

Por uma vida cívica mais reflexiva

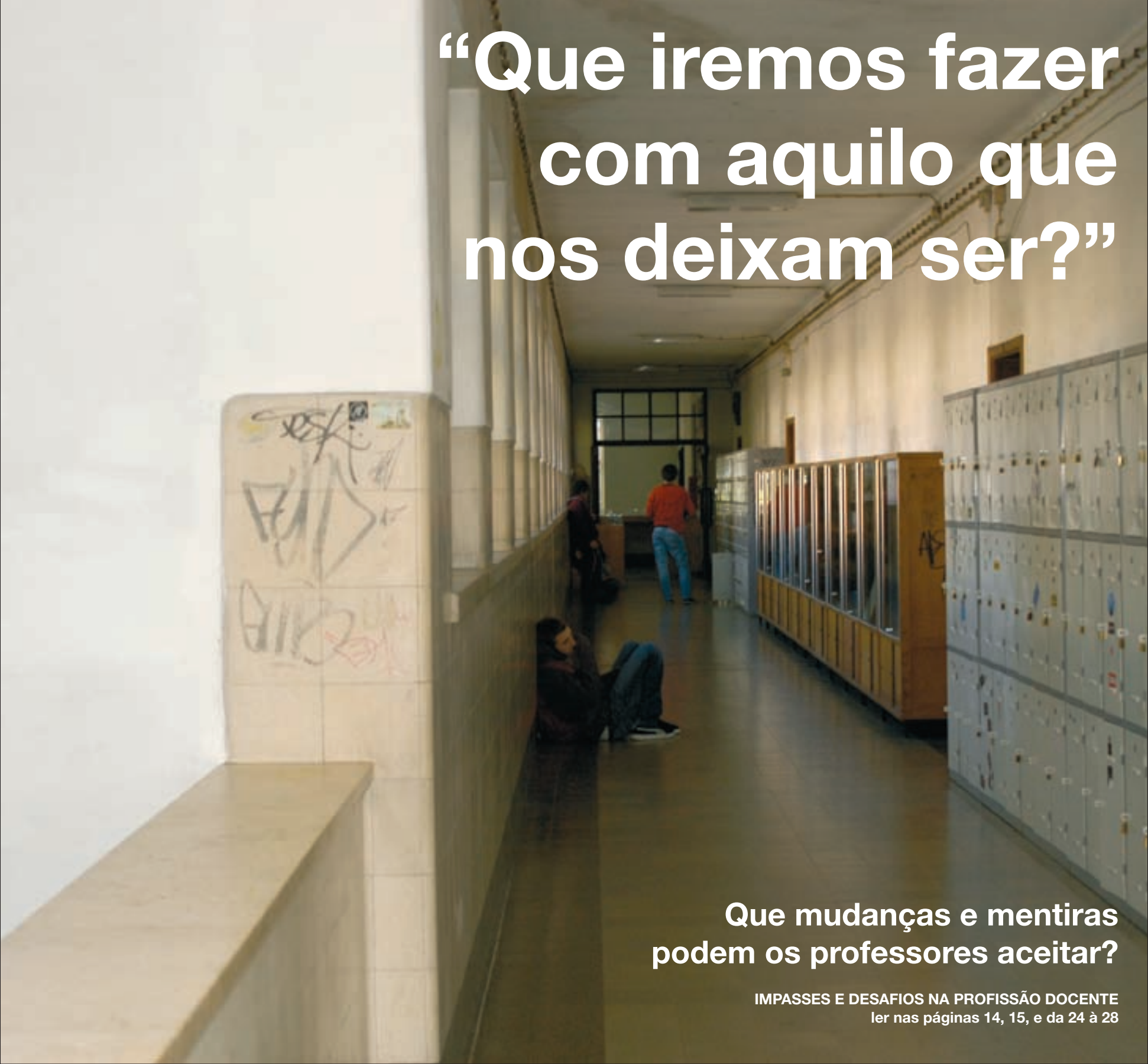
Considerações sobre a representação política e o papel dos intelectuais. Ler páginas 03 e 17

a **Página**
da educação



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

ano XVI | n.º 170 | AGOSTO / SETEMBRO | 2007
Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]



“Que iremos fazer
com aquilo que
nos deixam ser?”

Que mudanças e mentiras
podem os professores aceitar?

IMPASSES E DESAFIOS NA PROFISSÃO DOCENTE
ler nas páginas 14, 15, e da 24 à 28

**DIGITAL,
A REVOLUÇÃO QUE GERA EXCLUÍDOS**

2 e 39

**AVALIAR E EXAMINAR
É O QUE ESTÁ A DAR**

8,9 e 35

**A ESCOLA JÁ NÃO ENSINA
E PERDEU ESPAÇO PARA EDUCAR**

21

Manuel Freitas Gomes é médico psiquiatra. Diz que as suas declarações não encaixam naquilo que se designa pelo «politicamente correcto». O leitor julgará por si lendo esta entrevista indispensável.



IE / FN

Pergunto-me – e a pergunta não é de agora – porque há tão pouca sensibilidade e acção (pedagógica, política, cultural) em torno da chamada literacia mediática. Continuamos a entender que ser ‘alfabetizado’ é saber ler, escrever e contar, numa era em que o mundo e a vida se conjugam e representam, cada vez mais, mediante combinações de zeros e uns. Coisa aparentemente simples, essa da ‘revolução digital’, mas que está a transformar aceleradamente não apenas esse mesmo mundo, mas os modos como o vemos e com ele nos relacionamos. É interessante como, apanhando a boleia da moda (a ‘carona’, diria a minha amiga Nilza Alves), alguns governos, industriais da informática e técnicos de vária proveniência assimilaram o conceito da ‘literacia digital’. O que seria preocupação excelente, se tal conceito não fosse tão frequentemente reduzido à sua vertente tecnicista, facilmente derivável para mero adestramento (que o mercado exige, para que o *hardware* e os numerosos *gadgets* encontrem mais facilmente clientela). Esta ‘deriva tecnológica’, ou apenas técnica, constitui, porém, o lado menos relevante do ponto de vista da cultura e da cidadania. Pela razão simples de que, no meu modo de ver, uma vez garantido o acesso de todos às ferramentas e às redes, a dificuldade maior não será o saber usar. Pelo menos para as gerações mais novas. Nesse terreno, as crianças e jovens dão cartas. Desinibidos face às máquinas, sem receios de explorar os seus recantos, sequiosos de dominar todos os truques, rapidamente se tornarão exímios utilizadores (ajudando, é verdade, quem saiba mais e os apoie nessa descoberta). Mas bastará isso? A insistência numa literacia digital assim amputada poderá até não passar de biombo que não deixa espaço nem ocasião para as dimensões que de facto contam em tal processo: os porquês, os comos e os para quês. Promover a literacia digital não deveria implicar descentramento face às tecnologias e aos artefactos, para fazer deles matéria de inquirição? (De onde vêm? Porque são assim e não assado? Que possibilidades abrem e que caminhos fecham? Para onde me levam e para onde quero eu ir?)

Promover a literacia digital não deveria ser um itinerário que me ajudasse a ler o mundo e a permanentemente indagar o sentido das coisas, das situações, das relações? A encontrar-me e a encontrar outros, num ‘oceano’ de sinais, de solicitações, de dados, de possibilidades, de alçapões? A distinguir e ponderar o que vale do que é lixo? Promover a literacia digital não poderia e deveria ser uma permanente iniciação à tomada da palavra, à capacidade de escuta atenta e crítica, de resposta aos apelos próximos e distantes, de iniciativa face às questões do quotidiano e aos dramas do planeta? Num documento de 2006, intitulado “*Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*”, Henry Jenkins, do conhecido MIT (Massachusetts Institute of Technology)*, desloca os grandes desafios da educação para os media do plano estritamente tecnológico para o das oportunidades de participação e para o das competências sociais e culturais absolutamente necessárias para viver (e não apenas sobreviver) no mundo que estamos a criar. Este é um texto que merecia ser traduzido, divulgado e debatido, porque desenvolve programaticamente não só as características, mas também os passos que poderiam ser dados para o desenvolvimento de uma literacia mediática e digital que não tenha por foco apenas uma dimensão individual, mas também comunitária. Ela exige competências técnicas, certamente. Mas supõe, pelo menos com igual dignidade, o investimento nas competências no plano da cultura da participação e das redes. Este é um desafio (uma ‘música, diria’) que muitos não gostam de ouvir. Porque acham que só empata e não garante outro tipo de dividendos que não sejam essas dimensões intangíveis – para eles, bagatelas ou mesmo risco – do crescimento e autonomização individuais e da capacidade de ser solidário e participativo na vida e na sociedade.

Manuel Pinto
Universidade do Minho

(*) A busca pelo título dará fácil acesso ao texto integral, disponível em vários sítios da web.

■ Memórias da minha morte

Bailarina espancada pelo amante e outros traços

Com a saudade tangida no arame de uma viola da terra, transporto-me para o Verão de 72 e para o Teatro Angrense, quando este espaço era um edifício velho e degradado, uma ruína, pelo menos aos meus assustados olhos de menino de 18 anos, feito actor principal do Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra, em digressão pelos Açores com o Woyzeck de Georges Buchner, numa encenação de Júlio Castronuovo. Foi nesse teatro e nesse Verão que vi, pela primeira vez, um homem bater numa mulher. Assustei-me mais por ter percebido que a vida, afinal, não era um faz-de-conta de um qualquer romance de cordel. Ele tanto a acariciava e lhe dirigia palavras aparentemente apaixonadas como, no momento seguinte, a insultava, esbofeteava e pontapeava. Ela era bailarina da “revista” do Parque Mayer e ele era chulo, disseram-me, mas eu, então, não sabia o que era um chulo. Tinha só 18 anos, era universitário em Coimbra, integrava o Teatro dos Estudantes e, naturalmente, desprezava os profissionais do Teatro de Revista, uma espécie de Théâtre de Boulevard, que então considerava um género menor, alienado e alienante, cujo reportório parecia um chorrião de brejeirices medonhas inspiradas na vida de marginais como aqueles que, subitamente, “actuavam” para mim nos bastidores do Teatro Angrense. Rebobinei tudo isto, em segundos, numa nova visita a Angra do Heroísmo, como jornalista, na comitiva que acompanhou, no Verão de 1999, a digressão do presidente Jorge Sampaio pelos Açores. Da primeira vez, 27 anos antes, o Palácio dos Capitães Gerais não estava recuperado, nem Angra tinha ainda sofrido o sismo que quase a destruiu, a 1 de Janeiro de 1980, e que determinou uma reconstrução que ajudaria a

Júlio Roldão
jornalista
roldeck@gmail.com

classificar como património da Humanidade o centro histórico desta primeira cidade não medieval. Em 72, sabia-se que Almeida Garrett tinha vivido numa das casas da Rua de S. João, mas pouco mais... Vivia-se um tempo assustador. Uma bailarina do Parque Mayer podia ser espancada pelo amante e nada mais acontecer. Hoje, 35 anos depois, sentado numa das margens destes montes de fogo, vento e solidão que também são estas memórias da minha morte, volto a Angra, agora escudado no imenso talento de uma companheira da minha recente aventura pelos caminhos das artes plásticas. Respondo assim, com este atraso, a uma enorme generosidade do então presidente Jorge Sampaio ao incentivar-me a dar outra dimensão às crónicas sobre a viagem presidencial aos Açores, que assinei, todos os dias, no Jornal de Notícias. A esta atenuante para este meu atrevimento literário junto ainda a segurança que encontro na parceria com a Maria do Carmo que aceitou desenvolver, em paralelo, uma outra narrativa, com os traços de luz que ela sabe criar. Às vezes as memórias ganham vida e vida é ter coragem para denunciar, com palavras ou com traços de luz, o caso de qualquer bailarina espancada pelo amante. Así que pasen 35 años .



IE / FN

Trinta e três anos após Abril o sistema partidário português está desadequado e esgotado

**As coisas não são nem acontecem como parece que acontecem.
Se fossem e acontecessem como parece que acontecem não seria necessária a ciência.
A aparência limita-se a ocultar a realidade.
Eis uma das razões porque em política se não deve correr atrás da aparência.
E, menos ainda, de planejar a acção política com base nas aparências.**

Mesmo sabendo que a aparência é uma forma de ocultar a realidade, poucos negarão existir em Portugal uma profunda crise de representação partidária. As várias aparências da crise são isso mesmo, aparências. Mas são um claro sinal que por detrás delas se oculta uma crise bem mais profunda, com causas mais sérias, do que a aparência permite entender. Crises de liderança dos que oficialmente são considerados «a direita de governo», ou exuberante vitalidade e unanimismo dos que são tidos como «a esquerda de governo», são apenas disfarces da profunda crise de representação política que afecta a sociedade portuguesa. Tanto assim é que se aqueles que agora estão no governo caíssem na oposição, e os que estão na oposição caíssem no governo, imediatamente se invertiam os papéis e as aparências. Os partidos políticos foram inventados no Ocidente industrializado e burguês como forma de representação dos interesses de grupo e de classes. Organizaram-se em função de uma sociedade muito concreta e em torno de corpos ideológicos e doutrinários que traduziam maneiras, muito próprias, de pensar a construção e o desenvolvimento da sociedade e o modo de lá chegar. Os velhos partidos foram o instrumento que as diversas elites, e as diversas vanguardas, encontraram para reunir e conduzir os seus apoiantes e, se para isso tivessem força, promover a construção da sociedade segundo os seus interesses e valores. Importa não esquecer que nem as ideologias, nem os modos de viver são construções eternas, nem são eternas as formas de organização partidária que em tempo próprio as exprimiram. A árvore da política partidária foi desenhada com dois ramos fortes brotando do mesmo tronco. Um, crescendo da esquerda e outro, da direita. Tendo-se ambos ramificado podemos falar, no plural, das esquerdas e das direitas. Se aceitarmos que as esquerdas querem representar os que desejam uma sociedade mais igualitária, capaz de dar a todos poder e direitos de cidadania e, se as direitas defendem uma sociedade desigual, em que caiba às elites o direito de conduzirem a sociedade recebendo em troca maior poder económico e político, então será ainda desadequado extinguir os conceitos de esquerda e de direita. Por detrás destes conceitos ainda se escondem potenciais modelos antagónicos de sociedade, de fazer política e de construir percursos históricos alternativos. Os novos e multifacetados problemas que brotam do devir histórico não fizeram desaparecer a maior parte dos velhos problemas do passado. Acentua-se a injusta distribuição do poder e da riqueza. Não desapareceu, antes se exacerbou, a exploração do trabalho pelo capital. A desumanização do trabalho aprofunda-se. A sociedade está a ser mais bárbara e bipolar. As classes médias estão em empobrecimento e em extinção. Uma minoria de escandalosamente ricos e poderosos reúne-se em torno do pólo rico do eixo da história, enquanto em torno do outro se agrega a maioria do povo cada vez mais pobre e sem direitos de cidadania. Na construção da história da humanidade, o povo e os povos continuam a não ir equilibradamente juntos. A ditadura do pensamento único vai-se reforçando. E se a ideia de esquerda e direita não perdeu de todo o sentido, muitas das organizações partidárias, que se arrumavam sob estes chapéus, elas sim, perderam o conteúdo, o rumo ideológico e doutrinário. Não será por acaso que a Alemanha é governada por uma coligação de tradicionais partidos rivais. Ali, resta ao povo escolher o líder de tal governo. Na Inglaterra, Blair adiou o problema. Os trabalhistas desistiram do trabalhismo e

os conservadores desistem agora de ser conservadores! Mais um futuro governo dois em um? Outros países como a França ou a Itália viram, nos últimos anos, o seu sistema partidário ruir e atravessam uma fase de difícil reconstrução dos seus sistemas de representação política. E Portugal? O nosso sistema partidário está globalmente marcado por um tempo que já é história. Está completamente desadequado do que é hoje o mundo e a sociedade portuguesa. Os partidos de governo — PS e PSD sempre tão próximos —, envelhecidos, esgotados, sem ideologia, sobrevivem como agências de emprego. Dos seus fundadores, os que ainda vivem, parece terem uma velhice de desconforto político. Os quadros intermédios e de base — que nunca tiveram formação política séria — envelheceram, instalaram-se e sobrevivem no afã de guardarem para si, ou transmitirem por herança aos seus descendentes, os empregos, os favores, os penachos e os pequenos poderes locais. Os novos dirigentes — já «formados» nas manigâncias dos partidos — sem ideologia, «pragmáticos», isto é, oportunistas, vivem da imitação preguiçosa das aparências das modas de governação estrangeira. A sua incapacidade para ler e entender a realidade portuguesa e de para ela encontrar rumos específicos de desenvolvimento é total e aflitiva. Vivendo da espuma do tempo, do circunstancial e do efémero, sem projecto, estão condenados a ter uma visão cada vez mais parcial da realidade e a enclausurarem-se na realidade virtual que no poder vão tecendo dia a dia. O melhor que lhes pode acontecer é que os seus partidos estoirem depressa. Uma nova realidade talvez ainda lhes permita descobrir que há política e que há vida. Os partidos excluídos do poder — O PCP e o Bloco de Esquerda — foram reduzidos a organizações de programático protesto. Perdida a referência ideológica matricial, o PCP é hoje, mais do que um partido, uma organização sindical de protesto e de frenética agitação de rua. O intelectual colectivo, tão acarinhado por Gramsci, perdeu-se ali por completo. O vazio ideológico entontece. O Bloco de Esquerda, passe o exagero, não se livrou ainda das velhas práticas que fizeram de cada militante uma organização e uma seita. Talvez seja preciso esperar pela reforma política dos velhos e das velhas que sempre estiveram convencidos que uma só ideia, a sua ideia, salvará globalmente e para sempre o mundo. Hoje por hoje, o Bloco continua essencialmente uma federação de pessoas, cada uma com a sua ideia e todas com umbigo. O CDS é uma inexistência ou uma «infelismência». Descartada a democracia-cristã, a «coisa» sobrevive virtualmente não por intervenção divina, mas de alguns amigos que ainda tem na comunicação social. A sociedade portuguesa precisa de ser serena e globalmente discutida. Com o actual quadro partidário não vamos lá. A crise global do Estado e do nosso sistema partidário não tem remédio. Não vamos lá com reformas. É preciso que os partidos de governo se partam e reconfigurem e com isso obriguem os outros a repensarem-se. Um novo quadro partidário capaz de soltar amarras e energias é hoje uma exigência nacional. O que temos é tão só um pântano onde o voto serve apenas para manter nele a morte em pé.

José Paulo Serralheiro



IE / FN

Manter a esperança

(...) a esperança de que fala Dom Manuel Martins, “a todos os níveis e em todos os sectores”, políticos, sociais, económicos, culturais e até religiosos, constrói-se através da mudança de hábitos, da criatividade, da defesa da educação, da cultura, do abanar das consciências adormecidas e de chamar, educada e solenemente, nos momentos certos, os bois pelos nomes.

Terão passado despercebidas, ou talvez não, as sábias palavras de Dom Manuel da Silva Martins, Bispo Emérito de Setúbal: “(...) as alternâncias são sempre boas. Por muito boa que seja a pessoa que está, a partir de determinada altura alternar é bom. Já tive essa experiência na minha vida. Fui professor, saí, entrou outro, foi óptimo; fui vigário-geral, saí, entrou outro, foi óptimo; fui bispo em Setúbal, saí, entrou outro, foi óptimo. A alternância é magnífica a todos os níveis e em todos os sectores porque traz novidade, dá esperança, imprime outro ritmo de vida”. Concorde, em absoluto. Não sei se, por detrás das palavras, Dom Manuel, recentemente condecorado com a Grã Cruz da Ordem de Cristo, pelos relevantes serviços prestados ao País, palavras aquelas ditas no contexto da substituição do Bispo do Funchal, quis também deixar um subtil alerta à Igreja, aos políticos e à população da Madeira. Talvez. Estou em crer que houve ali uma espécie de bilhar às três tabelas. Até pela sua inteligência, argúcia, luta na defesa de princípios e valores, o bispo vermelho como o apelidaram, porque nunca teve papas na língua, cidadão honorário de várias cidades e, entre outros, nome de uma escola de ensino secundário, do alto dos seus oitenta anos, com toda a experiência de vida e dos comportamentos dos homens, é bem possível que tivesse querido deixar essa mensagem colateral de “esperança” que poderá, no futuro, imprimir “outro ritmo de vida” aos madeirenses.

Dom Manuel Martins é um pastor da Igreja católica que me fascina pela clareza do raciocínio, pela doação, simplicidade, humildade e lição de vida ao serviço dos mais carentes, ofendidos e marginalizados. Outros, não reconhecidos pela nação, porventura ficam na história insulana da pequenez dos favores e dos cúmplices silêncios junto do poder temporal, instituído Deus bem sabe como, repetindo mo-fas ladainhas que já poucos as comprem. Como bem disse Dom Manuel Martins há uma diferença entre os que acreditam no que dizem e os que são meros funcionários da Igreja. Na Madeira temos tido, infelizmente, personagens dessas que, digamos, cumprem, rigorosamente, o horário. Isto porque, quando se tratou e trata de tocar frontal e persistentemente nas feridas sociais que sangram; de conhecer esta laranja, aparentemente limpa e sumarenta mas amarga e corroída por dentro que, dia-a-dia, estraga todo o cesto; de despir as vestes clericais e meter-se nessa

Madeira profunda que nasce à nossailharga com a tal mensagem de esperança; de sair do paço ou do adro por lealdade e fidelidade à Palavra; de afrontar os poderes, pequenos ou grandes, colocando, serenamente, no seu verdadeiro lugar os jogadores do xadrez político, público e privado, que batem a mão no peito mas, por arrogância, luxúria, avareza e gula fazem xeque-mate à bondade e humildade de um povo... fugiram e fogem como o diabo da cruz. Convenhamos que o comportamento desejável e necessário na condução dos Homens neste conturbado tempo, um tempo do ter antes do ser, um tempo de falsas verdades, não tem sido apanágio de algumas figuras quando compaginadas com a atitude independente e marcadamente humanista do Bispo Emérito de Setúbal.

A Madeira já teve, também, nos longínquos anos de 1849/1858, um bispo chamado Manuel Martins. Este de sobrenome Manso. Reza a História que governou o bispado madeirense no meio de graves convulsões clericais e sociais. Precisamente um quadro que, embora dissimuladamente, hoje se constata. Ora, a região não precisa de mais um manso. Precisa de um que cante fora do coro, que desafine pelas suas tomadas de posição, que liberte o povo para a Palavra consequente desamarrada do jogo dos interesses políticos e da subserviência resultante do subsídio (14,1 milhões de euros nos últimos 22 anos para a construção de onze novas igrejas) aliás, como muitos, por esse mundo fora, o têm feito e que, por isso, embora criticados pela hierarquia, são merecedores do reconhecimento e veneração públicas. É difícil, então eu não sei! Mas também sei que a esperança de que fala Dom Manuel Martins, “a todos os níveis e em todos os sectores”, políticos, sociais, económicos, culturais e até religiosos, constrói-se através da mudança de hábitos, da criatividade, da defesa da educação, da cultura, do abanar das consciências adormecidas e de chamar, educada e solenemente, nos momentos certos, os bois pelos nomes. A esperança nesta terra passa, também, por aí.

André Escórcio

Mestre em Gestão do Desporto

Professor da Escola B+S Gonçalves Zarco/Funchal

andreescorcio@netmadeira.com

MÁ EDUCAÇÃO

Adolescentes britânicos têm o pior comportamento da Europa

O governo britânico anunciou no fim de Julho um plano nacional de ajuda à juventude ociosa, exactamente no dia em que um estudo colocava os adolescentes da Grã-Bretanha como os mais mal-educados da Europa. Comparados com os outros jovens europeus, os adolescentes britânicos são mais zaragateiros, indisciplinados e têm maior tendência para o uso de drogas e relações sexuais antes dos 16 anos, revelou o

Instituto de Pesquisa Política e Social (IPPR), ligado ao Partido Trabalhista (no poder).

«Passam mais tempo com os amigos do que com os adultos, e isto permite que cometam actos de vandalismo ou se comportem de forma anti-social», explicou a especialista do IPPR Júlia Margo.

O IPPR defende a realização de actividades obrigatórias após as aulas para combater o ócio entre os ado-

lescentes, e sugere actividades como artes marciais, teatro ou desportos.

A secretária de Estado para a Juventude, Beverley Hughes, apresentou no dia 26 de Julho, ao Parlamento, um projecto de 124 milhões de libras (cerca de 200 milhões de euros) em três anos, para financiar a criação de locais “atractivos e modernos” para os jovens. O governo do ex-primeiro-ministro britânico Tony

Blair já tinha criado, em 2005, um fundo de 115 milhões de libras (cerca de 190 milhões de euros) que oferecia cursos para disc-jockey, clubes de pesca e aulas nocturnas para jovens mães. Pelos vistos, a solução para a crescente má educação e a violência não passa por estes paliativos.

Jps/ Fonte: AFP

■ Revista de imprensa

ESCOLAS COM MÁ NOTA PERDEM A AUTONOMIA

O Ministério da Educação quer avançar com a avaliação de mais 350 escolas no próximo ano lectivo e promete divulgar esta semana o resultado da avaliação a 100 estabelecimentos de ensino, feita ao longo de 2006/2007. Os primeiros contratos de autonomia com as 24 escolas-piloto que iniciaram o projecto serão assinados em Setembro. “Perante uma avaliação negativa, o que se exige é uma intervenção, que poderá ser diferenciada consoante os motivos”, explica a ministra. Quando questionada sobre o facto de os maus resultados poderem significar a perda da autonomia, foi peremptória: “Sim, exactamente.”.

Correio da Manhã
02.07

PORTUGUESES GANHAM EM MÉDIA 159 EUROS POR FORA

Em 2006, as empresas portuguesas não declararam 6943 milhões de euros em salários dos trabalhadores por conta de outrem. Este número resulta da diferença entre as remunerações totais pagas aos trabalhadores e as remunerações declaradas à Segurança Social. De acordo com os dados divulgados pelo próprio Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e citados pelo economista Eugénio Rosa, com este 'esquecimento' dos empresários, entraram menos 2413 milhões de euros nos cofres da Segurança Social. (...) O valor não declarado do salário dos trabalhadores por conta de outrem varia por distritos, mas é em Lisboa que a diferença é mais alta: 236,76 euros. A nível nacional, conclui-se que, em média, a remuneração é de 756,18 euros, mas o salário real chega aos 915,55 euros. Ou seja, embora sejam as empresas a esconder os montantes verdadeiramente auferidos, na prática, os portugueses ganham 159,37 euros por fora.

Destak
10.07

DOIS TESTES PARA SER PROFESSOR

Todos os candidatos a professor terão de realizar, pelo menos, dois exames com uma duração total de quatro horas, ficando impedidos de aceder à carreira com uma classificação inferior a 14 valores, segundo uma proposta do Ministério da Educação. De acordo com o documento, no que diz respeito à entrada na profissão, a prova de ingresso inclui um exame comum a todos os candidatos, no qual são avaliados o domínio da língua portuguesa e a capacidade de raciocínio lógico.

24 Horas
13.07

PORTUGUESES QUEREM EMPREGO SEGURO E TEMPO PARA A FAMÍLIA

Um estudo realizado em 2006 sobre que modalidade laboral preferem os trabalhadores nacionais para poderem ter mais tempo para a família revela que os portugueses gostariam de poder controlar mais o seu horário de trabalho - poder sair mais cedo ou mais tarde -, não sendo apologistas da redução do horário semanal ou mesmo do trabalho a tempo parcial.

Jornal de Notícias
15.07



IE / FN

Taller de ciudadanía

La escuela ha de ser un verdadero taller de ciudadanía. En un taller no sólo se hacen disquisiciones teóricas sino que se trabaja manualmente una obra. Sé que introducir en el curriculum la asignatura de “Educación para la ciudadanía” no es suficiente. Pero resulta absolutamente necesario para el aprendizaje de los rudimentos de la convivencia y de la democracia. ¿Qué otra tarea es más importante en la escuela? Aprender a convivir, a ser solidarios, a respetar a los otros, a entender la diversidad, a compadecerse de los que sufren, a crear una sociedad más justa y más habitable es, a mi juicio, el principal objetivo de la institución escolar. Si aprendiésemos en la escuela muchas cosas y las utilizásemos luego para extorsionar, engañar y explotar a los otros, creo que nos traería más cuenta ser ignorantes.

Dicen algunos que “Educación para la ciudadanía” es una asignatura sectaria a través de la cual el Gobierno impondrá su ideología. Lo dicen los obispos, lo dice la derecha más cerril. ¡Lo dicen quienes definden la presencia de las clases de religión en las escuelas! No es sectaria una asignatura que impone dogmas, pero sí otra que dice que hay que respetar a los creyentes que abrazan cualquier credo. No es sectaria una asignatura que dice que es pecado dudar y lo es otra que invita a practicar la crítica. No es sectaria una asignatura que excluye a las mujeres del poder y lo es otra que defiende la igualdad de género. Y así hasta el infinito.

Los obispos españoles están instando a que se haga objeción de conciencia a la asignatura “Educación para la ciudadanía” bajo el pretexto de que nadie más que los padres es responsable de la educación de los hijos. Y lo dicen ellos que pretenden decir a todo el mundo lo que debe hacer. Dicen también que esta asignatura es similar a la denostada FEN (Formación del Espíritu Nacional) que tuvimos que soportar

en la dictadura franquista. Los obispos no objetaron aquella asignatura. Es más, la aplaudieron con fervor. Aquella era una asignatura de y para la dictadura. Esta es una asignatura de y para la democracia. Ya está implantada en más de catorce países europeos. Dice Adela Cortina en su libro “Ética para la sociedad civil”, que podemos consensuar un código de valores que estén en la base de la convivencia. Creyentes y no creyentes podemos aceptar que son valores la solidaridad, el respeto, la dignidad, la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad... ¿No es esa la base de la convivencia en una democracia? La lucha por la conquista de la dignidad de las personas sería el objetivo prioritario de la democracia. La dignidad que es consustancial a la condición de ser persona. El libro de José Antonio Marina y María de la Válgoma “La lucha por la dignidad” debería ser de obligada lectura en las escuelas. Juan Bautista Martínez, profesor de la Universidad de Granada, ha escrito un pequeño libro titulado “Educación para la ciudadanía”. Comienza el autor diciendo: “Esta publicación se propone convertir la vida del centro escolar en un laboratorio práctico e indispensable de ciudadanía, lejos del listado de contenidos para el tratamiento curricular y conceptual del tema”. Habla con acierto y pasión de la importancia de la comunidad, del diálogo, de los derechos civiles y sociales, de la participación, de la igualdad y de la negociación. Y de cómo pueden trabajarse todos estos conceptos en la escuela. ¿Es esto sectarismo? No. Es educación para la democracia. Hace unos años fui a ver la película “Un lugar en el mundo”, del director argentino Adolfo Aristaráin. En esa película hay una escuela y un maestro. Cuando los alumnos terminan la escolaridad, los reúne y les dice: “Más preocupado que de los conocimientos que tenéis en la cabeza, lo estoy por saber si aquí habéis aprendido a pensar y a convivir”. Esa es la tarea de la escuela. Y a esa tarea debe contribuir significativamente la asignatura “Educación para la ciudadanía”.

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidade de Málaga, Espanha

ERRO:

No mês passado, nesta página 5, publicámos um texto com o antetítulo e título: «ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS – Póvoa de Varzim - Professores escrevem à Ministra da Educação». Na verdade, a notícia referia-se à Escola Secundária Eça de Queirós de Lisboa e não da Póvoa de Varzim. Corrigido o erro, a notícia volta a ser publicada correctamente na página 46. Aos professores das duas escolas, Eça de Queirós, o nosso pedido de desculpa pela erro cometido.



ANA ALVIM

Senhores de si

“Fiz uma volta ao passado. Lembro-me do exacto momento em que descobri como se lê, mas não me lembro das aulas, ou melhor, não me lembro das aulas das outras professoras, pois lembro com nitidez e muito carinho (e até fico emocionada quando lembro), as aulas da Dona Margarida (é a “culpada” pela minha decisão pelo magistério). Hoje, pensando nela, sei que o que a diferenciava era a relação de amor e respeito com o outro, o carinho como tratava os seus alunos, a forma mágica que impunha às suas explicações da matéria. Lembro ainda que, muitas vezes, pensei durante a aula, olhando para ela: é assim que eu quero ser quando for professora. Anos mais tarde, já terminado o curso, fui procurá-la. Já não dava aulas. Foi um reencontro fabuloso e, ali, pude dizer o quanto a admirava e o que ela representava em minha vida. Nunca mais nos vimos, mas ela é uma lembrança preciosa que guardo no meu coração.”

Alguns leitores hão-de rever-se no depoimento desta professora. Também devo a um ser iluminado – mestre no dito “ensino tradicional” – a decisão que me levou ao magistério. Lograva conciliar duas características aparentemente incompatíveis. Era exigente, pois a escola é estudo e esforço. Transbordava afecto, porque uma escola sem vínculos afectivos é um redil de eunucos.

Pressinto a necessidade de formular duas advertências. O professor que me “desviou” da Electrotecnia para a Pedagogia era um praticante convicto do que se convencionou chamar “ensino tradicional”. Durante alguns anos, também eu fui um professor “tradicional”. E orgulho-me de o ter sido. Preparava as minhas aulas com rigor, acreditava ser aquele o melhor modo de ensinar. Isto, antes de conhecer outros modos...

A inovação assenta na tradição, pois nada se pode construir no vazio, sem sustentação. A inovação não prescinde da tradição. Não se deite fora o bebé com a água do banho. Tenho horror pelas modas pedagógicas. Afasto-me dos “teoristas”, que estabelecem dicotomias maniqueístas entre “tradicional” e “inovador”. Faço *vade retro* aos ingénuos e aventureiros “praticistas”, que negam a importância da repetição, da memorização e de outra utensilagem “tradicional”. E, quando me perguntam qual é o melhor método, eu respondo, invariavelmente: É o que resulta! Esta resposta tem muitos pressupostos. Talvez os recupere numa outra altura, porque, agora, quero falar de afectos.

O que fez com que o professor Lobo (era esse o seu nome) alterasse as suas práticas, ao cabo de dezenas de anos de “tradicional puro e duro”, foi a pergunta que um aluno lhe dirigiu: Professor, porque me castigas? Porque não me ensinas? O professor Lobo passou por uma profunda revisão de vida – escutei-o, numa das suas últimas palestras, em 1969 –, transmutou o autoritarismo (típico das escolas da Ditadura) em autoridade. Colocou, no lugar antes ocupado por uma “pedagogia musculada”, uma afectuosa presença. Os alunos passaram a chamar-lhe “mestre”

e a tratá-lo na segunda pessoa do singular, numa saborosa mistura em que o afecto não se confundia com languidez.

Quando falo de afecto, eximo-me de um idealismo piegas, para o abordar como Freinet o entendia: para aprender, transformar e viver é preciso fechar as fronteiras entre o intelectual e o afectivo, entre o brincar e o desafio.

No seu tempo, o professor Lobo foi alvo de depreciação e de calúnias, tal como Freinet o foi. Creio ser sina dos inovadores esta de serem vilipendiados e perseguidos. Portugal deveria conhecer e orgulhar-se dos anónimos construtores de saberes e de afectos, como o professor Lobo. Deveria celebrar a memória de mestres como Agostinho da Silva. Os professores portugueses são herdeiros de um património comum, que deveriam conhecer. Porém, assim como Agostinho da Silva foi levado ao exílio, no Brasil, muitos outros eminentes portugueses se exilaram da mediocridade (ainda hoje) reinante. Nem precisarei de evocar Espinosa, ou Jacob Pereira. Basta a diáspora nossa contemporânea. Eduardo Lourenço está em França. Sarago vive numa jangada de pedra.

Em 2005, não foi comemorado o centenário da publicação de duas obras fundadoras do pensamento pedagógico. Provavelmente, irá passar sem referência o terem decorrido cem anos sobre o nascimento de Agostinho da Silva, o mestre que disse que professor é o que sabe e o que ama.

O professor precisa conhecer as necessidades do aluno, tanto as cognitivas quanto as afectivas. Precisa conhecer os seus sonhos e frustrações. Porém, como afirma Giroux, muitas escolas separam o desempenho da expressão emocional e cumprem o que consideram a sua finalidade mais explícita. Como poderá um professor, que “dá aulas” a mais de cem alunos, conhecer a pessoa do aluno número 17 da turma G do 8º ano?...

É, sobretudo, necessário que o professor afectivamente se conheça. Este conhecimento gera segurança, permite aos professores serem senhores de si. No seu tempo, o professor Lobo era senhor de si. Era mais o que era, do que o que fazia, ou dizia. Não mitigava os afectos. Manifestava-os. Estava ali, inteiro, no dia em que o conheci. Por isso, pude encontrá-lo. Foi na luminosa verdade daquele ser que eu encontrei o meu caminho.

Para que a amorosa presença dos mestres de antanho contagie as escolas deste início de século, peço aos professores que escutem o mestre Pestalozzi, duzentos anos depois: o meu coração estava preso às crianças, a sua felicidade era a minha felicidade, a sua alegria, a minha alegria – elas deviam ler isso na minha frente, perceber isso nos meus lábios, desde manhã cedo até tarde da noite, a cada instante do dia.

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

EMPREENDEADORISMO

EUA: Trinta e quatro estudantes acusados de alterar notas no computador

Como é sabido são inúmeros os responsáveis a defender a iniciativa e o triunfo sobre os outros a qualquer preço. Tomar a dianteira, cortar a meta em primeiro lugar, ser esperto para vencer, é o que se pede aos jovens. E alguns não se fazem rogados. Foi o que aconteceu, pelo menos, a trinta e quatro estudantes e ex-estudantes de prestigiadas universidades americanas, acusados de terem modificado as suas notas nos computadores centrais das suas faculdades, deu conta uma fonte da promotoria da Califórnia (oeste).

Segundo o ministério público do Estado, a rede funcionou durante mais de cinco anos num centro de ensino superior público do condado de Contra Costa, no nordeste de São Francisco.

O sistema era operado por estudantes empregados pela administração, que descobriram uma maneira de mo-

dificar as notas no servidor da universidade e vendiam o «serviço» aos colegas. Um dos universitários chegou a pagar 4 mil dólares para obter um “A”, nota mais alta, em várias matérias. Devido à manipulação das notas, terão sido inúmeros os estudantes admitidos em universidades prestigiadas da Califórnia, entre elas Berkeley, Davis e a UCLA, confessaram as autoridades judiciais, que já prenderam 11 pessoas depois das investigações. O presumível empreendedor e líder do negócio fugiu.

Jps/ Fonte: afp

■ Revista de imprensa

EMPREGO PRECÁRIO
DISPARA NO NORTE

Em sete anos, Portugal ganhou mais de 130 mil novos trabalhadores precários e a esmagadora maioria (111 mil) encontra-se no Norte. Aqui, não é só o desemprego que continua mais alto do que no resto do país. Também a qualidade do emprego está a degradar-se, com a proliferação de contratos a prazo (que, agora, assim se podem manter durante seis anos) e dos chamados recibos verdes. No ano dois mil, 1,380 milhões de pessoas tinham um contrato a termo ou trabalhavam contra recibo verde, pelo que 27% dos trabalhadores estavam precários. Seis anos mais tarde, o número tinha subido para 1,511 milhões (29% do total do emprego). Já o Norte passou de 400 mil registados pelo Instituto de Estatística em 2000 para 511 mil, no final de 2006 – um aumento muito superior ao do resto do país.

Jornal de Notícias
19.07

DESPEDIMENTOS COLECTIVOS
DISPARAM EM 2007

O número de processos de despedimento colectivo quase duplicou no primeiro semestre de 2007. Segundo os dados da Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, os processos concluídos resultaram em 1376 rescisões de contratos, contra apenas 725 registadas em 2006. Este ano, foram 123 as empresas que iniciaram despedimentos colectivos, quando no ano passado eram apenas 69. O Norte e o Centro lideram as zonas com mais rescisões em grupo.

Semanário Económico
20.07

PATRÕES QUEREM QUE
CONSTITUIÇÃO FACILITE DESPEDIMENTOS E LIMITE GREVE

As confederações patronais querem que a Constituição da República torne mais fáceis os despedimentos, que o direito à greve passe a ser mais restritivo e que a contratação colectiva possa ser feita com outras estruturas para além dos sindicatos. (...) Quanto aos despedimentos, os patrões reclamam a revisão do artigo 53º da Constituição, o qual garante aos trabalhadores a segurança no emprego, proibindo “o despedimento sem justa causa por motivos políticos ou ideológicos”.

Público
20.07

66% NÃO POUPA PARA
A REFORMA

A maioria da população activa portuguesa não faz qualquer poupança a pensar na velhice, apesar de ter a consciência de que o deveria fazer. Esta é uma das conclusões de um estudo desenvolvido pela seguradora Fidelity International em nove países europeus, que aponta Portugal como aquele cujos habitantes estão mais mal preparados para a reforma. Segundo o estudo, 66 por cento dos portugueses não pouparam para a reforma nem têm planos para o fazer - a percentagem mais elevada dos países abrangidos. Quando interrogados sobre as razões que os levam a não precaver a velhice, 31% dos interrogados sem poupanças afirmaram não ter rendimento disponível para o fazer e 26 por cento consideram serem demasiado jovens para o fazerem.

Correio da Manhã
23.07



IE / FN

Velhos – humor e escárnio em
comunidades do Orkut

Se pensarmos de uma forma singela, a velhice é apenas uma “idade do corpo”, uma fase da vida: aquela a que todos nós já chegamos ou chegaremos. À parte as vozes autorizadas da ciência, que falam da velhice de forma asséptica, vários discursos do nosso cotidiano narram os velhos, criam lugares para eles, descrevendo-os, confinando-os, tornando-os objetos de pena, de riso, de desprezo. Na busca de amenizar as conotações negativas da palavra velhice, criaram-se outras formas de denominá-la: há décadas, já se falava em terceira idade; mais recentemente, criou-se a expressão melhor idade... Num mundo em que tudo é transformado em mercadoria (objetos, idéias, projetos, promessas...), os velhos se transmutaram em mais um segmento de mercado, a ser adulado e conquistado. Nesse processo de conquista de mercado, nada seria mais descabido do que usar palavras que evocassem condições estigmatizadas ou imagens que retratassem dificuldades físicas, tristeza, abandono, limitações, desrespeito. Mas, no nosso cotidiano, encontramos esse respeito, esta amizade e consideração pelos idosos que a publicidade lisonjeira estampa?

Vamos à Internet. Nela, adentremos o site de relacionamentos Orkut, de enorme sucesso no mundo e, em especial, no Brasil. No Orkut, as pessoas “reais ou virtuais” fundam comunidades virtuais, que tanto podem reunir fãs de alguma celebridade, agregar alunos de determinada escola, quanto reunir pessoas que compartilham opinião a respeito de algum tema, etc. Pois bem: a temática da velhice também motiva a criação de comunidades no Orkut e lá encontramos várias que - a despeito de decisões mais recentes dos responsáveis pelo Orkut de limpá-lo de preconceitos - fazem dos velhos e velhas um objeto de riso e de repulsa. Vejamos algumas delas, aqui reproduzidas tal como estão grafadas no site. “Odeio velhos e velhas - Para akeles ki odeiam velhos chatos ki só resmungam da vida e cuidam de nossa vida. Taka pedra neles. Ahahahahahah”. Aqui, a mensagem preconceituosa não faz diferença de gênero entre “velhos” e “velhas”. Apela-se ao estereótipo dos “velhos chatos que resmungam da vida”; incita-se a um apedrejamento (metafórico, por certo), que é seguido pela amenização do riso (ou é o riso com que caçoamos dos velhos ou com o qual zombam de nós, se estamos nessa “idade do corpo”?).

“Por que os velhos falam assim? - Me digam pq os

velhos tem essa mania de falar acadimia, anistisia, tistimunya, diserto, catiguria, tiuria, etc... Então essa comunidade foi criada para quem acha engraçado o seu modo arcaico de falar. Ahahahahah”. – é outra comunidade. Dessa vez, o preconceito é lingüístico e a variedade de linguagem, que atribuída de forma generalizada e chamada de arcaica, motiva o riso. Se o velho aqui não chega a ser odiado, por outro lado ele se caracteriza como o “outro” exótico – porque diferente de nós – e, portanto, serve de mote para zombaria. Mas às vezes a repulsa é generificada: “Odeio velhos safados! - Essa comunidade foi feita para todos ki odeeeeiiaaaa-am VELHOS SAFADOS!!! Aff vééi.... ao invés deles mexerem com idosas, ficam mexendo com novinhas. (...) Ki ridiíciculo... Ki nojooooooo!!! ... manda esses velhos pro asilo!!” O acento do desprezo contra o que se denomina “velhos safados” está no uso de palavrões, na intensificação das vogais e, por final, na exortação ao que parece ser o destino “naturalizado” dos velhos: o asilo. Afinal, eles não sabem “se colocar no seu lugar”? Mas há mais ainda. “Odeio velhos fofoqueiros! - Essa comunidade eh para quem odeia fofocas de velhos...Q taum sempre inventando historias sobre as pessoas!” O ódio, agora, se volta para os idosos que “inventam” histórias ou, quem sabe, para aqueles que tenham comentários e opiniões diversas dos membros da comunidade e que, coincidentemente, também tenham mais idade. Por fim, vale citar uma comunidade onde se mesclam a diversão e a comisseração. “Por que os velhos só se ralam?Vc ta na comunidade certa, eu particularmente vivo caindo na gargalhada de fatos reais (...) é história de tombo, de atropelamento (...) Vcs tem q entrar nessa comunidade e ficar sabendo das histórias hilárias dos pobres idosos (...). Participe e caia de tanto rir com essa comunidade!!!!” Aqui, o velho é o hilário, o ridículo, o grotesco, aquele que só serve para fazer rir a platéia dos que hoje são jovens e mais tarde também se tornarão “palhaços”. As limitações físicas que causam tropeços, tombos, são vistas como motivo de graça e divertimento. Várias são as representações que estão sendo construídas através dos discursos circulantes na rede poderosa do Orkut. Para esses jovens, o velho é o outro, o estranho, o diferente, o hilário, com o qual os internautas não se identificam e pelo qual não têm empatia. Enfim: são questões inevitáveis dessa idade do corpo ou são questões de cultura?

Maria de Fátima Morais Brandão
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ulbra-RS. Professora do CEFET de Floriano, Piauí, Brasil.
Rosa Maria Hessel Silveira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ulbra e da Ufrgs, Brasil. Pesquisadora do CNPq.

“Afinal, o problema não é da Matemática...”

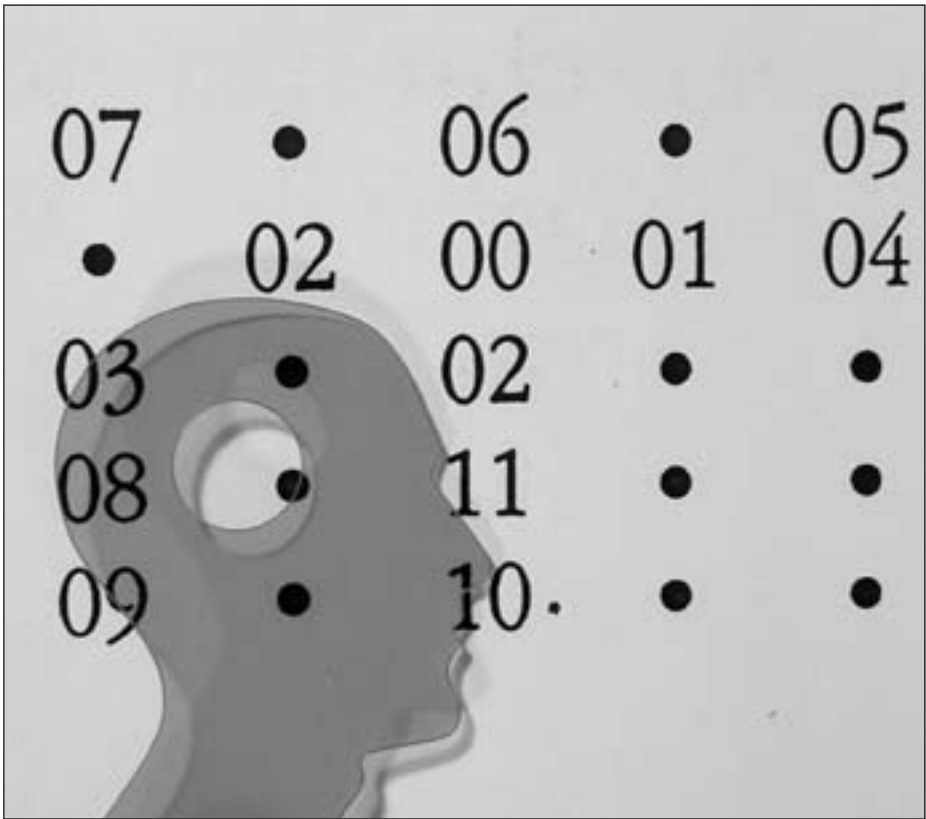
Esta é uma das expressões atribuída a uma das professoras a quem coube corrigir provas de Matemática do 9º ano nesta época de Julho, quando se confrontou com a calamidade dos resultados. “O problema é que os alunos não entendem aquilo que lêem”, acrescenta. (cf. Público, 13/07/07). Segundo a mesma fonte, num universo de 96 mil alunos, 24600 não ultrapassou o nível 1 na escala de 1 a 5, mais do que 25%. Alguns dos especialistas ouvidos pela reportagem mostram-se surpreendidos pelos resultados, agora que se esperava que o plano de acção em curso para salvar a Matemática contribuisse, finalmente, para redimir a população escolar desse estigma persistente entre as jovens gerações lusas...

Um desses especialistas, com lugar reservado na comunicação social, debitou mais uma vez a sua sentença: “deitar para o lixo o documento das competências básicas” e privilegiar “a memorização e treino algébrico básico”.

Assim se resolve sumariamente a questão central que explica as dificuldades dos alunos e que tão certamente foi apontada pela professora/correctora das provas: “O problema é que os alunos não entendem aquilo que lêem”. Para o especialista com lugar reservado na comunicação social para as questões da Matemática escolar, a solução para a dificuldade de entendimento do que lêem consiste, simplesmente, em levar os alunos a memorizar e sujeitá-los a treino algébrico básico.

Custa um pouco aceitar tal simplificação e até seria de conceder o benefício da dúvida ao especialista em referência, admitindo que terá modulado o primarismo da afirmação com outras considerações que à jornalista terão escapado. O problema é que essa simplificação é crónica, uma espécie de imagem de marca do especialista em questão.

A receita da “memorização e do treino algébrico básico” faz tábua rasa de algumas das características mais pesadas que assinalam o universo da população escolar das nossas esco-



las públicas de hoje. Sublinhe-se, a título de exemplo, a vasta heterogeneidade sócio-cultural que as atravessa, por um lado e, por outro, a perda de credibilidade e de sentido que os saberes escolares hoje representam, não apenas quanto à sua eficácia no mundo do trabalho, mas também quanto ao seu contributo para a definição do estatuto pessoal e social dos adolescentes e dos jovens.

O princípio do “hás-de cantar até aprender”, enquanto processo de aprendizagem mecânica, como está implícito na “memorização e treino algébrico básico”, funcionou e poderá, eventualmente, ainda funcionar, quando apoiado num contexto escolar fortemente condicionado por controlo familiar atento, ou em crenças voluntaristas da parte dos alunos nos benefícios dos diplomas, ou até em factores idiossincráticos de natureza subjectiva conhecidos na gíria estudantil por “ética dos marrões”.

Neste contexto, até é possível encontrar estudantes que dizem, como é o caso da F. que integrou uma amostra de estudantes do projecto de investigação

JOVALES (Jovens, Alunos e Ensino Secundário): “quando não gosto (da matéria), tento trabalhar mais do que quando gosto, porque quando gosto, quando percebo, não preciso ou mesmo estudo um bocado menos porque já percebo, então estudo mais para tentar manter as notas como se gostasse”.

Trata-se, evidentemente, de um caso exemplar e bem ilustrativo daquilo que poderá chamar-se a lógica do sacrifício pessoal como investimento de si em nome do futuro. O estudo não significa, então, mais nada que um “faz de conta”... É como se dissesse “estudo mais à medida que gosto menos...”.

O problema é que, tratando-se de singularidades “exemplares” cada vez mais raras, a escola tenda a funcionar como se elas constituíssem a generalidade das situações, o que significa que a escola continua fiel à sua vocação matricial multissecular: ensinar a todos como se fossem um só. E assim, neste contexto, o único recurso didáctico parece ser (como durante séculos foi) a memorização e o treino algébrico básico.

Será, porém, possível regressar a esse

tempo? E, mais do que saber se é possível, é legítimo que a Escola o faça? - Pensar, olhar e assumir os alunos como se não tivessem identidade, como se fossem objectos, como se a cultura de que são portadores - e hoje tão diversificada - fosse uma cultura comum?

Como a experiência quotidiana ensina e a investigação confirma, não é possível ignorar que a cultura adolescente e juvenil é cada vez mais complexa e contraditória em função da própria complexidade social desta nossa sociedade “amorangada” e que múltiplas são as formas de exprimir essa complexidade na escola: desinteressar-se das aulas é talvez a mais comum (“as aulas são uma seca”), mas há também aquele empenhamento desesperado dos que querem acreditar que são capazes e nunca chegam a positiva. Quer uns quer outros só existem para a escola por detrás daquele nível 1 que no final do ano tanta perplexidade provoca (ao Ministério). Não será exactamente porque se obriga a tanta “memorização”, que mais não é do que “pedagogia bancária” sem sentido? Que tempo, que autonomia profissional e que estímulo cívico e moral são outorgados aos professores para poderem acercar-se daquelas vidas, dar-lhes um sentido que aos próprios talvez nunca tenha ocorrido antes?

Adivinho um coro de respostas indignadas furando este espesso muro de hiperescolarização que se vive actualmente à custa da multiplicação de exames, rankings delirantes, avaliações compulsivas. Então, nada mais tranquilizador para todos do que decretar que os alunos cada vez “se desinteressam mais da escola”, “que os miúdos talvez estejam a perder os hábitos de trabalho”, como dizia a professora da reportagem, num eufemismo quase piedoso como se tivesse necessidade de acreditar que, antigamente, os alunos já nasciam com hábitos de trabalho...

Manuel Matos

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade do Porto
mmatos@spce.up.pt

APELOS do CORPO

Cientistas descobrem que os crocodilos bebés gritam pela “mamã” antes de nascer

Os bebés crocodilo gritam pela sua mãe antes mesmo de sair do ovo, descobriram biólogos no fim de um estudo realizado na criação de crocodilos de Pierrelatte, sudeste da França. A experiência foi realizada com dez crocodilos do Nilo fêmeas cujos ovos, postos cerca de três meses antes, haviam sido colocados em incubadoras.

Os investigadores registaram dentro da incubadora os gritos prévios à quebra e à saída do filhote do ovo e, em seguida, colocaram na areia um alto-falante para gravar, no momento de o ovo rachar, dois tipos de sons: os gritos específicos e os ruídos sem aparente significado.

Das dez fêmeas testadas, colocadas nas proximidades dos aparelhos, oito reagiram imediatamente aos gritos da pré-rachadura e começaram a cavar a areia

durante os dez minutos que durou o ruído, sem prestarem a menor atenção aos outros ruídos. A nona fêmea não respondeu a nenhum dos dois sinais e a décima cavou ao ouvir os dois tipos de ruídos.

Mesmo que novos testes sejam necessários, “parece claro que os gritos de eclosão são uma informação real que pressupõe uma resposta comportamental forte da mãe”, resume um comunicado dos dois cientistas que realizaram a experiência, Amélie Verge e Nicolas Mathevon.

JPS/ Fonte: AFP

INFANTÁRIOS FORÇADOS A TER HORÁRIOS MAIS ALARGADOS

O ministro do Trabalho e da Solidariedade considera que “as creches têm de ter horários mais alargados do que os actuais”. (...) Para reforçar a sua posição, Vieira da Silva apontou o exemplo de uma creche que visitou recentemente em Vila Nova de Cerveira: “Visitei uma creche que estava aberta das sete da manhã até as dez da noite e estava cheia”, disse para justificar a necessidade que os pais sentem em contar com um serviço mais alargado. A maioria das creches praticam horários até às 18 horas, sendo que algumas funcionam até às 19 horas, mas cobram uma taxa suplementar. O Governo pode condicionar essa alteração, tendo em conta que, como disse ao DN o secretário de Estado da Segurança Social, “cerca de 90% da rede de creches são instituições particulares do solidariedade social, com as quais temos protocolos de financiamento”. Ou seja, o ministério poderá condicionar o financiamento a este tipo de estabelecimentos à sua política de horários.

Diário de Notícias
24.07

TODAS AS ESCOLAS VÃO TER ALARME E VIDEOVIGILÂNCIA

Até Abril do próximo ano, todas as escolas do 2º e 3º ciclos, mais as secundárias, vão passar a ter sistemas externos de vigilância e alarme, através da instalação de 12 mil sistemas destes, avançou ontem o Governo no âmbito do Plano Tecnológico da Educação. A videovigilância pretende aumentar a segurança em ambiente escolar. Recorde-se que, só no ano lectivo de 2005/06, a GNR registou 323 situações de âmbito criminal e a PSP deteve 46 pessoas por ilícitos criminais, nas e junto às escolas, sobretudo por roubo e tráfico de droga, segundo o relatório anual de segurança interna.

Destak
24.07

PENSÃO MÉDIA ESPANHOLA SOBE 5 POR CENTO EM JUNHO PARA 674 EUROS

O sistema da Segurança Social espanhol registava no final de Junho um saldo positivo de 9,6 mil milhões de euros, devido a um aumento de 6,6% nas receitas e apesar dos pagamentos terem crescido 29,5%. Dados do Ministério do Trabalho espanhol referem que nos primeiros seis meses do ano a Segurança Social recebeu 51,7 mil milhões de euros, em contribuições, tendo pago 42,1 mil milhões de euros em prestações sociais. Entre Janeiro e Junho a pensão média nacional aumentou 5% face ao período homólogo de 2006, para 674,19 euros.

Diário Económico
25.07



IE / FN

Exames Nacionais

Excelência, mobilidade social ascendente e controlo social

“The starting point of the critique of ideology has to be full acknowledgement of the fact that it is easily possible to lie in the guise of truth.”

(Slavoj Žižek (1994). Mapping Ideology. Londres: Verso.)

A exigência de introdução dos exames em todos os anos terminais dos diferentes níveis de ensino, recentemente reafirmada por Paulo Portas e retomada, como se de um jogral se tratasse, por Júdice e Fernandes, à boa maneira dos hergeanos Dupond & Dupont, tem vindo a constituir ao longo das últimas décadas uma das principais bandeiras políticas e ideológicas da direita nacional, constituindo-se como um elucidativo exemplo da centralidade que a avaliação tem vindo a assumir na época em que vivemos e que Almerindo Afonso tão bem evidenciou no último número deste jornal. E essa exigência surge-nos fundamentada por José Júdice, num artigo publicado no Público de 6 de Julho, em torno de dois eixos argumentativos fundamentais: “a defesa da democratização do ensino, da igualdade de oportunidades, da mobilidade social ascendente pela educação e a criação de uma cultura cívica de rigor” (princípios que o autor afirma estarem consignados na proposta de Paulo Portas de reintrodução dos exames em todos os anos terminais de ciclo!) e a responsabilização do que designa por ‘élites de esquerda’ pelo estado actual da educação e do ensino em Portugal. De acordo com este autor, “a falta de qualidade do ensino, a falta de exigência de trabalho aos alunos, a recusa da classificação que separe o trigo do joio, o funcionar para as estatísticas internacionais, sendo irrelevante a iliteracia e a falta de uma cultura de trabalho e de rigor, estão a minar Portugal, acentuando clivagens sociais baseadas na origem familiar e nos recursos económicos, impedindo o desenvolvimento económico e afectando a viabilidade de Portugal.” Mas Júdice não se fica por aqui, pois chega a insinuar que a situação (no plano da mobilidade social ascendente por via da educação escolar) é hoje muito pior do que na fase final do salazarismo! Este tipo de texto, num país com uma opinião pública que já tivesse ultrapassado a longa herança salazarista, só poderia dar à estampa num qualquer pasquim de circulação restrita e certamente financiada pelo próprio ou pelo restrito grupo de pertença. Mas a situação é tanto mais grave quanto o artigo em questão é publicado num jornal diário (ainda) de referência entre nós e, provavelmente, é lido com agrado por muitos dos que nele surgem como principais responsáveis pelo estado a que a educação chegou entre nós: os professores. Bastaria um nível médio de literacia histórica para perceber que foi a direita, em todas as formas em que tem sido capaz de se apresentar, que sempre esteve ao leme da governação do país ao longo de todo o século XX. Mesmo no pós-Abril de 1974, foi a direita que mais tempo esteve na governação do país e, no caso da educação, a sua responsabilidade é inquestionável: só de 1995 a 2001 e 2005 até à actualidade é que, de um ponto de vista formal, não foi responsável pela pasta da educação (o que não significa que as políticas educativas prosseguidas pelo PS possam ser qualificadas como de esquerda...). Portanto, mesmo que o diagnóstico realizado por Júdice e por outros ideólogos neoconservadores estivesse correcto (o que es-

tá longe de ser verdade), a única conclusão que poderíamos tirar é que os principais responsáveis por tal situação seriam aqueles que, ao longo de todo o século XX, ocuparam as cadeiras do poder. Como alguns estudos têm vindo a revelar, a mobilidade ascendente que se operou entre nós a partir da fase final do salazarismo por via da educação deve o seu relativo êxito ao esforço das famílias e à conjuntura económica global particularmente favorável que então ocorreu. Esta conveniente assumption, como seus, de princípios que sempre rejeitaram de um modo escrupuloso, e lançar o estigma do caos educativo para cima das vítimas e daqueles que sempre estiveram na primeira linha na defesa de uma escola democrática, justa e cidadã, verdadeiramente empenhada na promoção da igualdade de oportunidades e de uma cultura de exigência, só pode ter um qualificativo: o cinismo, caracterizado por Žižek (1994) como «lying in the guise of truth». A única coisa que a direita consegue propor-nos é a reintrodução dos exames nacionais, como se tal medida tivesse o mérito intrínseco de, por si só, produzir a excelência e, ao mesmo tempo, a ascensão social, a igualdade de oportunidades e uma economia competitiva. De facto, a exacta medida para aferir se somos um país de «metecos» é o grau de recepção a este tipo de discursos que continuamente invadem o nosso quotidiano de um modo simultaneamente insidioso quanto cínicco, pois os seus autores, ao contrário de muitos que os precederam, “que não sabiam isso, mas faziam-no”, “sabem perfeitamente o que estão a fazer, mas fazem-no” (Žižek, 1994, p. 8).

Manuel António Silva
Instituto de Educação e Psicologia
da Universidade do Minho
masilva@iep.uminho.pt

Maria de Lourdes Rodrigues não é nada poupada Quem é que inventou uma coisa dessas?



IE / FN

Quando os governos, por opções e razões de índole variada se põem a “apertar o cinto”, emerge e renova-se sempre um discurso justificativo na base do “tem que ser”. Uma espécie de fado que nos arrasta por um fatalismo interminável, “verdadeiramente inevitável”, passe o pleonasma.

Foi assim no tempo de Salazar durante aquele fatídico quase meio século, foi assim com os primeiros governos normalizadores de Mário Soares quando era preciso “limpar a perdição catastrófica do rumo ao socialismo” por onde o país queria parecer enveredar nesses primeiros anos pós 74.

Parece ser assim com o governo de José Sócrates.

Especificamente no que diz respeito à Educação é fácil ouvir, até numa sala de docentes, que a Ministra age desta forma ostensiva, agressiva e até ofensiva da identidade dos professores porque anda, como o governo, a poupar dinheiro à custa da classe média, sobretudo da classe média baixa, se é que a definição é aceite pelos especialistas em Ciências Políticas e em Sociologia.

Ou seja, sua EX^a a Senhora Ministra da Educação, sendo tão exigente com a classe docente, fá-lo-ia pela necessidade de levar o país a níveis dignos de literacia, fá-lo-ia cheia de boas intenções, consciente da verdade das suas próprias convicções. Pura mentira. Independentemente do facto de o autor destas linhas poder até estar de acordo com uma série de medidas que eram urgentes para as escolas, não viu ainda que as iniciativas tomadas correspondessem a uma avaliação exaustiva de tudo o que se fez em Educação nos últimos 33 anos, desde Abril. E fez-se muito e da melhor qualidade.

Possivelmente esta história está ainda por escrever; provavelmente muitas das riquíssimas experiências pedagógicas levadas a cabo por professores das escolas - muitas vezes em colaboração com outros especialistas e no âmbito das respectivas comunidades educativas - permanecem ainda arrumadas nalgum caixote antigo de uma divisão qualquer, de uma direcção regional, de uma direcção geral

-lá para a 24 de Julho que fica quase fora de Portugal, lá para a 5 de Outubro que é ainda mais longe – à espera de alguém que veja o que lá há.

Provavelmente a maior parte desta herança desapareceu sempre que um governo PS governou depois de um governo PSD, ou vice-versa, e tudo o que se fazia anteriormente foi encerrado, sem qualquer avaliação, sendo, provavelmente, abandonado ou desfeito num qualquer camião do lixo.

E talvez muito deste enorme património fique somente arquivado na memória daqueles que ajudaram a construí-lo, fechado para sempre em recordações de la-reira entre amigos que se juntam às vezes ou na frescura de netos que gostam de ouvir histórias antigas aos avós.

E, certamente, aqui mesmo à nossa porta há experiências riquíssimas que passam despercebidas, que nunca ninguém notou ou valorizou, nem mesmo a Tutela com o seu empenho em fazer emergir o “mérito”.

É por isso que afirmo que Maria de Lourdes Rodrigues não anda a poupar o dinheiro dos contribuintes, nem a engrandecer o país. Não porque esbanje, como se tentou acusar no caso do *casting* em que cada criança recebeu 30 euros para participar na apresentação do Plano Tecnológico da Educação. Mas porque – tentando levar a cabo reformas de fundo que mexem com a vida das Escolas e da população portuguesa – devia avaliar mais e melhor o que antes se fez e aproveitar o que de bom houve. Para quem fez parte de um Observatório de Qualidade, ainda não conseguiu explicar-nos as razões de tudo o que anda a fazer... E enquanto não percebermos, acreditaremos profundamente que o governo do país, pelo menos para nós, não anda nada bem. E não “tem que ser”.

Que as férias nos retemperem...

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de Oliveira do Douro

“Para este Governo os sindicatos são inimigos para abater”

Assim abre um comunicado do Sindicato dos Professores do Norte onde se dá conta do desagrado que está a gerar a Proposta de Lei n.º 145/X, que veio introduzir alterações no Decreto-Lei n.º 84/99, de 19 de Março (que regula o exercício de actividade sindical na Administração Pública).

O sindicato acusa o Governo e a Assembleia da República de não ter havido qualquer processo negocial com a FENPROF. Em comunicado, a direcção do SPN questiona: “O que é que poderá levar um Governo a, num ano, definir um determinado número global como referente para o conjunto de créditos sindicais a distribuir pelos vários Sindicatos; no ano seguinte, unilateralmente, (como sempre) reduzir esse número em 33% e um ano

depois, em Julho de 2007, pretender baixar o último número em percentagem da ordem dos 80%?”

E reforça as acusações sobre aquela que dizem ser a intenção do Governo de “anular os sindicatos”. Sobre esta posição esclarece: “Se recordarmos que o primeiro número global que foi imposto já tinha como principal argumento a necessidade de racionalização e moralização da atribuição de créditos sindicais (postura que mereceu, na altura, a compreensão da FENPROF e dos seus Sindicatos) já se tornaria algo duvidoso a necessidade de o cortar em 33% logo no ano a seguir, a menos que se equacionasse mais uma das trapalhadas, incoerências e precipitações em que incorre com impressionante facilidade a equipa de Maria de Lurdes Rodrigues.”

■ Sublinhado

Estar ou não em “coup d’éclat” permanente

Os socialistas franceses, ou, pelo menos, François Hollande, acusam Nicolas Sarkozy de estar a fazer da presidência francesa um espectáculo de permanentes e vistosas habilidades (“*coup d’éclat permanent*”), cada qual a melhor e cada qual a tentar ofuscar a anterior. A mais recente manifestação desta variante da política espectáculo terá ocorrido na recente e pouco diplomática ostentação de um inacreditável protagonismo francês, que alguns contestam, no caso da libertação das enfermeiras e do médico búlgaros condenados pela Líbia.

O próprio ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, Amado, veio a público reclamar alguma quota-parte no desfecho do caso criado pela condenação, na Líbia, de cidadãos búlgaros que sempre reclamaram inocência.

A França está também na primeira linha de visibilidade no que respeita ao problema do Darfour e é um dos três países responsáveis (ao lado do Reino Unido e dos Estados Unidos) pelo mais recente projecto de resolução sobre esta matéria entrado no Conselho de Segurança da ONU.

Preconiza-se agora o envio, no início de 2008, de uma força mista (União Africana e Capacetes Azuis) com autorização para usar a força na tarefa de impor a paz, em termos que o Sudão ainda considera inaceitáveis.

Este conflito – recorde-se – causou nos últimos quatro anos mais de 200 000 mortos e mais de dois milhões de refugiados.

Numa outra latitude, Georges W. Bush voltou a autorizar a CIA a interrogar suspeitos de actos terroristas em prisões secretas, fazendo questão de enumerar algumas torturas e actos humilhantes que deixarão de continuar a poder ser utilizados nos interrogatórios em causa.

Registe-se que os militares norte-americanos estão a elaborar um plano de retirada do Iraque que prevê a manutenção de tropas até ao Verão de 2009. Actualmente, os Estados Unidos mantêm no terreno 160 mil militares numa operação que não está a resultar como se desejaria, nomeadamente no que respeita à pacificação e à segurança no Iraque, sem dúvida um país ainda sem grandes perspectivas turísticas.

Ao contrário do que acontecerá em França, a actualização política de George W. Bush no Iraque está longe de poder ser considerada um “*coup d’éclat permanent*”. É muito pouco vistosa, ainda menos hábil e nada diplomática.

Júlio Roldão
jornalista



ANA ALVIM

A propósito do encerramento de escolas rurais...

O primado do económico sobre todas as outras dimensões das sociedades tem-se traduzido, no nosso país e à semelhança do que se tem passado noutros, pela aposta e reforço na centralidade. Como consequência, espaços periféricos como os rurais foram desprezados, promovendo-se a sua desestruturação: assistiu-se e ainda se pode observar, embora numa cadência mais lenta, à deslocação das populações para o *centro*, acompanhada pelo encerramento contínuo de serviços públicos nas periferias.

Nos tempos mais recentes, a par da concentração dos serviços de saúde, o designado *reordenamento da rede escolar do 1º ciclo do ensino básico* surge-nos como apanágio dos sentidos de eficácia das políticas públicas na senda da centralidade: no passado ano lectivo encerraram cerca de 1500 escolas e prevê-se que no próximo outras 900 tenham o mesmo fim.

Naturalmente, o processo não tem passado ao lado das comunidades locais, que vão manifestando a sua revolta relativamente ao afastamento das crianças do seu local de origem, e a sua desconfiança face às tão propaladas virtudes socializadoras e qualidades (*excelência*) educativas dos *centros*. Atestando a transversalidade intergeracional do fenómeno, verifica-se que os mais velhos – os avós – acrescentam à tristeza de terem visto a sua aldeia a ser esvaziada ao longo dos tempos a depressão que resulta da ausência forçada do bulício provocado pelos netos que lhes iam alegrando os dias. Ainda há pouco tempo, em Vinhais, tivemos conhecimento disso mesmo.

As crianças, que na escola desempenham o *ofício de alunos*, tantas, melhor dizendo, demasiadas vezes esquecidas, não deixam, sempre que lhes é dada a oportunidade, de se pronunciarem sobre as decisões que lhes dizem igualmente respeito, contrariamente ao que muitos poderão pensar. E referimo-nos não só aos decisores políti-

cos, àqueles que tão diligentemente executam e/ou mandam executar as *decisões dos políticos*, aos que são eleitos pelos seus concidadãos para, supostamente, defenderem os interesses das populações que representam, mas também aos professores e aos próprios pais.

De facto, numa investigação que realizámos recentemente, com cento e cinquenta crianças de um concelho rural do distrito de Viana do Castelo, a questão do encerramento das pequenas escolas mereceu a atenção e a opinião das crianças, assumidas como sujeitos de direito e de direitos cuja acção influencia pares e adultos, logo, a vida e o mundo – em suma, crianças como actores sociais.

Algumas meninas que ambicionam ser *professoras* mencionaram, para além daquela problemática, questões como a estabilidade do corpo docente e o local de residência dos professores, bem como a sua conjugação com as relações que estes estabelecem com as comunidades com quem trabalham. Foi o caso da Eliana, que num texto afirmou: “*[...] Gostava de trabalhar perto de casa, porque não gostava de chegar atrasada à escola, porque não gostava de deixar os alunos à porta da escola. Era bom que trabalhasse na escola da [...], assim ela não fechava.*”

Na mesma linha de reflexão, as crianças referiram-se também à dificuldade, cada vez maior, que os pais têm em acompanhar o crescimento dos filhos que, entre outras razões, se explica pela necessidade de aqueles procurarem um emprego fora da localidade de residência e pela desregulação dos horários de trabalho. No fundo, pelas alterações profundas que se vêm observando num mundo do trabalho globalizado e cada vez mais desumanizado.

Em meio rural, esta situação tem vindo a ser mitigada pelas redes de apoio familiares ou de vizinhança, em paralelo com uma autonomização precoce das crianças.

De acordo com os discursos sobre a *excelência* educativa que supostamente o *centro* potenciará junto das crianças, serão aquelas redes tidas como *arcaísmos* que urge eliminar e, por isso, se encerram escolas de pequena dimensão?

Do nosso ponto de vista, tais medidas mais não fazem do que contribuir para o agravamento da crise em que se encontra o mundo rural.

Joaquim Marques

ICE – Instituto das Comunidades Educativas

Rui Pedro Silva

CICS – Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho

Da deriva tecnocrática como deriva autocrática



IE / FN

A maioria socialista no poder tem vindo a demonstrar, para quem tivesse dúvidas, que é em nome da crise, real ou fabricada, que o providencialismo se constrói e, em nome deste, se legitima a crença autoritária de que poderemos dispensar o político para que o tecnocrático se afirme e se consolide. Se formos sérios reconheceremos que não foi o governo de José Sócrates que inaugurou este modo de pensar a actividade política já que sabemos que a tecnocracia, para aqueles que detêm o poder, tem vindo a constituir um modo assaz sedutor de conceber essa actividade. Por isso, mais do que a deriva autoritária, o que nos continua a preocupar é a deriva tecnocrática enquanto expressão de uma deriva autocrática. A mesma deriva que tem vindo a ser apoiada, ao longo dos anos, por muitos daqueles que, por exemplo, a pretexto do denominado «caso Charrua» se arvoraram de repente nos paladinos da liberdade de expressão e do contraditório. Sejamos claros, o processo disciplinar de que o professor Fernando Charrua foi alvo constituiu, quando muito, a expressão de um acto de gestão voluntarista, mais do que um acto de censura ou de exclusão de um adversário político. Cre-

mos mesmo que, na posição do visado, teríamos solicitado, e há muito, a suspensão da requisição que beneficiava, na medida em que não queríamos ser coniventes com um governo e uma política educativa que ofendesse de forma tão inequívoca as nossas opções pessoais. O que nos preocupa não são, pois, os conflitos efémeros a que o jogo de cadeiras entre o PS e o PSD obriga, mas a aceitação, implícita e explícita, de que as pessoas são unidades descartáveis. O que nos preocupa, também, é a prioridade que, hoje, se atribui ao projecto de formar produtores dóceis, cidadãos submissos e consumidores mais ou menos ávidos, consoante os fluxos da economia e daqueles que os controlam. Um propósito que não pode ser confinado, apenas, ao universo PS ainda que seja necessário reconhecer a perplexidade de ver um partido com a denominação de socialista assumir um papel relevante na construção de uma nova ordem social e política que, definitivamente, assume o credo neo-liberal como o seu credo de referência. No caso dos professores este é, na nossa opinião, um projecto que é contraditório com as necessidades de formação pessoal, social e cultural das gerações

de crianças e jovens que hoje percorrem as nossas escolas. Não é possível que os docentes possam promover a inteligência de quem quer que seja, quando essa mesma inteligência não é reconhecida como uma propriedade fundamental de todos aqueles que se dedicam a um tal ofício. Não é possível que os docentes estimulem os seus alunos a abrirem-se ao mundo e aos outros e a desenvolverem uma consciência o mais plena possível daquilo que os seres humanos partilham e possuem em comum se se promove uma carreira através da qual se defende que é, sobretudo, a intercompetitividade que incrementa a capacidade de resposta dos professores face aos problemas quotidianos com que se defrontam. Como é possível defender, então, a escola como um espaço de construção do humano quando se promulga um Estatuto da Carreira Docente que, mais do que reconhecer o mérito, contribui para confirmar, antes, as estratégias de sobrevivência dos mais aptos nestes jogos? É isto que nos preocupa porque, neste momento, a equipa da Professora Lurdes Rodrigues não só continuou a adiar a adopção de algumas medidas políticas necessárias, como, ainda por

cima, face às medidas adoptadas, criou um conjunto de problemas sérios para todos aqueles que, no futuro, herdarem a pasta da Educação. Problemas estes que vão obrigar a um dispêndio de energia em debates, negociações e confrontos que poderia ser gasto em projectos capazes de contribuir para que as escolas, mesmo não podendo dar conta de toda a esperança que nelas depositamos, fossem, mesmo assim, espaços de investimento nas pessoas que nelas habitam. O que nos preocupa, finalmente, é vislumbrar o modo como a descrença se apodera dos professores, afectando a sua generosidade profissional e, deste modo, afectando a possibilidade destes se assumirem como os protagonistas de uma acção que, sem essa generosidade, se circunscreve a uma acção sem alma e sem crença. Até que ponto é possível que a Escola e, em particular, a Escola Pública possam sobreviver numa conjuntura onde o empenho é substituído pela obrigação e o desejo se confunde com a necessidade?

Ariana Cosme
Rui Trindade

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

MISSIONÁRIOS INTERNAUTAS

Secretário do Papa diz que o Ocidente está ameaçado pela islamização

O secretário pessoal do Papa Bento XVI, Georg Gaenswein, relançou recentemente a polémica em torno da islamização do Ocidente numa entrevista publicada na revista alemã *Süddeutsche Zeitung*. “Não podemos negar as tentativas do Islão em alastrar-se pelo Ocidente e não deveremos ser tolerantes ao ponto de não ver que isso ameaça a identidade da Europa”, declarou este responsável, acrescentando que “A igreja católica vê isso claramente e não tem medo de dizê-lo em público”.

Gaenswein classificou como “profético” o controverso discurso do Papa na Universidade de Regensburg, durante a sua visita à Alemanha em Setembro passado, no qual fez um paralelismo entre a religião muçulmana e a violência. “O discurso pretendia precisamente contra-atacar a ingenuidade existente”, disse. No entanto, salvaguardou Gaenswein, “não há só um Islão e ao Papa não consta que exista qualquer autoridade que fale a uma só voz a todos os muçulmanos”.

Talvez com a intenção de se aliarem a esta luta contra o islamismo, os jesuítas italianos propuseram recentemente a utilização de “missionários internautas” para evangelizar as pessoas através do sítio da Internet “Second Life”. Esta proposta, considerada ousada para os padrões tradicionalistas da igreja católica, foi sugerida por um sacerdote jesuíta italiano e irá constar da próxima edição da revista da congregação católica *Civiltà Cattolica*, que está a ser preparada pelo Vaticano.

Para o padre jesuíta Antonio Spadaro, autor do artigo, “Há espaço para Deus na realidade virtual”, “os espaços espirituais ampliaram-se e algumas pessoas sentem a necessidade de criar lugares para orar, assim como acontece com os conventos e mosteiros”, o que se aplica mesmo no ciberespaço, onde as pessoas vivem “uma segunda vida”.

RC/ Fonte: AFP

■ Montra de Livros I



Auto-Regulação da Aprendizagem
Das concepções às práticas
Ana M. Veiga Simão, Adelina Lopes da Silva, Isabel Sá (organização) / pp. 271
Coleção Ciências da Educação
Educa | Unidade de I & D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

O tema central deste livro é a aprendizagem regulada pelo próprio estudante. Uma aprendizagem que envolve a interação dos conhecimentos, competências e motivações do próprio com as exigências colocadas pelo meio...



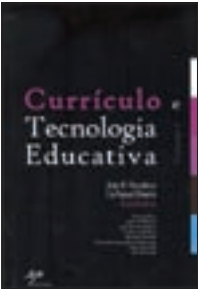
Foucault e Educação
Gail McNicol Jardine / pp. 159
Coleção Política | Media | Estudos Culturais
Edições Pedago

A autora percorre os primeiros estudos de Foucault sobre a transformação dos sistemas de conhecimento à medida que as sociedades mudam. Os temas específicos que são explorados a partir do trabalho de Foucault são os da arqueologia, da genealogia, do conhecimento e do poder disciplinares, da normalidade, da contemplação, do panopticismo do estudo, da crítica e da resistência.



Poder Democracia e Educação
Howard Zinn e Donaldo Macedo/ pp. 248
Coleção Política | Media | Estudos Culturais
Edições Pedago

Possivelmente, nenhum outro historiador nos Estados Unidos da América exerceu um impacto tão profundo e revolucionário no campo da educação como Howard Zinn. Este seu livro descreve aquilo que falta nos manuais escolares e nas salas de aula e como podemos melhorar a formação ministrada aos alunos.



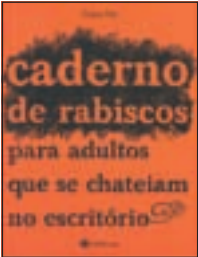
Currículo e Tecnologia Educativa
Volume I
João M. Paraskeva e Lia Raquel Oliveira (organizadores) / pp. 157
Coleção Políticas educativas e curriculares
Edições Pedago

Uma abertura ao debate sobre as questões do currículo e da tecnologia educativa, referindo algumas ferramentas para uma melhor compreensão dos seus limites e potencialidades. Análise à inevitável relação entre o currículo e a tecnologia educativa que têm de passar necessariamente por um desafio à injustiça social.



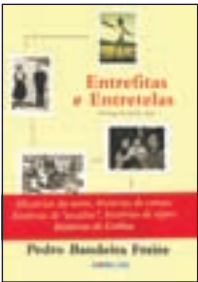
A Sagração da Primavera
Aurélio Lopes /pp. 292
Antropologia
Edições Cosmos

"Incidindo sobre as manifestações cíclicas respeitantes às celebrações da Primavera (...), o presente estudo pretende levantar pistas de investigação para a compreensão das raízes remotas de muitas das nossas tradições primaveris, ainda existentes, ou de recente desaparecimento"... As fogueiras, as bênçãos dos gados, os rituais de fertilidade, o uso da água das fontes, as Maias e os Maios, as Festas das Cruzes, são algumas das manifestações dessa sagração primaveril que o autor aqui retrata. Aurélio Lopes é antropólogo e colabora, de forma livre, n' A PÁGINA da Educação.



Caderno de Rabiscos para Adultos que se Chateiam no Escritório
Claire Fay / pp. 48
Editora Guerra e Paz

Seja feliz no escritório! Este caderno de rabiscos permite-lhe: riscar os problemas, lamber as botas do chefe em segredo, fazer finalmente pausas saudáveis para fumar um cigarro, responder ao chefe e calar o bico aos colegas, pôr os pontos nos iii e dormir a sesta. Recomenda-se este livro a quem sofre de stress laboral. É o escape ideal para se livrar da tortura do patrão.



Entrefitas e Entretelas
Pedro Bandeira Freire /pp. 247
Editora Guerra e Paz

Um livro de histórias pessoais de Pedro Bandeira Freire e de gente conhecida (ou nem tanto) do teatro, cinema e literatura. A cada história há um diálogo de um filme associado, como se apenas juntos produzissem significado...

A escola e a escola da vida

Sendo a escola um espaço obrigatório de passagem que importância terá para aqueles que não foram obrigados a incluí-la no seu percurso de vida? Sendo a escola um local privilegiado de aprendizagem como aprendem aqueles que não a frequentaram, que apenas o fizeram de uma forma rudimentar ou que a deixaram há muito? Sendo a escola um espaço essencialmente frequentado por crianças e jovens como relembram os idosos o seu tempo de escola?

Estas e outras perguntas, questões, indefinições acompanharam-me no meu percurso de investigação com idosos. Com o objectivo principal de compreender como é que o idoso(a) construía e reconstruía a sua identidade na fase final da vida, ou seja, na velhice, descobri, entre outras coisas, que a escola podendo não ser um espaço de passagem comum a todos os idosos entrevistados, foi por todos mencionada... Mais ou menos valorizada, a escola faz parte do percurso biográfico destes idosos, que relembram a escola de há 60 ou 70 anos atrás...

Dos cinco idosos entrevistados apenas um, agora com 80 anos, não frequentou a escola, tendo, contudo, aprendido a ler e a escrever pagando cada lição com um tostão. Os restantes escolarizaram-se ficando um deles com o 2º ano incompleto, outro com o 5ºano, outro com o 7ºano e o outro atingiu o grau de licenciado. Apesar de entre os idosos entrevistados não encontramos nenhum analfabeto, a verdade é que a taxa de analfabetismo no nosso país sempre foi das mais elevadas da Europa (Nóvoa, 2005). Efectivamente, a grande maioria dos nossos idosos não sabe ler nem escrever o que se assume, muitas vezes, como um dos factores de exclusão social.

Ao analisar a situação social das famílias de origem destes idosos depressa verifiquei que os menos escolarizados provinham de famílias não escolarizadas ou pouco escolarizadas e que os mais escolarizados eram oriundos de famílias escolarizadas. Esta constatação reforça a ideia de que, tal como hoje, também no passado o acesso ao meio escolar e o sucesso no mesmo é e foi fortemente influenciado por fenómenos de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1978; Iturra, 1990; Vieira, 1998).

Contudo, para todas as regras existem excepções e também nesta situação ela se verifica. O João representa a excepção neste grupo de cinco idosos. Era filho de pescadores mas a deficiência que o acompanha desde os nove meses depressa fez com que a sua mãe se consciencializasse das dificuldades de inserção e aceitação do filho numa sociedade que, vulgarmente, exclui aqueles que pela

sua deficiência são diferentes. A obtenção do diploma de sétimo ano foi, naquele tempo e para aquela família, uma forma não só de inclusão mas também de ascensão social. Os contactos estabelecidos no mundo da escola permitiram que, quando todas as portas se fecharam, o João conseguisse obter emprego.

Mas se neste caso a escola funcionou como um motor de inclusão social, a verdade é que para aqueles que não a frequentaram, ou pouco a frequentaram, a inclusão passou pela aquisição de outros saberes fora dos saberes da mesma. Na verdade, a experiência permite aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social (Cavaco, 2003). No caso dos adultos não escolarizados, ou pouco escolarizados, é o saber experiencial o instrumento mais importante de sobrevivência e de acção. Foi assim com o Mestre que, apesar da sua escassa escolaridade e de não ter frequentado nenhum curso de cerâmica, aprendeu com o trabalho que praticou nas diferentes fábricas onde passou sendo, ainda hoje, aos 80 anos, conhecido e tratado por Mestre!

De salientar ainda que a aprendizagem experiencial não acontece exclusivamente nos adultos nem exclusivamente nos não escolarizados mas em todas as fases da vida: aprendemos desde que nascemos fora e dentro da escola. Para finalizar gostaria de destacar que apesar da escola ter sido diferente-mente vivida por estes idosos e de nem sempre ter funcionado como o trampolim de sucesso para a vida futura, a verdade é que a escola foi recordada e mencionada por todos os idosos que entrevistei. Talvez por ter sido um espaço desejado que não foi alcançado, talvez por ter sido um espaço de desilusão entre as expectativas do aluno e as do professor, talvez por ter sido um espaço de socialização importante para o futuro, talvez por ter sido um espaço comum a filhos, netos e bisnetos ou, quem sabe, simplesmente porque se assume que a vida escolar faz parte do universo onde vivemos...

Sofia Cozinheiro

Enfermeira

Mestre em Educação e Diversidade Cultural

sofiacozinheiro@clix.pt

Referências Bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1978), A Reprodução. Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino. Lisboa: Veja.
CAVACO, Cármen (2003), "Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial", Educação, Sociedade & Culturas, n.º 20, pg. 125-147.
ITURRA, Raul (1990), Fugirás à escola para trabalhar a terra. Lisboa: Escher.
NÓVOA, António (2005), Evidentemente: Histórias da Educação. Porto: Edições Asa.
VIEIRA, Ricardo (1998), Entre a Escola e o Lar. Lisboa: Fim de Século.



IE / FN

As “Mentiras” que a(o)s professora(e)s

Bem vindos à (re)ocidentalização do ocidente. Foi desta forma que interrompi “As «Mentiras»” que a(o)s Professora(e)s vão (ter de) Ensinar (l)” uma análise que questiona e tenta alertar para os perigos como são veiculados determinados saberes da escolarização. Queremos nesta segunda parte ir mais além. Para tal repousaremos a nossa análise, por exemplo, na forma como se constrói e (pretende) perpetua(r) o mít(ic)o de Colombo (e por arrastamento o de outras grandes musculadas masculinidades da cultura ocidental) pelas carteiras da sala de aulas, subsidiando os nossos argumentos nas abordagens de Spivak, Chomsky, Zinn, Todorov, hooks, Freire, Macedo e Apple. Entre outras questões, perceberemos como a escolarização se tem pautado por processos de obliteração histórica.

Se por um lado a Apple (1993) se deve dar o mérito de ter reconfigurado a questão Spenceriana – qual é o conhecimento socialmente mais valioso – numa outra mais incisiva – de quem é o conhecimento socialmente mais valioso – o facto é que, quer Spivak (1990), quer Chomsky (1992, 2002), Zinn (1999, 2001), Todorov (1984), hooks (1994), Freire (2004) e Macedo (2006) complexificam ainda mais a problemática em torno do conhecimento. Tal problematização é de uma preciosidade sem limites para a complexificação do debate em torno dos saberes da escolarização. Pese embora não minimize a necessidade de compreendermos o conhecimento como algo socialmente construído de uma forma selectiva, Spivak (1990) adverte para a necessidade de nos preocuparmos também em perceber ‘quem apreende’ esse conhecimento cunhado como socialmente legítimo. Todavia, Chomsky,

Zinn, Todorov e hooks, abordam a problemática do conhecimento curricular de uma forma bem distinta, sem que, contudo, tais abordagens marginalizem a pertinência das abordagens de Apple (1998) e de Spivak (1990). Chomsky, Zinn e hooks, apoiando-se na construção de Colombo como herói da civilização ocidental, salientam que o escopo da questão do conhecimento escolar centra-se no modo como os conhecimentos curriculares são transmitidos. Durante séculos, Colombo (e não só) tem sido descrito nos manuais escolares dos Estados Unidos (e não só) como ‘o descobridor’, um dos grandes heróis da civilização ocidental. No entanto, Zinn, Chomsky, Todorov a mensagem de Colombo vertida nos manuais escolares dos Estados Unidos é uma perfeita falácia. Na sua obra *Legitimacy in History*, Chomsky refuta o conceito de herói em Colombo, argumentando que a história dos Estados Unidos é uma história de puro genocídio. Nas suas palavras, “Aqui nos Estados Unidos, cometeu-se pura e simplesmente genocídio. Puro genocídio. Dados estimativos dão conta que a norte do Rio Grande, viviam cerca de 15 milhões de americanos nativos na altura em que Colombo chegou. [Todavia] quando os Europeus atingiram as fronteiras continentais dos Estados Unidos, existiam apenas 200.000 o que significa genocídio em massa” (Chomsky, 2002: 135-137).

A realidade chocante revela que “através da história americana este genocídio tem sido aceite como perfeitamente legítimo”, independentemente do facto de Colombo “ter sido ele próprio um assassino em série” (Chomsky, 2002: 136). É precisamente este desafio crítico à legitimidade da história que podemos encontrar nas abordagens de Zinn e de hooks. Contudo, enquanto para Chomsky (1992)

tal legitimidade constitui um processo de ‘engenharia histórica’, para Zinn (1999) estamos perante um ‘processo de obliteração’, um processo que segundo hooks (1994: 197) tem como intuito perpetuar a “supremacia de uma estrutura patriarcal branca capitalista”.

Zinn (1999: 47-75) vê o passado ‘Americano’ como uma história de género ‘levada a cabo’ por homens brancos ricos. Tal como mantém (1999: 47-75), a história dos Estados Unidos é uma espécie de processo de ‘deixar de fora’, um processo insidioso de obliteração no qual as escolas não são inocentes”. Como destaca Zinn (1999: 3), constatamos este processo de obliteração, por exemplo, no modo como surge descrita a guerra no Vietname. Para Zinn, esta guerra é uma questão central para a actual geração dos Estados Unidos, uma guerra em que os Estados Unidos ‘só’ despejaram 7 milhões de bombas em cima de 35 milhões de pessoas”. No entanto, os manuais escolares dedicam a esta questão dois magros e pálidos parágrafos.

Como salienta Zinn (2001: 102), a história de Colombo é uma história de “conquista masculina”. Não obstante os povos indígenas terem saudado Colombo e a sua armada de uma forma amiga (isto é perfeitamente perceptível nos escritos de Colombo “eles são as melhores pessoas do mundo e sobretudo muito gentis – não têm conhecimento sobre o que é ser mau – não roubam nem matam ... amam os seus vizinhos e a si próprios e têm o falar mais amoroso do mundo ... andam sempre a rir, são muito simples e honestos, demasiado liberais com tudo o que têm e não recusam nada do que têm quando se lhes pede”) esta atitude foi completamente pervertida, uma vez que Colombo viu os nativos “não

como hospitaleiros, mas como servos que poderiam ser subjugados, fazendo deles o que lhe apetecesse na sua real gana” (Zinn, 2001: 99). Os indígenas não escaparam mesmo ao cruel processo de genocídio, violação de mulheres e de crianças que eram “atiradas aos cães para serem devorados” (Zinn, 2001: 101). Estamos, no entender de Zinn (1999, 2001), perante uma prática de genocídio assente numa ‘rationale’ de raça e género que os manuais escolares obliteram por completo.

No entender de Todorov (1984: 35), que apoia a sua análise no estudo conduzido por Bernaldez sobre as cartas de Colombo, os índios eram vistos por Colombo de uma forma insultuosa – “embora nus fisicamente, estavam mais próximos dos homens do que dos animais”. O sentido ideológico do termo ‘embora’ não deve ser aqui minimizado. Por estranho que pareça, Colombo foi incapaz inclusivamente de reconhecer uma nova diversidade de linguagens expressa pelos povos indígenas, aceitando-as como linguagens reais (obviamente, com uma estrutura bem distinta da do Latim, do Espanhol ou do Português). Daí que Colombo se tenha referido a estes povos da seguinte forma – “uma vez privados de linguagem, estavam também privados de uma propriedade cultural, não tendo costumes, rituais e religião” (Todorov, 1984: 34-35). Esta visão ‘raça-género’ do legado de Colombo surge também muito explícita na crítica formulada por hooks (1994). Para hooks (1994: 198), a “recusa colectiva em reconhecer a institucionalização da supremacia branca encontra-se claramente expressa no modo com se continua a reclamar o mito de Colombo como um ‘icón’ patriótico”. Prossegue hooks (1994: 198) que subjacente à insistência de celebração de Colombo



IE / FN

vão (ter de) ensinar (II)

como ‘descobridor’ da ‘América’, esconde-se o desafio, o clamar de um patriotismo que reafirme um compromisso nacional com o imperialismo e com a supremacia branca”. Tal como Chomsky (1992, 2002) e Zinn (1999, 2001), para hooks (1994) o modo como a história de Colombo tem sido colocada é uma falácia que tem contado com o apoio da escolarização. Argumenta hooks (1994: 202: 203) que a história de Colombo é a história de um assassino, de atrocidades humanas, violação de mulheres indígenas e é precisamente este horror que não nos podemos esquecer e que deve ser “evocado quando de uma forma crítica reflectimos sobre o significado de Colombo [um significado] que falaciosamente tem colocado os povos indígenas como objectos da história e não como sujeitos”. Olhar para Colombo de outra forma, prossegue hooks (1994: 203), é, entre outras questões, “romantizar a violação de mulheres e o genocídio do povo índio”. Daí que Freire (2004: 53) nas suas Cartas Pedagógicas reunidas em Pedagogia da Indignação destaque que “nada lhe vem à cabeça quando é questionado sobre os descobrimentos, uma vez que tal não existiu; o que existiu foi uma conquista que deve ser severamente condenada”. Assim, e no que tange ao Brasil, para Freire (2004: 54-55), há que celebrar não a invasão, mas a rebelião contra a invasão “celebrando a coragem, a rebeldia, a decisão e capacidade de luta dos que se revoltaram e lutaram contra o invasor, a paixão pela liberdade exemplificada pelos Índios, negros, brancos e mulatos que tinham os seus corpos marcados, os seus sonhos moribundos e as suas vidas roubadas”. Importa, assim, repete Freire (2004: 55), “celebrar não a invasão, mas a revolta contra essa mesma in-

vasão”. É esta postura que se pretende e advoga para a escolarização pública. No entanto, nas palavras de Macedo (2006: 37-124), e no caso dos Estados Unidos, a escolarização pública tem-se erguido na base da defesa de uma pseudo cultura comum e que se amarra a uma “pedagogia da grande mentira”. Para Macedo (2006: 39) ‘esta pedagogia’ apoia-se muito no que identifica por “manipulação da linguagem [em que] o sistema ideológico doutrinal consegue falsificar e perverter a realidade, tornando possível às pessoas acomodarem a vida na mentira”. Esta estratégia – intencional – “promove uma cultura de silêncio que participa na construção da percepção de uma cultura comum mítica, negando a existência de diferenciação cultural”, postura esta, bem visível no âmbito das próprias políticas educacionais e curriculares. Todavia, e de acordo com a investigação de Gillborn (2005: 486), “vai-se notando uma presença cada vez maior para ‘ver’ a política, em geral e as políticas educativas, em particular através de lentes que reconheçam as verdadeiras lutas e conflitos que radicam na medula dos processos através dos quais se moldam as políticas e práticas”. É um facto que sobretudo ao nível da estrutura profunda de análise se nota uma forte contenda entre as análises de Apple (1998), Spivak (1990) e as abordagens de Chomsky (1992; 2002), Zinn (1999, 2001), Todorov (1984), hooks (1994), Freire (2004) e Macedo (2006). Esta contenda aviva provavelmente, entre outras, querelas fortes entre as abordagens de teor mais ortodoxamente marxista e as de pendor mais neo-marxista, mantendo-se uns agarrados à noção prática marxista de ‘falsa consciência’ e outros a uma noção prática neo-marxista de ‘cons-

ciência-parcial’ – questão aliás que, entre tantas outras, venceu o debate que dominou o “IV Ciclo de Conferências Políticas Educativas e Curriculares – Abordagens Críticas e Pós-Estruturais”; “Marxismo e Educação – Repensar a Educação Pública – Democracia e Justiça Social” e que, repito, foi naturalmente alvo de uma violenta tentativa de boicote interno, pelas mais variadíssimas razões, qual delas a mais estrábica e provinciana. Dito de outra forma – e como tive oportunidade de deixar amplamente analisado em outros espaços (Paraskeva, 2007a; 2007b) - se para Apple (1998) o currículo escolar ao apoiar-se numa determinada selectividade de conhecimento – em que o caso de Colombo é disso paradigmático - necessariamente não traduz e reproduz uma mentira, para Chomsky (1992; 2002), Zinn (1999, 2001), hooks (1994), Freire (2004) e Macedo (2006), o modo como os conhecimentos curriculares surgem transmitidos é uma manifesta falsidade. Em essência, tais processos de obliteração da verdade – que cirurgicamente vão urdindo edifícios perigosos ao nível do senso comum -, mais não têm feito do que colocar os saberes da escolarização ao serviço de um processo ininterrupto de (re)construção do ocidente. Perante os argumentos até aqui tratados, como é possível sermos confrontados no dealbar do século XXI com a arrogância salomónica de um manual único de história para os estados membros da UE? Esta questão não é de somenos importância, sobretudo pelo modo como tece os nós que fiam o senso comum multiplicando perigosas literatas. É que é precisamente ao nível do senso comum que se têm travado as grandes batalhas culturais e é por aí que, infelizmente, a direita tem somado

pontos. Claramente estamos perante aquilo que Barata-Moura (2007) denunciou como *Magna et latebrosa quaestio*, questão que trataremos na terceira e última parte das “Mentiras” que a(o)s Professora(e)s vão ter (mesmo de continuar a) de Ensinar”.

João Menelau Paraskeva
Universidade do Minho

REFERÊNCIAS

- Apple, Michael (1993) Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age. New York: Routledge
- Barata-Moura, José (2007) Da Mentira. Um Ensaio – Transbordante de Erros. Lisboa: Caminho.
- Chomsky, Noam (1992) Chronicles of Dissent: Interviews with David Barsamian - Noam Chomsky. Monroe: Common Courage Press, pp., 75-88.
- Chomsky, Noam (2002) Legitimacy in History. In P. Mitchell and J. Schoeffel (Eds), Understanding Power. The Indispensable Chomsky. New York: The New Press, pp., 135-137.
- Freire, Paulo (2004) Pedagogy of Indignation. Boulder: Paradigm Publishers.
- Gillborn, David (2005) Education Policy as an Act of White Supremacy: Whiteness, Critical Race Theory and Education Reform. Journal of Educational Policy, Vol. 20 (4), pp., 485-505.
- hooks, bell (1994) Outlaw Culture. Resisting Representations. New York: Routledge.
- Macedo, Donaldo (2006) Literacies of Power. What Americans are not Allowed to Know. Boulder: Westview Press.
- Paraskeva, João (2007a) Ideologia, Cultura e Currículo. Porto: Didáctica Editora.
- Paraskeva, João (2007b) A Educação como Processo de Obliteração Histórica. In Donaldo Macedo e Howard Zinn. Poder, Democracia e Educação. Lisboa: Edições Pedagogo, pp., 7 – 21.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990) “http://www.bestwebbuys.com/The_Post-Colonial_Critic-ISBN_9780415901703.html?isrc=b-search” The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues. Sarah Harasym (Editor). New York: Routledge.
- Todorov, Tzvetan (1984) The Conquest of America. The Question of the Other. Norman: University of California Press.
- Zinn, Howard (1999) You Can’t Be Neutral on a Moving Terrain. In H. Zinn. The Future of History: Interviews with David Barsamian. Monroe: Common Courage Press, pp., 47-75.
- Zinn, Howard (2001) On History. New York: Seven Stories Press,



O exército da sombra

Quando os críticos acusaram Jean-Pierre Melville de fazer as personagens deste seu filme idênticas às de um filme de *gangsters*, ele não tomou isso como um cumprimento. “Absolutamente idiota”, disse. Tinha razão, num certo sentido. Os críticos não diziam isto como um cumprimento, mas porque resistia? Os filmes de Melville mais conhecidos - “Le Doulos”(1962), “Le Samourai”(1967), “Le Cercle Rouge”(1970), por exemplo - são filmes de *gangsters*, versões de filmes americanos transferidos para França. Porque não filmá-los como tal? Bem, o filme de que estamos a falar não é nenhum dos que referimos antes, e não é um filme de *gangsters*. “L’Armée des Ombres”(1969), a obra-prima de Melville sobre a Resistência, é sobretudo uma questão de estilo, de maneiras de representar, de maneiras de representar e falar, e acima de tudo, de não falar. Mas também é aquilo a que poderemos chamar uma questão de moral: como parecer certo quando não está, como tomar decisões feias mas necessárias, como viver com as lições dadas pelo nosso próprio medo.

Este filme só foi estreado em 2006 nos “States”, mas foi considerado por vários críticos como o melhor filme do ano. Conta as aventuras de um grupo de Resistentes de 1942 a 1943, incluindo uma visita ao quartel-general dos Franceses Livres em Londres - completada com uma visão de De Gaulle - e parece à primeira vista uma sequência de ilustrações da vida do movimento. Um homem é preso, planeia a fuga, mas é transferido para Paris antes de a conseguir. Em Paris mata um alemão e consegue fugir, voltando ao seu trabalho na clandestinidade. Juntamente com os seus camaradas, executa um traidor em Marselha e secretamente transporta

um dos seus dirigentes para Inglaterra. Um membro do seu grupo é preso pela Gestapo em Lyon, há uma tentativa para o libertar... mas falha. A personagem principal é capturada e vai ser fuzilada, mas consegue ser libertada pelos seus camaradas no último minuto. Um outro traidor é executado, e o filme termina com uma informação detalhada, com letras brancas num écran negro, da morte das personagens principais, pouco depois do que acabamos de ver. Outras três morreram durante o filme. Mas como provavelmente perceberam deste rápido e “chato” resumo, o filme não é uma sequência de ilustrações. Não é um retrato do trabalho da Resistência, mas dos resistentes. Numa cena particularmente cruel, ele e dois parceiros apercebem-se que não podem abater um traidor da forma como planeavam, pois a casa vizinha não estava desocupada como pensavam, e decidiram, depois de grande discussão, estrangulá-lo. Tiveram esta discussão na presença do próprio traidor, um jovem de ar inocente, que assiste espantado a tudo isto, sem se aperceber da sua morte eminente. Um dos colegas de Gerbier não consegue ir para a frente com aquilo, “porque nunca o tinha feito”, diz. “Moi non plus,” responde Gerbier. O que interessa não é o que se sente mas a necessidade de acção. É por isso que Melville, como disse numa entrevista, não nos dá muitos pormenores do que o jovem fez e porquê. Mais do que o julgamento de acções individuais, o que lhe interessa são as consequências da traição, os pontos fracos do movimento. Mais tarde, quando prestes a ser fuzilado, Gerbier diz: “Vou morrer, e não tenho medo. É impossível não ter medo quando vamos morrer. Sou muito limi-

tado, muito animal para acreditar nisso. Mas se não acreditar até ao último momento, até ao fim, nunca morrerei. Que descoberta!” Mas nessa altura o oficial da Gestapo, num momento de sadismo, dá àquele grupo de homens uma última hipótese. Se começarem a correr, e conseguirem chegar ao muro do pátio da prisão ...serão mortos da próxima vez. Gerbier jura para si próprio que não correrá como os outros, mas acaba por ver-se a correr. E é por correr que os seus camaradas o vão conseguir salvar. Mathilde, magnificamente - é a palavra - interpretada por Simone Signoret, é uma organizadora brilhante que consegue salvar Gerbier de uma morte certa. Mas tem uma falha: não é o seu amor pela filha de 17 anos, mas a falta de vontade de se separar da fotografia da rapariga, como sabe que devia fazer e diz que vai fazer, mas permitindo que a Gestapo saiba os nomes da sua gente para salvar a filha. Gerbier decide que tem de ser morta para evitar mais delações. Todavia, os seus subordinados recusam-se, devido a uma compreensível lealdade depois de tudo o ela tinha feito. O chefe de toda a resistência, Luc Jardie, um filósofo tornado activista, explica-lhes que Mathilde na realidade quer ser morta. Os subordinados ficam convencidos. Numa cena indescritível, os quatro homens, num carro, encontram-se com Mathilde numa rua de Paris. Ela vê-os e percebe o que vai acontecer. Enquanto ela cai, o carro afasta-se, e a câmara com ele. As paredes das casas parecem fugir, como se nós fúgíssemos também desta execução. Com tudo isto, parece estranho que Melville chame ao filme “um sonho retrospectivo, uma peregrinação nostálgica”, do qual “extraíu todo o realismo”. Disse ainda mais curiosamente que

“não tinha intenções de fazer um filme sobre a Resistência”. O que Melville parece dizer é que um filme feito em 1969 sobre acontecimentos de 1942-43 tem de ser nostálgico, e que mesmo “bad old times” se tornam “good old times” quando são nossos. É esta a força da citação de George Courteline que abre o filme: « Mauvais souvenirs soyez pourtant les bienvenus...vous êtes ma jeunesse lointaine.”

De facto o filme refina e complica este lema consideravelmente, desde a sua brilhante abertura. Vemos o Arco do Triunfo a partir dos Campos Elísios. Ruas vazias, à volta do Arco. Depois ouvimos uma marcha militar e pés batendo no chão, esperamos uma parada militar passando por ele ou à sua volta. Enquanto esperamos por isto aparece a parada vinda da esquerda que se dirige a nós. Alemães, claro, e continuam a aproximar-se, como o comboio a chegar no famoso filme dos irmãos Lumière. Param de repente à nossa frente. Pareciam esmagar-se contra a própria câmara. Estes são claramente os “bad guys”, e é isso que a imagem nos mostra. Mas não são más recordações. São belíssimas, são memória do tempo em que os inimigos eram sem dúvida aqueles. E mesmo o horror da execução de Mathilde não é simplesmente uma má recordação. É uma marca de um confronto diferente, de decisões impossíveis. Neste sentido, o filme é um sonho e uma peregrinação, mas duas coisas diferentes dos “old times”. Era um mundo simples, onde sabíamos onde estávamos. E o outro um mundo de custos morais excessivos, que esperamos nunca ter de pagar.

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

■ Cartas na mesa

Noruega aposta em sistema prisional inovador

Tendo como pano de fundo a paisagem bucólica de uma ilha no fiorde de Oslo, na Noruega, alguns dos criminosos mais perigosos deste país preparam a sua reintegração numa prisão sem muros nem grades, criando ovelhas ou cultivando morangos de origem biológica. Um estabelecimento prisional muito diferente do habitual, onde, através de ideias humanistas e ecológicas, se pretende facilitar o regresso dos detidos à vida em sociedade. “As pessoas de outros países não entendem como podemos manter assassinos, sequestradores ou pedófilos sem muros ou cercas de arame farpado”, diz Oeyvind Alnaes, director da prisão, explicando que “ainda que estas pessoas tenham cometido actos abomináveis, isso não faz delas abomináveis para sempre”.

Nas instalações centenárias de um antigo orfanato, os 115 criminosos de Bastoe – desde pequenos ladrões a assassinos reincidentes no final da pena – dedicam-se à carpintaria, ao pastoreio, ao cultivo sem uso de fertilizantes ou à pesca no barco da prisão. A jornada de trabalho prolonga-se das 8h às 15h, após a qual os detidos usufruem de um período livre para andar na praia, ouvir música ou praticar desporto. A equipa de futebol do estabelecimento prisional participa inclusivamente num campeonato com as equipas de algumas empresas situadas na ilha. “Jogamos todas as nossas partidas em casa” afirma Alnaes, sorrindo.

“O sistema é baseado na confiança”, diz o guarda Kjell Roar Hanse. “No inverno, apenas um supervisor acompanha cinco ou seis prisioneiros, munidos de facas, que vão à floresta procurar comida”. Outro exemplo de confiança: o *ferry* que liga a ilha ao continente é gerido pelos próprios reclusos. De acordo com o director, apenas uma tentativa de fuga foi registada desde que há seis anos foi implementado este modelo. Qualquer tentativa resulta no regresso à prisão convencional, o que acaba, no entanto, por demover até os mais desesperados.

Condenado a três anos por tráfico de drogas, “Tormod”, tal como muitos outros, foi enviado inicialmente para uma prisão de segurança máxima. Tendo em conta o ambiente particularmente duro deste tipo de instalações, os seus filhos ficavam assustados, o que limitava muito as visitas. “Aqui o convívio é melhor, possibilitando-me receber a visita dos meus três filhos mais vezes”, explica. Apesar de não existirem estatísticas sobre os casos de reincidência, Alnaes afirma que lhe parecem ser “praticamente mínimos”. “Quando chegam aqui os reclusos apresentam um semblante carrancudo. Após dois meses, porém, eles já sorriem”, afirma o responsável pela prisão, certamente um dos poucos sobre os quais a Amnistia Internacional terá alguma coisa a dizer.

RC/ Fonte: AFP

A crise da representação política e o papel dos intelectuais

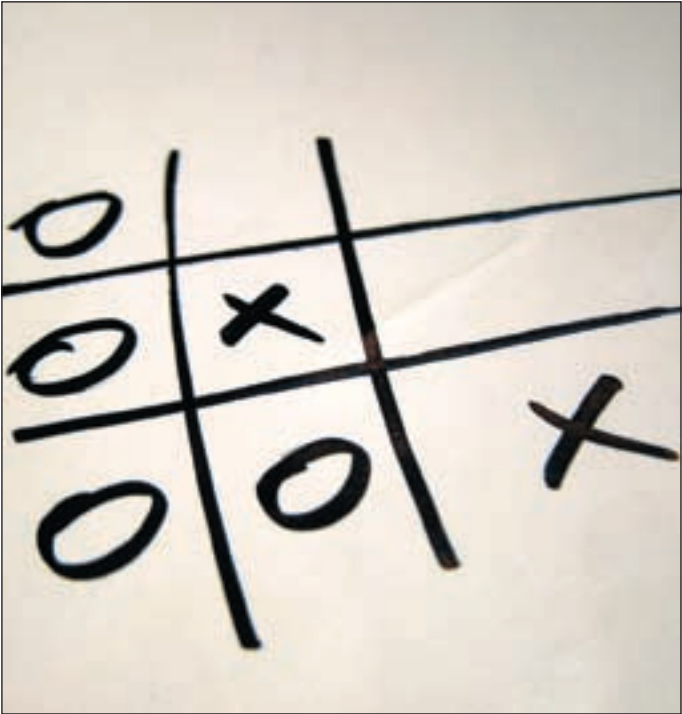
Até que ponto as políticas educativas correspondem aos mandatos que são endereçados pelos cidadãos aos partidos que os representam, como sendo aquilo que é desejável alcançar através do sistema educativo? O tema é amplo e complexo, envolvendo desde a problemática da construção política das agendas da educação até à dos processos de implementação, passando pela importante questão do poder diferencial dos actores envolvidos. Gostaria, porém, aqui de me centrar na questão mais inicial da representatividade daqueles que representam os cidadãos.

É mais ou menos consensual entre os analistas sociais (mas não só...) que estamos a viver uma crise seminal da representação política. Esta crise expressa-se através da desconfiança dos representados em relação aos representantes, do sentimento de despossessão democrática – ‘o voto é a arma do povo’, dizia-se, ‘votando, o povo fica desarmado...’ – em que a participação se dilui na representação e, por último, mas não menos importante, na dificuldade em traduzir em dispositivos políticos as sociabilidades emergentes da afirmação das identidades pessoais e colectivas. O alargamento do fosso entre representados e representantes é geralmente atribuído aos impactos da globalização económica e política que estão a reconfigurar o exercício da soberania nacional, à recomposição das redes de solidariedade e à crescente reclamação de cidadania com base nas diferenças individuais e grupais.

Os partidos, a forma privilegiada de acção política que herdámos da modernidade, parecem estar a ser crescentemente questionados como forma preferencial da representação política. Enquanto unidades moleculares da democracia, desenvolveram-se como o lugar político a partir do qual as elites – ou vanguardas... – representavam aqueles que assumiam representar. O cimento que solidificava esses edifícios era um conjunto articulado de ideias e de projectos de (re) organização social – frequentemente promessa de reunião universal do interesse de todos –, cujos celebrantes e guardiães eram, o mais das vezes, intelectuais. As elites assim organizadas desempenharam, sobretudo no último século da vida política das sociedades ocidentais, um papel central. E mesmo os partidos que se reclamavam como partidos operários, dos trabalhadores, reservavam aos camaradas intelectuais um lugar especial...

À medida que as ideologias deixam de ser elementos estruturantes da representação política, em favor da associação em torno de temas ou valores específicos – a justiça social, a igualdade de género, a não discriminação com base na raça, na etnia ou na identidade sexual, a livre circulação de pessoas e mercadorias, etc. – não é só a representação política que se altera, mas também o papel dos intelectuais. A estes caberá, sem desespero, abandonar os ares enfáticos de sacerdotes da Razão, de especialistas da profundidade e engenheiros dilectos do futuro, para se reunirem modestamente às plataformas, aos movimentos sociais e, em geral, aos novos tipos de organização política e contribuir, assim, para tornar a vida cívica mais reflexiva.

Neste sentido, é interessante a perspectiva indiciada por Paul Hilder, um activista da renovação democrática. Num artigo chamado “*Partidos Abertos? Um Mapa da Democracia do Século XXI*”, defendeu que, dada a actual complexidade da vida social e o modo como se desenvolveu a representação política, precisamos de reinventar a política quer através dos partidos, quer através de movimentos ou plataformas sociais. Ele identifica como sendo a base dos ‘partidos abertos’ o abandono do velho estilo institucional, livresco (recorde-se os ‘artigos de fundo’ sobre o que



IE / FN

a educação deve ser com que regularmente alguns intelectuais/pitonisas pretendem conduzir-nos ao caminho da luz...), de-cima-para-baixo, e a assunção modesta dos vários modestos fóruns: círculos cívicos, encontros locais, articulação com as organizações da sociedade civil (ONG, movimentos sociais, etc.), webnets e redes de blogs, para mencionar apenas alguns.

A renovação da representação e da acção políticas parece, de facto, passar não só por novas formas de comunicação e de cidadania mediática, mas também pela reinvenção da própria natureza institucional dos partidos. À medida que as nossas vidas e as nossas identidades vão assumindo uma centralidade sem precedentes na nossa conduta política e as ideologias, na sua vertigem universalista, já não conseguem dar a ilusão de que os diversos interesses podem ser resolvidos na massa indiferenciada de um Interesse universal, a diversidade deve conter (e não ser contida por) os partidos que, assim, se poderão abrir. A questão ‘verde’, o combate contra as desigualdades sociais, as propostas sindicais e corporativas, a reivindicação de cidadania a partir da identidade sexual, de raça, de etnia, etc., não podem facilmente ser unificados num programa único, nem reduzidos a ‘grupos de trabalho’ dentro do grande partido. Não podem, mas é nesta impossibilidade que está também a oportunidade reflexiva de os partidos se reinventarem.

O mesmo parece ser válido para os intelectuais e para o seu papel na vida política.

António M. Magalhães

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto



IE / FN

É possível criar anticorpos contra o “flagelo lingüístico” em curso?

Para discutir essa questão, talvez se possa recuar no tempo e pensar a formação do leitor em plena hegemonia da escrita. Possivelmente, há um século atrás, matronas se ocupassem com leituras pias, enquanto donzelas e jovens senhoras se deliciassem com romances e senhores circunspetos lessem atentamente hebdomadários, romances de aventura e compêndios filosóficos. Quanto à escrita, os letrados exercitavam a troca de longas epístolas, recheadas de acontecimentos e reflexões, já que entre uma carta e outra corria um largo interregno. Hoje o cenário é outro. Imaginem o pasmo dos amantes da tecnocomunicação, ao saber que leitura e lazer podiam ser quase tomados como sinônimos naquele tempo em que as classes privilegiadas desfrutavam do ócio. Talvez possam retrucar que é impossível comparar a adrenalina da contemporaneidade ao marasmo do passado. Talvez contra-argumentem, demonstrando o quanto o horizonte se alargou, ao mesmo tempo em que as distâncias se encurtaram, tornando possível o impossível. E, sobretudo poderão festejar o fato do mundo ter perdido gravidade em favor da leveza desta era informatizada. Ocorre que essa leveza demanda precisão, sem o que técnica, conhecimento e arte não se sustentam. Como observou Calvino, vive-se na atualidade uma nova revolução industrial que, diferente da primeira, privilegia *bits* de um fluxo de informação. As máquinas pesadas das indústrias continuam a existir, mas tornaram-se obedientes aos *bits* sem peso e, ao mesmo tempo, cada vez mais concentradores de poder. Grandes mudanças, necessariamente, implicam ganhos, mas também perdas. Preocupado com estas, Calvino, ao se reportar à exatidão, denuncia uma epidemia pestilenta que já está a atingir a humanidade no que lhe é mais próprio - a faculdade da linguagem. Entre seus sintomas, estão a perda da força cognoscitiva e a imediaticidade que podem, senão embotar, simplificar e diluir a significação. As origens do mal são complexas e Calvino sugere que sejam pesquisadas na política, na ideologia, na uniformidade burocrática, na homogeneização dos mass-media ou na difusão acadêmica de uma cultura média.

Esta última toca muito de perto a nós, professores universitários. Tenho experimentado preocupação crescente diante dos efeitos já visíveis da peste denunciada por Calvino. Tenho me perguntado se os freqüentes fichamentos de textos acadêmicos não têm acentuado os sintomas da tal epidemia. Ou seja, o que deveria funcionar como uma eficaz técnica de estudo, para muitos estudantes, sobretudo os oriundos das classes populares – que pouco ou nenhum convívio tiveram com a literatura e as artes – parece estar se convertendo senão em fórmula, em modelo de uma escrita soluçante. O autor cede lugar ao escrevente que se converte em reprodutor ou compilador de trechos que são editados sem imaginação e fio, sem coesão e coerência interna. Isso quando a tecnocomunicação não produz subprodutos danosos. A internet deixa um mundo ao nosso alcance, mas não basta conectar. De que adianta estar conectado, se o imediatismo tomar o lugar da paixão do conhecimento, se o recurso à internet se reduzir à troca de *e-mails* em linguagem cifrada e regressiva ou à astúcia fraudulenta de localizar e fazer imprimir um texto para usurpar a autoria de outrem? A despeito do quadro pessimista projetado em seis propostas para o próximo milênio, Calvino vê uma saída: A literatura (e talvez somente a literatura) pode criar anticorpos que coíbam a expansão do flagelo lingüístico. Tal prioridade, possivelmente deriva do nexos criativo entre a palavra, a imagem e a imaginação. Sem a criação e a estética que nos comovem, animando a sensibilidade e a imaginação, embota-se a curiosidade que instiga o pensamento a conhecer. Cultivar a literatura e as artes é, pois, princípio ativo de prevenção e cura, mesmo porque sem sensibilidade e imaginação não há conhecimento nem tecnologia, nem arte nem técnica possíveis.

Edwiges Zaccur

Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro.
Pesquisadora do Grupalfa-Alfabetização das Classes Populares

IMAGINAÇÃO

Arquitecto japonês inaugura ponte de papel que suporta até 20 pessoas

O arquitecto japonês Shigeru Ban inaugurou recentemente em Paris, a 500 metros do célebre aqueduto de Pont du Gard, uma ponte de papel que pode suportar até 20 pessoas graças à solidez dos tubos de papelão que a compõem. “É um contraste muito interessante: a ponte romana de pedras (Pont du Gard) e a ponte de papel. O papel também pode ser permanente, forte e duradouro. Temos nos livrar dos preconceitos”, afirmou Shigeru Ban. “Uma ponte assim era um dos meus sonhos”, acrescentou o especialista em papel reciclado, agradecendo aos estudantes de arquitectura franceses e japoneses que o ajudaram a construir a ponte em cerca de um mês. A estrutura, que pesa 7,5 toneladas, foi montada com 281 tubos de papelão, cada um dos quais medindo 11,5 centímetros de diâmetro. As escadas são feitas de papel e de plástico reciclado e os alicerces de caixas de madeira cheias de areia. O arquitecto japonês Shigeru Ban iniciou as suas pesquisas com tubos de pape-

lão na década de 80, tendo a “Paper Arbor”, de 1989, sido o primeiro projecto em que recorreu a esse material. Ban refere-se ao papelão como “madeira evoluída”, em referência à sua origem, e defende a reciclagem como uma solução pós-tecnológica e pós industrial, afirmando ainda que a arquitectura contemporânea pouco faz pelos mais necessitados, que são muitos e representam um desafio para todos os arquitectos. Outros projectos do arquitecto japonês desenhados à base de papel são a Paperhouse (1995), o Paper Dome (1998 e 2003), Pavilhão japonês da Expo 2000, que se realizou na Alemanha, e, mais recentemente, o Centro de Interpretação do Canal de Bourgogne (2005) e a Homenagem a Cézanne (2006).

RC/ Fonte: AFP

■ Trigo limpo

Jogo de vídeo simula guerra entre Irão e Estados Unidos e Israel

Israel e Estados Unidos aparecem como alvos a atacar num novo jogo de vídeo lançado recentemente no Irão, cujos protagonistas encarnam agentes especiais encarregados de libertar diplomatas e cientistas nucleares iranianos capturados pelas forças inimigas. Os jogadores da “Operação Especial 85: Resgate de reféns” vivem num mundo fictício de contexto bem real, com uma clara mensagem política sobre a polémica nuclear, o mistério dos diplomatas iranianos desaparecidos no Líbano e o ódio de Teerão em relação a Israel.

Talvez não seja coincidência que um dos criadores do jogo, a Organização de Estudantes Islâmicos, tenha estado por trás da famosa conferência “Um mundo sem o sionismo”, convocada em 2005 pelo presidente ultraconservador iraniano, Mahmud Ahmadinejad, durante a qual insistiu em “varrer Israel do mapa”. O secretário-geral desta organização, Mohamad Taghi Fajrian, garante, no entanto, que este jogo não procura promover nem o terrorismo, nem a violência, explicando que “ao actuar para libertar os reféns, promovemos o altruísmo, a devoção e a defesa do país”.

A aventura virtual, estruturada em oito níveis, começa no Iraque, onde um jovem casal, ambos cientistas nucleares, foram capturados pelas forças dos Estados Unidos enquanto se encontrava em peregrinação ao santuário xiita de Kerbala. Um oficial iraniano das operações especiais, Bahman Nasserí, é encarregado então de resgatar o casal, Saeed e Maryam, presos em Israel, inimigo de longa data do Irão.

Graças à sua destreza, Nasserí penetra no território israelita e localiza a prisão, onde não apenas se encontra o casal como também outros quatro iranianos – três diplomatas e um fotógrafo – desaparecidos na vida real no norte do Líbano, em 1982, durante a guerra civil. Apesar do destino destes três cidadãos permanecer por esclarecer, Teerão está convencido de que foram entregues a Israel pelas forças cristãs libanesas e que ainda hoje continuam vivos.

Para ganhar o jogo é preciso completar os oito níveis, matando soldados israelitas e norte-americanos, roubar os seus computadores contendo informações secretas e libertar os seis iranianos. Para os jogadores que “morrem” durante o jogo, há uma segunda oportunidade. Para isso, devem escrever numa bandeira iraniana que aparece no ecrã o lema “com resistência e ajuda, podes fazer frente ao inimigo”.

Segundo Fajrian, a ideia de lançar o jogo foi inspirada pelo líder supremo iraniano, o aiatola Ali Khomeini. “Os jogos de vídeo são meios culturais que têm efeitos positivos e negativos sobre os jovens. Durante o último encontro que mantivemos com o líder, ele pediu-nos que procurássemos uma forma de guiar as crianças e os estudantes”, explica o secretário-geral, afirmando terem chegado à conclusão que este meio “é o que mais influencia os jovens”.

RC/ Fonte: AFP



ANA ALVIM

Auto-avaliação de escola: obrigação ou necessidade?

A avaliação de escola tem constituído um dos temas objecto de atenção, não só por parte da administração central, mas também por parte das escolas. São inúmeras as razões que justificam essa atenção. Porém, julgamos que todas elas afunilam em dois factores: as características próprias de uma sociedade em constante mudança e a crescente autonomia da escola. Trata-se de factores que se encontram interligados, na medida em que a crescente autonomia da escola resulta de um processo de descentralização do sistema educativo, levado a cabo pela administração central, face à dificuldade em solucionar, de modo adequado, os problemas emergentes de uma sociedade marcada pela mudança.

Neste contexto, a escola tem de sentir necessidade de aderir a uma cultura de avaliação, ou de auto-avaliação, que permita a prestação de contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à autonomia (ainda que decretada) e o desenvolvimento de aprendizagens significativas que proporcionem as soluções mais adequadas à resolução dos problemas do meio envolvente.

Estarão, actualmente, as escolas públicas a aderir à auto-avaliação, conceptualizada como um processo desenvolvido pela comunidade educativa, com o intuito de se consciencializarem acerca das dinâmicas produzidas no seu seio, para se conduzirem as acções colectivas (aprendizagens) que sejam promotoras da sua melhoria? Ou, pelo contrário, continuam a repetir os mesmos erros, a manter as mesmas limitações, nunca se questionando sobre os resultados das suas actividades ou em que consiste o seu sucesso?

Num estudo exploratório, de cariz quantitativo, desenvolvido nas escolas públicas da alçada DREN ⁽¹⁾, apercebemo-nos de que, entre os anos 2003 e 2005 ⁽²⁾, a maioria das escolas (144 das 206) que participaram no estudo dizem promover a auto-avaliação. E fazem-no por diversas motivações, sendo as duas principais: a necessidade de estar em permanente aprendizagem (59,0%) e a necessidade de dar resposta aos problemas mais emergentes da sociedade envolvente (25,6%). Nota-se que um número significativo de escolas recorre à auto-avaliação para aquisição de conhecimento que proporcione a aprendizagem

necessária para conseguir responder, de um modo adequado e criativo, a uma multiplicidade de problemas do meio envolvente, sem que para isso tenha de esperar por respostas fabricadas no exterior.

Mesmo sendo de carácter obrigatório, 62 escolas dizem não desenvolver auto-avaliação, essencialmente por três razões: falta de meios humanos disponíveis (44,8%); falta de meios humanos qualificados (24,1%) e ausência de tempo para a administrar / concretizar (31,0%).

O exposto revela-nos que a maioria das escolas dizem desenvolver dispositivos de auto-avaliação, contudo, fica a incógnita de saber como, na prática, este tipo de iniciativa é desenvolvido.

É de realçar que os obstáculos apontados pelas escolas para não desenvolverem auto-avaliação podiam ter sido já ultrapassados, visto que, após a publicação da Lei n.º 31/2002⁽³⁾, pouco ou nada foi feito pela administração central para a sua efectiva aplicabilidade. São diversas as dúvidas, quanto às potencialidades das actividades que estão a ser desenvolvidas neste âmbito (efectividade da auto-avaliação das escolas e avaliação externa das escolas) para conseguir habilitar as escolas para desenvolverem o seu próprio dispositivo de auto-avaliação porque, na realidade, parece-nos que tem existido uma preocupação em dizer às escolas o que devem fazer, em vez de as habilitar a fazer o que deve ser feito.

Como balanço final, gostaríamos de dizer que, embora existam escolas que recorrem à sua auto-avaliação como fonte de aprendizagem, o facto é que ainda existem escolas que não o fazem, levando-nos a pensar que desconhecem a sua realidade, o que dificultará a melhoria do desempenho das suas dinâmicas. Mais do que uma obrigação legal ⁽⁴⁾, a auto-avaliação de escola deverá ser vista como uma necessidade das escolas, cujo intuito é, não só ensinar, mas, sobretudo, aprender, para que se consiga agir para melhorar, proporcionando o sucesso educativo.

Serafim Manuel Teixeira Correia

Escola EB 2,3 da Mealhada

Doutorando em Educação – Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação e

Psicologia da Universidade do Minho

serafcorreia@gmail.com

NOTAS:

- 1) Os dados presentes neste artigo foram recolhidos numa investigação exploratória às escolas públicas do ensino básico e secundário sob a alçada da DREN, no âmbito do desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado em Educação – Desenvolvimento Curricular. Para mais informação Cf. Correia, Serafim (2006). Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Mestrado).
- 2) O intervalo que mencionámos inicia-se em 2003 e termina no fim do mês de Julho de 2005. É de salientar que o final do mês de Julho corresponde ao momento que finalizámos o envio e a recepção dos questionários para as escolas.
- 3) Lei n.º 31 / 02, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- 4) Segundo o artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 Dezembro, a “auto-avaliação tem carácter obrigatório”.



Gosto e sentido de uma formação ao longo da vida

Entre «manchas negras» e «sombras brancas», a força do desejo

IE / FN

*Eu tenho uma espécie de dever de sonhar, de sonhar sempre,
pois sendo mais do que uma espectador de mim mesmo, tenho que ter o melhor espectáculo que posso.*
(Fernando Pessoa, do Livro do Desassossego)

Já o sabemos, o mundo do século XXI apresenta-se como especialmente complexo, desencantado e incerto, reclamando resposta urgente para problemas como a pobreza, a violência, o preconceito, a discriminação, o segregacionismo e a desigualdade social. Neste cenário, Portugal, dizem-nos, continua preso numa qualquer estação do tempo, incapaz de apanhar o comboio do progresso, como o fizeram outros países, a Coreia ou a Finlândia. Os números não enganam, os números da nossa vergonha, do nosso défice, do nosso atraso. Estamos na cauda da Europa, temos más classificações em todas as escalas internacionais, apresentamos um mapa geográfico e sócio-político cheio de «manchas negras». É preciso, pois, que lancemos rapidamente «mãos à obra», se bem que, por outro lado, parece não haver lugar para grandes ilusões porque, na melhor das hipóteses, só conheceremos efeitos positivos na próxima geração. E é daqui, das águas profundas de um pessimismo cinzento, partindo de um diagnóstico de desolação e flagelo nacional, que tende a surgir o apelo para a formação ao longo da vida, recebido em «pequenas doses de nevoeiro» que, como todo o nevoeiro, não tira as coisas do nosso campo de visão mas rouba-lhes força. Recorrendo assim a palavras de José Gil, pode-se dizer que, produzido em ambientes sombrios e nublados, o discurso em torno da formação ao longo da vida é ele próprio gerador de «sombras brancas». Algo muito próximo do que António Nóvoa chama de «discurso gasoso» referindo-se a um discurso tão inconsciente quanto onnipresente, um discurso que ocupa todo o espaço de percepção, toldando-a. Um discurso cheio de falsas evidências que, como tal, dificultam a lucidez e paralisam a vontade. Entre essas, a sombra branca que me parece mais danosa em termos de entorpecimento da consciência é justamente aquela que «envolve» a ligação entre a educação e o combate à exclusão social numa lógica de segundas, velhas ou novas, oportunidades. Oportunidades estas aparentemente tão prometedoras quanto direccionadas para pessoas e territórios publicamente assinalados como carentes e problemáticos. Por paradoxal que esta posição possa parecer, penso que assim se obscurece a utopia da sociedade de conhecimento e, simultaneamente, o sentido das dinâmicas de inserção que sustentam, ou devem sustentar, a existência de uma sociedade justa e solidária. Reconheço que o papel da educação é, sem qualquer dúvida, precioso a este nível, de tal modo que tenho vindo a advogar a pertinência de uma aposta pública na Educação Social, a área científico-profissional que responde, precisamente, às exigências de inscrição da pedagogia no quadro da acção social. Uma inscrição mais do que justificada atendendo às situações de risco e sofrimento que atingem tantos seres humanos, ameaçando a sua/nossa humanidade. Mas esta incontornável exigência de atenção prioritária não pode fazer esquecer o carácter enredado dos mecanismos excludentes que, na verdade, correspondem a um fenómeno generalizado, durável e silencioso que atravessa a pluralidade dos espaços e tempos de vida, afectando todos os grupos humanos, sem excepção. Além do mais, em situação pedagógica aquele que se encontra em posição de «ser educado», seja qual for a sua circunstância de vida, não deve ser julgado

sobre o que já sabe ou não sabe, sobre o que parece ser ou não capaz, como se tal constituísse um pré-requisito no reconhecimento do seu direito de aprender. A imagem que projectamos no aprendente influencia a percepção que ele tem de si próprio, condicionando a sua motivação e a sua disponibilidade para o esforço de mudança. Nessa medida, mais do que responder a carências, mais do que corrigir ou punir faltas, trata-se de procurar ajudar a despertar o desejo, essa forma de invisível donde emerge a força para enfrentar os problemas e abrir vias de emancipação nos itinerários de vida. O que pretendo dizer é que só faz sentido equacionar as práticas de capacitação permanente dos cidadãos no horizonte de uma aprendizagem contínua, protagonizada por todas as pessoas em todos os contextos da sua existência, como expressão de um direito e de um dever, ambos universais e inalienáveis. O optimismo pedagógico subjacente ao paradigma de formação ao longo da vida só pode ser compreendido à luz de um optimismo antropológico assente na crença incondicional na perfectibilidade intrínseca das pessoas, de todas as pessoas. Somos todos sujeitos do presente e, nessa condição, autores de futuro. Crianças, jovens e adultos de todas as idades. Adultos com quem, afinal, crianças e jovens interagem diariamente, colhendo referências. Decorre daqui, aliás, uma das razões que justificam o gosto e o sentido da formação permanente, o carácter dinâmico e intergeracional da aprendizagem ao longo da vida. Todos somos sujeitos de ajuda, todos somos sujeitos de novas oportunidades. Todos temos o dever de sonhar, de sonhar sempre. E, nessa medida também, todos somos responsáveis. Mais do que uma cidadania compassiva, está em causa uma cidadania activamente solidária. Do nevoeiro tendem a sair visões salvíficas e de pendor totalitário que, alimentando processos de fatalidade paralisante, e ao contrário do que anunciam, só contribuem para reforçar os longos ciclos do fracasso. É preciso olhar de frente os números do nosso insucesso, indicadores de um caminho necessário e ainda por fazer. Por outro lado, é também certo que não poderemos ser capazes de acolher e processar a alteridade do tempo enquanto nos mantivermos surdos às lições que vêm de experiências exteriores, interpelando a nossa mesmidade triste. Mas se esta interpelação não for acompanhada da ousadia de um questionamento interior, causa e efeito do desejo que humanamente nos move, a força desse apelo perder-se-á nas brumas de um qualquer nevoeiro. No lugar da «auto-estima», esse sentimento auto-complacente denunciado por José Gil, importa colocar a «auto-confiança», a confiança em nós próprios, nos outros e no futuro. Entre o «medo de existir» e a sedução pelo «esplendor do caos», esse cativante universo de múltiplos possíveis em relação ao qual alerta por sua vez Eduardo Lourenço, Portugal terá que procurar, em cada presente histórico, o melhor compromisso possível. Lembrando que dizer Portugal é o mesmo que dizer NÓS, os portugueses, todos e cada um.

Isabel Baptista

Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa. Porto



ANA ALVIM

Manuel Freitas Gomes:

A escola é “uma instituição que já não ensina e que não tem espaço para educar”

Manuel Freitas Gomes é licenciado em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, com especialidade em Psiquiatria pela Ordem dos Médicos. Obteve mais tarde o grau de Mestre em Psiquiatria e Psicologia Médica pela mesma faculdade. É governador do Programa “Le Portage relatif à la dépendence de la Drogue, Inc.” (Canadá) e director da Clínica do Outeiro, especializada na prevenção e no tratamento da toxicodependência. A par da actividade clínica, Freitas Gomes exerce também uma vida académica activa, sendo professor no Instituto Superior da Maia, na Faculdade Lusófona do Porto e no Instituto Superior de Serviço Social do Porto. É convidado regularmente para debates e sessões de esclarecimento na área da sexualidade e da prevenção da toxicodependência – áreas nas quais ministra igualmente formação – tanto em escolas como em órgãos de comunicação social. Quando o contactamos para esta entrevista, Freitas Gomes alertou desde logo para o facto de as suas declarações não encaixarem naquilo que habitualmente se designa pelo “politicamente correcto” e de algumas das ideias que defende poderem ser consideradas polémicas. Melhor que ninguém, o leitor julgará por si mesmo a entrevista que se segue.

Tendo em conta a sua experiência como psiquiatra, de que forma tem visto a evolução da atitude e dos valores das crianças e dos jovens face ao meio e face ao mundo?

Tenho-a encarado com muita apreensão. Em primeiro lugar porque, segundo um relatório da OCDE, Portugal é um dos países europeus em que as famílias menos tempo dedicam às crianças. Isto, porque o poder político e económico, e ao contrário do que determina a lei, exige a grande parte dos trabalhadores um horário de doze horas e prolongou a idade de reforma. Ou seja, o pouco tempo que existia para a pessoa ser pessoa, com os outros e com a família, desapareceu. Em segundo lugar, porque à escola exige-se o duplo dever de ensinar e de educar. E, na minha opinião, ela não está preparada nem para uma nem para outra. Para a primeira, porque não oferece condições – turmas com quase trinta alunos não funcionam em lugar nenhum do mundo, tendo em conta que a educação é um processo relacional –; depois, porque a escola actual é pouco exigente, facilita em demasia a vida aos alunos. Basta ver os resultados que se produzem quando se faz uma avaliação. E a maioria dos professores, em vez de contrariar a posição laxista do ministério, aderiu a este sistema de

passagens administrativas da pior maneira, deixando-se arrastar neste processo, para grande angústia dos professores mais conscientes. Penso sinceramente que corremos o risco de estarmos a condenar gerações inteiras ao fracasso.

Acha que a relação das crianças e dos jovens com os pais, com a família, é mais conflituosa hoje do que era algumas gerações atrás?

Já Sócrates [O filósofo] dizia isso. Essa é uma questão recorrente ao longo dos séculos. Os jovens são sempre diferentes. Uma das grandes novidades da psicologia do século passado foi precisamente chamar a atenção para o facto de as crianças e adolescentes não serem adultos em ponto pequeno, mas uma realidade psicológica que deve ser compreendida em si mesma. Depois, a escola não prepara os pais para assumirem plenamente o seu papel, e, em função disso, estes enfrentam grandes dificuldades. Além disso, há uma realidade que se vai ocultando: fala-se recorrentemente do amor do pai e da mãe pela criança, mas o que existe verdadeiramente é o amor da criança pelos pais. Em alguns casos, o pai e a mãe gostam do filho. Basta andarmos na rua para vermos a agressividade física e verbal com que alguns pais

tratam as crianças... Na cultura portuguesa, bater nas crianças, infelizmente, continua a ser educativo. Os pais não estão preparados para perceber o processo de desenvolvimento e muito menos para educá-las para a autonomia, independência e respeito pela individualidade. As crianças não são todas iguais, são todas diferentes.

Fiz-lhe esta pergunta porque muitas vezes afirma-se que as crianças e os jovens perderam o respeito pelos pais e pelas instituições. Pensa que isso é verdade?

Isso não é verdade. As crianças e os adolescentes de hoje têm é uma relação de distância com os pais, com a família e com a escola, nesta última porque se perderam praticamente as relações humanas. Repare que a minha geração conhecia os professores todos pelo nome e ainda hoje os conhece, o que não é verdade nos dias de hoje.

Também é verdade que há 30 ou 40 anos o número de alunos era significativamente muito menor do que é hoje...

Apenas em parte. A escola massificou-se a partir do 7º ano de escolaridade. O facto é que ela não se pre-



ANA ALVIM

“Estamos a criar uma sociedade com duas classes: a dos empregados e a dos desempregados. E estes últimos são pessoas absolutamente descartáveis. E isto cria tensões sociais brutais, inseguranças e, por arrastamento, alterações familiares muito complexas.”

parou para essa massificação. Depois, em vez de se investir na educação, que acredito ser o garante de futuro da sociedade portuguesa, tem-se poupado.

Pensa que existe uma crise da família?

Existe uma crise de família e existe uma crise da escola. Não tenho dúvida nenhuma sobre isso. Antigamente, a família, para o bem e para o mal, tinha ao menos a permanência de modelos. Hoje em dia esses modelos praticamente desapareceram.

O que mudou então?

A nossa realidade social sofreu uma profunda alteração. A sociedade de há 30 ou 40 anos era uma sociedade simplista, hoje é consumista; era uma sociedade moralista, hoje é amoral; era uma sociedade de sacrifício, hoje é hedonística. A sociedade mudou em todos estes aspectos e não vai voltar para trás. Por outro lado, hoje vivemos numa sociedade profundamente insegura a todos os níveis: insegura a nível da estrutura familiar, insegura a nível do emprego, insegura em relação aos projectos a nível nacional e internacional... e a segurança é uma realidade vital para o equilíbrio das pessoas.

Depois, confrontamo-nos hoje na Europa com questões sociais de que dificilmente as pessoas querem falar. Estamos a criar uma sociedade com duas classes: a dos empregados e a dos desempregados. E estes últimos são pessoas absolutamente descartáveis. E isto cria tensões sociais brutais, inseguranças e, por arrastamento, alterações familiares muito complexas.

Em vez de desempregados talvez se pudesse, então, designá-los por excluídos...

São pessoas absolutamente descartáveis, o que ainda é pior. Porque o excluído ainda tem um estatuto... E isto já acontece em sociedades como os Estados Unidos, onde há pessoas que, para todos os efeitos, não existem: não têm bilhete de identidade, não têm segurança social, não têm cartão de contribuinte, ou seja, não existem para a sociedade. E, ao contrário do que dizem os líderes políticos, estamos também a criar esta realidade na Europa.

Os conflitos sociais que eclodiram em França no ano passado e fizeram as primeiras páginas dos jornais – dos quais nunca mais se falou, embora permane-

çam – verificam-se também em outros países. Gente que não é precisa, que não vislumbra a possibilidade de um emprego, que não teve uma escolaridade exigente, que não tem possibilidade de se integrar num mundo competitivo.

E em Portugal já vamos assistindo a fenómenos de violência gratuita, mas ocultamos esta realidade, que acaba por não ser notícia. Neste momento não é um drama tão evidente, mas há almofadas sociais – como o fundo de desemprego ou a pensão de reforma – que vão acabar por desaparecer, já fomos avisados disso. E quando isso acontecer iremos assistir a um conflito social dramático.

Igreja precisa de retornar à essência do cristianismo

Retomando o assunto da crise na família: que consequências sociais mais directas acarreta essa situação?

Com a angústia da insegurança da família a criança torna-se depressiva, e no nosso país temos cada vez mais crianças nessa situação. Depois, em muitos casos a depressão não se traduz na inércia, mas em violência. O mesmo se aplica aos adolescentes, com crescentes problemas de integração, de violência, de comportamentos disruptivos, nomeadamente relacionados com o abuso de drogas e de álcool – que é um problema bem maior do que o consumo de droga.

Considera que as instituições que têm por missão dar resposta aos problemas sociais que referiu têm estado à altura das suas responsabilidades?

Penso que não. As políticas de apoio à família não têm tido, nos últimos 30 anos, um alcance efectivo. Depois, a própria legislação acaba por não ser encarada pelo patronato da mesma maneira, a justiça não funciona ou não actua. Hoje em dia há uma discriminação real em relação à mulher grávida e aos trabalhadores casados. Estas discriminações, que não são permitidas pela lei, acontecem de facto. E quando não há uma política real de protecção à maternidade e à paternidade é evidente que criamos uma marginalização sucessiva para estas pessoas.

Por outro lado, não há uma formação dos jovens no

sentido da relação com o outro, do respeito pelo outro, da constituição da família, do valor da família na educação dos filhos... tudo isto foi desaparecendo na nossa formação geral.

Uma instituição que há umas décadas tinha um pouco essa função, a Igreja, parece hoje ter perdido um pouco o sentido da contemporaneidade, de forma a conseguir acompanhar essa evolução. Concorda?

Concordo. Realmente hoje a Igreja enfrenta problemas gravíssimos no que se refere à adesão de novos fiéis, seja na Europa, seja em Portugal. A frequência dos actos litúrgicos diminuiu assustadoramente, o mesmo se podendo afirmar em relação à catequese. A Igreja deixou de ter, em Portugal, a representatividade e a dinâmica que tinha até há 20 anos. Muitos factores poderiam ser apontados, mas um dos mais relevantes é, sem dúvida, o envelhecimento do nosso clero. De certa forma, pode-se dizer que no séc. XX a Igreja perdeu os trabalhadores e que nos princípios deste século perdeu os jovens.

Mas isso não é um problema exclusivo da igreja católica portuguesa...

Não, é um problema que se estende a toda a Europa.

Em alguns aspectos, nomeadamente de abertura à sociedade, este novo Papa parece ter retrocedido um pouco em relação a João Paulo II...

Eu penso que não. Bento XVI foi o primeiro Papa a referir-se ao erotismo na sua primeira encíclica. De resto, penso que a essência do cristianismo continua muito actual. A tradução dela para os jovens e para o mundo do trabalho, e para a sociedade em geral, é que perdeu actualidade. Essencialmente porque não assenta numa linguagem eficaz. Esta é que penso ser a questão fulcral.

Porque não basta falar sobre as questões gerais, tem de ser falar de uma forma muito concreta, com uma linguagem que a população entenda claramente e retornando ao grande mundo dos princípios, no fundo um retorno à essência do cristianismo. Os grandes valores do cristianismo são muito actuais e poderão contribuir para a mudança da crise social que a Europa atravessa. Esse é o grande desafio da Igreja para o século XXI.



ANA ALVIM

“ (...) qual é o interesse da classe política dita democrática em manter uma escola que não favorece a evolução das pessoas, não as prepara para a realidade e para os desafios actuais, não as leva a uma promoção pessoal real? Às vezes fico com uma grande angústia porque me parece que o interesse é manter uma população sem objectivos.”

Qual é a sua posição sobre a adopção de crianças por casais homossexuais?

Ao contrário do que os meios de comunicação social possam afirmar, penso que essa questão tem pouca relevância. O facto de os homossexuais serem uma minoria e de haver poucos parceiros disponíveis para uma relação estável, leva a que essa questão se coloque de uma forma muito ínfima. No entanto, se é um homossexual que teve um filho e vai continuar com essa criança, não vejo problema nenhum nisso...

Mas é contra ou a favor?

Tenho dificuldades de ser a favor. Porque o desenvolvimento normal de uma criança faz-se na adopção de um modelo por contraposição a um outro. Ora, numa família homossexual temos dois modelos iguais. Para uma criança pequena, isto representa um grande problema no seu sentido de identificação. Da mesma maneira – e daí a minha dificuldade em afirmar “não, jamais, em tempo algum” –, os mesmos problemas acontecem em famílias monoparentais ou em famílias reconstruídas, em que a relação afectiva com o novo companheiro da mãe ou a companheira do pai não corresponde exactamente à relação afectiva dessa criança, ou seja, também não representam um modelo.

Escola já não ensina e não tem espaço para educar

Passando a um tema que tem sido referido ao longo da entrevista, mas que ainda não houve oportunidade de aprofundar: a relação dos jovens com a escola. Acha que os jovens continuam a valorizar a escola e os próprios valores que ela procura transmitir? Como é que os jovens vêm hoje a escola?
Penso que como um local de encontro. Deixou de ser o local de aprendizagem por excelência, de exigência, de aprendizagem de regras, onde o professor é um modelo... Se quiséssemos ir um pouco mais longe, diria que é o local onde as famílias depositam as crianças e os jovens. Nos últimos 30 anos o tempo de permanência na escola praticamente duplicou. O que significa menos tempo com a família. E aquela que parece ser a escola ideal, do futuro, começa às 8 e acaba às 8. O que é uma coisa assustadora.

A escola poderia ter evoluído, mas não o fez. Uma evolução no sentido de marcar dois momentos muito concretos: o momento do ensino e da aprendizagem; e o momento lúdico, recreativo, de socialização, orientado pelos professores, que, sendo pessoas de grande valor intelectual, poderiam transformar os tempos livres em momentos de socialização, de cidadania, de participação, de formação. Mas, de facto, a escola não conseguiu fazer isso, conseguiu apenas gerar mais tempo lectivo e ocupá-lo da pior maneira.

Entrevistei recentemente um investigador brasileiro que afirmava que a escola não pode esperar o respeito dos jovens quando não compreende e muitas vezes rotula as culturas juvenis. Concorda?

Concordo. Mas é importante ver o espaço educativo de que se fala. Volto a insistir: se a escola tivesse, por pressuposto, dois grandes momentos – eventualmente um momento lectivo da parte da manhã e um conjunto de actividades dirigidas pedagogicamente para a formação e evolução das crianças e dos jovens à tarde –, ela poderia tornar-se extremamente atraente. Eu julgo que a maioria os professores têm uma formação que lhes permite perceber que as crianças e os adolescentes são pessoas em evolução e com um desenvolvimento adequado ao seu grupo etário. Não sei se os programas têm essa actualização, mas os professores têm com certeza essa noção. É preciso insistir neste ponto: no valor da diferença de cada uma das crianças e adolescentes e no valor de cada grupo etário nas suas diferenças e nas suas motivações, interesses e participação. Se isso for respeitado a escola torna-se num local interessante para o aluno. Actualmente não o é.

Essa mudança de paradigma poderá passar por uma formação mais assertiva...

De facto, deveria haver um maior apoio aos professores nessa matéria, nomeadamente formação específica para os diferentes grupos etários e grupos sociais. Porque as escolas não são todas iguais. Uma escola situada num bairro social é necessariamente diferente de uma escola situada num meio favorecido. Essa é uma das tarefas vitais que compete ao Ministério da Educação: promover a educação dos professores a nível dos contextos sociais e culturais. Mas

isto nunca aconteceu e penso que não irá acontecer tão cedo.

Mas será que, ainda assim, a escola consegue dar resposta a tudo o que se lhe pede? Será que não deveria haver uma resposta diferenciada que não passasse necessariamente pela escola?

Actualmente, a escola não está a dar o necessário às nossas crianças e jovens. Nem em termos de aprendizagem – basta ver os resultados dos exames –, nem em termos de formação humana, social e cultural. Por outro lado, não tem apostado na formação de professores e na exigência de mudança dos contextos sociais, culturais, até de minorias, para a cidadania, para a sexualidade, etc. Diria, portanto, que a escola atravessa uma crise de futuro muito grande. É uma instituição que já não ensina e que não tem espaço para educar. No entanto, temos no país escolas de alta qualidade, sobretudo no sector privado. O que coloca uma questão muito importante em termos sociais: enquanto as elites económicas e sociais do país têm escolas com grande exigência de ensino e de formação, as classes mais desfavorecidas têm uma escola que não as promove, o que coloca em causa o seu futuro em termos de evolução pessoal e social. Pode admitir-se que existe uma ou outra escola pública de grande qualidade, mas no global a realidade do país é esta. Isto tem de ser mudado se queremos, de facto, que o país evolua. Durante a ditadura dizia-se que a 3ª classe chegava e sobrava para o povo português. Hoje em dia parece implícito que andar na escola é suficiente, mesmo que não se aprenda. Portanto, a diferença não é grande nos resultados finais. E isto leva-me a uma pergunta para a qual nunca tenho resposta: qual é o interesse da classe política dita democrática em manter uma escola que não favorece a evolução das pessoas, não as prepara para a realidade e para os desafios actuais, não as leva a uma promoção pessoal real? Às vezes fico com uma grande angústia porque me parece que o interesse é manter uma população sem objectivos. Qual será o futuro dos jovens que saem hoje desta escola, a maioria dos quais, segundo a OCDE, são analfabetos funcionais? Qual será o futuro do país nestas condições?

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



MAX HAETINGER, professor e director do Instituto Criar, do Brasil, encontra-se com a PÁGINA da educação

«O professor precisa de estar aberto às mudanças na sua forma de trabalhar e de agir»

“Aprender com interacção, reflexão e alegria” é o desafio proposto por Max Haetinger. Licenciado em Artes Cénicas e Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Brasil, Haetinger tem desenvolvido investigação sobre temas relacionados com a criatividade, a informática aplicada aos processos educativos, artes e educação física. Autor de uma dezena de livros, ministrou centenas de cursos dirigidos a educadores e professores, tendo sempre como tema de fundo o recurso à criatividade e às novas tecnologias, com o objectivo de integrar e motivar para o trabalho em equipa. É, desde 2003, director do Instituto Criar, situado em Porto Alegre, no Brasil. Aproveitamos a sua vinda à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde ministrou duas pós-graduações, em teatro e em animação e gestão de projectos extra-curriculares, para saber mais acerca da sua filosofia e metodologia de trabalho.

Afirma que a criatividade é uma das chaves para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tem trabalhado na implementação de projectos de aprendizagem lúdica vocacionados para crianças e jovens. Em que se distingue, afinal, a sua metodologia de acção?

É uma metodologia que não faz a separação entre o momento prático e o teórico, e que se alicerça na actividade lúdica – como a dança e o teatro –, no movimento e na tecnologia, que fala de aprendizagem, de desenvolvimento humano e de psicologia. Estes são os elementos a partir dos quais abordo a minha reflexão.

O povo brasileiro tem uma postura muito alegre e uma relação muito forte com o movimento e com a formação audiovisual. Esse dinamismo obriga a que as aulas sejam também elas muito dinâmicas, interrompidas constantemente com acções práticas. Se o professor for o único protagonista da sala de aula terá muita dificuldade na relação com os alunos.

Tendo em conta que o contexto português é diferente, acha que a implementação dessa metodologia terá o mesmo impacto?

A educação, no fundo, é cultura, e quando não se respeita a cultura de um povo a nossa estratégia pode falhar. Eu tinha essa preocupação antes de vir para cá. No entanto, no debate inicial que tivemos com os participantes dos cursos de pós-graduação ficou patente que a forma de ser e de agir, as dificuldades dos alunos, os obstáculos relacionais entre estes e os educadores são muito semelhantes em Portugal, pelo que é possível, também aqui, pôr em prática esta metodologia. Mais ainda quando pensamos que as crianças e os jovens de hoje são talvez a geração mais globalizada de sempre: elas consomem os mesmos desenhos animados, a mesma música, a mesma moda, os mesmos livros... Em suma, o que as faz felizes ou infelizes é basicamente o mesmo.

Tendo em conta o padrão de ensino clássico que caracteriza os sistemas educativos europeus e norte-americano, lidar com esta nova geração, que quer movimento e agitação, talvez constitua uma dificuldade acrescida. No entanto, as crianças e jovens precisam apenas de canalizar a sua energia – por vezes a sua agressividade. Esta metodologia procura fazer exactamente isso, ou seja, canalizar essa energia e agressividade.

De que forma concretiza essa metodologia, nomeadamente na sala de aula?

No Brasil, por exemplo, estamos a trabalhar o reforço da língua portuguesa com crianças do 2º ciclo. Ao invés de pegar no papel e na caneta, como seria habitual, começamos por trabalhar a ludicidade, o relaxamento – que diminui a sinapse neurológica e facilita a apreensão do conhecimento – dançando, cantando uma música... E só a partir daqui é que se introduz o texto que queremos trabalhar. Ao mesmo tempo que se redige, pode-se transformá-lo numa dramatização ou numa outra actividade – na área da informática, por exemplo.

A sala de aula passa, desta forma, a ser um espaço plural, onde se trabalha a parte reflexiva, a escrita e a interpretação, mas onde a cada quinze ou vinte minutos há uma interrupção para que possamos resgatar o movimento, a ludicidade e a socialização através de diversos jogos e actividades. Essas acções começam aos poucos a permear a sala de aula e a narrativa parte do sujeito para o educador, e não o contrário.

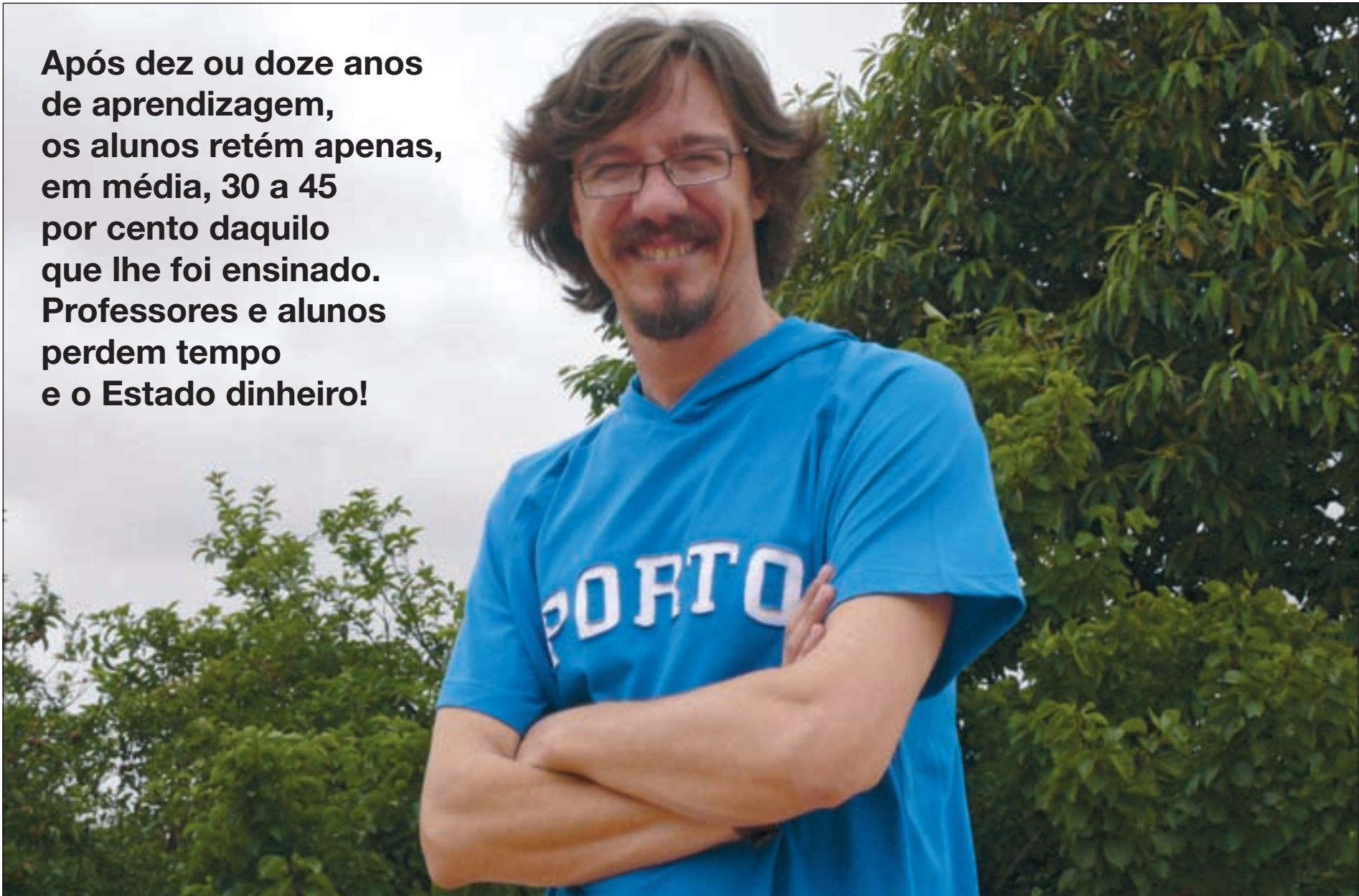
Há cada vez mais quem critique essa postura e defenda o regresso aos automatismos e à memorização. Qual é o seu comentário?

Essa discussão não se trava apenas em Portugal, no Brasil também. Nós estamos a viver nesta transição de século um momento muito diferente da nossa realidade, cujo equivalente foi vivido há cerca de cem anos com a revolução industrial. Um momento que está a mudar a forma de ser, de fazer e de agir das pessoas.

A virtualidade, a era do conhecimento, o esbater de fronteiras, a velocidade da comunicação são factores que estão a propor-nos um novo mundo. As competências que nortearam o século passado e que constituíram a base da era industrial era baseadas na memorização e na repetição. Só que estas competências serão praticamente inúteis nos próximos vinte anos. Tudo o que é memorizável e que pode ser automatizado os computadores e as máquinas já o fazem por nós.

Quando vivemos uma fase de instabilidade cultural – característica dos momentos de mudança – as pessoas tendem a ter medo da novidade, e, ao invés de encararem o desafio do futuro, apegam-se àquilo que conhecem, aos valores do passado. Só que o passado não volta. E repetir velhas fórmulas num mundo novo não funciona. Eu compreendo que haja uma certa dificuldade em aceitar estes desafios, mas eles são inevitáveis. Mais dia, menos dia essas pessoas vão ter de mudar.

Após dez ou doze anos de aprendizagem, os alunos retêm apenas, em média, 30 a 45 por cento daquilo que lhe foi ensinado. Professores e alunos perdem tempo e o Estado dinheiro!



ANA ALVIM

De que forma encaixar essa mudança de paradigma nos modelos tradicionais de formação?

Esse é o grande desafio. Lamentavelmente, qualquer transformação na área educativa é lenta – porque se trata de uma transformação cultural. E o sucesso das mudanças culturais depende, em última análise, do maior ou menor grau de apropriação por parte dos agentes educativos. E nós estamos ainda a iniciar esse processo, que, na minha opinião, deverá prolongar-se por mais quinze ou vinte anos. Hoje em dia o professor confronta-se com muitas dificuldades na sala de aula, é muito difícil dialogar com as crianças e jovens, motivá-los, tentar convencê-los de que a aprendizagem é uma garantia de futuro – sobretudo num contexto de desemprego e de instabilidade. O que leva hoje as crianças à escola não é mais a obrigatoriedade e a necessidade de passar de ano, e cabe aos professores descobrir as suas motivações e apresentar outros estímulos.

Que conselhos práticos daria a um professor no sentido de implementar estratégias de criatividade na sala de aula?

Eu costumo dizer que o professor do futuro tem de valorizar três grandes qualidades: a primeira é falar um pouco menos e ouvir mais os seus alunos. Ouvir as experiências que eles trazem das suas comunidades, de casa, das relações entre eles, e construir o conteúdo curricular a partir dessas experiências pessoais – evitando aqueles exemplos teóricos que fazem com que eles se afastem do conhecimento. Quantos alunos conhecemos que têm onze anos de Português e no final saem da escola sem saberem fazer um currículo? No entanto, ele é indispensável para conseguir um emprego... Pede-se-lhes que escrevam sobre inúmeros temas, mas esquece-se frequentemente de lhes pedir que escrevam sobre si próprios. São exemplos como este que me levam a acreditar que a escola entrou num nível de teorização tal que acabou por se desligar da realidade concreta dos alunos.

Qual é a segunda qualidade que considera importante?

É a capacidade de observação. Se damos aulas a crianças e jovens temos de conhecer a realidade em que eles se movimentam, os desenhos animados que vêem, as músicas que ouvem, os gostos que manifestam, etc. Pode-se argumentar que se gosta de dar aulas a crianças mas que se detesta desenhos animados. Perdoem-me os professores, mas a docência é uma profissão mágica, pode-se dar aulas a alunos de outras idades. O mesmo se aplica aos adolescentes: os professores têm medo de falar de sexo, não sabem lidar com o tema das drogas, não conhecem a sua música, rotulam e muitas vezes desrespeitam as diferentes

culturas juvenis, mas no final esperam respeito da parte deles. Ora, desta forma não é possível....

É decepcionante saber que após dez ou doze anos de aprendizagem, os alunos retêm apenas, em média – segundo revelam alguns estudos científicos –, 30 a 45 por cento daquilo que lhe foi ensinado. Os professores perdem o seu tempo, as crianças e os jovens idem e o Estado gasta dinheiro inutilmente.

Finalmente, a terceira e principal qualidade do professor é, na minha opinião, ousar. Ousar fazer diferente, criar, transformar a realidade que o rodeia, sempre em busca de transformar os educandos nos protagonistas do acto de ensino-aprendizagem quotidiana da sala de aula. Para isso o professor precisa de estar aberto às mudanças na sua forma de trabalhar e de agir. Este é o principal desafio: superar as suas limitações e estar aberto ao acto criativo. Afinal, como já atrás referi, a criatividade é a capacidade que produz a diferença nesta nova era.

Além disso, o professor tem de ter consciência que a educação é feita de erros e de acertos, e que ele não deve ter medo de errar, procurar ter consciência de que ele é o grande autor da sala de aula e não o Piaget, o Vygotsky ou o Marx. Com medo de errar, os professores acabam por reproduzir as velhas formas de aprendizagem. E dessa forma não há sintonia com os alunos.

De que forma introduzir essa atitude quando a profissão docente é cada vez mais orientada para a necessidade de cumprimento dos programas e para a maximização dos resultados?

Tentando perceber que o currículo não é um conceito fechado e que não são os conteúdos escolares que impedem o aluno de ficar motivado. O que impede essa motivação é a forma como o professor ministra o conteúdo. Essa é a grande dificuldade com que se confronta qualquer professor.

Este argumento não significa, porém, que considere menos importante o currículo ou que os conteúdos programáticos não devam ser ensinados tal como foram delineados. A discussão está na forma como romper esse paradigma que nos escraviza, de afastar a ideia de que apenas se aprende Geografia olhando para os mapas, Português lendo livros, Matemática calculando, quando isso não é verdade. O professor tem de ser chamado a operar essa mudança, e eu acredito que quando esta prática se alargar além das actividades extra-curriculares e se estender aos próprios planos curriculares poderemos começar a assistir a uma evolução no plano social.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



ANA ALVIM

XXIX Congresso do Movimento da Escola Moderna

Afirmar a diferença na prática

O Movimento da Escola Moderna (MEM) organizou em Julho passado, na cidade do Porto, o seu XXIX congresso. O encontro decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto e contou com cerca de quatro centenas de participantes, que tiveram ali oportunidade para trocar experiências de práticas pedagógicas e debater algumas das questões que mais preocupam os profissionais da educação afectos a este movimento.

Na sessão de abertura, Sérgio Niza – fundador e ex-presidente da direcção do MEM, recentemente substituído neste cargo por Rui Trindade, professor e investigador da FPCE (ver entrevista na p. 28), denunciou algumas das medidas que a actual equipa do Ministério da Educação tem vindo a assumir, criticando em particular aquilo que considera, na sua opinião, contribuir para perturbar o desenvolvimento e consolidação das associações pedagógicas de professores, sem esquecer o retorno à valorização dos exames como instrumento de avaliação ou à revolução retrógrada a que o Ensino Especial tem vindo a ser sujeito.

Ariana Cosme, professora da FPCE e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIIE) desta faculdade, referiu-se, na conferência que se seguiu, intitulada “Ser professor numa escola em tempo de incerteza”, à necessidade de reflectir acerca dos desafios, dos sentidos e da natureza da acção profissional dos professores no mundo contemporâneo, tarefa que, na sua opinião, carece de uma redefinição do trabalho docente.

Alertou, no entanto, que esta reconfiguração não se deverá processar de forma tecnocrática, mas antes num quadro de racionalidade pedagógica democrática e baseada nos princípios de afirmação da escola pública, sublinhando ser indispensável que “os professores se afirmem como autores da sua profissionalidade enquanto condição, quer da transformação da escola como instituição educativa, quer da sua afirmação como grupo profissional”.

Aludindo à experiência dos professores do MEM e ao seu contributo na redefinição do papel do professor, Ariana Cosme afirmou que, mesmo não podendo ser universalizada, ela pode ser entendida como uma “referência” pelos seus contributos estruturantes. Isto, explicou, na medida em que a prática do MEM garante a congruência entre os princípios e as finalidades que sustentam a acção educativa e valoriza a necessidade de a escola se afirmar como um contexto democrático, o espaço de autonomia dos professores e a reflexão docente como condição da co-construção do conhecimento profissional.

Concluindo a sua intervenção, Cosme referiu-se ainda aos dois compromissos fundamentais que, na sua opinião, fazem da experiência do MEM um valioso instrumento de reflexão sobre a redefinição do trabalho docente: a “recusa de qualquer tipo de pretensão de auto-suficiência didáctica para se subordinar a intervenção dos professores à dimensão axiológica do acto educativo” e o questionamento baseado não na premissa de “como educar melhor” mas do “que significa educar”. Após este primeiro momento, o congresso foi preenchido, ao longo dos quatro

dias, por mais de oitenta comunicações, concretizadas em “relatos de prática”, através das quais os participantes puderam tomar contacto com experiências pedagógicas postas em prática pelos professores do MEM, versando as mais diversas temáticas: desde a “resolução de problemas no pré-escolar”, ao “envolvimento dos pais na escola”, à “instituição de hábitos de trabalho através da leitura e da escrita”, à “avaliação como motor do processo de ensino-aprendizagem”, passando por aquelas que se referiam às metodologias inerentes à prática pedagógica do MEM, como o Plano Individual de Trabalho, o Conselho de Cooperação ou a avaliação e gestão pedagógica cooperadas.

Avaliar para aprender e não para excluir

“Parece que andamos sempre atrás de modas, e a moda agora são os exames”

Para além destes momentos de partilha de experiências e de saberes, o congresso contou ainda com duas sessões plenárias, a mais relevante das quais – tendo em conta o debate que se tem vindo a produzir sobre a pertinência dos exames e das provas de aferição – terá sido a que se debruçou sobre o “conflito da avaliação sumativa com provas classificadas num contexto de avaliação participada”, que contou com a intervenção de Esmeralda Raminhos, professora do 1º ciclo, Manuela Avelar Santos, professora do 3º ciclo, e Sérgio Niza.

Ilustrando com a sua própria prática de sala de aula, Esmeralda Raminhos apresentou o seu projecto de avaliação mostrando de que forma a planificação da aprendizagem, concretizada através do Plano Individual de Trabalho, e sobretudo a avaliação cooperada – através da qual, trabalhando em grupo, os alunos conseguem identificar, em si próprios e nos colegas, os pontos fortes e as carências na aprendizagem – pode funcionar como “condição para aprender mais e melhor” e não como “instrumento de selecção e de exclusão”.

Uma estratégia que permite não só respeitar os diferentes ritmos de trabalho de cada aluno, explicou esta docente, como também promover o espírito de entajuda entre os elementos da turma e a tomada de consciência colectiva dos saberes. Um contexto de trabalho que, no entanto, a partir do próximo ano lectivo, irá sofrer constrangimentos decorrentes da generalização dos exames.

Manuela Avelar Santos, por seu lado, lamentou que os processos de entajuda, de que é exemplo a avaliação cooperada, sejam “cada vez mais uma utopia”. Referindo-se à actual “histeria” vivida nas escolas a propósito da avaliação – “parece que andamos sempre atrás de modas, e a moda agora são os exames” –, mostrou ao longo da sua intervenção de que forma procurou subverter um “sistema que obriga a fazer a triagem entre os melhores e os piores”, exemplificando com as



ANA ALVIM

da profissão docente

estratégias de organização de trabalho que desenvolveu com os seus alunos na preparação para os exames.

Utilizando os exames como pretexto, esta docente procurou partilhar com eles dúvidas e dificuldades, estimulando-os a encontrar respostas, tornando públicos os critérios de avaliação das provas, contribuindo para desenvolver competências estratégicas a partir das exigências educativas dos exames, em domínios como o da análise, do planeamento e da revisão de textos, da utilização da gramática como instrumento de reflexão e de organização da comunicação oral e, sobretudo, da escrita.

As duas intervenções serviram como que uma espécie de diálogo, mostrando de que forma esta questão coloca os professores do MEM numa situação paradoxal: sem poder ignorar os exames, o que fazer sem pôr em causa os princípios que têm vindo a nortear a reflexão e a atitude profissional dos professores deste movimento?

Pegando precisamente por esta questão, Sérgio Niza forneceu pistas para o debate que se seguiria afirmando que “os verdadeiros autores da avaliação são os alunos” e que os professores se devem limitar a ser “parceiros” nesse processo. Para fazer face ao que considerou serem “instrumentos de crueldade que a sociedade impõe”, Niza defendeu que os professores devem “colocar os alunos no papel de construtores” desses mesmos instrumentos, ajudando-os, assim, a “apropriarem-se dos mecanismos” através dos quais irão ser avaliados. “Não é escamoteando a avaliação que conseguimos defender os alunos. É com transparência e autenticidade, desocultando o sistema”, disse Niza.

Mostrando-se preocupado com a possibilidade de, já no próximo ano lectivo, os alunos do 1º ciclo do ensino básico poderem vir a ser retidos ao longo do seu percurso escolar através de provas de avaliação – uma medida que considerou “imoral” –, Sérgio Niza sublinhou a necessidade de o professor assumir um papel de orientador, “levantando dúvidas, interrogando e fazendo avançar”. Alguém que, mais do que “ensinar-lhes os truques [para os exames], consiga pô-los por dentro do truque”.

A nova geração do MEM

“Para quem saiu agora de uma licenciatura, isto é certamente uma mais valia. É com a partilha que aprendemos”.

Paralelamente aos trabalhos, encontravam-se patentes duas exposições: uma delas alusiva à metodologia de trabalho do MEM e aos 30 anos de publicações – livros, monografias e brochuras com autores e co-autores do movimento, no qual se incluía a história da revista Escola Moderna –; outra com inúmeros trabalhos realizados por crianças de dezenas de escolas de todo o país. Boa parte desses trabalhos consistia em livros artesanais feitos pelos alunos, preenchidos

com histórias criadas por eles próprios, mostrando até que ponto o desenvolvimento da capacidade de escrita é uma das ferramentas pedagógicas mais valorizadas pelo MEM.

Percorrendo o olhar pela mostra, a PÁGINA aproveitou a oportunidade para falar com algumas das professoras que participavam no encontro, procurando saber o que distingue afinal o modelo pedagógico do MEM e até que ponto este contribui para mudar a sua prática profissional. Curiosamente, ou talvez não, muitas delas eram jovens, mostrando que em Portugal, afinal, ainda há quem valorize experiências pedagógicas que pretendem mudar a forma de ensinar e de aprender.

Era o caso de duas recém-licenciadas do curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro, que participavam pela primeira vez numa iniciativa deste género. Carla Tomás, de 22 anos, já fazia uma ideia de qual era a filosofia do movimento porque teve oportunidade de trabalhar numa escola onde a orientadora de estágio utilizava este modelo pedagógico. Com o entusiasmo espelhado na face, confessou que vinha “fascinada” com o que havia aprendido numa oficina sobre o ensino da Matemática no 1º ciclo. “Para quem saiu agora de uma licenciatura, isto é certamente uma mais valia”, afirmou.

Ao seu lado, Joana Ferreira, também de 22 anos, referiu que este congresso lhe havia aberto as portas para uma outra forma de encarar o ensino. “É um estímulo muito grande, porque a partir daquilo que aprendi sinto que poderei trabalhar com mais autonomia e gerar mais companheirismo e sociabilização na minha sala de aula”. Já com alguma experiência na área do ensino, Carla Santos, 31 anos, é desde há sete anos educadora de infância numa IPSS do Montijo. Tomou contacto com as ideias do MEM no curso de formação inicial que frequentou no Instituto Piaget. O “bichinho de querer saber mais” levou-a a fazer uma oficina de iniciação ao modelo pedagógico do movimento.

“O que me cativou particularmente foi a forma de estar com as crianças. As aprendizagens na perspectiva deste modelo fazem sentido porque tudo é feito com um objectivo muito concreto, e o facto de as crianças experimentarem e experienciarem tudo em que participam, partindo das próprias experiências e vivências, das suas curiosidades e dúvidas, faz com que estejam mais motivadas para participar nos projectos e para apreender os conteúdos que vamos ensinando”. Com os outros modelos, diz, “a aprendizagem parece ficar um pouco aquém daquela que este proporciona”.

Considerando a sua participação no congresso como “muito positiva”, Carla Santos destaca sobretudo os relatos de prática que, na sua opinião, “são particularmente úteis pela partilha de experiências que proporcionam, ajudando a perceber de que forma os colegas trabalham no seu contexto, a ter mais ideias e vontade de fazer coisas”. Afinal, conclui, “é com a partilha que aprendemos”.

Ricardo Jorge Costa



IE / FN

“Um espaço para afirmar a nossa vez e a nossa voz”

Rui Trindade, presidente da direcção do Movimento da Escola Moderna, comenta à PÁGINA da educação o XXIX Congresso

O Movimento da Escola Moderna (MEM), associação de intervenção pedagógica criada nos anos 60 e que congrega hoje cerca de dois mil professores e outros profissionais da educação, caracteriza-se por um percurso de longevidade e de intervenção pouco comum num país onde a reflexão sobre a prática profissional docente é frequentemente relegada para segundo plano. A propósito da realização do seu XXIX congresso, que este ano se realizou no Porto, entrevistámos Rui Trindade, professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), recentemente eleito presidente da direcção do MEM.

Qual é o balanço final da realização do XXIX Congresso do MEM?

É um balanço muito positivo, apesar de se realizar num tempo marcado por vicissitudes negativas para os professores portugueses. Houve colegas que não puderam vir, em alguns casos impedidos por força da força dos burocratas. O que se pode esperar de um sistema educativo onde há gestores de escolas que não são capazes de compreender a importância da partilha, da troca, da interpelação e da discussão entre colegas de profissão a partir dos desafios e exigências quotidianos que se vivem nas escolas e nas salas de aula? Gestores que não são capazes de facilitar a vida a quem está na profissão de forma empenhada, obstaculizando aqueles que não ficam a carpir mágoas, tentando encontrar respostas pedagógicas compatíveis com uma escola que se quer democrática? Apesar destas incidências negativas, o congresso foi um espaço de trabalho, como sempre tem sido. Um congresso onde a juventude marca uma presença iniludível, não só como espectadora, mas também participando nos debates e apresentando as experiências de trabalho que animam nas suas salas de aula. Foi, como os anteriores, uma espécie de termas da alma. Apesar do cansaço, estamos felicíssimos, porque num tempo em que a funcionarização dos professores está em marcha, nós, no MEM, ainda temos espaço para afirmar a nossa vez e a nossa voz.

Do conjunto de debates que se produziram ao longo dos quatro dias do encontro, há alguma ideia que queira salientar?

Não sendo possível, neste momento, fazer um balanço das preocupações que estiveram presentes nos relatos das práticas, pode-se mesmo assim referir o discurso de abertura do Sérgio Niza. Tratou-se de um discurso cuja importância, na minha opinião, não teve tanto a ver com a denúncia que o mesmo encerrava, mas com a sua dimensão estratégica. É algo que, hoje, caracteriza a postura do Sérgio. “O que iremos fazer com aquilo que nos deixam ser?”, costuma perguntar. Trata-se de uma questão que é reveladora da necessidade de os professores assumirem uma atitude pro-

activa e inteligente para lidarem com uma política educativa marcada por equívocos vários e por propósitos que, muitas vezes, pouco têm a ver com a educação. Uma atitude que não nos torne reféns de uma qualquer trincheira, para que possa contribuir para a afirmação e a credibilização de outras propostas em função das quais se possa reconfigurar a profissão docente numa escola e num tempo marcado pelas incertezas.

Enquanto movimento de renovação pedagógica, qual é a posição do MEM face a algumas das recentes medidas introduzidas pelo Ministério da Educação, entre outras a que se refere à realização de provas de avaliação no final de cada ciclo de ensino?

É uma questão difícil de responder, correspondendo a uma realidade ainda mais dura de enfrentar. Temos que continuar a denunciar os exames e, sobretudo, as suas implicações políticas e educativas, na medida em que acabam por contribuir para a segregação pedagógica dos nossos alunos, o que é um retrocesso inequívoco, sem que se compreenda quais os ganhos que vamos obter, a não ser o de satisfazer à pressão dos neo-conservadores, cuja ignorância face aos problemas educativos que hoje enfrentamos só encontra paralelo na petulância e vaidade de que dão mostras.

No entanto, é possível utilizar os exames como um instrumento estratégico ao serviço de práticas pedagógicas subordinadas a propósitos democráticos. Foi o que nos mostrou a Manuela Avelar na sua intervenção na sessão plenária acerca do conflito da avaliação sumativa com provas classificadas, num contexto de formação cooperada, quando com uma turma constituída por alunos genericamente em situação de risco escolar, usou os exames como um desafio comum que se colocava a si mesma e aos seus alunos. Não os preparou para os exames, utilizou, antes, os exames como um pretexto real e significativo para os desafiar. O ciclo da exclusão que os exames geram não foi, de facto, posto em causa, mas foi perturbado. Em suma, o que é preciso é que não deixemos de branquear os exames como um instrumento pedagógico perverso, mas que, paradoxalmente, saibamos utilizá-los, tan-

to quanto nos for possível, como um instrumento de combate à exclusão escolar.

Quais as linhas de acção que o congresso definiu para o próximo ano?

Há um conjunto de iniciativas que dizem respeito à vida interna do MEM, num tempo em que perdemos as professoras destacadas e continuamos com uma vida associativa intensa e um programa de formação contínua ambicioso e ousado. Isto vai implicar da nossa parte, de todos os núcleos regionais do MEM, uma participação mais activa e responsável. Por outro lado, houve uma decisão no sentido de apoiar a revitalização dos núcleos da Marinha Grande e de Portalegre, tendo em conta as vontades de educadores e professores destas regiões. Mais a norte, provavelmente, vamos avançar com iniciativas em zonas como Braga e Viana do Castelo que têm condições, a médio prazo, de aí verem criados os seus próprios núcleos regionais.

Em termos do trabalho de reflexão pedagógica vamos continuar a investir na reflexão sobre a problemática do aperfeiçoamento do texto, os estudos na área da Matemática e das Ciências e dar uma atenção mais cuidada no domínio das áreas de Educação e da Expressão Artística. A redefinição da formação contínua e a necessidade de responder aos desafios e exigências que se nos colocam, neste âmbito, é outra das preocupações do movimento.

Por fim, e tendo em conta uma decisão recente, é necessário investir na relação com outras associações profissionais de professores no seio do SIAP (Secretariado Interassociações de Professores), do qual somos sócios efectivos. Sendo estas decisões que têm vindo a ver com o plano da operacionalização do nosso programa de trabalho, importa ter em conta outras decisões que dizem respeito ao vínculo que há muito estabelecemos com uma escola de inspiração democrática, o qual nos conduz a participar na defesa e construção de uma Escola Pública de qualidade e à assunção de iniciativas que permitam concretizar tal propósito nos quotidianos das salas de aula e dos jardins-de-infância e escolas onde trabalhamos.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

■ Golpe de Vista

Sede do Google é passagem obrigatória dos candidatos presidenciais nos EUA

A sede do site Google converteu-se numa passagem obrigatório para os pré-candidatos à presidência dos Estados Unidos em 2008. Por ali já passaram cinco dos aspirantes a candidatos para ouvir as perguntas dessa empresa que é símbolo do sucesso jovem.

Pelos fóruns organizados no auditório do “Googleplex”, de Mountain View, epicentro da revolução da internet no sul da Califórnia, os candidatos tiveram que esmiuçar os seus planos e não foram poupados a falar de temas como a imigração ou os créditos estudantis.

O Google assumiu um papel mais activo ao nível político depois de se ter dado conta da magnitude da sua influência. O seu presidente, Eric Schmidt, decidiu convidar os candidatos para o que chamou de “Entrevista de trabalho com o povo americano”. As visitas são transmitidas pela filial do Google, o YouTube, numa versão em directo que pode ser acompanhada por milhões de eleitores.

“Há anos convidámos oradores proeminentes para a nossa sede”, explicou Adam Kovacevich, porta-voz do Google em Washington. “Estes debates simplesmente constituem um desenvolvimento da política da empresa”.

Seguindo os parâmetros que caracterizam esta empresa, “sem fato e gravata”, a atmosfera dos fóruns é informal em relação aos tradicionais debates: os funcionários chegam usando calções, ténis ou chinelos, e podem ficar a jogar vôlei ou cartas enquanto esperam pelos candidatos. Mas não é por o ambiente ser tão informal que os participantes ficam isentos de perguntas mais incómodas.

O republicano John McCain, veterano da Guerra do Vietname, comprovou isso quando foi apertado pela sua oposição à presença de homossexuais no exército.

O democrata John Edwards viu-se em apertos ao ter de responder a uma pergunta relacionada com o comércio electrónico com a China. O republicano Ron Paul sofreu um constrangedor silêncio da audiência quando subestimou a questão do aquecimento global. Mas é evidente que os políticos americanos estão a tentar chegar a um público que é tido como influente na opinião geral. De facto, Hillary Clinton referiu-se ao Google como “o melhor lugar para se trabalhar nos Estados Unidos”, durante uma visita realizada à sede, em Fevereiro passado, e McCain classificou-a como a “empresa do futuro do país”.

Desde o mês passado o Google deu mais um passo no seu envolvimento na política quando lançou blogs dedicados às opiniões das empresas em relação a assuntos de políticas públicas.

“O Google descobriu que cada vez mais os assuntos políticos têm consequências sobre os nossos utilizadores, e não tivemos outra opção a não ser participar nesses debates”, afirmou Kovacevich. “Queremos ter uma influência na política com toda a transparência possível, algo que não faz a maioria das empresas”.

Entre as ideias que o Google defende está o conceito de “net neutrality”, que não é mais que a neutralidade da rede: a empresa rejeita que os fornecedores de acesso à internet sejam autorizados a controlar o conteúdo on-line.

No final do ano passado, o Google fundou um grupo de influência dedicado a lutar por um acesso à “internet completo e gratuito”, que contou com o apoio dos candidatos presidenciais.

Jps/ Fonte:AFP



IE / FN

Nova lei da educação especial

Contributos para um debate mais abrangente

Quinze anos depois da entrada em vigor do Decreto Lei 319/91, que criou e estabeleceu as regras de funcionamento do Regime Educativo Especial, este sector volta a viver uma fase de reestruturação. Foi recentemente criado um quadro de docência e prepara-se agora um diploma legislativo cuja forma preliminar é já do conhecimento público.

Olhando o passado e os enormes progressos feitos na Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) esperava-se agora uma viragem clara e inequívoca no sentido do aprofundar de uma educação mais Inclusiva, onde a Educação Especial possa ter um papel promotor. No entanto, as novas orientações levantam algumas dúvidas quanto ao trilhar desse caminho. As mudanças previstas apontam para um distanciamento entre uma Educação Especial, centrada no aluno, e a Educação Inclusiva centrada no currículo e nos contextos de aprendizagem. As duas não são necessariamente contraditórias, podendo coexistir no mesmo modelo, mas seria necessário clarificar os conceitos em causa, permitindo que a Educação Especial se integrasse nos movimentos de inovação e mudança da escola, do currículo e do processo de ensino-aprendizagem.

Ao construir o regime educativo especial a partir da classificação de alunos e da sua separação, bem como na desarticulação dos serviços globais de apoio educativo, limitam-se os docentes de Educação Especial a um conjunto de avaliações e intervenções meramente técnicas, centradas no aluno. Esta forma de gerir organizações, a que Skrtic (1995) chama de “modelo funcionalista” é promotora da exclusão, pois parte do princípio que qualquer problema humano é patológico. Assim, as instituições permanecem inalteráveis. A escola mantém o currículo “standard” e a sua organização burocrática piramidal, enquanto a educação especial cria programas segregados por categorias de alunos problemáticos. Mantém-se o “status-quo”, tornando a mudança muito difícil. A educação especial é, desta forma, instrumentalizada, dando a entender que algo muda, para que o essencial, afinal, fique na mesma. O autor propõe, em alternativa, o modelo “construtivismo social”, que determina três pilares para construção da escola inclusiva: (i) um processo centrado e fomentando a autonomia dos alunos; (ii) a cooperação e (iii) a inclusão.

Seria muito importante que as bases da Educação Especial em Portugal fossem alargadas com uma visão Inclusiva, partido das respostas da escola às necessidades dos alunos, da inventariação e superação de barreiras e de um visão curricular da educação articulada com as especificidades de cada aluno. Seria melhor pensarmos num documento legal mais arrojado, que olhas-

se para as mudanças de forma global em toda a escola e não que partisse de uma “catalogação” de alunos por tipo de dificuldade.

Um outro aspecto a clarificar prende-se com as respostas do tipo “unidades especializadas”. Existe o perigo real destas se tornarem réplicas de formas tradicionais de atendimento segregado, mas, desta vez, no seio da escola regular. Será necessário evitar este erro, clarificando a sua finalidade, para que estas não se tornem contextos “à parte” da dinâmica das turmas e da escola em geral. Devem, por isso, constituir-se como recurso facilitadores da Inclusão destes alunos, assumindo o seu papel de transição e nunca como um fim em si mesmas. A sua criação não deve servir para evitar as necessárias transformações na escola, permitindo que todas as crianças possam participar o mais possível no trabalho da turma e em actividades conjuntas com os restantes alunos.

Por se tratar de um documento estruturante que irá marcar o sector na próxima década é importante a sua ampla discussão, devendo colher os mais diversos contributos. Nessa óptica, o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) realizou em 7 de Julho um debate com a presença de mais de 200 pessoas ligadas ao sector, que originou uma reflexão viva e amplamente participada. Das conclusões, entretanto publicadas pelo FEEI, são focados os aspectos acima referidos, entre outros de pertinente reflexão, disponível em: <http://www.fmh.utl.pt/feei/>

Jorge Humberto Nogueira
Mestre em Educação Especial
jorgehumberto@mail.telepac.pt



IE / FN

Leonel Cosme:

Leonel Cosme (n. em 1934, em Guimarães) viveu 30 anos em Angola, incluindo cinco após a independência, como cooperante. Foi o co-organizador das Edições Imbondeiro da antiga Sá da Bandeira (hoje, Lubango), em 1960-65, entre outras actividades culturais e cívicas, como sejam a formação de radialistas ou o comprometimento com o MPLA. Antigo jornalista, e ainda cronista, escritor e investigador, lançou agora o livro que é um testemunho eloquente da sua capacidade de pensar para lá das aparências, dos preconceitos e das **verdades falsas** (leia-se “afirmações infundamentadas”) estabelecidas como dogmas. O título é, já por si, instigante, revelador do conteúdo.

Publica agora um livro fundamental – **Muitas são as Áfricas**, Lisboa, Novo Imbondeiro, 240 págs. – para quem quiser compreender sobretudo Angola, noutras facetas, sem preconceitos, mas também alguns aspectos do Brasil, Portugal e Cabo Verde, através da análise da *acção e pensamento colonizadores* e da *acção e pensamento libertadores* de portugueses e (ex-)colonizados. Não escreve um tal livro quem quer, mas quem pode, pela sua singular vivência e posição. Um testemunho intelectual de grande qualidade, um “testamento” de saudoso amor à terra e ao

povo. Inclui estudos magníficos sobre o lusotropicalismo que não existiu (refutação do que Freyre aplica a Portugal e colónias e, indirectamente, refutação das “crioulidades” angolanas que andam por aí), um sertanejo-intelectual progressista do século XIX (A. F. Novgueira), as relações históricas do Brasil com Angola, a literatura colonial (goste-se ou não da sua perspectiva muito própria), a guerra colonial e outras guerras e a (des)memória dos intervenientes e dos povos, os caminhos que África tem tomado pela mão dos seus dirigentes e intelectuais, o enigmático poeta angolano João-Maria Vilanova, que não queria que se soubesse quem era, para fazer valer a sua obra, acima de toda a biografia, e se suicidou em 2005 em Vila Nova de Gaia, com mais de 70 anos (um texto perspicaz, “psicanalítico”, numa homenagem sentida e altamente problematizadora), incluindo um pungente “*Quo vadis, África?*”, analisando o racismo, a xenofobia, a corrupção, a guerra, a fome, com especial incidência em Angola, mas comparando episodicamente com Cabo Verde, Nigéria, África do Sul, Quênia, Estados Unidos, Brasil e Portugal.

Muito historiador, crítico literário, docente de “lusofonia”, ideólogo neo-lusotropicalista, terá aqui matéria para

evitar julgamentos prévios, generalizações totalitárias, preconceitos arraigados, atitudes de senso duvidoso. Cosme não procura convencer com argumentação armadilhada, antes prefere demonstrar. E mais: tem a elegância, que tanto escasseia, de ser pedagógico, sem rudeza nem achaques de verina. É dono de um discurso maduro, sereno e substancioso, que esclarece e não amofina, de um verdadeiro sénior, um mais-velho com princípios e convicções antigos – de escrupulosa e vigilante ética individual e social. Um livro que especialistas, estudantes, políticos e portugueses, só para ficar por aqui, deviam ler com cuidadosa atenção, e verificarem que o grande ensaísmo não reside apenas em José Gil ou Eduardo Lourenço e que não há temas menores, tudo dependendo do arcaiboço de quem aborda o quê. Muitas “gralhas”, até na capa, não deslustram o volume, que traz referidos Steiner, Kandjimbo, Inocência Mata, Agostinho Neto, Óscar Ribas, Kapuscinski, Hatzfeld, Waberi, Maathai, Freyre, Andrade Corvo, Laban, Pepetela, Senghor, Jaime Cortesão e tantos outros. É que Cosme tem sido um leitor voraz e um cronista pertinente de cujos textos, publicados em **A Página da Educação**, está já no prelo uma escolha em livro

com o título de **Os Portugueses**, justificando-se uma natural expectativa acrescentada.

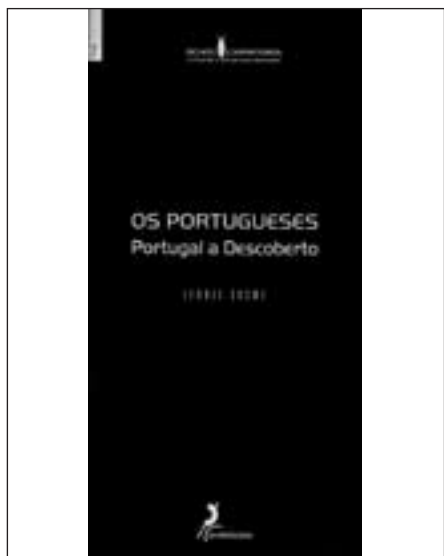
É o autor um homem recto, honrado, rigoroso e bem informado quanto ao fundamental (não embarcando em modas e ouropéis de “intelectualite”, que, tantas vezes, disfarçam uma incapacidade de humanismo, pensamento e objectividade), um não académico que preza o pensamento vivificante, estribando-se nos pensadores mundiais ou regionais que o ajudam a ilustrar a sua argumentação dialéctica sem metafísica, limpa de sobrecargas de erudição desnecessária (apenas a exigível), no seu discurso sobejamente claro e sopesado, pela prática do jornalismo esclarecido.

Por vezes, quando fala, com evidente gosto, saber e pedagogia, dos variados interesses em jogo na época colonial (p. ex., sobre a maçonaria, Norton de Matos e José de Macedo, em Angola), parece um português empenhado na vertente colonial, pois não quer passar pelo que não é (angolano). Outras vezes, discute Angola com tanto prazer e objectividade que presta um serviço melhor do que muitos patriotas precipitados e preconceituosos. Quando dá essa ideia de parecer aproximar-se de formulações coloniais (referindo muitos autores portugueses ao



IE / FN

(Re)pensar Portugal e o Atlântico Sul



serviço nas colónias, não oferecendo de imediato uma crítica a certos conteúdos), afinal, verifica-se tratar-se exclusivamente de apresentar dados disponíveis nem sempre lidos com proficiência (por quem tinha a obrigação profissional e política, e teria de contextualizar factos), de historiografar evidências esquecidas ou escamoteadas (p. ex., o povoamento europeu de Moçâmedes) ou de chamar a atenção para autores desconhecidos ou incrivelmente menosprezados (como A. F. Nogueira). Como não dar importância aos estudos sobre a ideia e, depois, a fundação da Universidade na Huíla (Angola) e sobre a Kuribeka, desfazendo, neste caso, o equívoco corrente de considerá-la o mesmo que a maçonaria? Cosme critica, p. ex., o historiador norte-americano Gerald Bender, por laborar em alguns erros. Dependendo do conceito e grau de cidadania, não se pode simplesmente ignorar certas histórias, secundárias que sejam, mas que confluíram na independência e que o A. pretende arrancadas às sombras do esquecimento ou da distorção. Trata-se de um belíssimo esforço de esclarecimento, que convém aproveitar sem preconceitos.

Sobre **Equador**, de Miguel Sousa Tavares, diz que é um romance “colonial”

(usa aspas) de um autor que não considera obviamente colonialista. Este pormenor serve para mostrar como o A. pensa a contemporaneidade, as ilusões que podem acometer os leitores, de novo fascinados por uma enxurrada de textos exóticos e turísticos, como se não quisessem ou não pudessem ver para lá das aparências da fantasia, como quase sempre ocorreu com os portugueses em relação a África. Daí que ganhe outra importância, face ao surto de novas **Áfricas distorcidas**, o seu trabalho de resgate de um vulto oitocentista como A. F. Nogueira (investigou sobre a sua origem em Portugal e Brasil, onde viveu e trabalhou o sertanejo, mas persistem lacunas de dados), que soube enxergar a questão africana e a “raça negra” muito além do que racistas como Oliveira Martins conseguiram. Noutro texto, de modo apaixonado e com prolífica fundamentação de escritos machistas, sexistas e dominadores, passa em revista a luta de muitas mulheres, ao longo sobretudo da história ocidental, mas também africana, para o reconhecimento de iguais direitos.

Cosme escreve e pensa a complexidade com elegância e clareza, com palavras justas e comedidas, directas ao coração das grandes questões da “lu-

sofonia” social, política, histórica e cultural, sem se ficar nessa matéria. Com suas diferenças, a maior das quais é o tamanho e abrangência da obra, é comparável, na capacidade de argumentação, na cooptação de provas e na destreza demonstrativa, a ensaístas como Alfredo Margarido, Adolfo Casais Monteiro ou António Sérgio. Este livro vai permanecer como um testemunho, de alguém que sabe, para quem, na Europa, quiser ver África para lá da imediatez dos “exotismos”. Os africanos (sem preconceitos) também ficarão a ganhar com a leitura.

Pires Laranjeira

Instituto de Línguas e Literatura Portuguesas.
Universidade de Coimbra

Muitas são as Áfricas

Leonel Cosme
Novo Imbondeiro. Lisboa

(<http://www.hotfrog.pt/Empresas/Novo-Imbondeiro-Editores-Lda>)

OS PORTUGUESES

Portugal a descoberto

Leonel Cosme

Profedições

(livros@profedicoes.pt)



Mente sã, um corpo saudável: uma proposta de dinâmica de grupo

IE / FN

A imagem corporal constitui um dos esteios mais importantes no desenvolvimento psicológico equilibrado. Neste aspecto, a sociedade desencadeia uma série de mensagens contraditórias: por um lado oferece alimentos hipercalóricos, publicitados de forma paradoxal, uma vez que associados a corpos belos e a imagens conotadas com vida saudável, mas exige uma beleza corporal em que a magreza se torna cada vez mais evidente.

Os sinais deste desequilíbrio emergem através de uma enorme epidemia de obesidade que inclui a obesidade infantil e o surgimento de várias perturbações alimentares. Os comportamentos de ingestão incontrolada de alimentos têm vindo a multiplicar-se, ao mesmo tempo que a sua abstinência quer no quadro de anorexia, quer nas suas formas sub-clínicas, passe-se a expressão, aumentam também a sua expressividade.

É neste contexto que alguns países, e mesmo a União Europeia tida no seu todo, têm vindo a desenvolver medidas no sentido de criar um ambiente promotor da saúde. Assim, estudam-se medidas para regulamentar a publicidade alimentar e a rotulagem dos alimentos. Também a Espanha, a título de exemplo, já proibiu a publicação de imagens de modelos que apresentem um grau extremo de magreza. Mas o que cumpre à escola ensinar ou proporcionar aos seus alunos neste campo? A partir da utilização de programas de promoção da saúde que se socorrem de enquadramentos teóricos da psicologia da saúde, de metodologias activas e de dinâmicas de grupo, há necessidade de trabalhar estas áreas. Desde logo, existem uma série de dinâmicas que pretendem trabalhar a imagem corporal. Assim, áreas como a dieta, a alimentação, as escolhas alimentares tornam-se bastante importantes. Mais ainda, os jogos de desenvolvimento do movimento e da expressão corporal desempenham aqui um papel fundamental.

Estamos a falar concretamente, entre outro casos, da estimulação da gestualidade, das competências não verbais de comunicação, da organização proprioceptiva, do equilíbrio e expressividade corporal. O trabalho de todas estas áreas permite a estimulação e uma boa integração da imagem corporal de si. A tomada de consciência da unicidade de cada um promove esse bem estar psicológico, indispensável a um desenvolvimento harmonioso.

As directivas de vários países europeus apontam no sentido de se trabalhar a imagem corporal e a unicidade psicológica quando se promovem práticas de alimentação sau-

dáveis. Estes factores, juntamente com a publicidade, o saber lidar com a pressão dos pares, a reflexão sobre os ídolos desempenham um papel de crucial importância.

Em termos práticos, num projecto de promoção de uma alimentação saudável, que foi desenvolvido pela equipa que assegura este grupo de escrita numa escola da cidade do Porto, aplicaram-se 15 sessões de dinâmicas de grupo em várias turmas do 5º e 9º ano de escolaridade. Analisando concretamente o que se trabalhou em termos de imagem corporal, propusemos aos alunos que se deslocassem pela sala tentando ocupar o maior/menor espaço possível mas sem tocarem nos outros. Explicou-se que cada um de nós possui a sua própria bola de sabão, isto é, o espaço que ocupa o cada corpo. A seguir fizeram bolas de sabão aos pares, de mãos dadas. Neste momento, o dinamizador escolheu um par que fosse assimétrico (por exemplo, um dos elementos muito baixo, o outro muito alto) a que se deu uma instrução paradoxal: cada um devia tentar imitar a bola de sabão do outro. Rapidamente houve uma revolta com frases “eu sou como sou...”; “não quero ser outra pessoa...” A que se seguiu uma conversa aberta com os alunos sobre a importância do corpo, de se gostar dele e de o aceitar tal como ele é.

De seguida, para trabalhar a unicidade psicológica, pedimos a cada um dos elementos do grupo que completasse 10 vezes a frase “Eu sou...” com outras tantas características psicológicas. Em seguida, pediu-se aos alunos que tentassem encontrar outra pessoa com as mesmas 10 frases, o que se revelou impossível. A dinâmica possibilitou uma reflexão sobre as diferenças que nos separam dos outros e que nos tornam únicos. É também possível pedir que as pessoas se agrupem em função do máximo de características em comum: tornou-se assim possível trabalhar afinidades e relações entre os membros do grupo que participaram na dinâmica.

Numa sessão de 90 minutos realizaram-se os vários jogos que sucintamente descrevemos, promovendo o diálogo e a tomada de consciência da unicidade psicológica e corporal de cada um. Em termos do conjunto das 15 sessões acima referido, este trabalho antecedeu as dinâmicas dedicadas aos ídolos. Preparava-se um futuro ruído: se afinal somos únicos e gostamos de nós tal como somos, então qual o motivo de querermos ser como as pessoas que admiramos muito?

Rui Tinoco

Psicólogo clínico, Unidade de Saúde da Batalha. Porto

REGRESSÕES

Governo socialista avança com precarização na função pública

Cerca de quatro quintos dos funcionários públicos portugueses irão perder o actual estatuto que os liga à administração pública e passarão a regime de contrato, em virtude de uma lei adoptada recentemente pelo parlamento português no quadro de “modernização da administração pública” conduzida pelo governo socialista. A partir de 2008, apenas o pessoal das forças armadas, das forças policiais, dos serviços de informação, da diplomacia, da magistratura e os quadros administrativos, que representam cerca de 20 por cento dos 427 mil funcionários do Estado, conservarão o seu estatuto e o seu emprego de forma vitalícia.

Os restantes, nomeadamente professores, médicos, enfermeiros e funcionários administrativos terão um “contrato de trabalho com a função pública” semelhante ao do sector privado, ao qual estão já vinculados cerca de 310 mil empregados do Estado.

Esta nova “Lei do estatuto, progressão e remuneração dos funcionários” põe igualmente termo, para o conjunto dos funcionários da administração pública, às promoções e aumentos salariais automáticos por tempo de serviço e introduz o princípio da progressão na carreira por mérito.

Os funcionários do Estado serão avaliados anualmente pelos seus superiores em função de objectivos previamente estabelecidos e poderão ser despedidos por “desempenho insuficiente” no caso de duas avaliações negativas consecutivas. Apenas um restrito contingente de funcionários classificados de “excelente” poderão beneficiar de promoções e aumentos.

RC/ Fonte: AFP

Do carácter colectivo da C&T

Não sei se é caso de existir uma lei ou uma regra geral. Contudo, atribuir uma descoberta ou uma invenção a este ou aquele pode não ser fácil ou mesmo realizável. Como alguém já disse - alguém ou outro alguém, ou outro, ou... - mais ou menos assim: o que eu fiz nunca o teria feito se não estivesse sentado em cima dos ombros de gigantes; e mesmo dizer gigantes não dá bem conta da realidade - esses mesmos gigantes são eles próprios o resultado da combinação de muitos outros, etc. Enfim, uma inextricável e infindável rede de contribuições...

Exemplos marcantes são as duas invenções mais conhecidas do arranque das telecomunicações “eléctricas”: o telégrafo e o telefone. Para já não irmos à complexa empresa da mesma segunda metade do século XIX que foi e é a dos cabos submarinos. Nem à história do arranque da comutação telefónica na sua fase manual e com as suas telefonistas (na realidade eram quase todas mulheres, para não dizer todas).

Quando se pergunta quem foram os inventores, quando se elabora uma lista dos inventores (com frequência, uma lista em que aparecem também autores de descobertas científicas ressoadoras de realizações ou inovações tecnológicas), no caso do telégrafo salta logo o nome de Samuel Morse e, no caso do telefone, o de Alexander Graham Bell. E, se estivermos a participar num daqueles populares programas de televisão, surgindo perguntas acerca dos autores das invenções do telégrafo ou do telefone, são estes os nomes em que teremos de acertar ou, então, erramos e lá se pode ir o dinheiro que contávamos ganhar.

Na verdade, o critério utilizado é o de quem registou as patentes e, nestes casos, ambos ocorridos nuns EUA que já iam na sua caminhada para nº1: Morse para o telégrafo (se bem que o seu colaborador Vail tenha uma parte menor nesse registo) e Bell para o telefone. Mas alto lá - perguntarão logo vários, em particular, de extracção inglesa (relembrando a altura da Inglaterra vitoriana, da Grã-Bretanha, ainda era a nº1) -, então não foram Cook e Wheatstone na célebre linha entre Paddington e Slough, uma demonstração primei-



IE / FN

ra? E Morse terá aprendido muito na sua viagem à Europa, caso contrário não teria inventado nada - dizem outros. E, perguntarão os italianos, então não foi António Meucci com o seu telefotono, cuja demonstração antecedeu mais de uma quinzena de anos a do telefone de Bell? Neste caso, até houve um lóbi italo-americano que conseguiu convencer o Congresso dos EUA em 2002 a declarar a primazia da invenção por parte de António Meucci - que este só não registou a patente porque não dispunha de meios financeiros para o fazer. E outros casos e tantas outras questões! Talvez ainda mais no caso do telefone do que no caso do telégrafo. Uma pequena navegação na Internet e é um mar de informação e história sobre estas questões - basta começar por uma simples procura através de um motor de busca e é um quase nunca

acabar de informação para quem queira entender um pouco do que tem vindo a ser dito aqui.

Daqui se pode inferir que a determinação da propriedade intelectual e, nos casos concretos referidos, da propriedade industrial e de quem tem direito a usufruir dos respectivos benefícios financeiros derivados da sua exploração no mercado é uma matéria muito mais complexa e muito menos transparente do que muitos julgarão e tantos no-lo quererão fazer crer. E quem diz benefícios financeiros diz também notoriedade e fama. Dei estes exemplos mas podia dar muitos outros noutras áreas. incluindo, como se referiu, áreas científicas. A começar pela polémica em torno da dupla hélice do ADN de há pouco mais de meio século atrás. Ganhar consciência de que os avanços mais “espectaculares” são obra colectiva, e que a participação individual, se bem que seja muito importante, pouco vale quando não inserida no grande colectivo da C&T não é fácil. Até porque teria impactos profundos em termos de propriedade intelectual e de valor económico do registo de patentes...

Francisco Silva

Engenheiro. Portugal Telecom, Lisboa

■ Foto ciência com legenda

Europa: tectónica de água e gelo

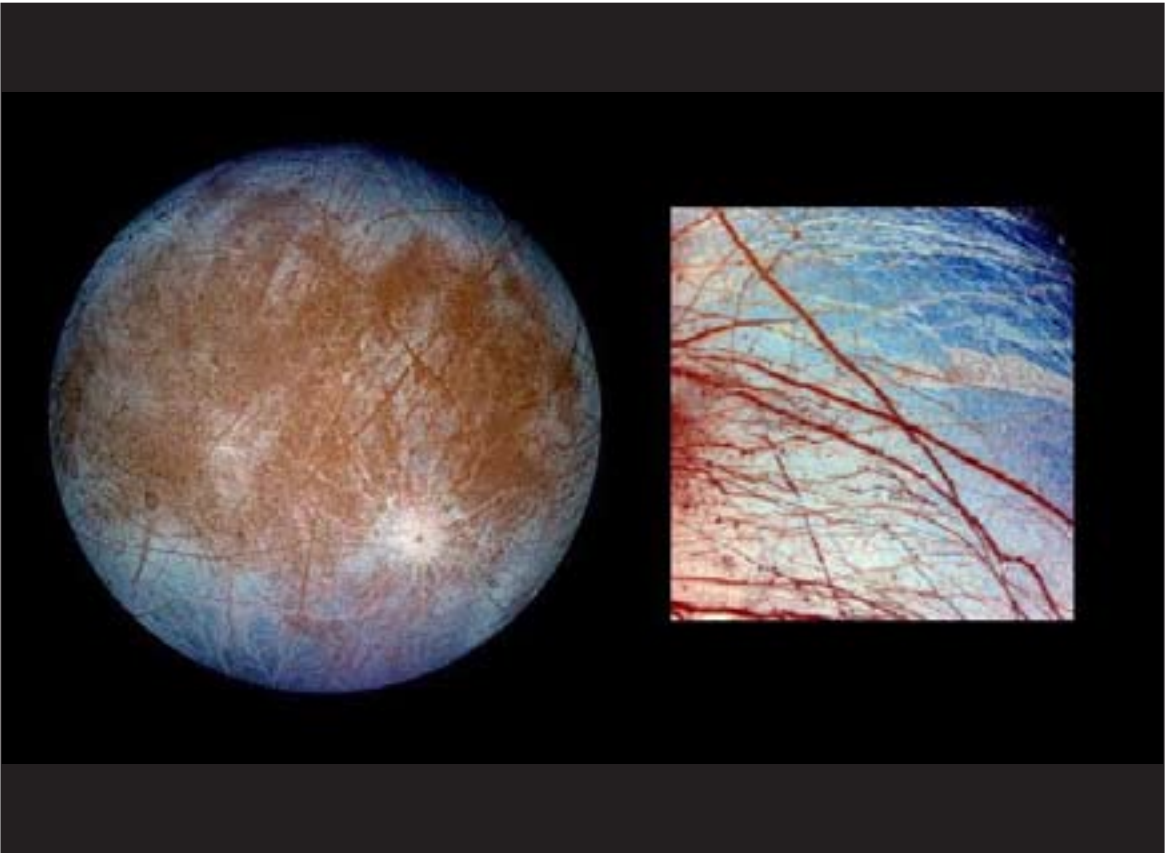
Observações feitas pela Galileu na sua “passagem” por Júpiter permitiram obter o espectro no infravermelho da superfície de Europa, o mais pequeno satélite galileiano de Júpiter (que se encontra visível durante todo o verão). Este espectro é muito próximo daquele que é obtido a partir de uma camada fina de gelo puro granulado, o que parece indicar que a superfície de Europa é constituída por gelo (zonas branco-azuladas na imagem). O grau de pureza da superfície gelada sugere que a água, procedente do interior do satélite, solidifica à superfície de modo a formar uma camada de gelo. Este mecanismo poderá explicar o facto de Europa possuir uma superfície bastante suave e com poucas crateras uma vez que estas têm vindo a ser cobertas por fluxos de lava de gelo.

Para além de gelo é possível identificar regiões e linhas de fractura castanho-avermelhadas. Pensa-se que estas regiões constituem depósitos de material rochoso procedente quer do interior do satélite quer de impactos exteriores. As linhas de fractura devem resultar da compressão e distensão devidas a forças de maré.

Carlos Alberto Duarte

Imagem obtida pela missão Galileu

<http://galileo.jpl.nasa.gov>.





IE / FN

Foi você que pediu um Porto 2007?

O Porto está quase a pão-de-pedir. O Porto (cultural) está prestes a falir. O Porto de outros anos desapareceu. Mudou-se, transformou-se. E dizem que era inevitável. Pelo menos, é o que dizem! Não há poetas, pintores, escritores, jornalistas. Os poetas abancaram-se (os que puderam, claro!); não há pintores (publicitaram-se, tornaram-se máquinas caça-níqueis); não há jornalistas (reformaram-se a tempo). O Porto morre aos pedaços. O Porto definha e enfraquece, a “dobrada” (cultural) à moda do Porto já não tem sabor. Mas o Porto cresce, engrandece-se, há muitos carros em vez de pessoas, existem parques de estacionamento em vez de ruas para passeamento. O Porto já não tem cinemas, mas existem bares até dar com um pau. É inevitável, dizem! E já passaram mais de trinta anos sobre a revolução de Abril, mas o Porto 2007, aliás como o resto do País, depressa esqueceu os cravos, os gritos, as palavras de ordem que soaram por toda a parte: em 1974, a Poesia estava na rua, saudada nos cartazes de Vieira da Silva ou nos muitos “graffiti” espalhados pelas vilas e cidades. Sim, eram outros os tempos, foi outra a alegria colectiva que sobressaltou as gentes e ruas do Porto. Mas de pouco valeu! Hoje, neste Verão de 2007, o Porto está muralhado nas suas pedras seculares (ou tumulares), as pessoas são ou não são daqui, os basbaques estão no mesmo sítio, falam alto e malcriadamente, mas os jovens dão um ar da sua graça e animam um pouco a paisagem. E pouco mais. O Porto (cultural) está realmente a pão-de-pedir. E o clima não ajuda. Chove que se farta e faz um frio que até mata. O Porto ainda é uma cidade bonita para estar, não, nunca, para morar. Quem é daqui é que sabe o que custa ser daqui. Mesmo com as intervenções urbanísticas dos últimos anos que serviram para tornar a cidade mais escura e mais triste, como na intervenção da avenida dos Aliados. E nesta passagem ou permanência de alguns meses na cidade que foi da minha infância e adolescência, sento-me na esplanada do “Guarani”, a meio desta avenida tão desfigurada pelo traço caprichoso de quem lhe alterou o aspecto e é hoje uma artéria quase deserta, sem sombras nem bancos, um tanque ao alto com pouca água que não dá sequer para os putos nele mergulharem em tardes de calor, mais de trinta graus, e o granito dos passeios e das faixas quase em brasa. Por direito natural sou deste Porto em que nasci e cresci, pertenço desde sempre a estas sombras e lugares que foram de espanto e aflição. Não tenho outra saída e a cidade corre por dentro de mim, no jeito de falar malcriado e castiço das gentes tripeiras, no percorrer das velhas ruas que descem no sentido do Douro calmo e de antigas águas, na redescoberta do “espírito do lugar” que não é o mesmo, no silêncio das noites vividas de outro modo nos anos adolescentes de boa memória. No regresso à minha cidade antiga e nobre de muitos séculos, sei como em encontros

de acaso pelos cafés que ainda existem o diálogo se retoma por idênticos anseios e interesses. E tudo assim se recupera no contraste de haver muito por fazer. Nos caminhos da arte e da literatura. Em tudo o que me acompanha há anos e por saber que muitos são os que, endinheirados ou não, ainda sonham todo o ano ir molhar os pés e o resto no Algarve ou em Pipas, Varadero ou Punta Cana. Que lhes preste! Mas ter consciência de certa realidade (como a realidade cultural deste Porto 2007) é sempre manifestar o desejo de alterar o seu verdadeiro sentido. E será isso possível? Para quem observa a cidade com olhos de ver, e a sente em todos os contrastes e lembranças pessoais de um passado recente, parece que isso não é viável ou pode sê-lo apenas na sua imagem aparente e assim esconde uma certa agonia que se perde na memória de tantos anos. Mas quem anda isolado no meio do burburinho da cidade, sofre os escapes até às tantas, de nada se salvará: a cidade não estimula ninguém ou estimula os que nela (com ou sem direito, que importa?) exigem ter um sono tranquilo. Ora, poucos são e contam-se pelos dedos aqueles que no Porto (cultural) de hoje se revêem com alegria nos estreitos limites do tempo. O Porto não perdeu (ou ainda não ganhou) o estatuto de ser uma cidade com o seu atávico provincianismo (cultural ou outro). Não há mudanças visíveis nos modos de ser e de estar, na linguagem e na atitude de cidade que se espelha muitas vezes nos “clichés” que dela permanecem na força da história ou no simbolismo inalterável de uma cidade que tem orgulho nesses padrões e a que nos últimos anos somou outros nas vitórias clamadas à volta do Estádio do Dragão ou nas Antas de outras histórias. E repito a minha pergunta inicial: o que é feito dos pintores, poetas e escritores da minha cidade? Por onde andam que os não encontro – ou quando isso acontece – são ainda retratos vivos de uma “imagem” que há muito se desvaneceu. Mas quem não é daqui, não tem o direito de “estar aqui”. Vivam, pois, os poetas, pintores e escritores desta cidade que foi da minha infância e adolescência e que, na curva descendente da idade, não me consente descobrir nas suas ruas e lugares a alegria que procuro. Mas tão cedo não me falem das “belezas” literárias, paisagísticas ou outras deste Porto que assim redescubro neste ano da graça de 2007. O meu desejo pessoal não é alcançar o inferno neste mundo (nem no outro, é verdade). Mas deixemo-nos de cantigas VIVÓ POOOORTO!

Serafim Ferreira
Escritor e crítico literário

BARBÁRIE

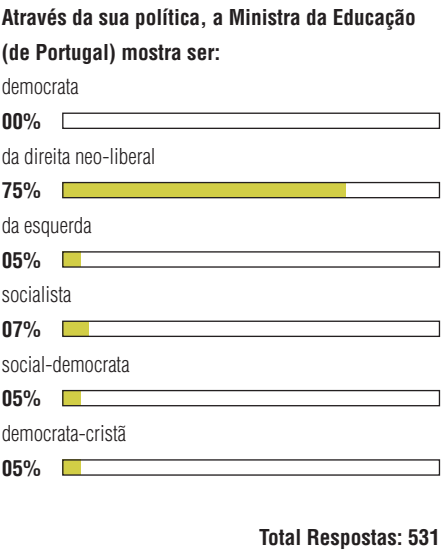
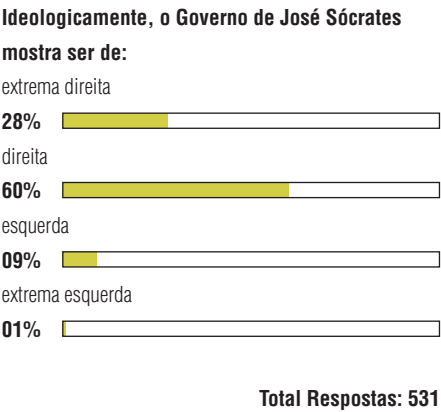
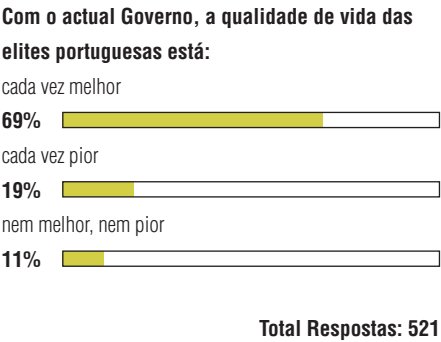
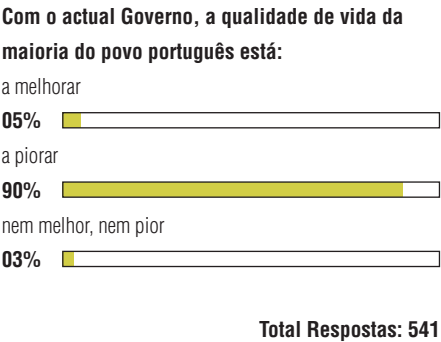
Revista americana publica entrevistas com soldados americanos sobre a brutalidade da guerra no Iraque

“Toda aquela carnificina, os corpos de civis despedaçados e mutilados que vi... por isso comecei a perguntar-me: ‘para quê?’, recorda um dos 50 soldados americanos entrevistados pela revista The Nation, cuja edição foi lançada a 30 de Julho nos Estados Unidos. “É a primeira vez que um grande número de ex-combatentes aceita falar de civis iraquianos mortos sob as balas americanas”, refere a revista, considerada de esquerda, que dedica boa parte da sua edição a este tema. Segundo a publicação, que durante seis meses recolheu os testemunhos de militares presentes na guerra do Iraque, estes soldados “descrevem a face brutal da guerra poucas vezes vista na televisão ou nos jornais”. A revista narra histórias de soldados esvaziando os carregadores das suas armas automáticas sobre um corpo e comenta

uma foto de um soldado que finge comer com uma colher de plástico os restos de um civil iraquiano morto. “Estes soldados mostraram uma grande coragem ao relatar os horrores de que foram testemunhas”, sublinha The Nation, acrescentando que “a grande maioria deles insistiu no facto de que apenas uma minoria dos iraquianos morreram de forma indiscriminada”. No entanto, a revista acrescenta que “quase sempre esses crimes permanecem impunes”. No panorama da imprensa norte-americana, apenas o jornal Los Angeles Times fez uma referência à matéria publicada pela The Nation, até agora praticamente ignorado pelos principais títulos.

RC/ Fonte: AFP

Inquéritos On-line



PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

20%

Livraria on-line

<http://www.profedicoes.pt/livraria/>

Oferta: portes por envio à cobrança



A avaliação tem limites

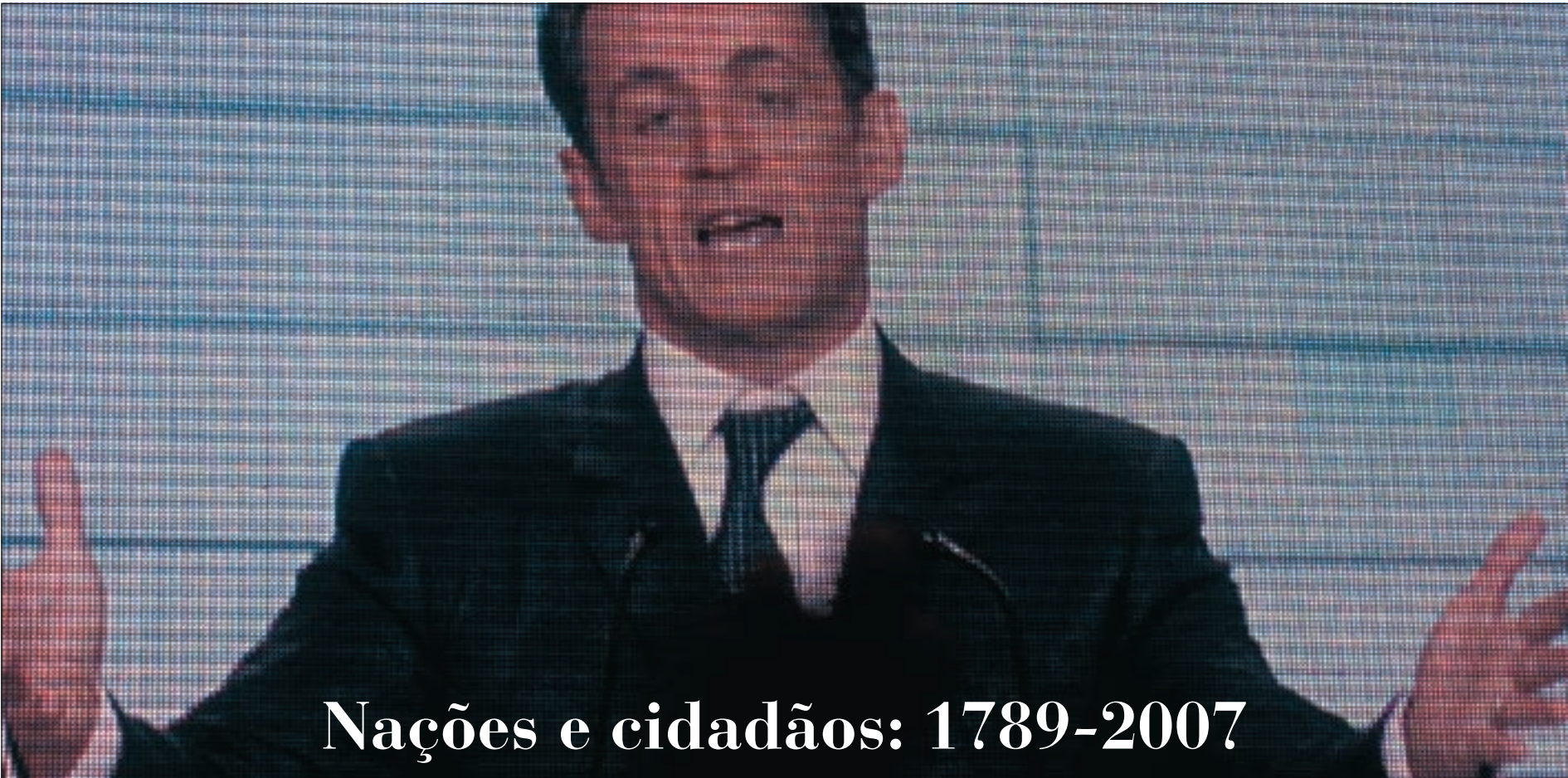
Nunca como agora foram tantas as pressões para que, nos mais variados contextos educativos e formativos, se avalie tudo e todos. Daqui e dali surgem verdadeiros kits prontos a usar para avaliar professores, escolas e sistemas educativos. Tudo em nome de uma qualidade que, em rigor, nem sempre é discutida com clareza e com a desejável e necessária profundidade. Há uma corrida à avaliação como se ela fosse a panaceia para os males que apoquentam os sistemas educativos. Num ápice multiplicaram-se as avaliações no seio dos sistemas educativos: das aprendizagens dos alunos, dos desempenhos dos professores e das escolas, dos programas lançados pelas administrações educativas ou dos currículos.

No domínio das aprendizagens dos alunos os esforços de avaliação continuam mais centrados nas avaliações externas (e.g., exames nacionais) e menos nas avaliações internas, da responsabilidade dos professores e das escolas. Há um défice de investimento na avaliação que ocorre nas salas de aula com o propósito de ajudar alunos e professores a aprender e a ensinar melhor. As avaliações externas, por natureza, não têm por objectivo melhorar as aprendizagens dos alunos e, em geral, apresentam limitações várias ao nível pedagógico e também ao nível da sua validade e da sua fiabilidade. Apesar disso, a verdade é que as provas externas continuam a ter um peso significativo na certificação dos alunos porque as sociedades continuam a não conseguir encontrar alternativas credíveis. A substituição de testes por portfolios nalguns estados dos Estados Unidos da América evidenciou problemas (e.g., ausência de equidade, inconsistência dos resultados) aparentemente insuperáveis. A pura e simples abolição dos sistemas de exames nacionais é uma decisão política cujos custos e consequências continuam a ser evitados na generalidade dos países com base numa grande variedade de argumentos, alguns dos quais contraditórios entre si.

Nada tenho contra a instituição de sistemas de avaliação que contribuam para que se compreendam e solucionem os problemas. A avaliação pode ser um poderoso meio de melhoria generalizada das práticas escolares e, consequentemente, das aprendizagens dos alunos. O problema é considerar-se que qualquer avaliação é, em si mesma, uma coisa boa, sem cuidar de perceber que ela não substitui o árduo e difícil trabalho pedagógico dos professores nem os esforços dos alunos para vencer problemas de aprendizagem. É preciso compreender que a avaliação, por si só, não resolve problema rigorosamente nenhum! Uma boa avaliação ajuda-nos a compreender melhor uma dada realidade e pode contribuir para a melhorar e para a transformar. Mas teremos sempre que reconhe-

cer os seus limites e perceber a relevância da utilização que fazemos dos seus resultados. Receio que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e de melhoria. E também receio que a avaliação e os avaliadores se tornem numa espécie de juizes, acima de qualquer suspeita e de qualquer escrutínio... Sem quaisquer limites. Melhorar a vida e o bem estar das pessoas, isto é, contribuir decisivamente para a construção de justiça a todos os níveis e para a implantação de sistemas sociais e políticos plenamente democráticos, é talvez um dos mais prementes desafios às teorias, às práticas e às políticas de avaliação. Conscientes das limitações e dos perigos de olharmos para a avaliação de forma pouco crítica e pouco informada, podemos transformá-la numa importante alavanca de transformação e de melhoria da vida das escolas. Quaisquer que sejam os desenvolvimentos das políticas educativas poderá ser grave não atribuir uma prioridade clara à melhoria do ensino, das aprendizagens e da organização e funcionamento pedagógico das escolas, através de sistemas de avaliação participada, de natureza essencialmente formativa, capazes de transformar e de melhorar as actuais realidades dos sistemas educativos.

Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa



IE / FN

«Quis que a França estivesse de regresso à Europa e que a Europa estivesse presente em França», afirmou o presidente francês Nicolas Sarkozy nas comemorações do 14 de Julho (Diário de Notícias, Lisboa, 15 de Julho de 2007, p. 24). Afirmação que traduz todos os riscos de que Sarkozy tem consciência, uma vez que a maioria dos franceses e dos holandeses, através de referendo, já disse claramente Não! à pseudo constituição europeia. Não! de cuja repetição em Portugal e noutros estados europeus tem medo de morte o primeiro-ministro José Sócrates, provisoriamente à cabeça da presidência governamental da União Europeia, já que os portugueses, como todos os povos da Europa, têm combatido — apesar da política conciliadora da maioria das direcções das respectivas organizações sindicais e políticas — a destruição da(s) sua(s) economia(s) e sociedade(s) determinada por Bruxelas. Medo de que constitui reflexo a reacção cínica do ministro português da “Agricultura” e “Pescas” a pescadores que recentemente protestavam contra as alegadas vantagens da adesão de Portugal à União Europeia, que para eles se traduziram no desmantelamento generalizado do sector e da respectiva frota: «Se não estão satisfeitos reclamem a saída do país da União Europeia!». Ironia amarga tanto mais cruel quanto traduz uma necessidade efectiva, a que o governo pseudo socialista recusa dar resposta. Resposta que passa pela luta contra a destruição de direitos sociais que a pseudo constituição europeia visa legitimar em nome da defesa dos interesses dos imperialistas europeus e americanos contra as conquistas seculares dos trabalhadores e cidadãos da Europa e do Mundo. Para o que Sarkozy não hesita em utilizar provocatoriamente a efeméride da Grande Revolução Francesa de 1789, que abriu o caminho à extinção da servidão feudal e da condição de súbdito em benefício da institucionalização dos direitos dos cidadãos! Que tal como a Revolução Norte-Americana de 1776, do outro lado do Atlântico, abriu o caminho à modernidade político-social! O que torna chocante os sucessivos atentados aos mais elementares direitos dos

cidadãos protagonizados pelos governantes e dirigentes políticos que, em nome da deriva securitária institucionalizada desde as acções terroristas de 11 de Setembro de 2001, passaram a dominar o cenário político internacional. Com recurso aos quais se tem, em vão, procurado ajustar as relações de forças reais existentes na sociedade em benefício dos poderosos deste mundo, que, de acordo com o velho socialista alemão Ferdinand Lassalle, correspondem à sua efectiva constituição política. Só que, ao contrário do que aconteceu com a evolução política da sociedade prussiana entre 1860 e 1870 em que viveu, que apostou na unificação alemã(que tal como a Revolução Francesa de 1789 constitui um passo em frente histórico extraordinariamente progressivo para a Europa e para o Mundo), a pseudo constituição europeia de 2007 não representa nada para os respectivos estados senão a ameaça crescente de destruição de sectores inteiros da sua vida económica, social e política, visando privar os respectivos cidadãos dos seus direitos ao emprego, à educação e à saúde, enfim a uma vida feliz para si e para os seus filhos, defraudando a sua legítima expectativa de um futuro melhor. Por isso Sócrates juntamente com Sarkozy, com o beneplácito de Bush, de Cavaco e de Durão Barroso, procuram, por todos os meios ao seu alcance, evitar que os povos de todos os países europeus submetam a pseudo constituição europeia ao seu sufrágio, procurando fazer esquecer que as verdadeiras constituições da época liberal resultaram de Assembleias Constituintes eleitas pelo povo(mesmo que então circunscrito aos detentores masculinos de fortuna e/ou instrução). Mas, uma vez conquistado o sufrágio universal para todos os cidadãos adultos, torna-se muito difícil que estes aceitem passivamente a imposição de um tratado pseudo constitucional que conduz as suas nações à destruição, sendo certo que não há comunidade internacional sem nações na sua qualidade de comunidades de cidadãos!

José Marques Guimarães
Doutorando em História Contemporânea

SUBTILEZAS

Saber-se observado leva as pessoas a comportamentos altruístas

O facto de saber que se está a ser observado leva as pessoas a comportarem-se de maneira menos egoísta e mais altruísta, revela um estudo publicado em Julho pela revista americana Science. Investigações anteriores já haviam revelado que, quando a sua reputação está em jogo, animais e humanos tendem a mostrar-se mais altruístas, pelo simples motivo deste comportamento ser socialmente valorizado. Um novo estudo realizado por pesquisadores alemães demonstrou que saber-se observado leva à mesma atitude. Uma simples imagem de um par de olhos estilizados sobre o ecrã de um computador, por exemplo, basta para mudar o comportamento de uma pessoa. Da mesma forma, se a imagem de um par de olhos for colocada numa caixa para receber doações, as pessoas tendem a ser mais generosas do que se o mesmo lugar fosse ilustrado por uma flor. Manares Milinski, do Instituto Max-Planck de ecologia evolutiva em Plön, Alemanha, e Bettina Rockenbach, da

Universidade de Erfurt, Alemanha, descobriram que na verdade o cérebro humano está “programado” para reagir assim. Os investigadores demonstraram que os animais - e não apenas os mamíferos, mas também os pássaros e alguns peixes - modificam o seu comportamento ao notarem que estão a ser observados. Dizem os investigadores que um jogo subtil acontece entre “o observador” e “o observado”. O observador deve olhar o observado sem ser visto para garantir que o comportamento será autêntico — e a informação colhida confiável. O outro lado, sabendo-se observado, deve por sua vez agir como se não soubesse que está sendo observado para que não suspeitem de que o seu comportamento altruísta não é espontâneo.

JPS/ Fonte: AFP

Montra de Livros II



O Medo Social
E os Vigilantes da Ordem Emocional
Fernando Nogueira Dias / pp. 193
Instituto Piaget

“O medo social é produto de relações desequilibradas, em qualquer dos campos da acção humana, havendo actores que nos sistemas sociais dele mais beneficiam, e outros que por ele se deixam dominar. (...) a melhor maneira de enfrentar os nossos medos é deles tomar consciência, a leitura deste livro torna-se obrigatória a quem recusa ser escravo dos que se servem do medo como instrumento de domínio dos outros.” In contra-capa.



Diagnóstico em Educação
Teorias, Modelos e Processo
Luís Sobrado Fernández / pp.388
Instituto Piaget

A pedagogia operatória, os estilos cognitivos e o seu diagnóstico pelo professor, os procedimentos alternativos mais recentes a este diagnóstico, dilemas do diagnóstico aplicado à orientação. São algumas das temáticas desenvolvidas nesta obra, aconselhada a todos os profissionais da educação.



Violência na Escola
Um Desafio Mundial?
Éric Debarbieux / pp. 296
Instituto Piaget

“A violência na escola tornou-se uma preocupação mundial. Desafio educativo e político de grande envergadura, (...) ela tem alimentado o discurso da “decadência” que serve de álibi a ameaçadoras medidas de repressão. (...) O propósito do autor é fornecer a cada um, (...) uma apresentação objectiva do fenómeno (...). In contra-capa.



África no Feminino
As Mulheres Portuguesas e a Guerra Colonial
Margarida Calafate Ribeiro / pp. 261
Edições Afrontamento

A vivência e a memória da Guerra Colonial (1961-1974) a partir da perspectiva das mulheres portuguesas que acompanharam os seus maridos nas três frentes de guerra. África no Feminino nasceu do espanto da autora em relação ao registo apenas ficcional do rosto destas mulheres.



Biologias na Noite
Amadeu Soares (coordenação) /pp. 249
Edições Afrontamento e Departamento de Biologia Universidade de Aveiro

Este livro conta com a colaboração do biólogo e escritor moçambicano Mia Couto que fala sobre “Rios, cobras e camisas de dormir”. A ele juntam-se Carlos Almagá, António Amorim, Vítor Madeira, João Ramalho Santos, Mário Sousa, José Alho, Jorge Paiva, Jorge Ferrão, António Correia, Carlos Fiolhais e Pato de Carvalho, revelando a multiplicidade dos campos de aplicação da biologia.



Espaços Públicos, Poder e Comunicação
Edmundo Balsemão Pires (organização) / pp. 380
Edições Afrontamento

Obra colectiva reúne intervenções de vários investigadores de domínios disciplinares como a Filosofia, Sociologia, História do Jornalismo, Teoria da Comunicação, Urbanismo, História dos Conceitos, com o propósito de equacionar o que na Sociedade Moderna, em toda a variedade de manifestações, se pode entender como Espaço Público.



Capacidade Ética e Desejo Metafísico
Uma Interpelação à Razão Pedagógica
Isabel Baptista / pp. 282
Edições Afrontamento

“Associando as faculdades que definem o poder do sujeito à experiência de desejo metafísico enquanto “fome de invisível” desperta, de forma privilegiada, na relação interpessoal, interpela-se aqui a racionalidade pedagógica a partir de uma exigência ética alicerçada no acolhimento da alteridade do tempo, testemunhada, em cada presente pela unicidade do rosto humano.” In contra-capa.

Trabalho infantil afecta milhões de crianças e adolescentes

De acordo com números da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o número total de crianças trabalhadoras em todo o mundo ascende a mais de 218 milhões. Destas, uma parte significativa é utilizada em tarefas de risco e corre perigo de vida. A América Latina é um dos exemplos mais paradigmáticos. Na Guatemala, por exemplo, cerca de meio milhão de crianças e adolescentes (61 por cento da população do país abaixo dos dezoito anos) trabalha no sector agrícola, considerada uma das piores formas de trabalho infantil, advertiu recentemente a Organização Internacional do Trabalho. “A saúde e a segurança destas crianças e adolescentes está permanentemente em risco, já que na maioria dos casos estão expostos a substâncias agro-químicas, ao manuseamento de maquinaria pesada, a longas jornadas de trabalho e a condições climáticas adversas”, explicou Guillermo Dema, director sub-regional do Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil da OIT. “O trabalho infantil impede estas crianças de acederem ao sistema educativo, pondo-as não só em risco como hipotecando o seu futuro profissional, perpetuando um ciclo de pobreza”, disse Dema na apresentação de um estudo que marcou a comemoração do Dia Internacional Contra o Trabalho Infantil, promovido pela OIT a nível mundial. De acordo com este documento, 52,3 por cento dos quase um milhão de crianças e adolescentes que trabalham na Guatemala são indígenas. Destes 56,4 por cento têm idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos e os restantes situam-se na faixa etária dos 15-18 anos. No Peru, o governo tenciona erradicar ao longo dos próximos três anos cerca de um milhão de postos de trabalho actualmente ocupados por menores, número que, de acordo com o instituto de estatística daquele país, ascendia em 2001 a um total de mais de dois milhões. Em Outubro do ano passado, o executivo de Alejandro Toledo havia já anunciado um plano para suprimir gradualmente o trabalho infantil no sector mineiro, onde laboram cerca de 50 mil crianças e adolescentes. A iniciativa assenta num plano de acção quinquenal, a ser aplicado até 2011, através da qual se procurará gerar formas de rendimento alternativas para as organizações e comunidades mineiras. Javier Barreda, vice-ministro da Promoção do Emprego, referiu na altura que entre os principais malefícios associados a esta actividade estão as doenças gastrointestinais e pulmonares, a desnu-

trição, doenças do foro psicológico e o insucesso escolar. Ainda de acordo com este responsável, apenas uma em cada quatro crianças trabalhadoras – 70 por cento das quais habita nas regiões rurais do país – finaliza o ensino secundário. Recentemente, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), denunciava também a existência de 2,2 milhões de crianças colombianas empregues nas mais diversas áreas de actividade da economia deste país, apontando esta circunstância como um dos principais factores de exclusão do sistema educativo. “Deste total, mais de um milhão realiza actividades que estão catalogadas como as piores formas de trabalho infantil”, assinalava a UNICEF. Apesar de lamentar esta situação, o organismo das Nações Unidas congratulou-se com a entrada em vigor do novo Código para a Infância e a Adolescência, considerando-o como um “avanço no sentido de garantir a restituição dos direitos destes menores”. Assim, refere a UNICEF, “o documento deixa claro que é necessário proteger as crianças e os adolescentes das diferentes formas de exploração associadas ao trabalho – seja impedindo os menores que não atingiram a idade legal de fazê-lo, seja dando condições aos que tendo entre 15 e 18 anos estejam autorizados a trabalhar –, garantindo os seus direitos laborais e não os prejudicando na sua condição de jovens trabalhadores”. A UNICEF sublinha igualmente o facto de a nova legislação incluir “disposições especiais para adolescentes gestantes e adolescentes indígenas”. Entretanto, na China, a polícia libertou em meados de Junho 217 pessoas, entre elas 29 crianças, que eram explorados através de trabalho escravo em fábricas de tijolos no centro do país. “Os operários eram recrutados e atraídos por traficantes de seres humanos, e mal chegados aos locais de trabalho eram batidos, forçados a passar fome e obrigados a trabalhar durante longas jornadas”, adiantou a agência noticiosa Nova China, citando a polícia local. A exploração do trabalho infantil é reconhecida como uma situação existente e numerosa em Portugal (estimam-se 48.914 crianças inseridas nesse contexto), quer pelos políticos, quer pela sociedade civil, que reconhece que tais práticas como qualquer outra que retire às crianças os seus direitos: o de brincar, ir à escola, entre outros, têm de ser impedidas.

Fonte: AFP



IE / FN

Para além das notícias de circunstância, as referências mais substanciosas que vimos nos jornais à presença no nosso país do Presidente do Brasil, Lula da Silva, a convite do Governo português e no contexto da cimeira da União Europeia-Brasil, não saíram, em geral, do âmbito dos negócios.

No único caso de um artigo publicado na página de Economia do “Expresso”, assinado por João Vieira Pereira, concede-se, com alguma benevolência a nosso favor, que nas relações luso-brasileiras (parafraseando Jorge Sampaio) há mais vida para além da Economia:

“Adoramos a sua música, a literatura e o futebol. Frequentamos as suas praias, compramos casas de férias e até imitamos o seu sotaque com prazer. Sempre soubemos respeitar o Brasil e aproveitar o máximo que nos podia dar, principalmente a nível cultural (...)”.

Se o pressuposto é dirigido aos portugueses que só conhecem a história das relações luso-brasileiras dos relatos dos veraneantes ou dos antigos emigrados de torna-viagem, então o respeito será o infundido pela grandeza, riqueza e exuberância da terra brasileira; e o máximo aproveitamento que dela tirámos só pode ter sido a exploração das minas de ouro, do pau-brasil, da cana açucareira, do tabaco, enfim, do comércio monopolista que, até ao princípio século XIX, pautou as relações de Portugal com a sua maior e mais importante colónia.

Foi assim até à chegada, em Janeiro de 1808, da Corte do príncipe-regente D. João e de sua mãe a rainha D. Maria I (em avançado estado de demência), fugindo à ameaça napoleónica, para que se salvasse, no Brasil, a “soberania” de Portugal. Com um séquito de milhares de pessoas, de imediato ali foi implantado um “reino” que, autonomizado da Mãe-Pátria, iniciava aquilo que hoje consideráramos um prelúdio da descolonização; e logo em 1810, com a assinatura de um novo tratado (já havia o de Methwen) com a Inglaterra, que na Europa “defendia” a independência do território lusitano, o Brasil deixou de ser “colónia” de Portugal para ser, na prática, “colónia” da Inglaterra, que passou a dominar o seu aparelho económico: serviços, portos, importações e exportações.

A separação efectiva da Mãe-Pátria, que já o era “de facto”, confirmou-se “de jure”, em 1822, pela voz do príncipe português D. Pedro, após o regresso imposto ao pai, D.João VI, a Portugal, em 1821, para ocupar o trono. Mas não foi “respeitosamente” que Portugal reagiu ao “grito do Ipiranga”, só aceitando reconhecer a independência do Brasil em 1825, depois de este assumir a dívida de dois milhões de libras esterlinas de um empréstimo feito por Portugal em Londres...

Também não foi “respeitosamente” que o Governo de Portugal viu condicionada a saída dos seus pobres e desempregados para o “País-Irmão” quando o Brasil, em crise, precisou de sustentar a corrente da imigração, até ali necessária para substituir, após o abolicionismo, em 1888, os escravos negros antes compelidos a trabalhar nas plantações, nos engenhos e nas minas. Muitos desses escravos, já homens livres, decidiram retornar à terra-mãe de África (e uns tantos a Angola), vindo a

constituir, em países como a Nigéria, autênticos “nichos” afro-brasileiros, que haveriam de servir de ponte, já nos anos 60 do século XX, para o lançamento e depois a implementação, na década seguinte, da diplomacia brasileira na África Negra.

E também não foi “respeitosamente” que Salazar, “respeitador” do Brasil do seu “irmão-gémeo” Getúlio Vargas, pelos laços fascizantes que os irmanavam, viu o “aliado natural” transformado em porto de abrigo para os “inimigos” do Regime, como Agostinho da Silva, Jaime Cortesão, Adolfo Casais Monteiro, Jorge de Sena, Henrique Galvão, Humberto Delgado, etc.etc. (Ironia da história: a mesma abnegação brasileira haveria de dar guarida, em 1974, a Américo Tomás, Marcelo Caetano e à sua “corte”...).

Mais uma vez Salazar viu ofendido o seu “respeito” pelo “País-Irmão” quando, em coerência com a sua matriz sociológica e sensível aos novos “ventos da história”, o Brasil enviou, em 1972, uma delegação diplomática, chefiada pelo ministro Gibson Barboza, a vários países africanos que tinham ascendido à independência, dando sinal a Portugal de que, como defendia o diplomata Afonso Arinos, o Brasil continuaria a ler Camões mas não deixaria de praticar António Vieira, que escreveu uma “História do Futuro”; e o próprio “pai” do lusotropicalismo, Gilberto Freyre, acabaria por concordar que o Brasil “reconquistava o tempo perdido”.

E não foi respeitosamente, com certeza, que muitos portugueses que também não leram a “História do Futuro” viram o Brasil reconhecer a independência de Angola logo no início de 1976, enquanto no confuso Governo de Portugal ainda se problematizava o tempo e o modo de o fazer...

Muitas mais questões se poderiam levantar se os líderes da opinião pública portuguesa tivessem aproveitado a oportunidade desta Cimeira para, sem negligenciar os grandes interesses económicos actualmente em jogo, enfatizar a necessidade de manter vivos e actantes os valores prevaletentes do património comum, como a língua e a cultura, porque são estes que mais estreitam e tornam duráveis as relações entre os povos.

Entretanto, meditemos na interrogação feita pelo citado jornalista, enquanto ia lembrando que “o Brasil de hoje precisa muito menos de Portugal do que nós precisamos de uma economia de 180 milhões de consumidores”:

“A cimeira União Europeia-Brasil pode ter posto o mundo de olhos em Portugal ou a ouvir falar português, mas terá aproximado Portugal e Brasil além dos calorosos apertos de mão e sorridentes semblantes?”

Pois para o Brasil os portugueses são “companheiros”, como declarou amistosamente, numa entrevista, o Presidente Lula da Silva. E talvez só pelo receio de ser mal interpretado não acrescentou que, além de Portugal, o Brasil é o único país do mundo onde os portugueses não se sentem estrangeiros.

Leonel Cosme

Investigador. Porto

Gato prevê morte de doentes em hospital americano

Um inocente gato de dois anos chamado Óscar ganhou o apelido de “anjo da morte” numa clínica dos Estados Unidos, depois de, segundo médicos e enfermeiras, ter demonstrado a habilidade pouco comum de identificar a proximidade da morte dos doentes.

Óscar foi adoptado pelo pessoal da unidade de demência avançada do Centro de Enfermaria e Reabilitação Steere House, nos Estados Unidos, e, de acordo com David Dosa, médico geriatra no Hospital de Rhode Island, quando decide visitar os pacientes, Óscar fareja a pessoa em causa e decide se segue o seu caminho ou se se aconchega ao lado do doente.

“A sua simples presença junto à cama é vista por médicos e pelo pessoal da enfermaria como um absoluto indi-

cador de morte iminente, permitindo aos funcionários notificar antecipadamente os familiares. Ninguém morre no terceiro andar sem que o Óscar o visite e fique com ele um pouco”, refere Dosa no artigo que publicou no “The New England Journal of Medicine”, acrescentando que, até agora, “previu a morte de mais de 25 residentes” do lar. Apesar de cientificamente pouco credível, esta não é a primeira vez que a um animal é reconhecida a capacidade de detectar doenças no ser humano. Segundo algumas notícias dispersas, alguns cães conseguiram, através do faro, pressentir a existência de tumores malignos no corpo dos respectivos donos. Algumas experiências têm sido inclusivamente conduzidas neste domínio, apesar de os cientistas ainda não terem formulado uma teoria que consiga explicar tal capacidade.

■ Erva daninha

Sessenta e dois anos após Hiroshima, apocalipse nuclear ainda ameaça o mundo

Foi no dia 6 de Agosto de 1945, mais precisamente às 08H15, que o bombardeiro B29 americano “Enola Gay” lançou a bomba atômica sobre Hiroshima. A bomba explodiu a 600 metros de altitude, arrasando a cidade. Cerca de 140 mil pessoas – mais de metade da população da cidade em 1945 – morreram instantaneamente ou nos meses que se seguiram, vítimas da radiação ou de queimaduras extremas. Três dias depois, outras 74 mil pessoas morriam no segundo bombardeamento atômico, desta vez sobre Nagasaki. Apesar dos “hibakushas” (sobreviventes vítimas da radiação), dos mais idosos e de alguns políticos empenhados no pacifismo formularem votos de paz durante as cerimónias de homenagem aos mortos, as armas nucleares continuam a ameaçar a segurança internacional, como provam as crises norte-coreana e iraniana. Mais preocupante ainda para a comunidade internacional é o risco de um “11 de Setembro nuclear”, recentemente evocado pela Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA), na hipótese de a arma atômica vir a cair nas mãos de terroristas. Em Fevereiro de 2004, o criador da bomba atômica paquistanesa, Abdul Qadeer Khan, considerado um herói nacional, admitiu ter realizado exportações ilícitas de tecnologia nuclear em benefício do Irão, da Coreia do Norte e da Líbia. “A natureza da ameaça ligada ao nuclear mudou e o sistema disponível na comunidade internacional para lhe responder não está adaptado”, acusa a ex-embaixatriz Kuniko Inoguchi, que até ao ano passado representava o Japão nas questões da não proliferação nuclear. “Hoje, a ameaça que pesa sobre o mundo é mais imprevisível. Em relação à luta contra o terrorismo, trata-se de um novo tipo de guerra, um novo tipo de proliferação, de um novo perigo para a nossa segurança. E a questão central é que não se sabe verdadeiramente com quem se deve negociar, e contra quem lutar”, sublinha Inoguchi. Há doze anos, durante o 50º aniversário dos bombardeamentos de Hiroshima e de Nagasaki, os opositores às armas nucleares tinham algumas razões para ter esperanças. A derrocada da União Soviética, que pôs termo à Guerra Fria, parecia ter afastado a eventualidade de um conflito atômico devastador para o planeta. Hoje, pelo menos oito países podem afirmar que possuem tecnologia nuclear: Estados Unidos, Rússia, Grã-Bretanha, China, França, Índia, Israel, Paquistão e, provavelmente, a Coreia do Norte, havendo poucas esperanças de que desistam do seu arsenal. Nos últimos anos, os Estados que assinaram o Tratado de Não Proliferação das Armas Nucleares (TNP) não têm conseguido obter consenso sobre uma revisão mais ampla do documento, que entrou em vigor em 1970 e parece cada vez mais obsoleto.

RC/ Fonte: AFP



ADRIANO RANGEL

Tecnologias digitais para a inclusão social [1]

Discute-se há algum tempo a exclusão digital como premente e actual questão social focalizada na influência que as tecnologias de informação comunicação e conhecimento têm na mobilidade social e na marginalização ou no desenvolvimento e na desigualdade. Investigadores e estudiosos da Internet como DiMaggio e Hargitai propõem que, na era da grande massificação da Internet e das tecnologias digitais, a focalização desta questão se mova da exclusão digital para a desigualdade digital. A desigualmente para estes autores abrange cinco variáveis principais: a) meios técnicos – desigualdades relacionada com o acesso à banda larga, b) autonomia – conexão no trabalho ou em casa, monitorizado ou não, tempo limitado ou livre, etc. c) conhecimento, habilidade e competências - como pesquisar, baixar e utilizar informação ou a utilização dos artefactos digitais actualmente disponíveis, d) apoio social – orientação ou aconselhamento por usuários mais experientes, e) intenção – razões da utilização da Internet e das tecnologias digitais: aumento da produtividade, melhoria do capital social, consumo, entretenimento, aprendizagem, etc.. Warschauer entende que estas variáveis devem ser ampliadas às questões políticas e às questões locais. Promover a inclusão digital ou a igualdade de acesso não é uma questão apolítica centrada nas estatísticas e em números mas nas pessoas e nos interesses locais, na resolução de problemas das pessoas e do local (práticas enraizadas no indivíduo e no local). São pois importantes e decisivos, o contexto social, a intenção social e a organização social nas iniciativas de fornecimento e obtenção do acesso às tecnologias de informação comunicação e conhecimento. O problema da exclusão digital ou mesmo de desigualdade digital parece ser o da separação entre o tecnológico e o social ou da mera relação de causalidade, isto é, a tecnologia e social são entendidos como entidades separadas distintas ou ligados apenas pela relação causa efeito. Acredita-se que os programas, idealizados para o desenvolvimento tecnológico, melhorarão ou resolverão

necessariamente os problemas sociais. Esta separação é vista ora de uma forma determinista – a tecnologia vista como algo que existe à margem da sociedade e que exerce um impacto sobre essa sociedade, ora de uma forma neutralista ou instrumental – a tecnologia é vista como neutra, isto é, privada de qualquer conteúdo ou valor específico, indiferente às finalidades para as quais venha a ser empregue. As tecnologias digitais não geram automaticamente a mudança, como o computador na aula não gera por si só a aprendizagem. Há um complexo e mútuo relacionamento entre as tecnologias, os contextos sociais, as estruturas sociais. As tecnologias transportam também consigo os valores de uma época ou da sua própria história. Os computadores pessoais e a Internet não podem ser entendíveis separados do contexto social norte-americano e as suas ideias reflectem os valores e as perspectivas dos engenheiros norte-americanos que trabalharam neles; assim como a interface do computador, baseado na metáfora do escritório (não da cozinha, da oficina, do cais, da pista de dança) aponta para utilizadores com determinados tipos de experiências prévias. O domínio tecnológico e social são inseparáveis e estão estritamente imbricados e entrelaçados um no outro. Constituem-se um ao outro em contextos sociais específicos e nas vidas dos indivíduos, das sociedades das organizações. O desafio que se nos coloca não parece pois ser o de superar a exclusão digital ou a desigualdade de acesso às tecnologias digitais consideradas em (ou por) si próprias mas a expansão do acesso e a utilização das tecnologias digitais para promover a inclusão social.

José da Silva Ribeiro

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais. Laboratório de Antropologia Visual. Universidade Aberta

Nota: Este tema terá uma segunda parte, nesta mesma rubrica, no próximo numero de «a Página»



IE / FN

Para o Biscate que foi o meu modelo de escrita.

Conhecemo-lo na rua. Magro, nem sujo nem limpo, vestido de forma juvenil como a juventude de hoje, essa que dá o aspecto de andar, a par e passo com os tempos. Na nossa juventude era diferente: andávamos de fato e gravata, penteados com brilhantina, cheios de perfume. Tudo o que as funções familiares podiam permitir, ou as posses económicas facilitavam. Aliás, quanto mais dinheiro entrava em casa, mais exibição das possibilidades do lar. Quanto mais investimento em capital, mais investimento nas pessoas do grupo doméstico: estudos para uma vida futura, profissão, carro para namorar ou passear com os amigos. Quem muito tem, muito exhibe. Quem nada tem, é um biscateiro. Neste mundo, dividido em classes sociais, para além das definidas por Karl Marx, existem pelos menos duas no calão português: queque e biscate. Conceitos que abrangem, o primeiro, o ser humano não trabalhador e elegante; o segundo, define quem deve ser um peão de todo o tipo de trabalhos, porque não estudou nem ninguém da sua família se importou com os seus modos de andar, falar, ler, escrever, saber história ou outro tipo de conhecimentos. O biscate vive de trabalho em trabalho, bebe, não se importa com as suas amizades, namora todo o que pode e até tem filhos fora do matrimónio. Tanta é a sua falta de cuidado, que acaba por ser protegido por pessoas que o acarinham e que, por compaixão, acabam por amar o menino abandonado. Foi o que aconteceu connosco. Mal o vimos na rua, reparámos no seu ar sério e composto, na sua elegante forma de ser, a sua beleza em forma física e palavras faladas, que quisemos trazê-lo para casa e investir na sua educação. O que mais chamou a nossa atenção foi a vontade que tinha de viver. Esse esforço para saber e preencher o vazio herdado na sua educação. Não foi fácil. Juntar biscates com os queques que haviam em casa, foi um esforço piramidal. Os primeiros mostravam a vontade de viver, enquanto os nossos deitavam tarde para tarde acordar e, por vezes, se estavam para aí virados, ir à instituição de ensino. Ao levar-mos o

biscate para casa, existia a intenção dos nossos aprenderem com a visita. Mas, foi tudo ao contrário. O biscate não abandonou o seu desejo de viver e, no entanto, queria viver também á maneira do queque. Colaborava, é verdade, nas venturas e desventuras do lar, ao ponto de ser um apoio para os mais velhos. No entanto, um certo tipo de apreensão começou a surgir: não conseguia ser queque, pela sua origem de classe. Ainda que hoje estejam facilitados os ingressos nas escolas e noutras instituições como forma de remediar o passado desesperado em trabalhos obrigatórios, o biscate queria ser também um queque e trabalhar para si. Infelizmente, hoje em dia, qualquer trabalho requer o 12º segundo ano. O nosso biscate tinha apenas a 4ª classe. O nosso biscate namorava tantas meninas quanto podia, fez um filho a uma delas e, sabe Deus, a quantas mais. Porque as contas, nestas matérias, estão sempre saldadas, como debate num livro a ser no Chile, brevemente. O problema para o biscate residia no facto, de não ser queque. Sem reparar que ser queque é um pecado capital.... Normalmente remediado mais tarde, discretamente, pelas famílias. A luta contra si próprio e a sua cultura causavam-lhe depressões de todo o tamanho, até ao internamento num sítio especial, do qual saiu sarado. A história ainda tem muito para ser contada, mas entre a falta de escola e a falta de lar, seria um livro infindável. O problema poderia ser resolvido, se os pais das crianças que falo, souberem ler entre linhas por forma a organizarem o comportamento dos seus rebentos e despoletar neles essa ânsia terrível de viver que tem o biscate.

Raúl Iturra
ISCTE/CEAS/CRIA/AMNISTIA INTERNACIONAL
lautaro@netcabo.pt

*Retirado do livro em que trabalho, com o mesmo título.

■ Quotidiano

Freinet

Célestin Freinet (1896 - 1966) foi um importante educador francês. Para ele o ensino deve basear-se em actividades práticas, como o uso da tipografia para a aprendizagem da leitura e escrita, a correspondência escolar e o «texto livre» no qual as crianças expressam o que sentem. Os alunos compõem os seus textos, discutindo-os e editando-os em grupo, produzindo jornais que são trocados com outras escolas por correio. Os textos assim obtidos substituem os manuais escolares tradicionais que muitas vezes muito pouco dizem aos jovens estudantes. A correspondência escolar forma amizades com alunos de outras escolas, sendo pretexto para visitas. As visitas escolares seriam praticadas por Freinet, bem como por outros educadores inovadores do seu tempo. Célestin Freinet pode ser considerado mais um dos elementos do movimento pedagógico conhecido por “Escola Nova”, que teve em Faria de Vasconcelos o seu mais conhecido pedagogo português. No nosso país, Álvaro Viana de Lemos correspondeu-se com Freinet e introduziu a imprensa na escola. Outros educadores como Maria Amália Borges, Maria Isabel Pereira, ou Sérgio Niza, que organizou um Município Escolar em Évora (inspirando-se em António Sérgio), bem como Rui Grácio, contribuíram decisivamente para a organização do Movimento da Escola Moderna. O contributo da obra pedagógica de Célestin Freinet para a história da educação é assim enorme, mes-

mo em Portugal. A noção de criança como ser da mesma natureza do adulto, contrária a imposições autoritárias, a consideração do respeito que exige para a renovação da escola e da vivência democrática para a construção da democracia, são factores cruciais na sua pedagogia. Freinet praticava a auto-avaliação, a auto-correcção, o plano de trabalho e a execução do livro da vida, caderno no qual os alunos registavam os acontecimentos do ano escolar. Este autor foi um grande prático, da prática passou à teorização. Tendo ficado ferido na Primeira Guerra Mundial, pensou na incapacidade que tinha para o exercício da docência em situação “normal”, pois estava afectado a nível pulmonar. Não podia falar muito tempo, muito menos gritar. As suas aulas pretendiam proporcionar a realização de trabalho real. Freinet foi preso em 1940, tendo-se juntado à Resistência Francesa quando libertado. A sua vida e obra merecem uma lembrança permanente por parte de educadores, professores e formadores.

Maria Gabriel Cruz
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real

■ Erva moira

Governo de George W. Bush limita avanço científico em nome da ideologia

O governo de George W. Bush parece decidido, desde a sua chegada ao poder em 2001, a favorecer as suas convicções político-religiosas em detrimento da ciência, como demonstram as acusações de um ex-responsável do sistema de saúde dos Estados Unidos, Richard Carmona, que afirmou recentemente perante uma comissão do Congresso norte-americano que a Casa Branca não o autorizava a falar publicamente ou a divulgar relatórios sobre células estaminais, a pílula do dia seguinte ou educação sexual. Bush proibiu, em 2001, o financiamento público da investigação sobre as células provenientes de embriões humanos com o argumento de que isso equivaleria a destruir vidas, ignorando os conselhos científicos sobre o tema. “Eu estava estupefacto com as manipulações políticas e as acções partidárias das quais era testemunha e questionei-me se isso seria uma excepção ou a norma”, explicou Carmona aos membros da comissão. “Toda a informação que não corresponde às prioridades desta administração é ignorada”, refere Michael Alpern, da “Union of Concerned Scientists”, uma influente associação de investigadores dos Estados Unidos. “Qualquer cientista dirá que este governo é o pior” na história recente do país pela sua ingerência e censura da ciência, diz Alpern. A atitude da Casa Branca em fomentar o movimento neo-criacionista, que recusa a teoria da evolução, fundamento da biologia moderna, ou em negar o factor humano no aquecimento global, levou esta associação a organizar uma petição em 2004. O documento foi subscrito por mais de 12 mil investigadores, incluindo 50 prémios Nobel nas mais variadas áreas do conhecimento, assim como cada um dos principais ex-conselheiros científicos dos presidentes norte-americanos, republicanos e democratas, desde Dwight Eisenhower, na década de 50. “Devem estabelecer-se reformas que permitam separar a ciência da política”, referia esta petição, que considera “inaceitável toda e qualquer forma de ingerência política”. A Casa Branca, que não respondeu às acusações de Carmona, parece não comover-se com esta forte mobilização. Em 2006, o principal climatólogo da NASA, James Hansen, acusou a administração Bush, numa entrevista ao New York Times, de exercer pressões no sentido de censurar as suas investigações sobre as alterações climáticas, em particular durante a campanha presidencial de 2004. Os seus comentários foram confirmados por outros funcionários da NASA e levou os responsáveis republicanos e democratas do Congresso a exigir que a agência garantisse “uma maior transparência científica”. No seu último livro, intitulado “The Assault of Reason” (que se poderá traduzir por “Ataque ao Racionalismo”), o ex-vice presidente Al Gore conta que George Deutsh, um funcionário do serviço de imprensa da NASA - próximo do governo de Bush e sem qualquer tipo de formação científica - redigiu uma nota de serviço dirigida aos cientistas da agência espacial onde afirmava que o Big Bang “não era um facto provado mas apenas uma opinião”.

RC/ Fonte: AFP



IE / FN

O equilíbrio na relação de troca e o contrato psicológico

O contrato psicológico tem como base o conceito de troca de benefícios e de recompensas. Assim, o empregador beneficia do trabalho e da cooperação do trabalhador, enquanto que este é recompensado extrínseca e intrinsecamente. Dentro deste quadro, a reciprocidade deveria ser a chave dentro de um contrato psicológico para que se atinjam resultados aceitáveis. Além disso, um contrato psicológico pode ser entendido como um conjunto de expectativas de um indivíduo em relação às relações de trabalho com a empresa, e tendo em vista a existência de um contrato psicológico saudável é preciso haver um equilíbrio entre as contribuições feitas a favor da organização e as compensações obtidas em retorno. Acentuando-se aqui, que as contribuições são os valores que um indivíduo traz para a organização (habilidades, esforço, tempo, criatividade, lealdade), recebendo em troca recompensas e benefícios (pagamento, formação, oportunidades, progresso na carreira), como foi bem destacado por Rousseau (1995). Diferentes autores têm dado contribuições no sentido de mostrar que o contrato psicológico sofreu substanciais mudanças durante os últimos anos. Vamos destacar Pemberton (1998), Apud Davison (2002:12) que ao frisar a evolução histórica do objecto de troca no contrato psicológico assinala que o mesmo pode ser dividido em duas fases: antes e depois da década de 80. Segundo a autora as grandes mudanças ocorreram devido às condições económicas adversas, caracterizadas pelos despedimentos, aumento do desemprego e preocupação dos governos em reduzir o poder dos sindicatos. O que veio criar um cenário traduzido pelo agravamento da vulnerabilidade e da precariedade da força de trabalho. Nas duas últimas décadas a recessão económica forçou as empresas a considerar a redução de custos como meio de estabilizar ou aumentar os lucros. As políticas de Recursos humanos aparecem focando mais intensamente a eficiência do que posturas paternalistas das fases anteriores. O quadro de pessoal foi crescentemente sendo

visto como mais um recurso – “útil para um propósito específico e adaptável ou substituível no fim desse propósito”. Nos bancos pesquisados o balanço contribuições versus recompensas surge logo à partida com o desequilíbrio acentuado, dados os pressupostos do mercado de trabalho traduzidos em novas regras criadas pelo *new deal*. As contribuições trazidas pelo indivíduo para a organização (habilidades, esforço, tempo, criatividade, lealdade), mais parecem ser uma obrigação de mão única, pela carência no mercado de escolhas alternativas. Neste caso a reciprocidade ou contrapartida da instituição fica posta em causa pela ausência de factores internos e externos que possam trazer um maior equilíbrio à relação. As recompensas oferecidas pela instituição bancária cobrem apenas um leque restrito do que poderia ser oferecido, em termos de pagamento de salários, formação, oportunidades, progresso na carreira entre outras necessidades. O discurso de tanto repetido já virou jargão “o nosso funcionário é o principal activo”. Contudo esta reciprocidade entre os protagonistas pode apresentar um maior equilíbrio para alguns grupos de profissionais que têm maior possibilidade de escolha e negociação e porque fazem parte do grupo dirigente da organização bancária. Veja-se o caso de analistas financeiros, engenheiros e responsáveis pelo sistema informático e membros da própria directoria da instituição. Num contrato psicológico em equilíbrio, ambas as partes sentem que a troca lhes assegura resultados valiosos. Contudo, durante a relação de trabalho, as violações observadas tornam o desequilíbrio entre as partes, algo que aparece inerente às condições actuais daquilo que se convencionou chamar de pressupostos presentes no *new deal*.

Maria Antónia Lopes

Departamento de Gestão. Faculdade de Economia.
Universidade Eduardo Mondlane. Moçambique
marflope@zebra.uem.mz

Artur José Vieira da Silva, um Professor a não esquecer

A morte de Artur José Vieira da Silva, professor de Filosofia obrigado a leccionar por ordem de uma Junta Médica, apesar de ter uma incapacidade de 85 por cento, [segundo a Tabela Nacional de Incapacidades, Capítulo IV, ponto 5 alínea e)], é mais um caso de extrema violência política. Um caso que se entende no contexto de violência política que se vem abatendo sobre o conjunto dos professores portugueses.

Artur José Vieira da Silva, professor de Filosofia, da Escola Secundária de Alberto Sampaio, em Braga, ficou conhecido pela situação dramática que viveu enquanto tentava obter junto da Caixa Geral de Aposentações a aposentação por doença. Vitima de cancro na traqueia, o professor de 60 anos ficou mudo após uma operação e ainda assim mediante a ordem de uma Junta Médica foi dado apto para leccionar. Viria a falecer a 9 de Janeiro deste ano.

Uma onda de indignação por parte de professores e alunos da escola onde leccionou até aos últimos dias, alertou a comunicação social para o facto. Outros casos de professores com doenças incapacitantes têm vindo a ser noticiados por iguais motivos. Em causa estão as orientações rígidas e autoritárias do Ministério da Educação, relativas aos professores com doença prolongada, e os procedimentos da Caixa Geral de Aposentações.

Desta vez, o protesto surge na voz de José Miguel Viana, professor de Português/Francês na mesma escola de Artur Silva. Em Carta Aberta enviada ao Director da Caixa Geral de Aposentações, José Miguel Viana levanta algumas questões sobre os prazos de resposta no âmbito do procedimento legal entre cidadãos e administração pública.

“Normalmente, os cidadãos têm dez dias para responder, mas a instituição [à qual Artur Silva se dirigiu em carta a 27 de Setembro de 2006] teve, pelo menos dois meses e dois dias!”, critica José Miguel Viana. E vai mais longe, acusa a Caixa Geral de Aposentações, na pessoa do seu director, de ter “negado [a Artur Silva] o direito a ter esperança e a ver reconhecido o seu direito à reforma”.

Juntamente com esta Carta Aberta ao Director da Caixa Geral de Aposentações, José Miguel Viana, anexa a carta já mencionada de Artur José Vieira Silva. Nela se podem ler as argumentações do professor, já falecido, no sentido de obter a apo-



sentação, e contrariando desta forma a indeferição ao seu pedido.

Num tom amargurado e de revolta, Artur José Vieira da Silva escreve: “Como pode uma Junta Médica fechar os olhos àquilo a que me submeti ‘amigdalectomia esquerda e laringectomia total com esvaziamento glanglionar cervical funcional bilateral e traquostomia permanente’, o que para o mais comum dos mortais significa tão simplesmente ausência total e irrecuperável da voz?”

Continuando, questiona a autoridade da Junta Médica que, na sua ausência vaticinou o seu regresso à escola: “Como pode uma Junta Médica dizer a um Professor de Filosofia que a afonia total e incurável não o impede absoluta e permanentemente de exercer as suas funções? Mais grave ainda, como pode tal Junta passar por cima da Tabela Nacional de Incapacidades, e em vez de verificar se a doença pode ser tida como profissional /pela especificidade da profissão ser de justiça propor um aumento à percentagem de incapacidade referida na Tabela, resolve irresponsavelmente passar uma esponja sobre tudo e declarar categoricamente que nada me impede de exercer as minhas funções?”

E, dada a conjuntura da sua doença, Artur José Vieira da Silva apela por fim ao Director para que não espere pelos 9 meses legais - após indeferimento de um pedido de reforma – para lhe ser permitido requisitar de novo a reforma. Tal como é obrigatório a todos os doentes que requisitam a aposentação.

A resposta a este último apelo chegou tarde de mais para Artur José Vieira Silva. Para que outros não fiquem sem resposta, José Miguel Viana relata em carta o calvário do colega de profissão já falecido e pede que outros casos como este não tenham igual desfecho.

Andreia Lobo

Nota: Textos completos sobre esta ocorrência podem ser lidos em: <http://www.apagina.pt/Dia-a-Dia/>

Ruben, o terrorista da escola

O relógio indicava dezasseis horas quando os meninos começaram a entrar na casa da Mariana, para festejar mais um aniversário. Ruben era um dos convidados. O rapaz estava radiante com o convite, pois era a primeira vez que uma colega de escola se tinha lembrado dele. Ruben não era um rapaz muito afável para com as meninas. Era mesmo considerado um dos chatos e insurrectos da escola. A sua professora, senhora já na casa dos cinquenta anos de idade, queixava-se sistematicamente do terrorista. Para ele, ler e escrever era coisa aborrecida, por isso fugia às vezes da sala sem que a velha professora reparasse. O que ele realmente gostava era jogar à bola. Bem queria formar uma equipa, desenhar as camisolas, fazer umas taças em barro, realizar um campeonato, mas a professora nunca foi na cantiga. Não era de admirar, pois, que ele agredisse os colegas, importunasse as brincadeiras das meninas, maltratasse as auxiliares de acção educativa...

Mesmo assim, Mariana aceitou o pedido do pai e convidou o reguila para a festa. O Ruben era irmão do Miguel, o pedreiro que estava a fazer umas pequenas obras lá em casa.

— Pai, por que motivo queres convidar o Ruben, quando passas a vida a dizer que o irmão é um irresponsável e que não queres saber mais deste tipo de gente? – perguntou a Mariana bastante intrigada.

— Tens razão, o Miguel não demonstra grande responsabilidade. Falta ao serviço sem informar... Todos nós temos defeitos, não é? Sabes, o Miguel nem o quarto ano de escolaridade completou. Abandonou a escola muito cedo porque não encontrou nela nada que o motivasse. Eu não quero que aconteça o mesmo com o Ruben. Não o deveremos excluir – respondeu o pai.

— Pai, o Ruben nem sabe ler! O que é que ele está a fazer na escola? Chamam-lhe burro e deficiente...

— O Ruben, por enquanto, não sabe ler e escrever. Contudo, ele é bom noutras coisas. Lembras-te dos porta-chaves de madeira que compraste na escola? Foi ele que os fez!

— Nem sabia quem os tinha feito! Ele tem bastante jeito para trabalhar na madeira.

— Um dia, Sebastião da Gama disse que ser bom professor consistia em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem que lá fora é melhor. Permanecendo muitos anos na escola ele aprenderá a ser mais responsável e autónomo. Vai ser certamente diferente do Miguel!

— A minha professora diz à colega do lado que não percebe como é que agora passa tudo de ano.

— A tua professora é do tempo em que os alunos se adaptavam à escola, agora é a escola que se vai ajustar. O Ruben terá a oportunidade de aprender à sua medida!

— Espero que sim! Já agora, também poderiam colocar quadros interactivos e mais professores na minha escola porque a Catarina continua em lista de espera para o apoio educativo. Ela vai ficar outra vez no quarto ano, e ela esforça-se tanto. Ela não tem culpa disso, pois não?

— Não... mas sonha, querida. Nunca deixes de o fazer, porque é o sonho que comanda a vida!

Miguel Gameiro Silva
Professor
Fajã de Baixo
Ponta Delgada - Açores

Ensino orientado por competências e/ou por conteúdos?

Após a realização das provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática do 4º e 6º anos, li um post intitulado: PROVAS DE AFERIÇÃO POR COMPETÊNCIAS E/OU POR CONTEÚDOS?” ⁽¹⁾. Congratulando-me com a reflexão do autor⁽²⁾ aprez-me escrever mais algumas notas sobre a temática pela sua pertinência. Começo por citar o primeiro parágrafo: «Entre as vacilações conceptuais que encontramos no nosso sistema educativo – que são muitas e que não são exclusivas dele –, destaca-se uma que tem desencadeado grande controvérsia nos planos político, académico e prático: “o ensino deve ser orientado por competências e/ou por conteúdos?”».

É verdade que a linguagem conceptual em educação é por vezes rebuscada, confusa, obscura, mas interpelações desta natureza (que o ensino deva ser orientado só por competências ou só por conteúdos), só expõe o nível de desorientação curricular amplamente difundido que poderá acarretar graves resultados no futuro da educação e, consequentemente, ao nível do desenvolvimento do país. Quando nos reportamos às provas de aferição, o mesmo é válido para exames nacionais e testes de avaliação a nível de escola, ainda que o nível de gravidade se acentue, quando deixamos o plano local para nos situarmos no plano nacional. Não podemos aferir ora por competências, ora por conteúdos. Devemos aferir por competência e por conteúdos, ou seja, eles são complementares e não alternativos ou de exclusão. É óbvio que competências e conteúdos são indissociáveis em todo o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não é assim tão inequívoco se analisarmos os critérios que presidiram à elaboração das respectivas provas de aferição do 1º Ciclo (4º ano) e 2º Ciclo (6º ano) respectivamente de Língua Portuguesa e de Matemática para ambos os Ciclos e que podemos consultar no site do “gave” – gabinete de avaliação educacional ⁽³⁾. Vejamos:

Tal como referido no supramencionado texto da Helena Damião em relação às provas do 4º ano de escolaridade, o mesmo verifiquei em relação às provas de 6ª ano: a prova de Língua Portuguesa foi organizada em função de “competências”: “compreensão da leitura”, “conhecimento explícito da língua” e “expressão escrita”, não havendo qualquer referência a conteúdos ou áreas temáticas; e a prova de Matemática foi organizada em função de “áreas temáticas”: “números e cálculo”, “geometria e medida”, “estatística e probabilidades” e “álgebra e funções”, não se fazendo referência a competências, ainda que, do global da informação, se consigam inferir competências gerais: “compreensão de conceitos e procedimentos”, “resolução de problemas”, “comunicação matemática” e “raciocínio matemático”. Numa leitura atenta aos respectivos documentos do “gave”, podemos verificar

que as competências são as mesmas a aferir no final de cada ciclo, pelo que ficamos sem saber que competências específicas de cada área disciplinar se pretendeu que os alunos desenvolvessem em cada ciclo ao aprenderem determinados conteúdos (quais?) e que relevância foi dada a cada um.

Quando se elabora um teste de avaliação, exame ou prova de aferição, é imprescindível saber claramente que conteúdos fazem parte do programa sobre o qual incide o referido instrumento, bem como as competências que se pretende que os alunos desenvolvam. Os primeiros, reportam-se aos conhecimentos, aos saberes seleccionados, são “o quê”; e os segundos são as intenções de desenvolvimento dos alunos, ou seja, o “para quê” de determinadas aprendizagens da educação escolar. Isto é importante que esteja claro. Uma coisa não tem sentido sem a outra, ou seja, não tem sentido propormo-nos ensinar conteúdos sem estabelecermos intenções relativamente aos mesmos. Quando se trata da elaboração de instrumentos de avaliação/aferição devemos seguir uma linha de orientação coerente e explicitar claramente os critérios que presidiram à elaboração dos respectivos instrumentos. Acontece que, em relação às provas de aferição do 4.º e 6º ano de Matemática, apenas constam explicitamente os conteúdos e em relação à de Língua Portuguesa, apenas constam explicitamente as competências. Logo, como só dispomos de uma das variáveis, cria-se a possibilidade de o instrumento de aferição não ser válido. Não podemos, por isso, saber se as provas são válidas ou não, porque não temos toda a informação disponível.

Em suma, embora se trate de coisas distintas, com identidade própria, convém não esquecer que os “conteúdos” não são substituíveis pelas “competências” (o inverso, também é verdadeiro), mas devem articular-se de modo consciente e propositado, quer no processo de planificação e organização do ensino, quer na elaboração de testes de avaliação, provas de aferição ou exames.

Fátima Linguça
Mestre em Ciências da Educação
Professora EBI do Carregado

NOTAS:
1) O texto pode ser lido na íntegra em: “http://dererummundi.blogspot.com/2007/06/provas-de-aferio-por-competncias-eou.html”
2) Helena Damião, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
3) http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html

■ Em voz alta

Medidas que terão contribuído para diminuir a violência em escolas de São Paulo

Cerca de dois mil e quatrocentos directores de escolas foram chamados a conhecer e a debater, no Estado de São Paulo, os programas «Escola da Família» e «SuperAcção Jovem», relacionados com a resolução de problemas comunitários e com o combate à indisciplina e à violência escolar. O encontro contou com a participação do governador Geraldo Alckmin , que, em conversa com jornalistas, disse que estas iniciativas “são um sucesso” e reconheceu o papel que nelas tem a UNESCO: “A experiência internacional da UNESCO ajuda-nos a construir uma escola cidadã que contribui para o desenvolvimento da sociedade”. O «SuperAcção Jovem» está inserido num programa mais vasto que é o «Escola da Família». Este é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ci-

ência e a Cultura) que, no Estado, já promoveu a abertura de 5.306 escolas públicas aos fins de semana. Já o «SuperAcção Jovem», desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em 2.102 escolas, é um projecto que visa envolver os jovens de modo a que eles mesmos façam um diagnóstico dos seus problemas, dos problemas da sua comunidade, da escola e procurem encontrar, eles mesmos, soluções. Desde a sua criação, em Agosto de 2003, o «Escola da Família» conseguiu reduzir em 36 por cento as ocorrências policiais registadas no entorno da escola. Essas percentagens são ainda mais expressivas se computadas apenas às 2.102 escolas que abrigam o «SuperAcção Jovem». Nessas escolas, caíram em 55,4 por cento as ocorrências de agressão física e 57,3 por cento as ameaças a professores, alunos ou funcionários feitas por alunos.

O número de homicídios ficou em zero e regista-se também uma diminuição expressiva de 85,7 por cento no porte de drogas e 62,7 por cento no consumo, além de 62,9 por cento no porte de armas e 42,2 por cento nos furtos. As ocorrências contra as instalações escolares também caíram: as depredações diminuíram em 43 por cento e as pichagens, 33 por cento. “Poder é uma palavra importante para os jovens e é melhor que eles tenham poder para resolver os problemas da escola do que dentro do tráfico”, disse na ocasião o Secretário de Educação do Estado Gabriel Chalita. Alckmin também sublinhou a importância do chamado “protagonismo juvenil” e de a comunidade se encontrar na escola, um espaço aberto e democrático. Viviane Senna lembrou, por diversas vezes, o irmão, Ayrton, incentivando todos a reconhecer o “campeão” que

existe dentro de cada um. A base essencial destes projectos está em disponibilizar a escola aos jovens e às suas famílias, aos fins de semana, para que sejam eles mesmos a ter a iniciativa de se organizar e de discutir e debater os problemas que consideram mais importantes para si e para a sua comunidade. Assumir o poder e, através do seu exercício, aprender a usá-lo de uma forma prática e directa, entusiasmo muitos jovens levando-os a decidir reconstruir os seus comportamentos e as suas vidas sem o controle de terceiros.

jps/ fonte: atp

Coluna vertebral – o pilar da sustentabilidade corporal

Vivemos numa era de revoluções em todos os domínios da nossa existência. A ciência e a técnica são, cada vez mais, dominadas pelo homem que anseia por novas descobertas. Mas esse apetite voraz pelo desenvolvimento provoca inevitavelmente, problemas às sociedades. O sedentarismo é, sem dúvida, um desses grandes problemas, sendo a causa de efeitos nefastos para o ser humano. A actividade física preconiza-se como um dos meios de compensação desses mesmos efeitos. Cardoso (2000), afirma “numa sociedade cada vez mais mecanizada e automatizada, o exercício físico poderá ser em breve uma das poucas oportunidades da actividade física para o organismo”.

A inactividade em nada beneficia o pilar da nossa sustentação, da nossa verticalidade, da nossa postura de seres humanos – a coluna vertebral. A maioria da população dos países industrializados padece de patologias na coluna vertebral, particularmente ao nível lombar (lombalgias). É estimado que cerca de 80 por cento da população irá manifestar dores na coluna lombar, em qualquer altura da sua vida (Walker, 2000).

Infelizmente, ao longo do decurso da nossa existência mais cedo ou mais tarde a coluna degenera-se, aparecendo os primeiros sinais de degeneração ao nível dos discos intervertebrais. Daí a necessidade de reforçar toda a musculatura do tronco, de forma a manter a estabilidade da referida zona corporal.

O desequilíbrio entre o desenvolvimento da musculatura abdominal e dorsal é, também, uma das causas das patologias inerentes à coluna. Desta forma, o equilíbrio entre o reforço dos músculos anteriores (abdominais) e posteriores (músculos do dorso) é preocupação que não deverá ser descurada, traduzindo-se como uma das medidas preventivas que favorece a estabilização da coluna vertebral. É nesta linha ideológica que, a actividade física se apresenta como uma das medidas preventivas para evitar a ocorrência de patologias na coluna vertebral.

É de salientar que nunca será tarde de mais para iniciar a prática de actividade física, antes pelo contrário, e como diz o dito popular “nunca é demasiadamente tarde para começar”. Neste sentido, é aconselhável a prática regular e contínua de actividade física, independentemente do motivo pelo qual a façam. Os ginásios, os *heath clubs*, as piscinas são locais, entre outros, aos quais as pessoas se podem deslocar para efectivar a prática de actividade física, para além de serem locais de convívio, saúde e bem-estar.



IE / FN

A postura é outro factor importante na manutenção de uma coluna saudável. Assim, a adopção de uma correcta postura apresenta-se como uma tarefa incessante na actividade quotidiana. É fundamental ter em conta as seguintes recomendações para evitar as diferentes patologias da coluna vertebral através de: (i) vigilância médica constante (principalmente a partir dos 40 anos); (ii) criação de hábitos de actividade física salutares; (iii) adopção de posturas aconselhadas nas actividades do quotidiano bem como nas actividades físicas.

A civilização tecnológica modificou radicalmente as exigências físicas do homem actual torna-se, no entanto, necessário que o homem respeite a sua natureza e se prepare para os desafios do futuro. A hominização passou em muito pela conquista da verticalidade. A coluna vertebral assume-se aqui como o seu pilar central, para a sua saúde e integridade há que no quotidiano se criar hábitos de actividade física sistemática e contínua no sentido da sua funcionalidade e manutenção.

Carla Marisa Maia Moreira
Professora
carla_m_moreira@sapo.pt

BIBLIOGRAFIA
Cardoso JD (2000). Doenças Metabólicas e Exercício Físico. In: Pinto AM (2000). *Saúde e Exercício Físico*. 1.ª ed. Quarteto Editora: Coimbra.
Walker BF (2000). The prevalence of low back pain: a systematic review of the literature from 1966 to 1998. *J Spinal Disord*, 13:205–17.

Prevenir o stress

Uma iniciativa concreta de Parceiros Sociais Portugueses

No início do século XXI a União Europeia tinha estudos que apontavam para uma dura realidade: entre 50 a 60% dos dias de trabalho perdidos estavam relacionados com problemas de stress. Comércio e sindicatos portugueses estão a enfrentar o problema.

No passado dia 12 de Junho, em sessão própria realizada em Lisboa, a Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (CCP) e a Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP) anunciaram publicamente que estão a trabalhar em conjunto para combater o stress nos locais de trabalho no âmbito do Acordo Europeu sobre o mesmo tema assinado pelos Parceiros Sociais Europeus em Bruxelas a 8 de Outubro de 2004.

A iniciativa, referida pela comunicação social, merece aplauso pelo que significa de vontade de transformar com acções concretas os nossos locais de trabalho, melhorando as condições de quem trabalha e a produtividade nacional.

Um dos objectivos dos referidos parceiros portugueses é precisamente divulgar os conteúdos daquele Acordo Europeu que compromete os sindicatos e associações empresariais da UE, tendo em conta os contextos nacionais, a trabalharem por condições laborais que evitem um perigoso grau de stress, promovendo a segurança, saúde e bem estar no trabalho (SHST). Há quem questione se, de facto, o stress é assim tão preocupante ou se é apenas uma questão de moda.

Na última década o stress relacionado com o trabalho tem vindo a ser sistematicamente estudado e identificado como um dos maiores problemas nos locais do trabalho. Um problema sério para a saúde de quem trabalha e para a saúde das empresas.

Inquéritos realizados pela Fundação Dublin apontam para números que não deixam dúvidas: 28 a 30% dos trabalhadores da UE admitem que têm problemas de stress.

Diversos especialistas avisam que o stress está a ter custos elevadíssimos na economia para além do sofrimento imensurável que provoca.

Para além dos efeitos na saúde física e mental que comporta, o stress tem efeitos negativos na organização do trabalho como elevados níveis de absentismo, pessoas doentes que vão ao trabalho, grande rotação de trabalhadores, falta de segurança, falta de inovação e baixa produtividade.

Podemos assim concluir que o Acordo Europeu e a iniciativa dos Parceiros Sociais Portugueses agora levada a cabo são bem pertinentes. Iniciativa que inclui estudos técnicos para a identificação dos problemas, acções de informação e formação de trabalhadores e gestores.

Por último, e como nota curiosa, é bom salientar o que diz o texto do Acordo Europeu sobre o stress: «é um estado acompanhado de queixas ou disfunções físicas, psicológicas ou sociais e

que resulta dos indivíduos se sentirem inaptos para corresponderem às exigências ou às expectativas que lhes são exigidas» E mais adiante remata: «o stress não é uma doença, mas uma exposição prolongada ao stress pode reduzir a eficácia no trabalho e pode causar problemas de saúde».

A Directiva - Quadro sobre SHST e o nosso Código do Trabalho colocam o stress no domínio jurídico da segurança e saúde no trabalho, esperando que o mesmo seja abordado no quadro da prevenção dos riscos profissionais e na promoção da saúde e bem-estar no trabalho.

Esta ideia, que pode parecer teórica, significa a diferença entre combater o stress sem eficácia e perdendo dinheiro, ou promover a prevenção sistemática e global dos riscos, incluindo o stress relacionado com o trabalho, fazendo assim um bom investimento.

António Brandão Guedes
Técnico da Autoridade para as Condições de Trabalho

Ficha Técnica

Jornal A Página da Educação — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª segunda-feira de cada mês I **Proprietário**: Editora Profedições, Lda. I **Capital Social**: 5.000 Euros I **Director e Coordenador editorial**: José Paulo Serralheiro I **Editor Gráfico** Adriano Rangel I **Redacção**: Andreia Lobo e Ricardo Costa I **Secretariado**: Lúcia Manadelo I **Paginação**: Ricardo Eirado I **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/feei). Jorge Humberto, Mestre em educação Especial. I **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. I **CINEMA** — Paulo Teixeira de Sousa, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. I **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, Outurela. I **COMUNICAÇÃO e e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, Universidade do Minho. Raquel Goulart Barreto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil I**CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil I **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. I **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. I **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. I **DIZERES** — Angelina Carvalho, Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. I **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, Escola da Ponte, Vila das Aves. I **DO SECUN-DÁRIO** — 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. I **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. I **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, Universidade Técnica de Lisboa. André Escórcio, Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal. I **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. I **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, investigador, Porto. I **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, Escola Secundária de Oliveira do Douro I **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 I **MEMÓRIAS da minha morte e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto I **PE-DAGOGIA 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 Autónoma de Barcelona. I **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 I **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, Escola Superior de Educação de Lisboa. I **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. I **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 Paraskeva, Universidade do Minho. Manuel Pereira dos Santos, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. I **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 Virgínio Sã, Universidade do Minho. I **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, escritor e crítico literário. I **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 I **POLAROIDs.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. I **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. I **RECONFIGURAÇÕES** — Roger Dale, (Universidade de Bristol), Susan Robertson, (Universidade de Bristol), Xavier Bonal (Universidade Autónoma de Barcelona), Fátima Antunes (Universidade do Minho), Fernanda Rodrigues (Universidade Católica Portuguesa), Mario Novelli (Universidade de Amsterdão) e António M. Magalhães (Universidade do Porto). I **SAÚDE escolar** – Coordenação: Rui Tinoco, 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 I **SOCIE-DADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. I **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. I **TEXTOS bissexto**s — Coordenação: Luis 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. **VI-SIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque – Espargo – 4520 Santa Maria da Feira – info.visionarium@aeportugal.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. I **Registo na Conservatória Comercial do Porto**: 49561 I **NIF**: 502675837 I **Depósito legal**: 51935/91 I **ICS**: 116075 I **Preço**: 2 Euros (IVA incluído) I **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 I **Tel.** 226002790 I **Fax** 226070531 I **Correio electrónico**: redacao@apagina.pt I **Assinaturas**: assinaturas@apagina.pt I **Edição na Internet**: www.apagina.pt/ I **Impressão**: Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia I **Embalagem e Distribuição**: Notícias Direct, Maia I Serviços **Agência France Press**, AFP. I Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa** – AIND

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

Escola Secundária Eça de Queirós – Lisboa

Professores escrevem à Ministra da Educação

Com data de 12 de Junho, a maioria dos professores da Escola Secundaria Eça de Queirós, de Lisboa, enviou uma carta à Ministra da Educação, com conhecimento a mais onze entidades, entre as quais Sua Excelência o Presidente da República. Na carta os professores manifestam «a sua preocupação face à metodologia aplicada no processo de candidatura a Professor Titular, por ser geradora de profundas injustiças e redutora da carreira profissional de toda uma vida, aos últimos sete anos lectivos». A carta, serve também para os professores enviarem à Senhora Ministra da Educação um documento, no qual tomam posição sobre o tema, e que «a PÁGINA da educação» transcreve aqui na íntegra:

Quem somos?

Somos uma Escola. Uma Escola que acompanha as transformações na sociedade portuguesa, que se preocupa com a inclusão social, que cria Cursos de Educação Extra-Escolar de Português para Estrangeiros, visando a integração dos imigrantes (121 alunos de 41 nacionalidades). Uma Escola que sente que a educação tem de se adaptar e potenciar as novas tecnologias e acabar com a “info-exclusão”, que constitui um novo factor de exclusão social. Portugal é um dos países da UE com mais elevada taxa de analfabetismo informático. Por isso, criámos Cursos de Educação Extra-Escolar de Informática (47 alunos).

Porque a Globalização é uma realidade e é fundamental dominar uma segunda língua, apostámos em Cursos de Educação Extra-Escolar de Língua Inglesa (64 alunos).

Porque concordamos que o desafio da qualificação dos portugueses (determinante para a produtividade e competitividade) deve ser uma prioridade, aderimos ao Programa Novas Oportunidades – Aprender Compensa, criando um Centro de Novas Oportunidades (RVCC - Reconhecer, Validar e Certificar Competências e EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos).

Na Sociedade da Informação e do Conhecimento, o conceito de aprendizagem está a ser repensado. Apostámos no *e-learning* e *b-learning* como formas e ferramentas que podem potenciar a aprendizagem e a inovação. Mas a modernização tecnológica das escolas deve ser acompanhada de acções formativas que mudem os comportamentos e a forma de trabalhar dos docentes. Temos cerca de 40 professores em Acções de Formação de *e-learning*.

Somos uma Escola que sabe que a Organização e a Racionalização são fundamentais. Para otimizar os recursos existentes e atingir os objectivos, definimos estratégias, aliando, sempre, Competência e Humanismo.

As escolas não podem alhear-se do Meio, da Comunidade, onde se inserem. As escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a aproximação das Famílias à Escola.

Temos um Projecto Educativo que aborda a Diversidade (Eça Diversidade/ Eça Alternativa), muito patente na nossa escola. Sabemos que o insucesso escolar é uma realidade que urge mudar. Mas o sucesso não se avalia, exclusivamente, através de *rankings*. Nós acreditamos na motivação e valorização do aluno visando a sua integração e participação na vida activa.

A organização e funcionamento da nossa escola assenta na experiência dos docentes com mais anos de serviço e no encantamento e vontade de aprender dos mais novos.

Temos professores que gostam mais de ensinar, outros de desempenhar determinados cargos. Essa diversidade enriquece a Escola.

A Coordenadora do Curso de Português para Estrangeiros está no 7º escalão. O coordenador do Secretariado de Exames no 6º. Da restante equipa, 55% está abaixo do 8º escalão. Dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Nocturno, 60% estão em escalões inferiores ao 8º. O Coordenador do Projecto Plurália (Estratégias de Metodologias Promotoras da Integração de Alunos de Países e Culturas Diferentes) está no 4º escalão. O Coordenador das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) está no 7º escalão. Este é o nosso presente de que tanto nos orgulhamos.

Mas, a Escola tem um passado. Muitos professores deram o seu contributo, exerceram funções de Presidente, membros do Conselho Executivo, Delegados de Grupo, de Departamento, etc. Há professores que, pelo facto de não desempenharem cargos nos últimos anos, agora não atingem os “pontos” necessários para se candidatarem a professor titular. E os professores do 7º, 8º e 9º escalões que deveriam ter mudado de escalão em 2005 e, embora reunindo todos os requisitos para aceder a professor titular, ficam pelo caminho? E todos os outros, anónimos e excelentes professores?

Será que o mérito só conta a partir de 1999?

Será que a função principal do professor não é ensinar/ educar?

E o futuro?

A distinção, estranha, entre Professor e Professor Titular vai desmotivar os professores e trazer graves problemas à organização e consequente funcionamento das escolas.

Acreditamos que a melhoria do ensino só é possível dignificando a carreira docente, mobilizando os professores, os alunos, os pais e a restante Comunidade Educativa.

A função social do professor é crucial para o desenvolvimento de um país. É necessário, é fundamental prestigiá-la.

Temos de aproveitar as potencialidades, diferentes, de cada professor.

Em muitas escolas, os professores fazem milagres todos os dias.

Escola Secundária Eça de Queirós, Lisboa, 12 de Junho de 2007

(Assinado por 115 professores)

a página da educação · agosto / setembro 2007



IE / FN

O papel da escola na importância da criatividade

A criatividade enquanto capacidade do homem pensar sobre si próprio sempre existiu, embora o seu estudo ordenado tenha começado à pouco mais de um século. Muitas das concepções tomadas hoje ainda representam ideias antigas e míticas dificultando o seu desenvolvimento.

Uma delas é que a criatividade é um dom divino e o acto criativo um repente de inspiração; donde não faria sentido esforçar-se para pensar criativamente e desenvolvê-la, já que se trataria de um desígnio.

No entanto, a actualidade exige que os indivíduos reflectam, procurando novas soluções e ideias. Os velhos procedimentos já não atendem às cambiantes necessidades modernas. Daí o imperativo do pensamento flexível e inovador, capaz de estabelecer soluções.

E ainda que não haja consenso teórico, já se pode falar de um quadro que permite conhecê-la e estimulá-la melhor. Trata-se de um processo multifacetado, de nível distinto e ligado à inteligência; que envolve definição e redefinição de problemas e combinação de conhecimento anterior numa nova forma de aplicação.

Ela depende da motivação para a tarefa, capacidade e conhecimento num domínio, competências cognitivas e de um trabalho concentrado e enérgico. Para ser criativo, o aluno deve acreditar em si mesmo, confiar nas suas capacidades e sentir desejo e prazer em realizar os trabalho de forma persistente, elaborada e fecunda.

A reunião de competências cognitivas, como a flexibilidade, fluência, imaginação e expressividade, é o alicerce para o pensamento criativo. A elaboração da ideia não surge do nada, mas da reacomodação de imagens anteriores. Só podemos ser realmente criativos se possuímos conhecimento anterior.

Ela requer tempo, esforço e dedicação. Até que o produto final seja apresentado; muitas horas terão sido utilizadas e ideias terão sido seleccionadas, confrontadas e reflectidas.

Assim, a criatividade é uma competência do aluno auto-regulado, por este ser capaz de coordenar saberes que lhe permitam atingir as suas aprendizagens. O acto criativo implica que se saiba o que vai ser criado e como, que se conjugue dificuldades e capacida-

des, elimine distrações, que o medo do fracasso seja negado e o tempo seja utilizado estrategicamente.

A intervenção pode debruçar-se sobre várias áreas. Importa porém, estabelecer uma ordem privilegiando saberes para subsidiar as operações. A escolha lógica parece a que se centra numa delas, considerando a sua natureza multidimensional e interdisciplinar.

Pode-se intervir sobre pessoas, estudando os sinais da personalidade que caracterizam as mais criativas e estimulando nas outras os mesmos traços. Pode-se intervir sobre produtos, avaliando-os segundo muitos critérios, entre os quais a originalidade; embora qualquer julgamento seja relativo, condicionado histórica, cultural e socialmente e ainda que, o próprio produto seja diversificado; como um texto científico, a resolução de um problema, uma pintura ou uma ideia. Podemos além disso, intervir sobre os processos através dos quais as pessoas demonstram a criatividade; procurando descobrir um modelo, através do confronto e comparação de estratégias.

A escola pode estimular a criatividade

se promover uma aprendizagem construtiva, cooperativa e significativa; se utilizar critérios que valorizem a expressividade e originalidade; se recorrer ao conhecimento dos diversos domínios; se utilizar os processos de memorização como meio e não como fim; se valorizar a compreensão; se aplicar e combinar métodos criativos.

Para concluir, se promover uma educação baseada na conjugação e aperfeiçoamento das motivações e nas potencialidades dos contextos. Finalmente, se estimular a auto-regulação da aprendizagem e o ensino de capacidades e habilidades para aprender ao longo da vida.

Luiz Gustavo Lima Freire

Mestrando em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa

NOTA BIBLIOGRÁFICA:

Bahia, S; Nogueira, S. (2005) "Entre a teoria e a prática da criatividade" in Miranda, G;

Bahia, S. (org). Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio D'Água, (332-363).

Subsidiado para torturar

Esgotou-se o prazo de assinatura da Declaração Escrita nº 0002/2007, criada com o louvável intuito de terminar com a queima de fundos nesse embrutecedor espectáculo de escassa audiência que é assistir à agonia de um negro de outra espécie.

A Tourada é um foco infeccioso de mentes sádicas, uma atracção turística de sanguinários que exacerba o que de pior há no ser Humano. A razão porque isto não é evidente para todos chama-se Tradição. As crianças são levadas para as arenas onde se vão tornando complacentes com a violência e indiferentes à tortura de animais para divertimento, como um dia o foram os seus pais.

De tão ociosos que são, até hoje, e por mais exaustiva que seja a pesquisa, nunca encontrei um único argumento dos aficionados da "Festa Rija" que se considere válido à luz deste século. Se a Cultura é o espelho de uma dada sociedade é então repugnante que na nossa ainda haja quem se reveja numa prática cruel e malvada que perpetua o primitivo gáudio colectivo pela escravatura, escondendo-o em multi-coloridas peças de lantejoulas.

Mas antes de se tratar de defesa pelo bem-estar dos animais, trata-se de uma

questão de prioridades e coerência orçamental. Os criadores de touros de lide recebem subsídios da União Europeia através da Política Agrícola Comum. Com esta Declaração todos os eurodeputados tinham em mãos o poder-cometa de não permitir que se continuasse a sustentar toda a corja dos parasitas da Tauromaquia que tentaram por todos os meios e lobbies agarrar este subsidio pelos cornos.

Lamentavelmente, a meio da votação positiva que estava a surgir, decidiu-se no seio dos eurodeputados não se assinar mais petições pelo que esta, embora tão importante, foi sendo abandonada ainda prematura. Num momento de contenção, em que se reduzem verbas até em actividades de primeira necessidade, é absurdo que se financie um espectáculo bárbaro que ofende a muitos mais do que a crescente minoria a que agrada.

João Dalion

Designer Gráfico
daliondolka@clix.pt

LIVROS DA EDITORA PROFEDIÇÕES, LDA

CAMPANHA DE VERÃO

CATÁLOGO PROFEDIÇÕES

Em mortalidades

Oscar Gonçalves
 Preço: 7€ / Preço: 3.50€

Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico

Luís Souta
 Preço: 7€ / Preço: 3.50€

A escola da nossa saudade

Luís Souta
 Preço: 8€ / Preço: 4€

A escola para todos e a excelência académica

António Magalhães e Stephen Stoer
 Preço: 7€ / Preço: 3.50€

Educação intercultural: utopia ou realidade

Américo Nunes Peres
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas

Manuel Reis
 Preço: 7€ / Preço: 3.50€

Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade

Ricardo Vieira
 Preço: 7€ / Preço: 3.50€

Pensar o ensino básico

Vários
 Preços: 7€ / Preço: 3.50€

Por falar em formação centrada na escola

Manuel Matos
 Preço: 7€ / Preço: 3.50€

Sozinhos na escola

José Pacheco
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Cartas da periferia

Fernando Bessa
 Preço: 7€ / Preço: 3.50€

Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica

Pedro Silva
 Preço: 10€ / Preço: 5€

Da Cadeira Inquieta

Iracema Santos Clara
 Preço: 8€ / Preço: 4€

E agora professor?

Org. de Ricardo Vieira
 Preço: 6€ / Preço: 3€

A escola, os livros e os afectos: apontamentos da vida de um estudante

Diana Medeiros
 Preço: 6€ / Preço: 3€

A Declaração de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses

(org.) José Paulo Serralheiro
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético

Isabel Baptista
 Preço: 14€ / Preço: 7€

Museus, Património e Identidade: educação, conservação, pesquisa, exposição

Fernando Magalhães
 Preço: 12€ / Preço: 6€

A escola é o melhor do povo: relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais

Manuel Jacinto Sarmento e Joaquim Marques de Oliveira
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Afinal onde está a escola?

(org.) Regina Leite Garcia e José Paulo Serralheiro
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Arca de Gutemberg: ensaios breves

Serafim Ferreira
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização

(org.) António M. Magalhães e Stephen R. Stoer
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Sociedade e Território Desenvolvimento Ecologicamente Sustentado

Jacinto Rodrigues
 Preço: 12€ / Preço: 6€

A Política “Educativa” do Colonialismo Português em África – Da I República ao Estado Novo (1910-1974)

José Marques Guimarães
 Preço: 10€ / Preço: 5€

Uma revolução na formação inicial de professores

Amélia Lopes, Cristina Sousa, Fátima Pereira, Rafael Tormenta e Rosália Rocha
 Preço: 11€ / Preço: 5.50€

A escola faz-se com pessoas - Undi N ta Bai?

Pascal Paulus
 Preço: 12€ / Preço: 6€

A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva

Amélia Claudina dos Santos Lopes
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente

António Teodoro
 Preço: 10€ / Preço: 5€

Agostinho e Vieira Mestres de Sujeitos!

João Barcellos e Manuel Reis
 Preço: 11€ / Preço: 5.50€

Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa (1892-1958)

Luís Cardoso Teixeira
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Os Direitos da Criança – Da participação à responsabilidade – o sistema de protecção e educação das crianças e jovens

Paulo Delgado
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Ciberleitura – O contributo das TIC para a leitura no 1º Ciclo do ensino básico

Betina Astride Santos
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Marxismo e Educação – Volume I

João M. Paraskeva, etc.
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Os Professores em Contexto de Diversidade

Carlos Cardoso
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Quiproquos@media.com Peças breves de uma reportagem sobre o conhecimento e o saber na época actual

Francisco Silva
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Desconstruindo o Discurso Académico do Papa

Manuel Reis
 Preço: 9€ / Preço: 4.50€

O Mundo Maravilhoso das Adivinhas Moçambicanas

Américo Correia de Oliveira
 Preço: 14€ / Preço: 7€

Muros e redes Conversas sobre escola e cultura

Org. Mailsa Passos, Nilda Alves e Paulo Sgarbi
 Preço: 12€ / Preço: 6€

A Fábula em Portugal CONTRIBUTOS PARA A HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO DA FÁBULA LITERÁRIA

Luciano Pereira
 Preço: 14€ / Preço: 7€

Da democratização à democracia cultural – uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público

João Teixeira Lopes
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Acolhimento Familiar Conceitos, práticas e (in)definições

Paulo Delgado
 Preço: 12€ / Preço: 6€

Escritas de Maio: escrever com José Afonso

Texto de Miguel Gouveia e Design gráfico de Cláudia Lopes
 Preço: 14€ / Preço: 7€

NOVIDADES DE AGOSTO

Educação e Cinema I Novos olhares na produção do saber

José de Sousa Miguel Lopes

ISBN: 978-972-8562-41-0 · pp. 311

“Sem cair ingenuamente no engano de considerar o cinema como espelho da vida, contínuo, como tantos amantes da sétima arte, a procurar caminhos para desvendar essa complexa relação entre arte e vida. O cinema é um artefacto cultural cuidadosamente manufacturado, que busca propiciar ao seu público um misto de identificação e distanciamento.” José de Sousa Miguel Lopes, é colaborador regular desde 2002, do jornal “A PÁGINA da Educação” na rubrica OLHARES DE FORA e sócio fundador da Associação Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa e Outras Linguagens (2004).

Preço: 12.00€ Preço de lançamento: 6€

Os Portugueses I Portugal a descoberto

Leonel Cosme

ISBN: 978-972-8562-47-2 · pp.71

“Não será hiperbólico pensar que as novas saídas de numerosos portugueses para o estrangeiro, em busca de melhores condições de vida, - se nos lembrarmos de que situações de vida análogas já se verificaram noutros séculos – poderão ser um indício preocupante de que mais uma parcela do nosso povo está a desistir antes de terminar o último desafio.” Neste livro, editado na colecção “Bichos Carpinteiros – Corroendo o pensamento dominante” , Leonel Cosme, põe Portugal a Descoberto, debruçando-se sobre histórias que se repetem, a insularidade, a tristeza dos portugueses e uma certa nostalgia do paraíso perdido. O autor, colaborador de A PÁGINA da Educação na rubrica EM PORTUGUÊS, exerceu actividade jornalística e dedica-se actualmente à actividade literária.

Preço: 9€ Preço de lançamento: 4.5€

Foto sem palavras



ANA ALVIM

Dizeres

Transgressões

Naquele dia, quando entrei na sala os alunos do 10ºG estavam excitadíssimos. Era uma turma um tanto agitada e barulhenta. Por isso, inicialmente, não lhes dei muita atenção esperando que se acalmassem. Mas eles continuavam e era a mim que se dirigiam.

- Não há direito, “stora”, não há direito mesmo...;
- Não é justo, não acho que possa ser assim!...;
- Havia de ver, se fosse consigo também aposto que ia achar muito mau...;
- Pois é, assim uma pessoa nem sabe o que há-de fazer...;
- Pois, ou bem que é assim ou bem que é assado...;
- Até parece que a” stora” de História só quer é fazer-nos mal...;
- Pois mas ela ficou lixada connosco, isso ficou...por isso...;
- Tá bem tá, o pior vai ser a minha mãe... mas a verdade é que não é justo!

E as exclamações ditas todas ao mesmo tempo, seguiam-se em catadupa. Por fim, acalmado aquele vendaval de indignações, reclamações e lamentos, lá consegui que me contassem. E a coisa terá sido assim:

Este terrível 10ºG, conhecido na escola pela forma desorganizada e turbulenta que punha em tudo o que fazia – ainda que os resultados escolares não fossem maus – era perturbador ao entrar na sala e, claro, também ao sair, embora menos. A liberdade do intervalo esperava-os lá fora por isso nas saídas perdiam menos tempo. Participavam nas aulas, às vezes com demasiado entusiasmo e, claro, muitas vezes não era exactamente na direcção que o professor esperava embora não se pudesse dizer que era fora do quadro de aprendizagem. Eram como um pequeno rio selvagem que, por vezes, surpreendia quando invadia as margens. E este 10º G invadia as margens e fazia impacientes muitos dos docentes. No entanto a maioria conseguia gerir as suas contradições com aquela turma e, tal como eu, também por vezes suspirava queixas de como eles eram cansativos e turbulentos.

Mas o ponto nevrálgico, a questão sempre recorrente, era com a professora de História. Aí as tenções adensavam-se, havia tolerância zero de parte a parte. O mais grave era sempre a entrada na sala: ou entravam devagar, a conta-gotas, ou acumulavam-se na porta da entrada, como por magia iam a entrar três exactamente ao mesmo tempo e os ombros fiavam todos entalados, ou depois de entrar enganavam-se no caminho mais curto para as respectivas mesas, faziam um pequeno

percurso antes de se sentarem e, quando o faziam, a professora de História tinha esgotado a paciência. Seguia-se uma sequência de admoestações e respectivas desculpas, como podemos imaginar: *já estou a ir para o meu lugar; eu até já estava sentado, foi a Sónia,” stora”;* *ainda só entrei agora porque não se podia passar na porta; eu demorei no corredor porque me estavam a chamar das escadas; eu já estava mesmo a vir só que me enganei na sala; eu já estava aqui dentro só que estava à procura do meu caderno; foi o Vítor,” stora”, que tirou o meu estojo...*

Até que um dia a professora disse-lhes que a paciência estava esgotada, não haveria mais desculpas, havia uma organização a cumprir, na aula seguinte quem entrasse um segundo atrasado ou não se sentasse logo seria castigado com falta disciplinar. E não haveria desculpas para os bons alunos ou outra coisa qualquer. Perante esta declaração tão firme estes jovens adolescentes reuniram-se e decidiram a próxima entrada na aula de História. À hora de entrada a professora depa-rou-se com um fila militarmente organizada à porta da sala. Em silêncio os alunos esperavam-na e em coro perfeito declamaram, *Bom dia “stora”!* Depois, um a um, como numa coreografia ensaiada entraram por ordem alfabética, dirigiram-se em silêncio para os seus lugares e sentaram-se.

A professora, estupefacta, olhava-os sem perceber. Eles mantinham-se impassíveis, olhos fixos, olhar em frente. A professora irritada perguntou:

- O que é que isto quer dizer?
- Isto o quê, “stora”?, perguntaram em coro.

Aí a professora não aguentou mais: não admito que brinquem comigo, todos com falta disciplinar!

E era esta a razão daqueles protestos em coro que chegavam agora à minha aula. Verdadeiramente fiquei sem saber que dizer. A infracção era a infracção da infracção? A infracção era a regra?

De facto, os alunos têm muito poder quando querem, mesmo se jogarem no terreno do regulamento instituído. Podem construir a infracção pelo contraste com o regulamentado... ou pelo inverso.

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