS bissextos** — Coordenação: Luís Souta, Instituto Politécnico de Setúbal. Colaboram: Filipe Reis, ISCTE, Lisboa, José Catarino, Instituto Politécnico de Setúbal, José Guimarães, Universidade Aberta, Lisboa, Luís Vendeirinho, escritor, Lisboa, Paulo Raposo, ISCTE, Lisboa. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque — Espargo — 4520 Santa Maria da Feira — info.visionarium@eaportugal.com - tel 256 370 605

A Página respeita as variantes do português, do galego e do castelhano De acordo com o seu Estatuto Editorial, a Página da Educação utiliza os idiomas como forma de promover a aproximação entre os povos de língua oficial portuguesa e destes com os povos que usam as variantes do galego e do castelhano. Assim, os artigos de opinião são publicados na Página respeitando as várias variantes da língua portuguesa, do galego e do castelhano, usadas pelos nossos colaboradores e leitores. São traduzidos para português os textos dos colaboradores que utilizam, na sua escrita, outros idiomas.

Conselho de gerência: José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561 | **NIF:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | **ICS:** 116075 | **Preço:** 2 Euros (IVA incluído) | **Tiragem do mês anterior:** 21.000 exemplares. | **Administração, redacção e publicidade:** Rua D. Manuel II, 51 – C – 2º andar – sala 2.5b — 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico:** redacao@apagina.pt | **Assinaturas:** assinaturas@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia | Serviços **Agência France Press**, AFP. | Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa** – AIND

O jornal a Página da Educação é propriedade da editora Profedições, Lda

A gestão e desenvolvimento dos empreendedores em Moçambique

Entre 1987 e 1997, uma grande parte das empresas estatais estava em situação de falência técnica. Por isso, foram acumulando prejuízos, pagando as remunerações com base no Orçamento do Estado que era financiado, em cerca de 60 por cento, pelas poupanças externas sob a forma de donativos e financiamentos a diferentes áreas da economia. Estas empresas constituíram uma forte fonte da poupança da classe dirigente empresarial que ia criando os seus negócios privados à sombra dos beneplácitos e privilégios do aparelho de Estado. Em termos de análise económica, são levantadas por Philippe Hugon (2000) algumas observações pertinentes, em que este autor se propõe fazer uma tentativa de explicação das fraquezas dos empresários africanos se comparados com o empresário ocidental.

Em primeiro lugar, em relação à introdução do risco e da incerteza das decisões, a inexistência de um sistema de informações, leva a que os agentes escolham uma solução aceitável em vez de uma solução ótima. Dado que está sempre presente uma forte depreciação do futuro, ou o facto das decisões serem irreversíveis acabam interditando o risco empresarial, para a maioria dos agentes. Sendo assim a racionalidade das macro-decisões torna-se em geral oposta à das micro-decisões, um outro factor relevante é que não está presente um clima de confiança e as antecipações são pessimistas.

A lógica seguida pelos empresários é a escolha de curto prazo, que lhes permite o maior número de opções futuras, tendo assim forte tendência para a liquidez e preferem activos monetários ou financeiros que lhes abra um leque maior e mais abrangente de escolhas (Hugon, 2000: 209).

Em segundo lugar, o fraco papel desempenhado pelo contrato salarial, leva a que existam poucas ligações entre a produtividade e a remuneração do trabalho. Os contratos que ligam patrões a empregados são mais de dependência. Os agentes africanos preferem agir com uma elevada taxa de rotatividade (turnover) e preferem relações pessoais de confiança e de proximidade, mais do que contratos anónimos. Sendo assim, aparece como preponderante a prevalência da opção de saída (exit option) sobre o “protesto” (voice) conforme as ideias de Hirschman (1965) e por fim a migração sobre a permanência do emprego. A empresa africana é atravessada por solidariedade e hierarquias transversais (família, etnia e religião).

Uma terceira razão, tem a ver com os custos de transacção serem bastante deficientes quer os ligados ao mercado, quer o custo das relações contratuais fora do mercado. Para além disso, subsistem os

laços limitados entre as unidades produtivas e o papel predador do meio ambiente. Os agentes africanos acreditam que “a confiança e o costume levam vantagem sobre a eficiência e a permanência que são pressupostos de um modelo industrial”. Os empresários africanos relacionam-se com diversos grupos domésticos que os leva a uma redistribuição pelos membros das redes de pertença, de uma grande parte do “cash flow” ou privilegiam o recrutamento de parentes em detrimento da competência (Favereau, 1992 apud Hugon, 2000: 209).

Por conseguinte, em função das especificidades inerentes á formação do empresariado, a sua sobrevivência aparece a maior parte das vezes extremamente imbricada aos cargos políticos. A partir destes a criação de alternativas na área económica tanto no mercado formal como no informal. Por isso não adoptando o carácter abstracto da dominação racional-legal, a privatização do espaço público pelo privado provoca duas consequências:

- torna-se um poder ao mesmo tempo pessoal e personalizado
- ao mesmo tempo é um processo em que o político é reduzido ao económico, pois em regime patrimonial o poder político, a riqueza e o prestígio são largamente confundidos, acabando por se diluir num processo que é em simultâneo complexo e cumulativo.

Não sendo de todo possível conhecer a origem da poupança privada que permitiu a formação da acumulação, existem fontes conhecidas como sejam o mercado negro e o desvio dos donativos. A exploração das áreas minerais e madeiras com parcerias externas. Apoiados e sintonizados pelas actividades de combate à pobreza os empreendedores procuram obter recursos de diversas fontes. A sua influência no Estado, é usada não para aplicar normas, mas para conquistar parte das vantagens concedidas pelas ONG (s) com acções nas áreas de desenvolvimento humano e em programas de minimização da pobreza absoluta. Assim, as suas empresas de consultoria são as escolhidas para os estudos levados a cabo para acções programáticas na esfera do apoio internacional ao país.

Maria Antónia Rocha da Fonseca Lopes

Departamento de Gestão

Faculdade de Economia

Universidade Eduardo Mondlane

Marflope@zebra.uem.mz



ANA ALVIM

ME com força para encerrar escolas mas fraco face à violência escolar

“O encerramento de escolas ultrapassa os próprios critérios que o Ministério da Educação tinha previsto”, acusa Manuela Mendonça, dirigente do Sindicato dos Professores do Norte (SPN) e do secretariado da Fenprof, em conferência de imprensa. Em causa a dimensão do encerramento e o que Manuela Mendonça afirma serem “as movimentações dos CAE no sentido de alargar o encerramento no próximo ano lectivo às Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos”. Já «em relação à violência escolar o ME mostra-se totalmente apático».

Apesar de reconhecer a necessidade do encerramento de certas escolas do 1º ciclo, o Sindicato dos Professores do Norte (SPN) mostra-se crítico ao modo como a reorganização da rede escolar está a ser feita e à dimensão que está a atingir. “Trata-se de um encerramento administrativo, que em muitos casos não atende à dimensão pedagógica”, acusa Manuela Mendonça.

Para a sindicalista o encerramento de escolas deveria estar a ser negociado no “plano local, com as autarquias, os encarregados de educação, as escolas e os alunos”, o que diz, não estar a ser feito. Prova disso, a contestação que se tem gerado entre as populações. Questionada sobre qual seria a actuação no plano sindical face a esta contestação, Manuela Mendonça afirmou que os sindicatos “podem denunciar situações e apoiar as iniciativas das comunidades que se manifestarem contra os encerramentos”. Sobre o facto de o ministério estar a ultrapassar os seus próprios critérios, Abel Macedo, coordenador do SPN sublinha: “Já não se trata de encerrar escolas com menos de sete alunos, algumas escolas encerradas têm mais de 20 alunos e bom aproveitamento escolar.” Outro dos aspectos que tem sido relegado, acusam os sindicalistas, é que muitos dos encerramentos violam as Cartas Educativas definidas pelos Concelhos.

Durante a conferência de imprensa os dirigentes do SPN chamaram também a atenção da opinião pública para as consequências da fusão de escolas: “A lógica da concentração de escolas gera unidades orgânicas de grandes dimensões que dificultam a necessidade de criar espaços mais humanizados que permitam responder aos problemas da violência escolar. O ensino exige hoje maior proximidade entre alunos e professores, menor dimensão das escolas e não o contrário”, sublinha Manuela Mendonça.

Violência e indisciplina

Adriano Teixeira de Sousa, dirigente do SPN, mostrou-se preocupado com a crescente indisciplina e o aumento de casos de violência entre alunos e sobre professores. Aproveitando a conferência de imprensa para frisar que “as medidas ministeriais têm sido propícias à criação de uma imagem negativa no plano social sobre o empenhamento dos professores nas escolas”. Facto que na opinião do dirigente, contribui para a desautorização e desvalorização pública crescente do professor. Algo que pode ser factor potenciador da violência contra os professores.

Os dirigentes sindicais mostraram uma profunda preocupação em relação ao problema da indisciplina e da violência escolares. «Estes fenómenos exigem profundo e cuidadoso estudo e respostas adequadas a cada situação, escola e região», enfatizaram. «Aceitar como natural o fenómeno e não combater as causas que estão na sua origem, só vem reforçar e ampliar os graves problemas de insucesso e abandono escolar da escola portuguesa e tornar ainda mais penoso o trabalho de milhares de professoras e professores», declarou um dos sindicalistas.

O sindicato propõe-se promover no interior da sua estrutura o debate entre professores sobre esta problemática, mas, reforçam, «é ao ministério e ao governo da nação que cabe desenvolver as políticas, as medidas e as acções que contrariem estes fenómenos». O sindicato, pelo seu lado, só pode apontar políticas e caminhos de solução, não dispondo dos meios materiais e políticos que contribuam para eliminar este tipo de problemas.

AL/JPS

DESAFIOS INTERNACIONAIS

Projecto de banco alternativo de Chávez gera polémica na reunião do BID

O projecto de criação de uma instituição bancária alternativa ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), avançada recentemente pelo presidente venezuelano, Hugo Chávez, com o apoio de países como a Argentina, a Bolívia e o Equador, gerou polémica na reunião anual deste organismo, realizada no final de Março na Guatemala.

“O grande banco de desenvolvimento para a América Latina ainda está para nascer”, declarou o ministro venezuelano das Finanças, Eduardo Cabeza, dando a entender que este papel poderá deixar de caber ao BID, uma instituição financeira criada há quase meio século e da qual os Estados Unidos, rival de Caracas, controlam 30% do capital.

“O Banco do Sul é uma alternativa”, afirmou o venezuelano, que aproveitou a sua participação na reunião anual do BID para diversas reuniões com os outros três países interessados na

iniciativa, aos quais se poderão juntar ainda o Paraguai e o Brasil. “Este projecto deixou de ser mera retórica”, sublinhou o ministro, afirmando que a sua institucionalização poderá ter lugar ainda no primeiro semestre deste ano.

O ministro colombiano das Finanças, Oscar Iván Zuluaga, descartou qualquer apoio ao projecto lançado por Chávez, que precisa de contar com um capital inicial de 7 mil milhões de dólares para constituir uma verdadeira alternativa ao maior credor multilateral do continente sul-americano. Já o presidente do BID, o colombiano Luís Alberto Moreno, evitou entrar em polémica e considerou a decisão como “soberana” desses países.

Fonte: AFP

A criança é, actualmente, dominada por dois mundos que a enclausuram - a escola e a televisão. Ao entrar na escola, a criança começa a ser escolarizada - e não educada - numa instituição onde se ensina como obedecer a ordens e campanhas, onde se ensina a pensar como lhe mandam, onde se ensina a viver em grupo e simultaneamente a sós, onde se ensina a dividir a sociedade em castas, onde se ensina a competição compulsiva, onde se ensina a humilhar e a ser humilhada, onde se ensina a ser passivo na vida comunitária, onde se ensina a enfraquecer e excluir a família do acto de educar, enfim, onde se ensina que provavelmente durante doze anos a vida passará por imensas celas (salas) e actividades que se ligam e desligam, tal como um interruptor da luz, ao som de um chocalho e sob a apertada vigilância de uns guardas. Bem-vindo à gaiola chamada escola, meu caro amigo António! Porventura assustador, este é o retrato fiel de muitas escolas. Ah, peço perdão! Permita-me apresentar o António: um menino igual a muitos outros, mochila nas costas, pequeno reguila, e bastante entusiasmado com o momento da sua primeira aula de Inglês do 4º ano de escolaridade.

— Yes! – exclamava ele.

A “lesson number one” resumiu-se a uma série de regras, em que a palavra mais escrita foi NÃO. Não se pode falar com os colegas. Não se pode ir à casa de banho durante a aula. Não, Não... “Ufa! Lá terei que introduzir um relógio despertador na minha bexiga para marcar a hora do xixi.” - meditava António, quando de repente a campainha lhe interrompeu o pensamento. Estava na hora de sair. Já lá vinha o outro grupo (turma) em fila indiana.

Na “lesson number two”, o António realizou, entrando mudo e saindo calado, um conjunto de actividades rigorosamente impostas pelo professor. Cabisbaixo, ele perguntava a si próprio: será que não tenho direitos na sala de aula?

Contudo, o António era um puto resignado. Afinal de contas, a sua manhã



Uma gaiola chamada escola

escolar também não lhe tinha trazido grandes recordações. Os erros no ditado significaram uns estridentes gritos saídos da boca da professora.

— É preciso colar-te isto na testa? Não tens vergonha de ainda cá estares? A tua irmã já te passou à frente! – disparou a professora. António não pôde deixar de reparar no riso sorrateiro e cruel dos colegas.

— Não faz mal! – sussurrava ele.

António não era rapaz de se ir abaixo tão facilmente. A sua tia, também professora, já lhe tinha alertado que errar é humano! Quando chegar a casa, ele vai esforçar-se para melhorar essas palavras. Através de um dicionário, prntuário ou computador, ele vai escrevê-las correctamente numa folha elaborada para o efeito. Depois, vai assinalar as palavras certas do ditado, porque estas são igualmente importantes. No último, ele contou 63 palavras correctas e 10 que precisavam de ser melhoradas. Nada mau! O diploma oferecido pela tia, religiosamente guardado no dossier, comprova este seu esforço! Ela ensina com o coração. Oxalá todos o fizessem ou tentassem fazer!

António irá, com certeza, sobreviver a este e a outros tantos holocaustos educacionais. O pai farta-se de lhe dizer:

— Aguenta, porque no meu tempo era pior. A professora puxava as orelhas.

Mal sabia ele que ainda há quem tenha que suportar isso, para além de caixas de castigos ou o lado dos burros, mas a sua esperança desvaneceu-se completamente quando a mãe recusou abordar o assunto com a mestre.

— Não tenho tempo! Não te preocupes que a professora só quer o teu bem. - desculpava-se sistematicamente.

Na verdade, a mãe do António tinha a consciência de que o tempo não era a principal razão. As escolas são fortalezas amulharadas que excluem os ditos não especialistas em questões de ensino – os pais. Ela não queria ser apelidada de furúnculo.

Miguel Gameiro Silva
Ponta Delgada. Açores

Incompatibilidades de raiz histórica

Onde encontrar a felicidade numa sociedade extremamente competitiva, cada vez mais selectiva e insensível em relação aos mais fracos: velhos e doentes. Nas empresas privadas já praticamente não têm lugar e o mesmo se perspectiva para o serviço público. O darwinismo social impera e a lei do mais forte define não só as regras da sociedade como vai impondo uma moral que privilegia a inteligência superficial, destituída de qualquer sensibilidade, o pragmatismo, a supremacia dos números e dos factos visíveis em detrimento dos conteúdos e dos verdadeiros significados. No poder, os políticos acabam por governar

de acordo com os grandes interesses económicos e financeiros, reduzindo a quantitativos e ao comensurável aquilo que não se pode medir dessa maneira, como as políticas de saúde, da educação e do apoio social. Nesta tarefa de americanização de uma sociedade com uma história estruturalmente diferente daqueles que nos são apontados como exemplos a seguir, reduz-se Portugal a uma máquina sem sentimentos nem raízes históricas, pronta para receber dinâmicas económico-sociais que nada têm que ver com a especificidade portuguesa, negando-se a cada momento tudo aquilo que nos faz ser

diferentes dos outros e marca a nossa presença no mundo, mesmo que algumas dessas características apresentem defeitos. De facto, a mentalidade nacional não está preparada para receber um neoliberalismo de raiz nórdica, pela simples razão de que a evolução dos acontecimentos e das transformações sociais, entre uma Europa protestante, burguesa e direccionada para o dinheiro e uma Europa católica, clerical, moralmente penalizadora do lucro e de riqueza assente essencialmente na terra, apresentam diferenças profundas e em muitos casos incompatíveis. Aos políticos e economicistas, falta conhe-

cimento da História e essa lacuna irá gerar anomalias de efeitos perversos para a sociedade portuguesa, e cujos sinais já são detectáveis na forma como as famílias lidam com o dinheiro, com o investimento e com a competição desenfreada, tornando o homem português num ser perdido, sem referências e mimético, por se estar a afastar cada vez mais da sua essencialidade cultural e lhe ser impedido de evoluir com naturalidade no âmbito do seu contexto histórico-cultural.

Paulo Frederico F Gonçalves
EB 2 3 Dr. Nuno Simões. Vila Nova de Famalicão



Facilitismo

IE / FN

Tenho lido várias notícias que referem que diversas associações de pais e encarregados de educação, vêm solicitar que a disciplina de Educação Física não seja motivo de avaliação para a entrada no ensino superior, ou melhor ainda, que a disciplina seja se o aluno assim o entender, é sem dúvida no mínimo ridículo que seja questionado a importância de uma disciplina tão versátil como a Educação Física. Não muito distante na forma de pensar, Descartes dissociou o corpo da mente, vimos então que Descartes errou, contudo esse erro continua a persistir; pergunto-me como é possível continuar a errar, ao dissociar o corpo da mente? A análise que eu retiro deste pedido, é somente uma, a procura de um facilitismo, um jogo de interesses, para alcançar objectivos, contornando a verdadeira essência do ser. Vários estudos realizados ao longo do tempo evidenciam que os jovens mais activos, têm uma capacidade de concentração mais aprimorada, o que melhora de veras a aprendizagem,

possuem uma capacidade de interacção e de trabalho em grupo mais aperfeiçoada, são jovens mais predispostos a novos desafios. Questiono-me como é possível propor que não seja motivo de avaliação para a entrada no ensino superior. Acho que a sociedade de hoje procura isto, um facilitismo, ou seja, procura facilitar demasiado o que deve ser difícil e dificulta demasiado os processos de deveriam ser os mais simples.

Jovens mais activos, são mais predispostos à aprendizagem, devemos cultivar nos jovens o gosto por uma vida activa, e não promover vidas desprovidas de actividade física.

Considero este pedido, uma requisição ignóbil, e espero que o mesmo seja colocado numa prateleira; pois se a educação, se refere somente a uma educação mental então para que preocuparmo-nos com o corpo. O corpo e mente são um só, logo não se deve remeter para segundo plano o corpo, devido às repercussões nefastas que são originárias deste facto, devemos

sim cultivar a sabedoria em harmonia com o corpo, criando desde a mais tenra idade o gosto pelo desporto e por uma actividade saudável. Quando a sociedade expõe que as crianças são cada vez menos activas, criam-se as actividades extra-curriculares de uma forma brusca, delegando as responsabilidades a instituições governamentais, promove-se então a importância por um leque disciplinar mais vasto, por outro lado, sugere-se que não haja uma especialização disciplinar. Vivemos um período conturbado de indecisões, onde surgem propostas do “se quiser”, acho que as propostas são feitas sem consultar os especialistas, que fundamentem as mesmas. O longo processo de desenvolvimento e crescimento a que o ser humano é submetido, não termina no 12^a ano, a importância que a educação psicossócio-desportiva exerce num jovem desde um ensino pré-escolar ao ensino superior, como constituição de um ser bio-psico-social é fundamental para que o insucesso caia no esqueci-

mento. Por outro lado, hoje em dia as relações interpessoais são apontadas como um caso a melhorar, disciplinas versáteis devem ser tidas em conta para o melhoramento destes problemas interaccionais. Se pretendemos ter um ensino de qualidade não devemos dissociar o corpo da mente, devemos sim ter a noção consistente da importância desta mesma interacção entre o corpo e mente, e da sua importância para o crescimento do ser humano, mais, não devemos coadjuvar com o facilitismo, porque o mesmo numa vida realista não existe, logo, não devemos procurar contornar as situações sabendo que o mesmo é menos acertado. Devemos sim ensinar aos nossos jovens a lutar por aquilo que querem sendo os mais correctos, conhecendo as suas verdadeiras limitações, sem nunca dissociar o que eles são corpo e mente num só.

Gui Duarte Meira Pestana

Professor

gui_pestana@portugalmail.pt

continuação da página 25

terceira abordagem focada num “profissionalismo novo e aberto”⁽⁴⁾. Ora, a via que persegue a des-profissionalização, a trivialização e o *barateamento* da formação de professores _ corporizada em certas medidas regressivas pioneiramente tomadas em Inglaterra, mas agora também na Holanda, Dinamarca, Suécia _ é aquela que poderosas organizações, como a OCDE e o Banco Mundial parecem privilegiar, enquanto esperanças divergências internas têm dificultado um franco alinhamento da UE com as mesmas opções. Nesse sentido pode ser interpretado o aparentemente bloqueado documento *Princípios Comum Europeus para as Competências e Qualificações dos Professores*, divulgado em 2005, que contém o que vejo como uma reveladora indefinição a este respeito. Parecem, por isso, despontar alguns indícios de que tais orientações para a formação inicial de professores começam a ser olhadas, mesmo no seio da UE, como

alternativas a considerar; e isto apesar da evidente ruptura com o movimento de formação longa, especializada e de nível superior que construiu a profissão até ao momento, das reservas e dúvidas levantadas quanto àquelas opções e da ausência de avaliação e de evidências apresentadas de que a qualidade e a democratização da educação são, por essas vias, beneficiadas.

Se estudarmos o que têm sido as propostas e as orientações do BM e da OCDE na última década, aquelas que ainda hoje caracterizam alguns dos mais avançados e generosos países da Europa neste sector, os debates desenvolvidos na Conferência de que atrás se fala e as hesitações, tensões e ambiguidades da UE nesta questão, ficamos com a percepção de que estas divergências podem ser enunciadas em torno de projectos que hoje correm paralelos: um *projecto democrático-profissionalizante* e um *projecto competitivo-tecnológico* para a educação

e os professores.

A minha sugestão é que este importante e interessante episódio, em dois actos documentais, da história da *habilitação profissional para a docência* está marcado por versões daqueles projectos para a formação de professores; essas visões inspiraram e foram veiculadas por comunidades interpretativas distintas nos actuais governo e ministério da educação de Portugal. A nova ordenação educacional de que falamos foi aqui bem vincada, com a acção transnacional de múltiplos protagonistas, a influência de algumas importantes tendências em confronto, em torno do que pode constituir-se como um *modelo* educativo de ambição hegemónica mundial, as pressões de imperativos associados à economia e política globais. Mas o olhar *bi-direccional*, agora a partir do terreno, das políticas e dos processos nacionais, permite reconhecer a contextualização local, obra de estruturas, actores,

interesses e interpretações que aqui dão corpo àquela *nova ordem educacional mundial*.

Fátima Antunes

Instituto de Educação e Psicologia.

Universidade do Minho

NOTAS:

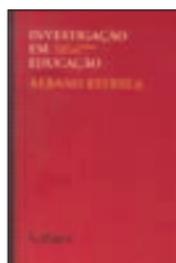
- 1) John Field (2000). *Lifelong Learning and the new Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books; Christian Laval & Louis Weber (2002). *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial*. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse.
- 2) Roger Dale (2005). “A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica”, in António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- 3) Roger Dale (2001). “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»?”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16, pp. 133-169.
- 4) Bárto P. Campos (2000) (coord.). *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisboa: Portuguese Presidency of the Council of the European Union/Ministry of Education/ European Network on Teacher Education Policies.

Montra

EDUCA: UNIDADE DE I & D
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Educação Popular e Movimentos Sociais
Rui Canário (Organização)
pp. 169

Este livro apresenta-nos uma colecção de textos preferidos no I Seminário Luso-Brasileiro, realizado em Julho de 2006 em Almada. Abílio Amiguinho escreve sobre "O projecto das escolas rurais como movimento social"; Rui Canário debruça-se sobre "A educação e o movimento popular do 25 de Abril"; "Educação popular e movimentos sociais no Brasil" são o objecto da intervenção de João Francisco de Souza; "Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil actual", é o tema abordado por Sónia Maria Rumert; Marlene Ribeiro, escreve sobre "Trabalho-Educação nos movimentos sociais populares do campo: a pedagogia da Alternância e, por último, "Aprendizagens colectivas no Movimento dos Sem Terra", são debatidas por Célia Regina Vendramini.



Investigação em Educação Teorias e Práticas (1960-2005)
Albano Estrela (Organização)
pp. 352

Eis um conjunto de textos de especialistas em Ciências da Educação, através dos quais se traça um panorama da investigação nesta área nas últimas décadas do século XX. "Perspectivas gerais sobre investigação em Educação", "Filosofia da Educação", "Relação Pedagógica", "Currículo, Didácticas e Tecnologia Educativa, Avaliação", "Formação de Professores" e "Psicologia da Educação", são alguns dos temas abordados neste livro.

CORTEZ EDITORA



Educação ao longo da vida
Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró
Licínio C. Lima
pp. 127

"Na mais perfeita adaptação à estrutura social, à economia e à competitividade, a educação ao longo da vida revela-se, no limite, um projecto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas.

Vê então fortemente diluídas as suas dimensões educativas, para ceder protagonismo a modalidades de formação e de aprendizagem ao serviço exclusivo (...) do ajustamento económico, transformando-se em programa de 'qualificação', de 'capacitação' e de 'gestão de recursos humanos' (...)." [Da contra-capa]

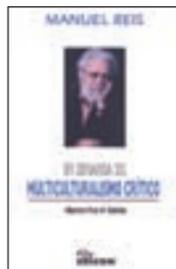
EDIÇÕES AFRONTAMENTO



Representações Mediáticas de Mulheres
EX AEQUO - Revista da Associação Portuguesa de estudos sobre as Mulheres Nº 14 2006
Maria João Silveirinha (Organização)
pp. 194

Este número da revista EX AEQUO reúne artigos sobre temas como as perspectivas feministas sobre os media (Margaret Gallagher), os discursos sobre as trabalhadoras imigrantes na imprensa espanhola (Alicia Olaizola), o tratamento da utilização da Burqa pelas mulheres afeças na imprensa portuguesa (Sónia Martins) e as relações entre a ciência os media e o género e a politização da maternidade (Dogmar Meyer).

EDICON



Em Demanda do Multiculturalismo Crítico
(Hipóteses/Teses de trabalho)
Manuel Reis
pp. 143

"O mestre Manuel Reis capta os limiares da vivência entre as coisas e os seres e dá-nos referências filosóficas para interpretarmos o que somos diante da história que construímos desde os nossos antepassados, e nessas referências está um sublime traço que acompanha a Humanidade: o olhar teológico liberto de dogmas que assassinaram Sócrates e assassinaram Jesus..." escreve João Barcellos no bilhete de apresentação dos livros deste filósofo português", como se pode ler na contra-capa desta obra.

CAMPO DE LETRAS



Comunicação e Lusofonia
Para uma abordagem crítica da cultura e dos media
Moisés de Lemos Martins, Helena Sousa e Rosa Cabecinhas (Edição)
pp. 276

"A ideia de lusofonia identifica uma área cultural cheia de possibilidades, mas não desprovida de equívocos. Diante do imparável processo de globalização da economia, que se ergue diante de nós pela força da tecnologia, a ideia de espaço lusófono identifica uma área cultural de solidariedades horizontais que decorrem da partilha de uma mesma língua e da miscigenação de memórias e tradições."

ASA



A História da Educação em Portugal
Balanço e perspectivas
Joaquim Pintassilgo, Luís Alberto Alves, Luís Grosso Correia, Margarida Louro Felgueiras (Organização)
pp. 256

A História da Educação tem conhecido uma importante expansão nos últimos anos em Portugal, comprovada pelo volume de trabalhos publicados. Nesta obra a escola é o objecto de estudo, bem como a evolução das disciplinas escolares, dos currículos e da própria teoria da educação.

INSTITUTO PIAGET



História do Desporto em Portugal
Do Século XIX à primeira Guerra Mundial
Homero Serpa
pp. 359

"Este é um livro de descobertas, a leitura obrigatória para quem deseja conhecer os primórdios do desporto em Portugal." Sobre ele, diz Manuel Sérgio: "Trata-se de um livro que deverá entrar na vida universitária, designadamente nos cursos de motricidade humana e de desporto". Da Grécia, ao Antigo Regime, do primeiro título do Benfica ao salto de leão do Sporting, deixando o futebol e indo para o atletismo e ao rãguebi... Estes são alguns dos olhares desportivos que marcam pontos nesta obra. Homero Serpa tem uma longa carreira como jornalista desportivo.

LIVRO INFANTIL
O Carvalhinho da Estrela

Anabela Nunes e Lourdes Paraíso / pp. 15

A história centra-se num carvalho que nasce na Serra da Estrela e após uma longa viagem regressa à terra de origem. O livro oferece uma leitura clássica e uma transversal, orientada para os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar.

Livros da editora Profedições, Ida



Os Direitos da Criança - Da participação à responsabilidade
O sistema de protecção e educação das crianças e jovens
Paulo Delgado

ISBN: 972-8562-29-2 / pp. 229

Preço: 12 euros

Preço com desconto: 10.80 euros

"A criança ou jovem em risco é um sujeito em formação submetido a dificuldades de diferente índole, que lhe limitam a possibilidade de alcançar o desenvolvimento físico, afectivo e psíquico que caracteriza, idealmente, a dignidade humana. (...) A criança não é mais um incapaz, uma pessoa futura: pretende-se que seja um protagonista." Paulo Delgado, é investigador no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e professor auxiliar da Universidade Portucalense. O livro resulta de um estudo sobre a colocação institucional de crianças e jovens de risco. São identificadas algumas estratégias preventivas e factores de risco, apresentados os quadros normativos português e internacional e analisadas as medidas de promoção e de protecção da criança e do jovem.

QUIPROQUÓS@MEDIA.COM

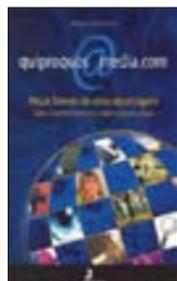
Peças breves de uma reportagem sobre o conhecimento e o saber na época actual
Francisco Silva

Preço: 12 euros

Preço com desconto: 10.80 euros

Francisco Silva é engenheiro na Portugal Telecom. É dirigente de organismos internacionais das Telecomunicações e da Internet. Publicou os livros Fronteiras do Futuro, Narrativa Nova e Quadratura do círculo. Foi o responsável pelo tema das Comunicações da Enciclopédia Verbo da Cultura-Século XXI, sendo da sua autoria a quase totalidade dos respectivos artigos. Tem participado em projectos sobre a História das Telecomunicações em Portugal. É director da Coleção Caminho da Ciência da Editorial Caminho. É membro do Conselho Redactorial da Revista Vértice. Colabora em diversos meios de comunicação social escritos, nomeadamente na Página da Educação, desde 2002.

Foi Vereador na C.M. Oeiras



Desconstruindo o Discurso Académico do Papa
Manuel Reis

ISBN: 972-54-0146-8 / pp.80

Preço: 9 euros

Preço com desconto: 8.10 euros

Quem não se lembra da polémica que causou o discurso académico do Papa Bento XVI (Joseph Ratzinger) em Regensburg- Ratisbona, a sua terra natal a 12 de Setembro de 2006, sobre o tema: "Foi, Raison et Université: Souvenirs et Réflexions"? Manuel Reis, bem ao seu estilo embarca numa viagem teológico-filosofica desconstruindo o discurso proferido. Diz o autor: "(...)Em suma, em lugar de prestar atenção crítica à situação e aos graves problemas contemporâneos, o Papa, parece deleitar-se em transposições históricas, enquadradas em elucubrações bizantinas. Padece destas maleitas a temática do Logos (...)"

O Mundo Maravilhoso das Adivinhas Moçambicanas

Américo Correia de Oliveira

ISBN: 978-972-8562-33-5

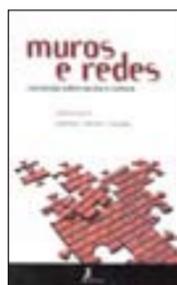
Instituto Politécnico de Leiria / pp. 389

Preço: 14 euros

Preço com desconto: 12.60 euros

"Por muito que corras, não consegues trepar. O capim."; "Por baixo brilha, por cima brilha. Mandioca."; "O que é que é leve não se parte sem se partir? A folha."; "As massalas [fruto] maduras não se mantêm na árvore. Os problemas não apodrecem." Estas são algumas das 1463 adivinhas que se podem descobrir neste livro. O autor Américo Correia de Oliveira, leccionou e colaborou em projectos de formação de professores em Angola (1974-76; 1979-81), Cabo Verde (1986), na Guiné-Bissau (1986) e em Moçambique (1993-99).

Novidades Profedições, Ida



Muros e Redes

Conversas sobre escola e cultura

Mailsa Passos, Nilda Alves e Paulo Sgarbi (Organização)

Profedições ISBN: 972-8562-36-5

"No fim do século XIX e princípio do século XX, tomou força a ideia de que era preciso levar a "vida" para dentro da escola. Nasceu assim a corrente depois conhecida por "Escola Nova". Salientava-se a necessidade de uma mudança radical nos métodos de ensinar. Dizia-se que era preciso acabar com os "muros" que separavam o que se passava dentro da escola do que ocorria no seu exterior. (...) Nas entrevistas que constituem este livro, procuramos mostrar a importância de conhecer o que se passa dentro e fora da escola, convidando o leitor a contribuir para derrubar muros e construir redes (...)"

COMPRA DIRECTA À NOSSA EDITORA:

Os preços indicados são preços de capa nas livrarias. Os livros editados pela Profedições e pedidos directamente à editora têm os seguintes descontos: Publicados nos últimos 18 meses: 10% - Publicados há mais de 18 meses: 20% - **ENVIOS À COBRANÇA:** Custo da cobrança e portes de correio da nossa responsabilidade. - **Ver os nossos livros em <http://www.profedicoes.pt/livraria/>**

PARA PEDIDOS UTILIZE UM DESTES MEIOS:

Rua Dom Manuel II, 51C - 2.º andar, sala 2.5 - 4050-345 PORTO - tel. 226002790 - fax 226070531 - livros@profedicoes.pt

PARA LIVRARIAS - CONDIÇÕES HABITUAIS PARA LIVRARIAS

Pedidos: LIDEL - Edições Técnicas, Lda. Rua D. Estefânia, 183 - r/c dto, 1049-057 Lisboa - Portugal - lidel@lidel.pt - tel. 21 351 14 43 (Departamento Revenda) v- tel. 21 315 14 18 / 21 351 14 40 - fax 21 357 78 27



ANA ALVIM

■ Dizeres

O Rafael não está abandonado

O caso do Rafael era difícil, disseram-nos. De uma escola tinha mudado para outra e, entretanto deixara de ir a nenhuma. As pistas que, nestes casos, deviam estar claramente registadas e fáceis de seguir, nem sempre são claras; tecem-se e emaranham-se noutras informações e perde-se entretanto um contacto, o nome de uma rua, o número de uma porta, um telefone e quando se encontra e alguém atende é como em "Alice já não mora aqui!"...Mudou de bairro, de cidade? Dá por outro nome? Quem sabe? Até que, quando finalmente se encontra, sabe-se que o Rafael ficou, apenas; o pai estava preso quando a mãe foi presa também, o Rafael ficou. Ficou como a mobília da casa, ou o gato, a casa vazia e depois a ama que tomou conta dele. O Rafael ficou e continuou a ir à escola ou a não ir, faltando intermitentemente, ou continuou a faltar indo de vez em quando. O Rafael ficou com a ama, que tem outros meninos e alguns que também ficaram quando as mães rumaram a outras paragens. E um dia a ama também saiu e

foi para outro bairro, que isto de viver no bairro, quando se muda, muda-se para outro que alguém escolhe e decide. E o Rafael também foi, mas ficou, ficou na sua relação atribulada com a escola, que não era a mesma, mas era como se fosse e ir e faltar continuava a ser o preenchimento irregular dos seus dias.

A escola intervém, uma vizinha e a ama, tentam ajudar, uma Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) mexe-se e, para actuar, tem que falar com os pais pois falar com a ama não chega para se poder agir. Procuram-se os pais, finalmente descobrem-se os estabelecimentos prisionais em que estão. Agora há que falar com eles.

Os serviços prisionais são disponíveis, estabelecem o contacto, e a mãe vem ao telefone. Do lado de lá uma voz intimida, com um toque de ansiedade e um soluço retido.

Sim, sou eu a mãe do Rafael. Obrigada minha senhora por ter telefonado que eu estou para aqui nesta aflição, nem sei o que fazer, o pai também está preso, o irmão mais velho já saiu faz tempo

de casa e nem sei para onde ele anda e a irmã está com o homem dela para a América e nem tenho tido notícias e o meu Rafael que era o mais novo e um amor de menino que a senhora agora nem acredita, para aí ficou...Eu fiz aquela asneira, que até era para ver se a vida dava uma volta e outro rumo, e depois aconteceu esta desgraça e eu não pude fazer nada só pedir à Ermelinda, a ama dele, que me deitasse uns olhos à casa e ao rapaz que era para ver se ele ficava e não perdia a escola...que eu nem queria que ele soubesse muito bem o que se estava a passar que eu até parece que se me estoura o coração de saudades de há mais de um ano não ver o meu menino mas a Ermelinda disse que sim, que tomava conta dele e eu para aqui estou sem poder fazer nada mas antes quero que ele não me veja e vá fazendo a vida dele longe disto que não é nada bom para ele, para ele continuar a ir à escola, que assim sempre o amparam um bocado, e poder lidar com outros miúdos da idade dele e para ver se dá um jeito à vida... E agora a

senhora diz-me do que ele tem andado a fazer, e de como está a faltar à escola e tudo isso. E ai que vergonha, que vergonha a minha, minha senhora, o pai preso, eu aqui, e ele a portar-se tão mal, diz a senhora...O quê é que as pessoas vão pensar? Até parece que é uma criança abandonada, sem pai nem mãe, que ficou largado no mundo, sem eira nem beira... que vergonha, que vergonha a minha...A senhora veja o que se pode fazer que eu assino o que for preciso, mas ajude o meu Rafael, por favor, dê-lhe uma mãozinha, que ele é um bom menino, só é preciso saber levá-lo e eu não quero que ele pense que é uma criança abandonada, sem eira nem beira, eu sei que já se passou um ano mas a Ermelinda até disse que ficava com ele e ficou...Mas ele não se pode portar assim mal que é uma vergonha... Mas o meu Rafael não está abandonado, pois não?

Angelina Carvalho

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

Jornal a Página da Educação: sempre consigo na 1.ª segunda-feira de cada mês

Em 2007, mantemos os preços do jornal · Assinar a Página conhecer a educação

Assinatura · Portugal 1 ano 20€/15€* · 2 anos 30€/25€* · Estrangeiro 1 ano: 25€ · 2 anos 35€ · Cada número 2€

*Preço especial para estudantes, escolas, bibliotecas e sócios dos sindicatos da FENPROF.

Os estudantes enviam com o pagamento fotocópia do cartão de estudante. Os associados indicam o número de sócio e a sigla do seu sindicato. Os sócios do spn têm a assinatura paga pelo seu sindicato. As escolas, bibliotecas e outras colectividades, públicas ou privadas, beneficiam do desconto pela sua natureza de instituição.

Colabore, faça novos assinantes: tel 226002790 fax 226070531 correio electrónico: assinaturas@apagina.pt