http://www.apagina.pt · redaccao@apagina.pt

Director: José Paulo Serralheiro

PORTUGAL CTT PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS DEVESAS—V.N.GAIA TAXA PAGA

1001 riscos de linguagens desenhadas

VER E LER NAS PÁGINAS 2, 24 E 25

a Página da educação

ano XVII | n.º 174 | JANEIRO | 2008 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

Fractura digital

E se a escola estiver a preparar para um mundo que já não existe?

LER EM 2 E 14

Bolonha em defesa do pensamento contemporâneo

ENTREVISTA AO REITOR (LUSÓFONA DO PORTO) FERNANDO DOS SANTOS NEVES NAS PÁGINAS 21 A 23

05 Ninguém deve ser estrangeiro

09 Silêncio ou divórcio dos intelectuais "comprometidos"?

11, 26 e 27 O importante é construir bom currículo

35 A educação não se esgota na escola

Formar para um mundo ...que já não existe

O discurso conservador pretende que a escola e os professores se devem deixar de filosofias e 'paninhos quentes' e fazer aquilo para que, segundo eles, existem: ensinar, ser exigentes, avaliar, seleccionar, distinguir. Arrumar para longe questões que só complicam: os contextos sócio-culturais, as pessoas que 'moram' nos alunos, as diferentes situações e ritmos…. Quando alguém introduz estes factores como relevantes para a aprendizagem, a moda, agora, é arrumá-lo e desqualificá-lo, chamando-lhe 'filho de Rousseau'. Quando se procura chamar a atenção para a importância dos processos, não para os contrapor aos resultados, mas para introduzir no modelo um factor de complexidade e de maior acuidade face às situações concretas, logo nos vêm com a catalogação de que falamos e escrevemos 'eduquês'.

Todos sabemos que a melhor forma de evitar discutir um assunto é arrumá-lo com respostas e com certezas e ilegitimar quem pensa a realidade de outro modo. É verdade que houve e há muito discurso sobre a educação que não passa de palavreado para alimentar ou encobrir a pobreza de pensamento, quando não práticas medíocres.

Mas isso não tira que se porfie em repensar a escola e o modo de nela estar e de nela trabalhar.

Aos mesmos que consideram os rankings das escolas o supra-sumo da transparência do sistema educativo e o indicador-mor da qualidade, e que brandem os resultados dos estudos comparativos internacionais como o PISA, raramente os vemos preocupados com uma questão a um tempo tão simples e tão inquietante: e se a escola estivesse a preparar para um mundo que já não existe?

E se os pressupostos que fundaram a escola – que no essencial, mudaram muito pouco nos últimos cem anos – já não fossem válidos?

Décadas atrás procurava-se motivar os alunos para o estudo de matérias por vezes áridas e desinteressantes com o argumento de que, estudando e progredindo, obteriam o passaporte para um emprego e para uma carreira. Hoje, o argumento que faz da qualificação um factor decisivo para as políticas públicas pode ser relevante do ponto de vista da produtividade e da macro-economia; não o é do ponto de vista das percepções e expectativas individuais.

Acresce que as crianças e adolescentes que demandam a escola de massas também já são outros. Algumas das características do mundo que habitam decorrem de tendências mais longas e largas. As gerações mais jovens fizeram ou fazem, cada vez mais, a experiência de crescer sem irmãos e em quadros familiares distantes do modelo-padrão; nascem e desenvolvem-se rodeados de uma agressiva máquina de marketing e publicidade que os formata, a bem ou a mal, na alienação consumista; conhecem desde cedo a esquizofrenia do sistema dominante, que prega a paz, a justiça e a fraternidade nas declarações e documentos solenes, mas pratica a mais descabelada competição. No meio de tudo isto – como expressão e agente deste mundo - os media, particularmente a televisão, os jogos, a música digitalizada e a Internet, converteram-se em ambiente de respiração e socialização.

Conhecer melhor esta geração, tomar consciência daquilo que emerge como expressão de um novo paradigma cultural não pode ser remetido para o folclore da irrelevância pedagógica. É uma exigência humanizadora da educação, da qual todos temos a aprender.

IÉ

Num texto hoje clássico, publicado em 2001, Marc Prensky aludia ao fosso geracional como dimensão da "fractura digital" que se tem vindo a converter num dos mais expressivos campos de desigualdade social, nas nossas sociedades. Segundo o autor, em contraposição aos "imigrantes do digital", que seriam os adultos que cresceram na cultura analógica, os "nativos do digital", que passaram as suas vidas rodeados de computadores, telemóveis e consolas de jogos, têm modos de pensar e de processar a informação profundamente distintos.

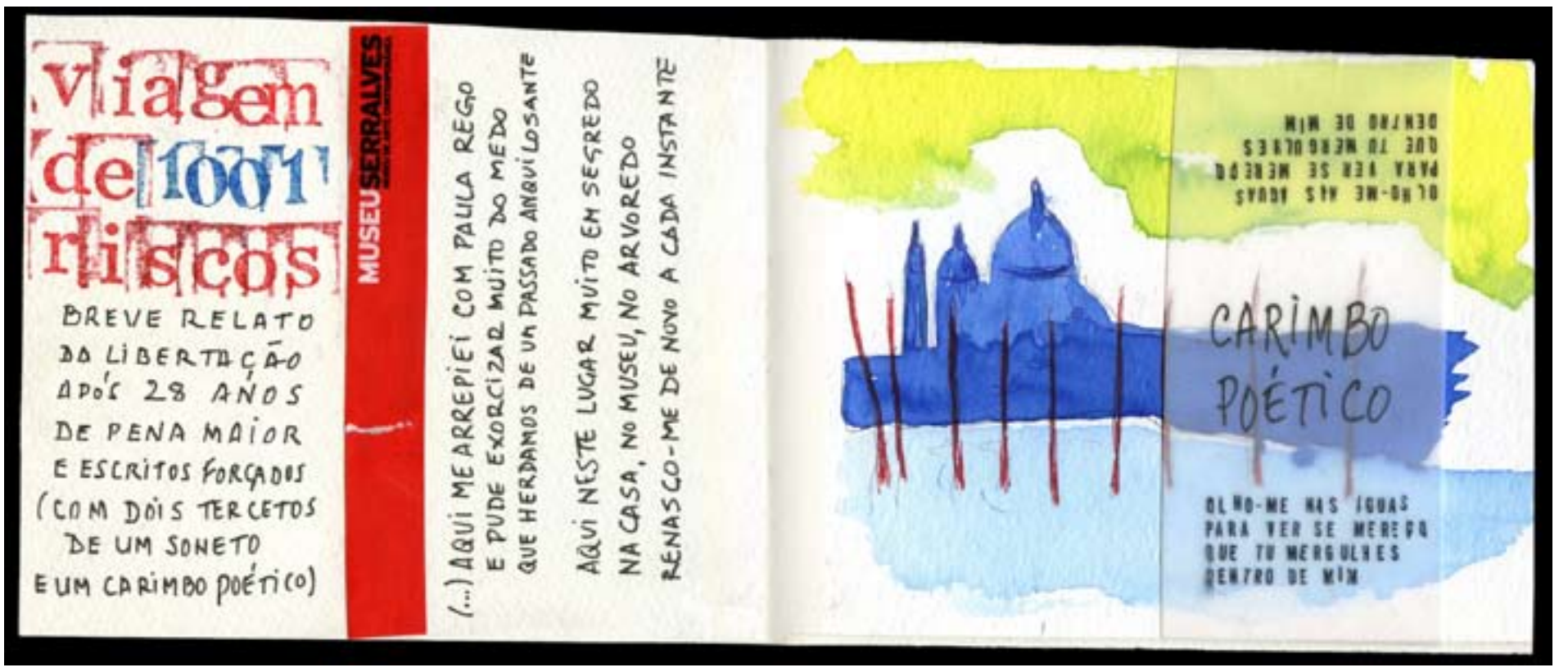
Esta distinção carece de muito mais aprofundamento e, como tem chamado a atenção um autor como Henry Jenkins , não será correcto etiquetar toda uma geração como se fosse uma categoria homogénea e como se os tais"nativos", pelo facto de o serem, não carecessem da formação para a abordagem crítica das tecnologias ou, mais simplesmente, da literacia digital.

Em todo o caso, a hipótese de Prensky – ainda que limitada e criticável – coloca um problema que os educadores e as instituições educativas não deveriam ignorar. O autor coloca a questão como se ela fosse um problema de linguagem ou de 'língua': "os formadores imigrantes do digital, que falam uma língua obsoleta (a da era pré-digital) esforçam-se por ensinar uma população que fala uma língua inteiramente nova". Saberemos ver o alcance desta metáfora linguística?

Manuel Pinto
Universidade do Minho

Folhas soltas de um caderno de viagens

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)



o «poder suave» e os Direitos Humanos

A política pronto-a-vestir perdeu o sentido. Agora exige-se política de alta costura (por medida)

IE

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo dia mundial se comemorou em 10 de Dezembro, emergiu no século passado [10.12.1948] conseguindo estabelecer e codificar um amplo conjunto de direitos políticos, económicos e sociais. Seria um sinal de progresso civilizacional se a humanidade assumisse como sua grande tarefa, neste século, zelar pela sua completa aplicação.

É certo que a linguagem dos direitos humanos passou a fazer parte da agenda política diária. No entanto, basta olhar os jornais para se comprovar que há poucos motivos para ilusões sobre a possibilidade de o homem se mostrar hoje mais humano do que há meio século. Ao entrar na terceira idade, a Declaração não conseguiu ainda que o conjunto dos seres humanos se sinta, com naturalidade, membro da Família Humana.

Direitos iguais e inalienáveis. Liberdade individual e colectiva. Justiça e paz no mundo. Os seres humanos libertos da opressão, da exploração, da humilhação, do terror e imunes aos ingredientes que fazem a miséria. A dignidade de todos como direito inadiável. A prática, em todas as circunstâncias, do respeito pelas diferenças, não apenas as de género e de idade, mas também de práticas culturais diversas, de comportamentos, crenças e ideias. O direito ao erro, ao diálogo e à critica, são tudo objectivos que a humanidade está longe de atingir fazendo-nos sentir que continuamos longe da civilização, ainda mergulhados na barbárie.

Nós que somos educadores, temos neste campo responsabilidades acrescidas. A defesa dos Direitos Humanos, o ensino dos mesmos, o trabalho para que os diferentes poderes passem, na sua aplicação, da retórica à prática, fazem parte não só dos nossos deveres de cidadania mas também dos nossos deveres profissionais. É por isso indispensável que os professores estejam atentos ao mundo em que vivem, se informem e se formem de modo a saber olhar a vida social e política com sentido critico e participando activamente em movimentos que promovam o usufruto dos Direitos Humanos por toda a Humanidade.

A Declaração dos Direitos Humanos é apenas ainda uma lista de boas intenções, sustentada por uma série de convenções, respaldada apenas por sanções morais e carente de poder efectivo. Ela deu lugar a inúmeros protocolos, convenções, comités e grupos de trabalho, mas temos poucos mecanismos efectivos para proteger os direitos estabelecidos. É obrigação dos professores praticar os Direitos Humanos e exigir os meios que dia a dia os façam respeitar no seu local de trabalho, no seu país e no mundo.

Quando em 1948 os pioneiros dos Direitos Humanos escreveram a Declaração preocupava-os a luta contra as ditaduras de que tinham saído, a abolição das formas de escravatura e de colonialismo, o direito de voto feminino. Por seu lado, o movimento sindical lutou, com êxito considerável, pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores. Seis décadas depois, mesmo as velhas situações mais gravosas, a par das escandalosas desigualdades sociais, da exploração do trabalho, da fome, da doença, do ensino, continuam por resolver. E, no entanto, a Humanidade progrediu imenso em campos do conhecimento que a dotam dos meios mais do que suficientes para por cobro a estas vergonhas civilizacionais. Se o não fazemos não é por falta de recursos materiais, mas por falta de uma ética que respeite a condição humana.

Nas décadas de sessenta e setenta o movimento dos Direitos Humanos, como expressão da sociedade civil, obteve impulsos significativos em todos os continentes. O desenvolvimento do Neoliberalismo, a partir dos anos oitenta, veio frear este movimento positivo. Desde então, a ganância pelo lucro tem sido um freio ao trabalho dos que se esforçam por estender os Direitos Humanos a toda a Humanidade. Os defensores destes direitos sempre afirmaram que a economia tem de estar ao serviço do Homem e não o contrário. Sempre defenderam a prioridade às pessoas. O Neoliberalismo tem reforçado, nas nossas sociedades, o poder dos que insistem em fazer das pessoas um mero instrumento ao serviço do lucro, açambarcado por poucos, e obtido à custa da miséria de quase todos. Por isso, não vemos reforçar e estender os Direitos Humanos, pelo contrario, em nome de espantosas mistificações vemos eliminar os mais elementares direitos consagrados no último meio século. E tudo em nome do progresso!

Neste tempo, o desenvolvimento do conhecimento humano e a sua aplicação a novas tecnologias, a par das crises no campo das ideologias, obrigam-nos a repensar as práticas e os caminhos que nos levarão a deixar para trás o tempo da barbárie. A civilização continua à nossa espera. O colectivo e os direitos colectivos já não são a abstracção que dramaticamente alguns defenderam, no último século, à custa da anulação dos direitos individuais. Os direitos colectivos, sabemos hoje, só podem ser o corolário do respeito e do exercício dos direitos de cada um.

A criação e o desenvolvimento de grupos centrados sobre questões específicas são hoje uma necessidade. A observação parece mostrar que a acção mais importante dos cidadãos é aquela que eles exercem de forma empenhada, nos contextos em que vivem, muito mais do que a preocupação em agir em movimentos globais. Estes parecem ser mais eficazes na transformação da sociedade e do mundo e na defesa dos Direitos Humanos, quando resultam das acções individuais das pessoas e dos grupos locais ou mesmo de alguns pequenos Estados.

Na última década, observámos vários casos de alianças informais de pequenos e médios Estados com organizações não governamentais para lançar campanhas globais sobre temas específicos. Essas coligações desenvolveram o que vem sendo designado por «poder suave» [soft power], que consiste numa forte, aguerrida e firme mensagem esclarecida combinada com apelos à boa vontade, para defender assuntos como a proibição das minas antipessoais, o fim da utilização de crianças-soldado ou a proibição das bombas de fragmentação.

A disposição de escolher objectivos concretos e de estabelecer as redes capazes de os atingir parece ser um dos caminhos a seguir. Podem desenvolver-se objectivos em todos os campos, sejam o ensino; os direitos dos trabalhadores ou dos desempregados; o sentido a dar à investigação científica; a escolha das energias a produzir; a eliminação da violência doméstica; a repartição mais justa da riqueza; etc. As organizações tradicionais, sejam elas movimentos, partidos ou sindicatos pouco podem fazer se isoladas e numa situação de permanente concorrência e conflito doutrinário. A sua ligação às redes autónomas de cidadãos, que querem ser sujeitos e não objectos da acção, parece ser condição da sua eficácia e sobrevivência.

Na sociedade do conhecimento, a acção colectiva e transformadora, o «poder suave», constrói-se, pausadamente, a partir do encontro das acções individuais desejadas pelos sujeitos, sejam eles pessoas individuais ou grupos.

José Paulo Serralheiro

IÉ

Desporto *versus* actividade física

O desporto, não saiu muito bem da segunda Guerra Mundial (1939-1945). De uma maneira geral, os líderes desportivos de diversos países europeus, tinham estado associados aos antigos regimes políticos, tendo, muitos deles, sido um autêntico joguete nas mãos dos partidos detentores do poder. O desporto chegou mesmo a ser em diversos países, um instrumento político dos regimes instituídos. Assim, quando a guerra acabou, ninguém sabia muito bem o que fazer ao desporto. As confusões eram muitas, e os receios vários.

Hoje, as coisas não são muitos diferentes na medida em que ainda existem enormes preconceitos relativamente a uma prática que a generalidade das pessoas, pelas mais diversas razões, recusa compreender a sua verdadeira natureza. E porquê? Porque a natureza do desporto encontra as suas raízes mais profundas no instinto da luta pela sobrevivência. De facto, a dimensão antropológicas da luta pela sobrevivência que se expressa de uma forma singular na competição desportiva, sempre foi e será uma oportunidade de sublimação das frustrações das derrotas entre elas as militares, como o provou Pierre de Coubertin ao institucionalizar os Jogos Olímpicos da era moderna, bem como uma oportunidade para o homem expressar toda a violência que lhe vai na alma, sempre que coloca o desporto ao serviço da violência gratuita, da guerra, do terror e da morte.

O problema é que, de uma maneira geral, os dirigentes desportivos no mais puro oportunismo e os dirigentes políticos na mais descarada ignorância, têm jogado o jogo do desporto no "fio da navalha", tomando em matéria de políticas públicas desportivas as mais estapafúrdias decisões, que deviam ser objecto de estudo e ponderação. Por outro lado, a partir dos anos cinquenta, foi desencadeado com origem em diversos países do Norte da Europa, um movimento conducente ao envolvimento das pessoas em actividades físicas de cariz recreativo, cuja dimensão competitiva foi subvalorizada ou, em alguns casos, até mesmo anulada, a fim de se ultrapassarem as sequelas da guerra, que davam "má fama" do desporto. Dizia ao tempo a propaganda que "a actividade física não é um acto gratuito, é um acto de vida", numa alusão indirecta à dimensão belicista que, desde sempre, envolveu as práticas desportivas. Nesta perspectiva, em 1966 surgiu, pela primeira vez, o conceito de "desporto para todos" e, em 1975, a "Carta Europeia do Desporto para Todos" aonde, por estranho que posa parecer, a palavra competição acabou pura e simplesmente ignorada. Deste modo, o desporto foi ilusoriamente transformado numa actividade acética, praticada à margem de toda e qualquer contaminação de tipo competitivo, em que se privilegiava prioritariamente o exercício da actividade física com meros objectivos recreativos. Entretanto, o verdadeiro desporto, evoluiu em regime de roda livre, à margem de qualquer controlo de ordem ética, política e social, enquanto os responsáveis tanto desportivos como políticos se limitavam a fazer a triste figura de avestruzes. Esta situação só veio a ser corrigida com a publicação da "Carta do Desporto" em 1992, aonde se passou a considerar de uma forma clara, a dimensão competitiva do desporto e a sua organização a diversos níveis. O problema é que o mal já estava feito. A assunção da competição na sua plenitude veio tarde de mais.

Muito embora os arautos do "desporto acético" tenham acintosamente denegrido a competição expressa na luta para além da luta pela sobrevivência, quer dizer, quando a luta ganha um sentido lúdico, recreativo e pedagógico, o que é facto é que o desporto enquanto jogo que é, não deixou de seguir ao ritmo dos ponteiros do relógio biológico da história. A competição tinha de surgir com toda a sua pujança. Era uma questão de tempo. O problema é que a prática desportiva enquanto competição que é, ao ser deixada ao livre arbítrio daqueles que jogam e à margem de qualquer sistema de controlo, acaba por ser geradora de efeitos perversos. Quando hoje olhamos para o que se passa com a criança que é disputada por dois grandes clubes portugueses, temos de encontrar os grandes responsáveis entre aqueles que ao longo dos últimos anos estigmatizaram o valor educativo do desporto, enquanto instrumento promotor de uma verdadeira cultura competitiva, geradora do desenvolvimento e do progresso das nações.

Gustavo Pires
Universidade Técnica de Lisboa
(conclusão na p. 41)

DESCUIDOS

Árvore do sexo está a extinguir-se no Uganda

"A citropsis está a desaparecer, as pessoas utilizam-na em excesso: é o Viagra local!", conta Robert Kungujje, um guia do bosque de Mabira, no Uganda, enquanto mostra a chamada «árvore do sexo», apreciada pelas suas propriedades afrodisíacas.

As raízes da citropsis articulata, utilizadas em decocção [infusão], fazem efeito em três horas, assegura Kasozi Bruham, um camponês de 49 anos e consumidor habitual deste preparado. "Com o desemprego, os maus hábitos alimentares, a diabetes e a hipertensão, relacionados com o stress, os transtornos da erecção aumentam no Uganda (...) por isso as pessoas utilizam esta planta", afirma Maud Kamatenesi-Mugisha, botânico e especialista em fertilidade.

Os utilizadores da citropsis têm o hábito de arrancar a raiz e não plantam outras para garantir a sua sobrevivência. Cerca de 80 por cento da população ugandesa depende das plantas medicinais para curar doenças quotidianas devido ao alto custo dos medicamentos modernos e à longa distância entre as clínicas e as aldeias. No entanto, até agora, não foi tomada nenhuma acção específica para salvar a citropsis.

A Reserva de Mabira, uma das regiões mais ricas em biodiversidade e espécies endémicas da África, estende-se por 30.000 hectares, que abrigam 312 espécies de plantas, 315 aves e 218 mariposas. Apesar disso, o governo ugandês tinha programado transformar um quarto do bosque em plantações de cana-de-açúcar, plano que foi deixado cair por causa de fortes protestos.

jps/ AFP

Revista de imprensa

"NOS SINDICATOS NÃO HÁ CARREIRA"

António Teodoro, ex-secretário-geral da FENPROF, em entrevista ao JN, diz que se ainda fosse funcionário público … teria ontem [30.11] feito greve, "Por todas as razões e mais algumas" - desde logo as que radicam no estatuto dos docentes. "Os últimos três anos foram terríveis para os professores", afirma António Teodoro, assestando baterias na política governamental de Educação.

JN – Jornal de Notícias [01.12]

SÓCRATES ENFRENTA A SUA MAIOR GREVE

Como sempre, Governo e sindicatos não se entendem quanto às taxas de adesão. Mas a tendência revelada pelos dados oficiais é inequívoca: esta foi a maior greve da função pública desde que este Governo assumiu funções.

Independentemente da habitual divergência de estimativas de adesão pelo Governo (21,8%) e pelos sindicatos (80%), uma coisa é certa: segundo dados oficiais relativos à administração central, esta paralisação registou a maior taxa de adesão entre as oito que se realizaram desde que o actual Governo assumiu o comando do País. As anteriores greves registaram taxas de adesão, medidas pelos ministérios, entre 6,5% e 15,9%.

Diário de Noticias [01.12]

MATEMÁTICOS E SINDICATOS PÕEM EM CAUSA POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Em reacção aos resultados do PISA 2006 a Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM) considerou que a fraca prestação dos alunos portugueses torna evidente "a inércia do sistema educativo" e a necessidade de "alterações profundas", nomeadamente a nível dos programas. Citado pela agência Lusa, o presidente da SPM, Nuno Crato, considerou "muito preocupante" a consistência de maus resultados, em particular em relação à Matemática. Pelo lado dos professores, tanto a FENPROF como a FNE consideraram que os dados divulgados confirmam a falta de investimento na educação. Para Mário Nogueira da FENPROF, "há uma falta de investimento e de medidas adequadas e, assim, dificilmente sairemos da situação em que nos encontramos em matéria de resultados escolares".

Meia Hora [05.12]

SÉRIO AVISO AO GOVERNO

«Os trabalhadores continuarão a lutar porque não aceitam que lhes sejam retirados direitos que conquistaram em democracia», avisou Ana Avoila, saudando a participação numa das maiores greves de sempre na Administração Pública. «Foi das maiores greves de sempre no sector», anunciou a coordenadora da Frente Comum dos Sindicatos da Administração Pública, FCSAP, numa conferência de imprensa conjunta de balanço da greve, a meio da tarde de dia 30, ladeada pelos representantes máximos da Fesap/UGT e do STE/UGT, e na presença dos representantes de todas as estruturas sindicais que convocaram a luta.

Avante [06.12]

Nome e preconceito Somos todos ilegais…

"Space…the final frontier. These are the voyages of the Spaceship Enterprise. It's five year mission: to explore strange new worlds, to seek out new life and new civilizations- to boldly go where no man has gone before."

Estas são as palavras, para muitos inesquecíveis, de Captain Kirk, personagem da série televisiva de sucesso global *Star Trek*, na busca de vida inteligente no insondável universo.

Captain's Log 1 – O estatuto de imigrante na Europa continua a ser construído entre barcaças de fragilidade imensa, viagens infernais em contentores, redes de tráfico de mão-de-obra escrava, infindáveis vistos turísticos, entre tantos outros expedientes e cambiantes naquilo que podemos chamar a Schengalândia. O Acordo de Schengen é uma convenção entre países europeus sobre uma política de imigração comum e controle compartilhado de fronteiras. O objectivo inicial, utópico e retórico, era o de abolir as fronteiras entre os Estados que assinaram tal Acordo. Em poucos anos, tornou-se num modelo de vigilância e protecção mútua face aos contingentes desordenados e incontroláveis de imigrantes. De facto, um cidadão de um país terceiro, pode entrar e viajar no território Schengen por um período máximo de três meses, desde que satisfaça as seguintes condições: um documento de viagem válido; um visto de estadia de curta duração; capacidade de demonstrar o objectivo da viagem; meios de subsistência suficientes para o período de estadia e para o regresso; e não deve estar referido no Sistema de Informação de Schengen nem ser considerado como uma ameaça à ordem pública ou à segurança nacional.

Captain's Log 2 – Os programas matinais na rádio são marcados por um estilo animado a roçar o patético, música enérgica e animadores joviais. Até as informações de trânsito são pretexto para umas piadas indecifráveis. Tudo para produzir uma sensação de bonomia para mais um dia de trabalho, alienante, cansativo e desinteressante. Recentemente, tive a infeliz ideia de partilhar esta experiência matinal com uma rádio de grande audiência – a Rádio Comercial. O ambiente era hilariante e eufórico: os animadores anunciavam, nas suas palavras, "a campanha de solidariedade que faltava fazer!". Tratava-se de apoiar Zongo, um jogador de futebol do União de Leiria, e cuja permanência em Portugal havia sido questionada pelo Serviço de Fronteiras e Estrangeiros. O referido jogador do Burkina Fasso havia incorrido no lapso ou incumprimento dos requisitos acima referidos para a obtenção de visto de estadia e estava ameaçado de expulsão. Os jornais desportivos haviam dado um destaque muito sumário à notícia, e, de acordo com uma entrevista ao jogador, este, muito apreensivo com a sua situação, havia solicitado apoio jurídico; o sindicato dos jogadores estava também a encetar algumas tímidas iniciativas. Naquela emissão radiofónica esboçava-se assim mais uma "graçola" matinal em tom de fait-divers sobre a situação de Zongo – similar afinal à de tantos imigrantes ilegais, como os mediáticos casos dos portugueses deportados do Canadá ou dos trabalhadores escravos em Espanha, na Holanda ou Inglaterra. A expressão de todos os preconceitos estava contida no modo primário de gracejar com o seu nome de sonoridade exótica e na humilhação pública em forma de canção jocosa intitulada "Salvem o Zongo" que o site da rádio divulga: *Zongo, Zongo / Ficar por cá era tudo o que ele queria / Jogando a bola pela União de Leiria / Mas o SEF diz que o visto dele é irregular / Então querem que o Zongo se ponha a andar.*

Captain's Log 3 – A alusão a este caso não é tanto para averiguar se o SEF tinha razão ou não no mandato de expulsão, ou se a idiota emissão matinal daquela rádio merece um processo judicial por ofensa. A questão é pura e simplesmente da ordem do preconceito mais elementar, xenófobo e etnocêntrico. E revela o abuso de poder com que radialistas, sem qualquer pudor ou ética jornalística, fazem uso de um meio de comunicação de massas, numa estratégia, francamente discutível, de humor. A questão essencial é que todos os "Zongos" – do Burkina Fasso em Portugal ou portugueses no estrangeiro – serão sempre frágeis alvos e anedotas fáceis que jamais terão direito de resposta em igual proporção, com igual destaque. Aos "Zongos" ilegais resta esperar pelas cartas de expulsão ou deportação ou pela magreza salarial dos poucos dias na "terra prometida". Aos radialistas fica a verve e o rasgo humorístico e um enorme mau gosto, para poupar na adjectivação. Na nave Enterprise da minha juventude, Captain Kirk procurava ultrapassar a última fronteira em busca de formas inteligentes, certamente com nomes e fisionomias muito diferentes da sua; bom, mas isso era em 1966 nos seus diários de bordo… agora que estamos definitivamente na era da globalização, ser global, a julgar por este sórdido episódio, é assumir que as formas inteligentes têm apenas nomes, fisionomias, humores e programas matinais semelhantes aos nossos. Sendo assim, prefiro definitivamente tornar-me ilegal ou como sugeria Manu Chao: clandestino.

Paulo Raposo
ISCTE – Lisboa

Estatísticas, abstracções, interrogações

IÉ

Já sabemos – basta consultar os dados estatísticos que o ministério divulga – que o insucesso escolar é absurdamente elevado. Já sabemos que, em cada ano lectivo, centenas de milhares de alunos não conseguem transitar de ano. Já sabemos que o secundário chumba um terço dos seus alunos e que, no final do décimo segundo, cerca de metade fica à porta da universidade. Sabemos que a reprovação atinge quase um quarto dos alunos do sétimo ano e quase metade do décimo ano. Já sabemos que, no segundo ano, acontece uma primeira degola dos inocentes. E que a taxa de retenção e desistência passa de 7,8 por cento no quarto ano de escolaridade para 14 por cento no quinto. Já sabemos que pouco ou nada melhorou, desde meados da década de 90. Já sabemos isso tudo. E depois?...

Prevejo que, em breve, as estatísticas apresentem evolução positiva. Os alunos dos cursos tecnológicos e artísticos, à semelhança do que acontece com os dos profissionais, apenas terão de fazer exames nacionais, se quiserem ir para a universidade. E também porque sucederá uma natural inflação nas notas, acaso o ministério insista no disparate de os pais virem a participar na avaliação dos professores...

O ministério aprovou mais algumas regras de avaliação. Entre as inúteis medidas ministeriais, prevê-se a obrigatoriedade de as escolas realizarem planos de recuperação dos alunos que terminaram o primeiro período lectivo com três ou mais negativas. E o acompanhamento dos alunos que, mesmo assim, vierem a chumbar. Mais do mesmo…

Os governos sucedem-se. Só o insucesso e as medidas avulsas não variam. As propostas são sempre remediativas, não logram atingir o âmago do problema.

Há mais de trinta anos, venho escutando as ladainhas dos ministérios e das corporações. Ao longo de dezenas de anos, conheci professores que acreditaram nas boas intenções dos poderes e na solidariedade dos pares. Vi esses professores fazerem maravilhas com os seus alunos, acreditando ser possível melhorar a escola. Assisti às suas tentativas de sensibilização de outros professores das suas escolas. Vi os seus projectos serem destruídos. Vi como os professores crentes eram destruídos por professores cínicos.

Cansei-me de ver a comunicação social dar guarida a espertalhões que atingem o topo de venda de livros, criticando o "eduquês". Eu também o critico, porque muita da literatura das ditas ciências de educação não passa de literatura de cordel. E é tal a distância entre os devaneios teóricos e a realidade das práticas, que certas teses não passam de ficção científica. Porém, aqueles que erigem as "novas pedagogias" em bode expiatório de todas as culpas do sistema, desviam a discussão do essencial. Apenas contribuem para a desorientação geral. E os críticos das "novas pedagogias" nem sequer conseguem apontar o nome de uma só escola que desastrosamente pratique as "novas pedagogias", que prodigamente glosam nos seus best sellers.

Cansei-me dos discursos desculpabilizadores dos que recusam reflectir as suas práticas, dos que recusam melhorá-las (melhorando a aprendizagem dos alunos) e que se julgam no direito de "não querer". Cansei-me de ver que os professores não conseguem recuperar a sua auto-estima e reivindicar o reconhecimento social que lhes é devido, porque o corporativismo os adormece com anestésicos discursos. Quando verão os professores que o seu estatuto social somente se elevará afirmando a possibilidade da mudança e não rejeitando responsabilidades. A "resistência à mudança" é um conceito polissémico. Talvez alguém o tivesse inventado para dar razão a quem recusa mudar...

Velha e quase inútil, a Escola agoniza. Os sucessivos ministérios vão-lhe aplicando pensos rápidos. Os corporativismos vão-lhe injectando morfina. Talvez porque a eutanásia seja proibida, ninguém ponha cobro ao sofrimento. A quem convém que a escola se mantenha em vida vegetativa? Em educação, não existe neutralidade. Se aqueles que reproduzem práticas bolorentas se interrogassem e procurassem saber a que senhor estão servindo, talvez chegassem à compreensão das perversões a que as suas práticas conduzem. Talvez viessem a compreender, por exemplo, que o tipo de gestão do tempo, que a sua escola adopta (idêntico ao de milhares de outras escolas) restringe o desenvolvimento de relacionamentos sociais e intelectuais saudáveis. Talvez viessem a compreender o que Henry Giroux, há muito escreveu: "com os seus cronogramas e relacionamentos hierárquicos, a rotina da maior parte das salas de aula actua como um freio à participação e aos processos democráticos".

A abstracção "turma", encarada como um todo homogéneo, ostraciza a evidência da especificidade de cada aluno. Na maioria das vezes, o aluno limita-se à recepção de conceitos a que pouco ou nenhum significado atribui. A abstracção "aula" (ritual que parte do errado pressuposto de ser possível ensinar a todos como se fosse um só) suscita desinteresse e desmotivação.

Quem se interroga? Quem interroga práticas obsoletas? Quem se interroga sobre as razões profundas do insucesso?

Os educadores deveriam adoptar a postura crítica que levou alguém a perguntar: por que razão os anjinhos papudos da talha barroca só têm cabeça e asas?

José Pacheco
Escola da Ponte, Vila das Aves

OPÇÕES

Jovens europeus preferem internet à televisão

Pela primeira vez, os jovens europeus expressaram a sua preferência pela Internet em detrimento da televisão, segundo um estudo realizado em 10 países e publicado em 5 de Dezembro.

De acordo com o estudo, há nos 10 países (Reino Unido, França, Alemanha, Itália, Espanha, Holanda, Bélgica, Dinamarca, Suécia e Noruega) 169 milhões de internautas, que passam em média 12,7 horas na rede. Os mais conectados são os italianos (13,6 horas em média), e os menos conectados são os holandeses (9,8 horas). Além disso, 82 por cento dos jovens (16-24 anos) utilizam a internet, contra 77 por cento que admitem ver televisão. _O estudo também mostra um aumento anual de 12 por cento do número de pessoas de mais de 55 anos que utilizam a internet. Para 83 por cento dos utilizadores, a Internet tornou-se imprescindível nas suas vidas, e os inquiridos dizem já não saber viver sem ela. Destes, 32 por cento têm a mesma opinião sobre o correio electrónico. _A maioria admite passar agora menos tempo frente à televisão para dispor de tempo para dedicar à Internet. Este estudo entrevistou mais de 7.000 pessoas, nos países referidos.

jps/ AFP

Revista de imprensa

PETIÇÃO PARA ACESSO AO SUBSÍDIO DE DESEMPREGO

A FENPROF e o SNESup entregaram à Comissão Parlamentar do Trabalho, Segurança Social e Administração Pública quatro mil assinaturas da petição «Por Uma Lei que Garanta Universalidade e Igualdade no Acesso ao Subsídio de Desemprego».

Destak [10.12]

CGTP CONSIDERA «INACEITÁVEL» PROPOSTAS DA CIP

O dirigente da CGTP-IN considera «inaceitável» qualquer tentativa das confederações patronais de colocarem em causa o acordo para a evolução do salário mínimo nacional até 2011, que deverá fixar-se em 500 euros. Já a UGT exige que a concertação social «cumpra estritamente» as matérias acordadas por todos os parceiros.

TSF Online [11.12]

FENPROF PELA AVALIAÇÃO EXTERNA

A Federação Nacional dos Professores (FENPROF), reivindicou ontem uma avaliação externa às medidas educativas do Governo.

A exigência surgiu na primeira reunião entre Maria de Lurdes Rodrigues e os sindicatos em dois anos de mandato.

Para a FENPROF é altura de apurar se os resultados das medidas tomadas "são excelentes" como apregoa o Governo.

Correio da Manhã [13.12]

FENPROF CRITICA EXCLUSÃO DOS SINDICATOS

A Federação Nacional dos Professores (FENPROF) contestou, ontem, [13.12] a exclusão dos sindicatos do recém-criado Conselho Científico da Avaliação dos Professores (CCAP), considerando que se enquadra na "obstinada campanha governamental" contra as organizações sindicais.

Governo aprovou o decreto regulamentar que define a composição do CCAP, um órgão consultivo do Ministério da Educação, que terá "a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho" dos docentes, desde o pré-escolar ao secundário.

O órgão terá um presidente e 20 membros, entre os quais cinco professores em exercício efectivo de funções, cinco individualidades em representação de associações pedagógicas e científicas de docentes, sete individualidades de reconhecido mérito e três representantes do Conselho de Escolas.

A exclusão dos sindicatos é criticada pela FENPROF, que vai queixar-se ao primeiro-ministro e à Assembleia da República.

JN – Jornal de Notícias [14.12]

SÓCRATES ANUNCIA PROJECTO DO BLOCO CENTRAL

A gestão autónoma das escolas é um projecto com barbas: vem de Marçal Grilo, passou por Justino e agora Sócrates recupera-o.

Sócrates (…) quer que as escolas passem a ser comandadas por um director executivo, escolhido por concurso e através de um novo órgão colegial – o Conselho Geral – onde participam pais, professores, autarquias e comunidade.

(…) Nem deputados, nem jornalistas ou sindicatos foram informados do teor concreto do projecto, nem do seu articulado.

(…) Os sindicatos – tanto a FNE como a FENPROF – levantam dúvidas sobre o avanço do projecto. Em causa está a, ainda em vigor, Lei de Bases do Sistema Educativo que fixa que "a direcção de cada estabelecimento dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente".

Em 2004, a tentativa de mudar a letra da lei custou um veto ao então ministro David Justino. Jorge Sampaio sublinhou as "fundadas dúvidas de constitucionalidade" que "algumas normas respeitantes à gestão das escolas" lhe levantaram.

Expresso [15.12]

A FRAUDE – CARTA DE NATAL ESCOLAR

O ensino não vai bem e dele não se esperam melhorias. Dos resultados, o melhor é dizer que, se, em geral, não são francamente baixos, é porque são confeccionados. Um pequeno grão de uma longa fraude. A mentira é o sintoma do sistema. E começa na cúpula.

Público [16.12]

Slow atitude e capitalismo veloz: a crônica de uma aceleração anunciada

Há pouco tempo no Brasil fomos surpreendidos pelo destino do vôo JJ 3054, um *airbus* que decolou da cidade de Porto Alegre em direção ao aeroporto de Congonhas, em São Paulo. Na aterrissagem, não desacelerou suficientemente na pista – uma das mais curtas do País –, e chocou-se com o edifício de sua própria empresa aérea. Não houve sobreviventes. A tragédia marcou o ápice da crise aérea brasileira, revelando várias faces do problema. Não me deterei nas especulações conjunturais, mas no que este acidente tem de revelador dos dispositivos que tornam as vidas reguladas. Nesse sentido, vale lembrar o que Anthony Giddens chamou de "sistemas abstratos de confiança", constituídos por um tipo de racionalidade altamente tecnologizada, cuja promessa é alcançar o máximo de infalibilidade e eficácia. Apesar dos inegáveis avanços científicos e da eficácia real de muitas das tecnologias contemporâneas, parece difícil generalizar esta expectativa, como se a tecnologia pudesse se manter à parte das disputas econômicas e políticas. Tais sistemas abstratos de confiança se tornam cada vez menos confiáveis ao serem subsumidos pela lógica da acumulação veloz e do curto prazo (que sempre foi a regra do jogo capitalista, agora apenas intensificada). Quando isso acontece, se potencializam os riscos e a rejeição de uma atitude ecológica – assentada sobre a prudência e a consideração da incerteza. As conseqüências ficam por conta da minimização das margens de segurança das tecnologias, como observamos nos casos de liberação da produção e consumo dos alimentos transgênicos, da fragilidade das medidas diante da gravidade do aquecimento global, e também dos eventos pontuais, mas não menos eloqüentes, como o acidente do vôo JJ 3054.

O avião não pôde desacelerar. Entre os fatores que contribuíram para o acidente estão o desrespeito ao prazo limite para manutenção do sistema de freios (o que dificultou reverter a velocidade) e as más condições da pista do aeroporto. As obras de manutenção haviam sido aceleradas e a pista liberada antes da realização das *ranhuras*, fissuras que ajudam a drenar a água e a parar o avião na aterrissagem, especialmente em dias de chuva. Este acidente, tal como outros "acidentes ecológicos" – vide o derramamento de óleo do petroleiro Prestige, na Galícia – também é revelador de uma atitude antiecológica caracterizada pela imprudência e, como no caso do Prestige, poderia nos dar lições de educação ambiental. Não se trata, no caso em questão, de limpar um manancial ou salvar a vida selvagem de uma ecoregião, mas de agir sobre uma racionalidade que polui nossas vidas, que intoxica nossos hábitos com pressa e ansiedade generalizadas, e se materializa no adoecimento social e individual.

Esses acidentes são sintomas de uma lógica com implicações para nossa ecologia social e mental, conceitos lançados por Felix Guattari, no livro *As três ecologias*, de 1986. Desse ponto de vista, aceleração e ansiedade são indicadores importantes para uma crítica do modo de vida, como tem feito o movimento *slow food* (www.slowfood.com). A ideologia hegemônica do capitalismo financeiro tende a tornar equivalentes rapidez e eficiência, intensificando as expectativas de ganhos instantâneos bem como a demanda por respostas rápidas, desde o simples retorno imediato dos e-mails até as tomadas de decisão em geral. Tampouco a produção intelectual está livre deste conceito de eficiência. Cada vez mais avaliada por critérios quantitativos, esta vem se tornando mais rápida, repetitiva e perdendo em relevância e profundidade.

Os educadores não têm escapado da pressão para acelerar sua produção e sua formação, moldando-se ao perfil do trabalhador flexibilizado. Do mesmo modo, espera-se que educadores formem novos sujeitos igualmente dotados dessas habilidades adaptativas, aptos para responder a uma existência *on line*, constituindo-se de bom grado em terminais de um fluxo de demandas alheias a seus ritmos e desejos pessoais. Para sobreviver a esta *Matrix*, há que ser altamente resiliente e não sucumbir às mazelas do stress, do adoecimento físico e mental, entre outras fraquezas para as quais devemos educar e ser educados a resistir e superar, em nome da saúde do capitalismo global e suas pretensões colonizadoras dos espaços da vida.

Como o avião, as pessoas não podem desacelerar, transitam em pistas inseguras, às vezes no limite de suas margens pessoais, sociais e ambientais de segurança, sob pressão de prazos curtos, espreitando com perplexidade sua própria obsolescência planejada. Assim como o vôo JJ 3054, na falta de bons mecanismos de reversão, seguimos aceleradamente adiante, afinal, São Paulo não pode parar, a aviação não pode parar, e você, pode desacelerar?

Isabel C. M. Carvalho

Volto já...

Contava a professora que hoje lhe tinha acontecido uma coisa algo inédita na sua já longa carreira de trabalho no secundário. Dera-se o caso de um aluno do décimo primeiro – aliás, um rapaz que até lhe parecia atinadinho – ter desaparecido da sua carteira da sala de aula e no seu lugar ter deixado um bilhete com estes dizeres – volto já. Estava agora a falar descontraidamente com um colega lá ao fundo da sala.

Apanhada por esta súbita inovação, a primeira reacção da professora foi apenas olhar, entre o estupefacto e o divertido, para a situação criada na expectativa de que o autor da cena se voltasse para trás para, eventualmente, se aperceber do efeito e rapidamente se desse conta da irregularidade em curso e lhe pusesse cobro. Esperanças baldadas.

A conversa prosseguiria calmamente se não fora a intervenção da professora. E pelos vistos, prosseguiria com toda a "legitimidade" a acreditar na explicação apresentada pelo aluno: é que era justamente para poder deslocar-se com toda a confiança e transparência que o papel do "Volto já" fora colocado. Na sua opinião, este recurso era muito mais prático e muito menos perturbador tanto para ele, como para a professora, do que seria o processo tradicional: levantar-se, dirigir-se à professora, pedir licença para ir falar com o colega, justificar o pedido, alcançar autorização (ou não) e, finalmente, deslocar-se.

O episódio referido é verdadeiramente eloquente do ponto de vista das transformações por que está a passar o mundo da escola e que, em síntese, se podem enunciar segundo três ordens de razões:

Uma primeira ordem corresponde à dissociação entre o plano institucional da escola e a ordem das práticas sociais comuns. Na verdade, tudo se passa na prática social escolar como se o processo de socialização quotidiana fosse independente do processo de integração da população escolar num contexto de vida onde os procedimentos colectivos deveriam alcançar algum sentido pedagógico, designadamente o da supremacia do bem comum sobre o bem particular. No episódio referido, a vida na sala de aula em nada se distingue da vida vivida num espaço pessoal, gerido individualmente e, nesta perspectiva, a lógica adoptada pelo aluno até revela, paradoxalmente, algumas preocupações de tipo ético, como seja a de poupar os outros a possíveis perturbações, a ter em conta a argumentação que utiliza...

Uma segunda ordem de razões implica, igualmente, uma dissociação entre a exigência crescente dos processos e produtos cognitivos e uma prática metodológica de "ensinagem", como diria J.A Correia, cada vez mais dependente de poderosos circuitos comerciais e esquemas pessoais (domínio quase absoluto dos interesses editoriais e do reino das "explicações"), onde a presença da escola é cada vez mais marginal e acidental e as suas funções cada vez mais instrumentalizadas no sentido de se verem reduzidas a agências de acreditação e verificação oficial de resultados.

Uma terceira ordem de razões, com uma particular incidência no processo de erosão da identidade profissional dos professores, deriva da perda acentuada do carácter de referência simbólica da figura dos professores, cada vez mais destituída da sua condição institucional à medida que os novos modelos de gestão político-organizacional e de "militância empresarial" a reduzem à condição de prestação de serviços. Nesta qualidade, a figura do professor é reduzida sumariamente à função de recurso ao serviço dos interesses dos alunos e das suas famílias (algumas, é claro), como, aliás, é visível na retórica oficial e na respectiva documentação de apoio e como já transparece na linguagem "desempoeirada" de alguns alunos, sobretudo daqueles que mais próximos estão da "nova cultura empresarial". É exemplar a esse propósito a observação daquele aluno, apontada directamente à professora, que lhe exigia mais atenção para não se ver obrigada a repetir sempre a mesma coisa: "A *stora* é paga para nos ensinar".

IÉ

Manuel Matos
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
Mmatos@fpce.up.pt

INSENSIBILIDADES

HRW denuncia que imigrantes com HIV correm riscos nas prisões dos EUA

A organização americana Human Rights Watch (HRW) denunciou que a vida dos imigrantes com vírus da SIDA, presos nos Estados Unidos, corre perigo por falta de tratamento adequado. "O governo americano não tem ideia de quantos imigrantes presos têm o vírus HIV ou SIDA e quantos recebem o tratamento necessário", criticou Megan McLemore, do programa da HRW para HIV/SIDA, ao apresentar um relatório da organização sobre as condições de detenção.

A organização de defesa dos direitos humanos acusou o Departamento de Segurança Interna (DHS) de não ter cumprido com as suas obrigações e não ter respeitado os direitos dos presos com HIV, depois de recordar que 30.000 imigrantes sem documentos se encontram detidos no país.

"Os centros de detenção não dão tratamentos retrovirais nem realizam as análises de laboratório necessárias nem garantem o cuidado contínuo e a confidencialidade", denuncia a HRW, que apresenta vários casos de presos que tiveram o tratamento negado.

A organização destacou, como exemplo, a morte, em Julho passado, de Victoria Arellano, uma jovem de 23 anos que tinha o vírus HIV e que passou oito meses presa no centro de detenção de San Pedro, na Califórnia (oeste).

A HRW pede ao governo americano que melhore as suas medidas de detenção e acompanhe mais de perto os imigrantes seropositivos presos para garantir aos mesmos um tratamento adequado.

Como a HRW, várias organizações denunciaram as condições de detenção nos Estados Unidos dos imigrantes ilegais, cujo número se elevou muito no último ano e meio por causa da multiplicação das prisões sob a pressão política destinada a reduzir a imigração ilegal.

Jps / AFP

Revista de imprensa

SINDICATOS EXIGEM SUBSÍDIO DE DESEMPREGO PARA PROFESSORES

O Sindicato Nacional do Ensino Superior (SNESup) e a FENPROF exigiram ontem ao Governo a atribuição de subsídio de desemprego a todos os professores de universidades e politécnicos a contrato ou nomeados em caso de despedimento ou saída compulsiva.

Correio da Manhã [18.12]

MENEZES ESCOLHE 14 PORTA-VOZES PARA COMBATER GOVERNO

Luís Filipe Menezes esta a dirigir convites a um conjunto de personalidades, dentro e fora do PSD, para integrarem o grupo de porta-vozes que pretende constituir para acompanhar a direcção do partido nas diferentes áreas e preparar uma alternativa para apresentar aos portugueses nas legislativas de 2009. (…) a deputada e vice-presidente do PSD Zita Seabra vai ser a coordenadora do grupo para a área da Educação e Segurança Social.

Público [20.12]

NOVO REGIME JURÍDICO DE ESCOLAS

O novo regime jurídico de gestão das escolas, contempla que o Director Executivo das escolas será escolhido por um órgão que não é presidido por um professor. A FENPROF salienta que este é o pior sistema possível para gestão de estabelecimentos de ensino.

Antena 1 [21.12]

JUÍZES FORA DO REGIME GERAL DA FUNÇÃO PÚBLICA

Os juízes dos tribunais judiciais vão ser excluídos da aplicação da lei dos vínculos, carreiras e remunerações da função pública. O Tribunal Constitucional declarou ontem [20.12] que esta norma viola a Constituição, depois do envio do diploma governamental, por Cavaco Silva, para fiscalização preventiva de conformidade com a Constituição.

Público [21.12]

DIRECTOR DE ESCOLA NÃO SERÁ ESCOLHIDO POR UM PROFESSOR

A nomeação do director será feita por um encarregado de educação ou autarca. Os directores das escolas deixarão de poder ser eleitos por professores. Isto porque o órgão que terá competência para o fazer, designado para cada agrupamento de escolas, será nomeado, ou por um encarregado de educação ou por um representante da autarquia ou da comunidade local.

Diário de Notícias [22.12]

DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO BRANCO ARRANCA NO DIA 8 DE JANEIRO

Propostas de alteração ao código incomodam mais GGTP do que CIP Despedimentos mais simples e caducidade agradam aos patrões

(…) As propostas de alteração ao Código do Trabalho (CT) inscritas no Livro Branco das Relações Laborais, divulgado na quinta-feira, [20.12] desagradam mais à Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP) do que à Confederação da Indústria Portuguesa (CIP). Os patrões dividem-se entre críticas e elogios, enquanto a intersindical não identifica orientações positivas no trabalho apresentado pela comissão técnica.

Diário de Notícias [22.12]

SÓCRATES EVITA REMODELAÇÃO

Uma grande remodelação governamental… está fora das cogitações do primeiro-ministro.(…) José Sócrates admite apenas mudanças pessoais, sendo que se esforçará por apresentá-las sempre como mudanças não políticas. Ou seja motivadas não por razões políticas mas sim por razões pessoais (de saúde, profissionais, etc.). (…) Nunes Correia, ministro do Ambiente, é um dos que poderá deixar o Governo (…) Um outro caso é o de Maria de Lurdes Rodrigues (Educação). A ministra está muito desgastada com a sua guerra permanente com os sindicatos do sector.

Diário de Notícias [22.12]

O silêncio dos intelectuais

No que diz respeito à educação, em geral, e à universidade portuguesa, em particular, vivemos actualmente um tempo com características muito peculiares que são, aliás, bastante congruentes com as tendências mais pesadas que decorrem de algumas das formas pretensamente hegemónicas de conceber o mundo. Trata-se de um período que começou, há já alguns anos atrás, com contornos nebulosos e ambíguos, e que foi gradualmente assumindo maior nitidez relativamente ao que é pretendido, por sectores sociais e educacionais dominantes, para alterar a educação pública, em geral, e, de forma ainda mais radical, a natureza e funcionamento da Universidade. Como consequência destas condicionantes (que, para além de outros factores conhecidos, são fortemente ideológicas), a universidade portuguesa está sitiada e fortemente constrangida. Entre muitos outros motivos, nos quais sobressai o peso de tendências nacionais e internacionais que são comummente percepcionadas como inexoráveis, verifica-se quotidianamente uma crescente incapacidade interna da Universidade para lidar com imposições, pressões e objectivos que são, em muitos casos, fortemente contraditórios com a sua *historicidade* como instituição de produção autónoma de conhecimentos científicos, técnicos, estéticos e humanísticos. No essencial, está em causa a redução brutal da autonomia de uma instituição essencialmente constituída por intelectuais – intelectuais que parecem estar agora em mutação e regressão para se transformarem eventualmente em novos operários especializados do conhecimento, geridos por novos gurus (também eles eventualmente ex-intelectuais) ao serviço de um projecto maior de racionalização instrumental. Examinando as eventuais razões para o silêncio ou "retraimento" actual da figura do "intelectual engajado", a importante filósofa e intelectual brasileira Marilena Chauí refere, entre outras coisas, estarmos perante "a ausência de um pensamento capaz de desvendar e interpretar as contradições que movem o presente". Ou seja, "não se trata de uma recusa de proferir um discurso público e sim da impossibilidade de formulá-lo". E, examinando mais detalhadamente muitas outras causas desta situação, pergunta: "Perdida a autonomia, que resta senão o silêncio?" (cf. M. Chauí, "Intelectual engajado: uma figura em extinção?"). O que recentemente se pôde constatar em muitas universidades na sequência da aprovação no novo regime jurídico das instituições de ensino superior, nomeadamente na fase de constituição de listas para concorrerem à assembleia que elaborará e aprovará os novos estatutos, foi um estranho silêncio em torno das mudanças propostas e dos caminhos a decidir face ao futuro. Neste clima, não parece ser por acaso estar a florescer uma crescente aversão, sobretudo por parte de sectores mais arrogantemente tecnocráticos, a todas as formas de imaginar o futuro que sejam (e teimem continuar a ser) a expressão legítima (e desejável) de outras vozes, tradições e saberes e que não se revejam na ideia de uma conexão subordinante e excludente às lógicas da competitividade mercantil, e que, portanto, não aceitem esvaziar a Universidade de outros mandatos para a *emancipação* mais ampla de homens e mulheres com conhecimentos e competências, mas também com projectos, valores, compromissos e causas. Certamente que não há Universidade que possa desenvolver-se de costas viradas para a economia; mas também não há Universidade se todas as outras missões desta instituição educativa estiverem agrilhoadas às lógicas do lucro, do saber imediatamente vendável, da criatividade apenas susceptível de ser patenteada, da emulação espúria entre pares, da desvitalização da cultura na sua acepção mais universal e antropológica. O que ficou patente em muitos processos eleitorais é que muitos de nós estamos confrontados com uma profunda *dissonância cognitiva* entre o que acreditamos e pensamos e o que fazemos ou (não) dizemos. Mas, apesar disso (ou mesmo por causa disso), o resultado de muitas urnas de voto indicou que, afinal, o *silêncio* dos intelectuais não é ainda o *divórcio* dos intelectuais!

IÉ

Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho
ajafonso@iep.uminho.pt

Os meninos da Vitória

A Joaquim Bairrão Ruivo

Há pouco mais de 20 anos, Simões Alberto, do PSD, mandava pôr fim à maior parte das experiências em Educação desenvolvidas em Portugal pela Direcção Geral do Ensino Básico. A atitude de não investir - num país ainda hoje tão árido em inovação pedagógica e (consequentemente?) bem ténue em sucesso escolar e educativo - significa por si só a opção de coarctar o desenvolvimento de competências essenciais nos cidadãos.

De entre aquelas práticas inovadoras, distinguirei o Serviço de Apoio a Dificuldades de Aprendizagem que, no Porto, nasceu na freguesia da Vitória, em Setembro de 1983, com dois professores primários: um que desenvolvera já o projecto em Aljustrel e outro que se iniciava. Em termos resumidos, apoiava-se professores e alunos das escolas, hoje inexistentes, do Patronato de S. Bento da Vitória e de S. Miguel, nas ruas que lhes deram os nomes, a segunda uma pequena artéria que une a primeira à rua das Taipas e que foi, no tempo da Judiaria, a rua mais larga da cidade do Porto. O serviço baseava-se no Apoio Directo a crianças a que tinham sido identificadas os ditos obstáculos, com estratégias novas e materiais inovadores, sobretudo de inspiração em Freinet. Havia também reflexão em cooperação com os titulares da turma para que a intervenção pudesse ser coadjuvada. A formação continuada existiu desde a primeira hora. Da avaliação do trabalho se deu então conta.

O projecto contou de início com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (então na rua das Taipas) e com o pelouro da Educação da Junta de Freguesia da Vitória. Logo em 1984, dadas as necessidades identificadas em termos familiares, sociais e económicos, foi necessário o reforço de mais duas docentes; os elementos da equipa frequentavam formações pós-Magistério variáveis (Psicologia, Estudos Portugueses, Belas Artes) o que enriquecia a pluralidade de estratégias que se procurava. A equipa e o projecto designaram-se a partir daí como Unidade de Orientação Educativa (UOE) do Porto. O grupo da Faculdade de Psicologia crescia com mais assistentes e com estagiários e "fundia-se" naturalmente com a UOE.

Todos investiam no envolvimento das crianças, com idades entre os seis e os catorze anos, considerando: a sua autoestima por vezes já perdida, as famílias monoparentais ou inexistentes, a relação distante com os materiais da escola, as dificuldades nas relações saudáveis com os seus pares e o facto de a Escola fazer parte de um outro mundo que não tinha nada a ver com pais marinheiros que só tinham vindo uma noite ao Porto com os seus olhos azuis, ou com encarregados de educação homens da terceira mulher do segundo padrasto, ou ainda com a fome, o frio, a miséria.

Rapidamente se reformularam projectos e a partir dessas carências se reuniram companheiros de outras instituições; para além da incorporação na área de intervenção da UOE das escolas de Carlos Alberto e da Pública que funcionava na Ordem do Carmo, por necessidades de intervenção mais precoce começou a trabalhar-se com as educadoras das Creches e Jardins de Infância, mas também com a Medicina Escolar, com a Assistência Social da área, com a Assistente Social do Tribunal de Família. A intervenção fazia-se assim em e de várias frentes. A Junta de Freguesia financiou material, a Fundação Calouste Gulbenkian subsidiou.

Andava-se por ali; conhecia-se melhor a casa (?) e a família (?) de cada um; as escolas abriam-se, as turmas de repetentes desapareciam e, em apenas quatro anos, o insucesso escolar baixava de mais de 60% para uma percentagem que não atingia os 20%. Muitos dos alunos lá seguiram para o 2º ciclo, foram bons estudantes e continuaram; outros não permaneceram a estudar tanto, mas andam por aí, com um self confiante e com um sabor nos lábios a felicidade. Assim se demonstrou a eficácia de um projecto multidisciplinar de intervenção organizada e relativamente autónoma.

O que estes meninos da Vitória, hoje com trinta ou mais anos de idade, não sabem, é que cada um deles traz dentro de si um pouco do homem que dinamizou com todas as suas sinergias, com toda a sua humildade e com todo o respeito pelos outros, nomeadamente pelos professores que então trabalharam ao seu lado: JOAQUIM BAIRRÃO RUIVO, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Chamam-lhe o pai ou o introdutor da intervenção precoce em Portugal. Sobre as suas capacidades científicas falará certamente quem de direito. Que aqui, nem para falar completamente da experiência desenvolvida há espaço.

Basta-me prestar uma homenagem simples e franca ao Homem que sempre que me viu teve um abraço de alegria para me dar nem que estivesse acompanhado pelo Presidente da República, ao Homem que ficava sempre um pouco a falar dos meus e dos seus filhos ou das complicações do Ensino neste rectangulozito, ao Homem frontal capaz de admirar explicitadamente (o que nos sabe bem) o meu simples trabalho. De poucos silêncios, de muitas palavras e de muitos actos. O Homem que, afinal, como os meninos-homens da Vitória, também tenho trazido profissional e humanamente, talvez sem muita consciência disso, dentro de mim.

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de Oliveira do Douro

SAÚDE

Telemóveis podem causar cancro nas glândulas salivares

As emissões das radiofrequências e microondas dos telemóveis aumentam o risco de adquirir cancro nas glândulas salivares, afirmou um estudo realizado por um grupo de investigadores israelitas.

Os riscos de desenvolver um tumor maligno em tais glândulas são quase 50 por cento maiores quando há uso frequente de telemóveis [22 horas por mês], segundo este estudo publicado no American Journal of Epidemiology em Dezembro.

O risco é ainda mais elevado se os utilizadores usarem sempre o mesmo ouvido, se não possuírem um microfone ou se estiverem em áreas rurais. "Os resultados sugerem que existe uma relação de causa e efeito entre os telemóveis e o desenvolvimento de tumores nas glândulas parótidas", concluem os investigadores. Num grupo de 460 doentes estudados, 58 desenvolveram tumores cancerígenos e 402 tumores benignos nas glândulas parótidas. A investigação dirigida pelo médico Sigal Sadetzki do centro médico Tel Hashomer de Tel Aviv foi financiada pela Associação internacional contra o cancro num projecto da Organização Mundial da Saúde (OMS).

jps/AFP

Sublinhados

LABORATÓRIO POLÍTICO DO KOSOVO

O Conselho Europeu considera insustentável a situação que se vive no Kosovo, embora o apoio à independência desta província sérvia, solução que Nicolas Sarkozy, presidente da França, diz ser "inevitável", face à separação de facto já existente, levante questões a Chipre, à Eslováquia, à Espanha e à Grécia, onde existirão problemas territoriais internos que podem agravar-se com este exemplo dos balcãs.

Acautelando o que consideram ser um "efeito de contágio", o comunicado final do Conselho Europeu sublinha "a convicção de que a solução que vier a ser encontrada para o estatuto pendente do Kosovo representará um caso "sui generis" que não constitui precedente". A União Europeia apela ainda à Sérvia para encontrar"as condições necessárias para que o acordo de estabilização e associação possa ser rapidamente assinado".

No comunicado lê-se também que "uma Sérvia próspera e estável, plenamente integrada na família das nações europeias, constitui um elemento de importância para a estabilidade na região". Palavras diplomáticas proferidas num contexto difícil face à decisão de Bruxelas de enviar ao Kosovo uma missão civil e de apoio à polícia da região, apesar da forte oposição de Belgrado e de Moscovo.

"A proclamação unilateral da independência do Kosovo, bem como o reconhecimento ilegítimo dessa independência, provocará seguras consequências, porque a reacção em cadeia continuará tanto nos balcãs, como em outras regiões ", declarou há dias o ministro dos Negócios Estrangeiros russo, Serguei Lavrov, no final de um encontro com o Presidente de Chipre, Tassos Popodopoulos.

O Kosovo, território actualmente administrado pela ONU, com a segurança garantida por uma força da NATO, desde 1999, é uma província sérvia que se prepara para declarar unilateralmente a independência. A Sérvia compromete a integração na União Europeia quando se opõe liminarmente à possibilidade do Kosovo se tornar independente. A União Europeia ensaia nste conflito a possibilidade de se afirmar como um bloco politico unido.

Um laboratório politico, potencialmente perigoso, a marcar este início de 2008.

Júlio Roldão
jornalista

Para onde é que vamos?

(Para a Marília…)

O ambiente era festivo. Não seria de esperar aquele desabafo numa noite assim. «Se pudesse ia-me embora da escola já amanhã». Uma amargura, como que envergonhada, embargava-lhe a voz e foi perante o nosso silêncio algo embaraçado que rematou: «Nunca pensei que um dia seria capaz de dizer isto».

Fossem outros os tempos e a conversa não acabaria ali, por isso é que o nosso silêncio, naquele momento, nos soava de forma tão constrangedora como a confissão daquela mulher. Uma mulher generosa e uma professora com provas dadas. Uma dessas profissionais que não só acreditava no que fazia, como sabia, igualmente, por que é que o fazia. Uma professora que o era porque o queria ser. Era ela que, com a filha ainda criança, se metia serra acima, semana após semana, durante todo um ano lectivo, a caminho de Mafomedes. Sem esmorecer e recusando, sem vacilar, o recurso aos atestados médicos, porque acreditava que esse era o seu dever: fazer com que os seus alunos pudessem usufruir da escola, como quaisquer outras crianças deste país.

O que explicava aquele desânimo de alguém que, com um brilhozinho nos olhos, tem sempre uma pequena história para nos contar sobre um qualquer acontecimento ocorrido na sua sala de aula? O que explicava o nosso silêncio quando, noutras circunstância, teríamos sempre uma palavra encorajadora e amiga para desencantar?

O desânimo e o silêncio, como sinais do tempo educativo em que vivemos, afirmaram-se, em todo o seu esplendor, naquele momento breve e súbito. Um tempo em que se enaltece meia dúzia de professores, atribuindo-lhes um prémio monetário, que contribui, sobretudo, para que se possa desacreditar todos os outros. Um tempo que propicia o caciquismo e a ordem deprimente dos rebanhos. Um tempo feito à defesa e em surdina, onde os sonhos se afogam em documentos sem sentido e em projectos cujo significado escapa, invariavelmente, àqueles que são os responsáveis pela sua implementação. Um tempo em que as vozes usualmente críticas parecem, hoje, tão mais cansadas quanto amansadas. Um tempo que nos obriga a perguntar «Para onde é que vamos?», quer porque começamos a acreditar que essa questão pouco tem a ver connosco, quer porque não sabemos fazer, ou não somos capazes de fazer, perguntas mais úteis e localizadas. Um tempo dado a sebastianismos ou ao salve-se quem puder que, de repente, foi erigido em lema fundamental dos tempos que correm. Um tempo feito de ruídos e de incertezas acerca do papel das escolas e dos professores. Um tempo feito de grandes e de pequenas armadilhas que não temos sabido evitar, embrenhados que andamos em mil e uma tarefas tão pedagogicamente inúteis, como politicamente necessárias. Um tempo onde a pertinência da educação escolar é alegremente confirmada em todos os «confesso-que-sei-menos-que-um-miúdo-de-dez-anos» que nos atazanam a noite, a vida e a paciência.

Por isso é que o «quem-me-dera-ir-embora-já-!» se transformou no pai-nosso dos professores e o nosso silêncio significa quão funda é a descrença que se vai apoderando de todos nós. Uma descrença que ajuda a compreender o nosso silêncio em torno do encerramento apressado e insensato de algumas escolas, das actividades de enclausuramento escolar, mais conhecidas por actividades de enriquecimento curricular, dos desmandos dos critérios e dos concursos para professor titular ou, entre outros exemplos possíveis, da avaliação de desempenho dos professores, designação pública e desonesta para nomear algo que pouco tem a ver com um processo de avaliação.

Não seria este, certamente, o artigo que gostaríamos de escrever no início de um novo ano, mas não cremos que, pelo andar da carruagem, possamos afirmar que uma nova vida nos espera. O concurso que substitui a eleição dos responsáveis pela direcção executiva das escolas, a figura do director e a ilusão de eficiência que essas medidas preconizam, falam por si e revelam-nos os sentidos das políticas educativas, e não só, do Portugal de Sócrates. O Portugal das assinaturas nos Jerónimos e dos bilhetes postais ensolarados, onde o desemprego, as relações laborais precárias, as reformas compulsivas antecipadas, as assimetrias sociais crescentes e o poder dos tiranetes ou dos chicos-espertos não são passíveis de ser vislumbrados, talvez ofuscados por um sol que, contudo, não impede que sintamos o frio duro do Inverno em que vivemos.

Ariana Cosme
Rui Trindade
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

IÉ

O tratado de Lisboa e a realidade europeia e mundial

No dia 13 de Dezembro de 2007 foi assinado em Lisboa o Tratado Reformador da União Europeia, acto que, para os representantes dos estados subscritores, é certamente encarado como um contrapeso à derrota política resultante da rejeição da primeira versão deste acordo "constitucional" nos referendos de França e da Holanda.

É o que explica que, perante o espectro de novas rejeições e frustrando as expectativas criadas pelas promessas eleitorais, todos se empenhem (governo, partido do governo e a maior parte da oposição, assim como a Igreja Católica) em rejeitar a hipótese de sujeição do tratado a referendo popular, optando pela sua ratificação pelos parlamentos nacionais. Certamente para silenciar todas as vozes discordantes os apoiantes entusiastas do tratado preparam-se para aplicar a lei antidemocrática que impõe o depósito, junto do Tribunal Constitucional, de documentação comprovativa do registo de pelo menos 5000 militantes como condição da existência legal de qualquer partido político!

Em face desta atitude muitos perguntarão: por que razão a maioria dos responsáveis políticos europeus recusam obstinadamente o referendo de um tratado que, no seu artigo 2.º, n.º 1., proclama que a União Europeia tem por objectivo promover a paz, os seus valores e o bem-estar dos seus povos, ao mesmo tempo que, no n.º 2 do mesmo artigo, compromete-se em proporcionar aos seus cidadãos um espaço de liberdade, de segurança e de justiça sem fronteiras internas, em que seja assegurada a livre circulação de pessoas? Objectivos cuja concretização faz decorrer do desenvolvimento sustentável do continente, assente num crescimento económico equilibrado e na estabilidade dos preços, no contexto de uma economia social de mercado altamente competitiva tendo como meta o pleno emprego e o progresso social, assim como dum elevado nível de protecção e de melhoramento da qualidade do ambiente?! Postura, por sua vez, alegadamente reforçada pelo compromisso da União Europeia em combater a exclusão social e as discriminações, através da promoção da justiça e da protecção sociais, a par da coesão económica, social, territorial e da solidariedade entre os estados-membros, como estabelece o n.º 3 do artigo citado?!

IÉ

E a realidade? Em que se tem verdadeiramente traduzido a política económica, social e internacional da União Europeia e dos governos dos seus estados membros?

No desenvolvimento económico e no aumento do bem-estar da população europeia? No apoio solidário ao desenvolvimento económico e social dos povos e países carenciados dos outros continentes?

Na melhoria da qualidade do ambiente?

Ou na destruição de sectores inteiros da economia europeia, na desertificação generalizada de extensas áreas industriais e agrícolas nos diversos países em resultado do encerramento de empresas industriais e de explorações agro-pecuárias, no aumento vertiginoso do desemprego de milhões de cidadãos, cujos efeitos dramáticos em termos sociais não conseguem sequer ser paliados pelos cada vez mais depauperados sistemas de segurança social?

Não serão estes os resultados da economia de mercado altamente competitiva que a União Europeia pretende erigir em modelo de desenvolvimento, cada vez mais sob pressão do dumping social banalizado pela China e outros países sob instigação americana?

Na realidade estes atentados aos direitos sociais conquistados pela luta plurissecular dos trabalhadores da Europa e do mundo são prolongados a nível externo pelo ataque generalizado às nações, enquanto expressão política da comunidade dos cidadãos e, nessa qualidade, guardiãs dos seus direitos, acção destruidora que tem sido levada a cabo através da intervenção militar contra os povos europeus, como no caso tristemente emblemático da ex-Jugoslávia (ameaça que, de resto, paira sobre qualquer país em que este tipo de intervenção vier a revelar-se necessária para assegurar a "ordem" da União), ou por intermédio do despojamento político sistemático dos estados nacionais da sua soberania, transformando-a em subsidiária dos ditames da União Europeia, como tem vindo a ser prática crescente das suas instâncias face aos estados membros e passará a ser banalizada pela aplicação dos artigos 3.º-A e 3.º-B do Tratado.

Isto sem esquecer o anúncio da utilização repressiva da biologia pelas autoridades fronteiriças no combate à imigração de cidadãos não europeus , cujo fluxo aumenta à medida que a política imperialista da União Europeia (e dos Estados Unidos) contribui para o aumento brutal da dependência e da miséria nos países e continentes de origem da esmagadora maioria dos migrantes: África, Ásia e América Latina .

Perante este cenário, torna-se cada vez mais claro que a defesa dos interesses dos cidadãos da Europa e de todo o mundo só pode resultar da sua acção independente e solidária à escala nacional e internacional.

José Marques Guimarães
Universidade Aberta, Lisboa

CAPACIDADES ANIMAIS

Os elefantes africanos usam olfacto para identificar companheiros de manada

Os elefantes africanos são capazes de memorizar o odor de pelo menos 17 congéneres e assim seguir a sua pista no meio da savana, segundo um estudo realizado no Parque Nacional de Amboseli, no Quénia, e publicado nas Biology Letters da Royal Society britânica.

Segundo os autores deste trabalho dirigido por Richard Byrne, da Universidade britânica de Saint Andrews, os paquidermes observados souberam identificar outros membros da sua manada, aparentados ou não, cheirando terra misturada com urina desses animais.

O estudo parece indicar que os animais seguem os passos dos seus companheiros seguindo os odores por eles deixados ao longo da savana. A experiência foi realizada ao longo de dez semanas com 36 grupos familiares de elefantes. As amostras de urina misturada com terra provinham de fêmeas adultas conhecidas ou pertencentes a outro clã e colocadas em recipientes plásticos. Os resultados dessas observações sugerem que os elefantes de Amboseli podem distinguir entre uma mostra de urina proveniente de um membro da família ou de um desconhecido. Os paquidermes de Amboseli identificaram a urina de pelo menos 17 fêmeas e parecem capazes de reconhecer mais de 30 membros da sua família.

Os elefantes africanos vivem numa sociedade matriarcal. Os dois sexos, uma vez adultos, separam-se. Formam grupos dominados pela fêmea mais velha, mais ou menos aparentada com os outros, e esses grupos familiares separam-se e voltam a formar-se regularmente.

jps/ AFP

■ Erva moira

Aumenta o peso do capital das máfias na economia global

A Itália está alarmada com o peso do dinheiro da máfia na economia da Europa e pede medidas para deter o fenómeno, que tem crescido notavelmente com a globalização, advertiu o presidente da comissão antimáfia do parlamento do país, Francisco Forgione.

Em entrevista à AFP, Forgione reconhece que "o dinheiro sujo proveniente de actividades criminosas é investido em actividades legais em toda a União Europeia, e que os lucros dessas actividades são também administrados pela máfia".

Após um ano como presidente da comissão, o deputado considera crucial que os países europeus fomentem a vigilâncias dos circuitos financeiros. Para esse controle, a Itália e a Alemanha assinaram em Dezembro um acordo de cooperação para reforçar a vigilância sobre o crime organizado italiano que actua na Alemanha. O acordo foi firmado quatro meses depois do assassinato em Agosto de seis supostos membros da máfia 'Ndrangheta', de Calábria (sul), na cidade de Duisbourg, oeste da Alemanha.

As organizações mafiosas italianas — Ndrangheta, máfia siciliana e camorra napolitana — tornaram-se actualmente verdadeiras holdings económico-financeiras que utilizam e fomentam a globalização. O volume de negócios de tais organizações, calculado recentemente em 90 mil milhões de euros pode chegar a "entre 100 a 150 mil milhões de euros", segundo o parlamentar.

Tudo isso graças ao "dinheiro sujo provindo do tráfico de drogas e de armas, do comércio de resíduos tóxicos, do tráfico de pessoas e das extorsões", sustenta Forgione, do partido Refundação Comunista. "Quando digo droga, refiro-me à cocaína proveniente da América Latina, que é uma das maiores fontes de parte dessa riqueza", assinala.

Para legalizar essas grandes somas, a máfia investe, por exemplo, em sectores como obras públicas, turismo, construção de urbanizações, centros comerciais e, sobretudo, em investimentos nas principais bolsas mundiais. A legislação dos países não está preparada para contrariar os investimentos económicos provindos do crime, pelo contrario. Todo o investimento é aplaudido.

Forgione denuncia ainda a "burguesia mafiosa", de colarinho branco, composta por advogados, corretores da bolsa, especialistas em finanças e em marketing, políticos e funcionários públicos: "sem eles, o dinheiro sujo não pode ser limpo", afirma.

Ao mesmo tempo que esta denúncia era feita pelo deputado Forgiore, a UNICRI [entidade especializada da ONU em investigação criminal] apresentava em Turim um relatório onde se afirma que as máfias de todo o mundo têm vindo a transformar as imitações e falsificações numa das maiores "indústrias para as massas". "O crime organizado representa hoje em dia uma parte importantíssima do mercado das imitações e emprega as mesmas rotas e meios do tráfico de droga, armas e seres humanos", afirma-se neste relatório.

O negocio das imitações é altamente lucrativo. Uma cópia de um produto informático que fique por 0,20 centavos de euro é vendido facilmente por 45 euros, lucro superior ao da droga [o custo de1,52 euros de marijuana dá de lucro 12 euros]. O relatório adianta ainda que a industria das falsificações faz perder na Europa, pelo menos, uns 100.000 empregos por ano.

Um dos problemas candentes da actualidade é saber se a economia global seria capaz de sobreviver sem as injecções de capital provenientes da economia desenvolvida pelas organizações criminosas.

Paulo Serralheiro
Com a: AFP

IÉ

Memória e formação de professores: uma reflexão inaugural

Proponho-me aqui a refletir e os convido a pensar comigo sobre as perspectivas teóricas, temáticas e metodológicas dos estudos sobre memória e formação de professores. A memória, como elemento constitutivo da formação humana, é aqui pensada a partir de estudos e da atuação como professora da disciplina "Memória e formação de professores" no curso de Pós-graduação em Educação da UNINCOR/MG, Brasil. Este trabalho é parte do processo de sistematização dessa experiência e da pesquisa bibliográfica, ou seja, nasceu de uma cartografia de estudos, o que nos permitiu elaborar a problemática aqui analisada.

Reconhecemos que certos acontecimentos sociais que se deram desde os finais do século XX, depois da queda do Muro de Berlim, até os que já ocorreram no século XXI têm-nos levado a tomar o acto de lembrar, contar e narrar como uma estratégia sócio-política ou como uma exigência de várias ordens. No âmbito social, político, literário e até educacional, foi-se gerando um culto significativo pela memória e têm-nos levado a retomar o ato de lembrar, contar e narrar como uma necessidade de articular, que é um fenômeno bastante complexo. Andréas Huyssen fez uma cartografia do auge da memória, delimitando três planos:[…]o dos diversos espaços e narrativas em que esse auge se manifesta, o da planificada obsolescência dos objetos cotidianos do mercado – da que faz parte a acelerada sincronicidade produzida pelos meios de comunicação – e o da crises da experiência moderna de tempo. (HUYSSEN apud MARTIN-BARBERO, 2000, p. 36)

Esses planos atingem o espaço educativo, desde a educação formal infantil até os estudos de pós-graduação e coincide, também, com a exacerbada mercantilização da educação, que vem acompanhada da rápida obsolescência de propostas, inovações e objetos e das dificuldades para compreender a rapidez e virtualidade com que acontecem os encontros. Vão-se perdendo alguns referenciais de tempo e espaço e vai ressurgindo a busca por outros nexos. Embora a cultura da memória não seja regida por uma lógica, seja ela histórica, sociológica ou antropológica, entre outras, para compreender a articulação presente, passado e futuro da formação do professor, cada dia mais, recorremos à biografia na sua dimensão subjetiva na busca de rememorar e soldar pedaços de uma experiência que está em crise.

O auge do estudo da memória e da educação ao longo da vida sustentada no paradigma da lifelong learning, que se desenvolveu a partir de meados dos anos 90, incorpora definitivamente o professor como aquele que também aprende. Nesse contexto, percebemos que a cultura da memória tem estratégias para trazer à tona até as mínimas experiências. Entretanto, questionamos se na articulação presente, passado e futuro recorremos a estudos biográficos para resolver problemas globais da formação dos professores ou para orquestrar uma experiência que está em crise. Ou outro(s) motivos?

Parafraseando o professor brasileiro Paulo Freire, consideramos que não chegamos aqui sozinhos e vazios, mas carregamos conosco a memória de muitas tramas e um corpo molhado pela história e pela cultura. De fato, vamos tramando os pedaços de tempo que nos constituem numa rede maior. Quando percebemos o parentesco entre o tempo vivido e o tempo por viver é que se dá o processo de formação, o qual, em parte, depende das "soldaduras" que fizemos e faremos dos instantes vividos. Experimentar o acto de lembrar e de formar criticamente, como opção político – pedagógica exige o respeito pelo esforço, pelas condições e pelas contradições da realização. Assim, busca-se refletir e oferecer elementos para o debate crítico sobre a temática, já que entendemos que a memória e os estudos biográficos articulam-se perfeitamente na formação de professores. Com a finalidade de valorizar o diálogo, este trabalho se organizou em sete tópicos que serão publicados sucessivamente: Memória e formação de professores: uma reflexão inaugural; Contexto dos estudos biográficos e memorialísticos; A memória na formação e na pesquisa; Perspectivas teóricas nos estudos sobre memória e formação; Ampliação da experiência pelo relato; A espera ativa como tempo de realizações e memória ; Temáticas que movem o professor a lembrar, falar e escrever; Possibilidades metodológicas nos estudos sobre memória e formação e; Uma compreensão da memória como constitutiva da formação dos professores. (a continuar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTIN-BARBERO, Jesús. *El futuro que habita la memoria.* In GOMEZ, G. S. E OBREGÓN, M. E. W. (comps.) Museo, memoria y nación. Ministerio de Cultura/ Museo Nacional de Colombia, Bogotá: 2000.

Margarita Victoria Gómez
Universidade Vale Rio Verde Minas Gerais
mvgomez@usp.br

"Velhas tecnologias"

Visões volvidas no tempo?

Queremos ser, no espaço de 3 anos e nas palavras do Primeiro Ministro, José Sócrates, um dos cinco países de proa na União Europeia no que se refere aos recursos informáticos e tecno-didácticos disponíveis na escola, na sala de aula. Mas alguém, no seu mais sensato bom senso, se oporá a isso?

Não creio. No entanto, aquela velha máxima, velha porque aparentemente agoirenta, do "está-se a fazer a casa pelo telhado" talvez não seja de todo despropositada, neste caso, e valha a pena "separar o trigo do joio".

IÉ

Nas palavras do Primeiro Ministro, esta "revolução" torna-se possível porque, agora como nunca antes, se alocou uma percentagem de verbas dos fundos europeus à educação nunca antes vista. Mas, em definitivo, convém tornar claro que este acréscimo de verbas alocadas à educação não se traduz, necessariamente, num acréscimo de investimentos no *processo educativo*, mas numa crença fortemente interiorizada de que, a partir do recurso a um conjunto de tecnologias novas e inovadoras, o próprio *processo educativo* se alteraria. Convenhamos que a receita não é nova; imponham-se novos recursos tecnológicos na crença de que, por força dos mesmos, a realidade educativa se alterará. E os professores, naturalmente, alterarão as suas práticas de trabalho e, em definitivo, os resultados serão a breve trecho completamente diferentes.

Em definitivo, o que faltava era perceber que o cerne do insucesso escolar tinha uma explicação, um "culpado"; o *quadro negro*. Extinga-se o quadro negro e tudo se tornará mais... colorido, mais agradável, mais educativo, quiçá.

As medidas são boas – desde que não reabilitem a ideia de que, "a partir de hoje, todas as escolas do 1º ciclo têm um acesso à banda larga" quando isso não passou da intenção de quem o pronunciou – mas, e renunciando a discutir outras questões, o que se trata é de saber se a presença na sala de aula de um quadro electrónico, de um servidor ligado à Internet, de uma impressora, de um projector vídeo alteram, imediata e inequivocamente os resultados escolares das crianças, adolescentes e jovens deste país. Vale a pena discutir se, sob o ponto de vista de um acréscimo da qualidade da aprendizagem, as questões estruturais se centram em aspectos tecnológicos ou se elas estão para além disso. E aí, pode talvez discutir-se se o investimento em educação, como nunca antes visto, estará adequadamente direccionado.

Podem-se produzir resultados rápidos, criando uma situação conjuntural em torno da urgência, por exemplo, da aquisição de mais qualificações. Cria-se uma conjuntura, criam-se os mecanismos tendentes a obrigar as pessoas a recorrerem a mais formação – não há empregos, mas há mais formação, ainda por cima financiada – e ela tem de produzir resultados rápidos, em suma, não há resquícios de qualquer alteração estrutural, mas há certamente uma alteração conjuntural. O exemplo da formação de adultos – o famoso programa das "novas oportunidades", que só torna públicos os dados de adesão, não os dados de desistências, nem tão pouco os dados do processo, tão adulterados quanto a necessidade de produzir "número" – ilustra bem o quanto existe uma pressão não negligenciável sobre as estruturas de formação para, rapidamente, produzirem resultados.

Não se questionam as intenções – a necessidade de introduzir novas perspectivas na mão-de-obra, fazendo-a perceber a necessidade de se reequacionarem percursos formativos, percursos de aprendizagem, mas igualmente percursos de vida – questiona-se apenas o *modus faciendi* adoptado, fazendo da história das pessoas tábua-rasa. Curiosamente, todo o processo de educação de adultos (actualmente expresso nos RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) assenta no pressuposto da valorização das histórias de vida, do legado das experiências pessoais como base para a assunção do "salto em frente", mas em seguida, confrontam-se as pessoas com as suas insuficiências e com a necessidade, incontornável, de adquirirem mais formação; aquilo que é majorado como um ganho rapidamente se converte numa insuficiência ou, dito de outra forma, um procedimento que parece eleger e relevar o significado das experiências, logo de seguida se transforma num modelo que mais não faz do que, subrepticiamente, identificar as carências (adequando-lhe modelos de formação perfeitamente escolarizados, totalmente desconectados da realidade dos adultos). Admita-se este modelo como central para a educação/formação de adultos e questione-se, ao menos, a sua capacidade de alguma coisa transformar.

Henrique Vaz
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto
(continua na página 44)

CONHECIMENTO ANIMAL

Estudo mostra que cães conseguem distinguir imagens

Os cães são capazes de organizar fotografias por categorias, da mesma maneira que o fazem os humanos e primatas, segundo um artigo da revista especializada britânica New Scientist.

Friederike Range e colegas da Universidade de Viena ensinaram quatro cães a distinguir fotografias que mostravam cachorros de fotografias que mostravam outras imagens. Primeiramente, imagens de uma paisagem e de um cão foram mostradas simultaneamente aos cachorros, que recebiam uma recompensa cada vez que escolhiam a fotografia do animal, usando um ecrã de computador sensível ao toque (da patinha).

Depois de se terem familiarizado com o uso do computador, aos cães foram apresentadas a imagem de uma paisagem fotos de cachorros. Os quatro animais identificaram correctamente as fotografias dos cachorros escolhendo-as entre as que mostravam a paisagem.

Na fase final da experiência, os cientistas utilizaram a fotografia de um cachorro diferente, sobreposto na paisagem usada na etapa de aprendizagem. Ainda assim, os cães foram capazes de identificar e escolher a imagem que continha a foto do cachorro, deixando de lado a fotografia que só mostrava a paisagem.

Segundo Range, isso prova que os cães possuem habilidades racionais. "Sabemos que eles podem distinguir 'comida' e 'inimigos' a partir de experiências", disse. "Mas esta é a primeira vez que lhes ensinamos um conceito abstracto – 'um cão' – e demonstramos que conseguem transferir esse conhecimento para uma nova situação".

O estudo foi originalmente publicado no jornal Cognição Animal.

■ Lá fora

CIA destruiu vídeos de interrogatórios de membros da Al-Qaeda

O director da CIA, Michael Hayden, informou num memorando interno endereçado ao pessoal da agência americana de informação, que o seu serviço destruiu em 2005 vídeos com interrogatórios de supostos membros da rede terrorista Al-Qaeda.

Na cópia do memorando obtida pela AFP, Michael Hayden reconheceu que "em 2002, no começo de um programa de detenção de terroristas, a CIA gravou os interrogatórios nestas fitas e destruiu-as em 2005".

Na sequência dos atentados de Setembro de 2001, os Estados Unidos realizaram um programa de detenção e de interrogatórios com supostos terroristas usando novas técnicas, que foram consideradas pelas organizações de direitos humanos como tortura.

"A agência destruiu os registos depois de ter determinado que eles não teriam valor em termos de informação e que eles não tinham ligação com investigações internas, legislativas ou judiciárias em curso, como o processo do (francês) Zacarias Moussaoui", avançou o director da CIA.

Mas segundo o New York Times estes vídeos "mostravam agentes da CIA, em 2002, submetendo os suspeitos de terrorismo, notadamente Abou Zoubaydah a técnicas de interrogatórios severas".

"As fitas foram destruídas devido, em parte, à preocupação dos agentes porque documentavam métodos de interrogatório controversos que poderiam expor os comandos da CIA a um maior risco real", explicou o NYT, que não identificou as suas fontes.

Depois de tomar conhecimento de que o jornal novaiorquino publicaria a informação, o director da CIA, Michael Hayden, antecipou-se e admitiu, numa carta dirigida aos seus funcionários, a destruição do material.

"A decisão de destruir os vídeos foi tomada para proteger a segurança de agentes e porque os mesmos já não têm valor", afirmou Hayden, segundo o jornal. Na carta, o general Hayden afirmou que além da falta de interesse do ponto de vista de informação, as fitas também criavam um risco grave para a segurança dos agentes e dos seus familiares, que poderiam ser alvo de represálias por parte da Al-Qaeda e dos seus simpatizantes.

"A destruição das gravações levanta perguntas sobre se a Agência reteve informações perante o Congresso, os tribunais e a comissão do 11 de Setembro e sobre certos aspectos do programa que dizem respeito à detenção de suspeitos de terrorismo", avançou o NYT.

Em Outubro, o jornal informou que a CIA havia iniciado uma investigação sobre as denúncias de tortura e uso de métodos duros nos interrogatórios de supostos terroristas, mas a administração Bush recusa-se a admitir que os seus métodos eram tortura.

Segundo a Convenção de Genebra, "nenhuma tortura psicológica ou moral pode ser exercida contra prisioneiros de guerra para obter deles informações de qualquer tipo". Parlamentares americanos aprovaram um texto, a submeter ao Senado, propondo que todas as autoridades americanas, inclusive os agentes de informação, se submetam às mesmas regras que os militares e reconheçam todas as formas de tortura.

jps/ fonte: AFP

¿Para los jóvenes… pero sin los jóvenes? una mirada desde la educación social

Se suele hablar del dinamismo y la vitalidad de la juventud como fuente de cambio, de creación e innovación, pero a menudo es considerada también como un problema al que no se sabe muy bien cómo dar respuesta. Los jóvenes nos resultan incómodos. Ni son niños a los que se les pueda decir lo que han de hacer ni son adultos con los que tratar de igual a igual. El suyo es un estatus que nos resulta ambiguo y confuso.

Fácilmente se puede caer en la tentación de pensar que la juventud es un periodo de transición y de crisis que la edad acaba por arreglar. Y es, sin duda, un periodo de crisis por los profundos cambios que se producen en todos los ámbitos y dimensiones de la vida de los jóvenes. Pero no es, de ninguna manera, más transición de lo que pueda serlo la infancia, la adultez o la senectud. Cualquiera de ellas puede ser pensada como una etapa de la vida con entidad en sí misma; un periodo en el que las personas tenemos unas características singulares y específicas.

Lo importante es dejar de considerar a la adultez como la cima; el lugar privilegiado desde el que observar y valorar el resto de etapas vitales. Identificar el ciclo vital con el "modelo de la montaña" –inicio (infancia), ascensión (juventud), cima (adultez) y bajada (senectud)- supone infravalorar el resto de etapas y ponerlas en una situación de desventaja respecto a la que está más alta, esto es, la adultez. El ciclo vital está, desde mi punto de vista, lleno de colinas, montes y montañas en cada una de sus etapas y no hay ninguna de ellas en la que subirlas o bajarlas cueste menos esfuerzo y sufrimiento que en las demás.

IÉ

Un planteamiento de estas características ubica al educador al mismo nivel que a las personas con las que actúa y le ayuda a pensarlas de la misma manera que se piensa a sí mismo, esto es, en proceso y en crecimiento constante. Desde esta postura resulta posible ayudar a las personas –sean niños, jóvenes, adultos o mayores- a educarse a si mismas y a crecer –más allá de la edad que tengan- en tanto que personas.

Cioran decía de la juventud que al final de la adolescencia se es fanático por definición - y añadía - no sé si debo admirar o despreciar a aquel que, antes de los treinta años, no ha padecido la fascinación de todas las formas de extremismo, o si debo considerarlo como un santo o un cadáver . Eso es, desde mi punto de vista, lo que significa, en esencia, ser joven: medirse con las barreras y con los límites; explorar el qué, el cómo y el hasta dónde resulta posible llegar; transgredir para saber, para conocerse a sí mismo y al mundo de una manera profunda y auténtica (vivida/sentida). Ser joven quiere decir transitar en solitario, -por vez primera de manera consciente- sin acompañamiento ni protección a lo largo de un camino de autoafirmación y autoconstrucción constante.

Ser joven significa también encarnar un proceso en el que el ansia por conocer se manifiesta a través de la expresión. Una expresión que puede tomar formas absolutamente insospechadas y que, más allá de normas, territorios, contextos o culturas, se afirma quizás como el rasgo más idiosincrásicamente vinculado al hecho de ser joven. La arrogancia, el silencio pertinaz, el enfrentamiento o el aislamiento no son sino algunas de las caras que puede mostrar dicha capacidad expresiva.

Esta expresividad desenfrenada de la condición juvenil ha sido, durante muchos años, la causa utilizada para justificar buena parte de las acciones que, desde las diferentes instituciones, se han estado dirigiendo a los jóvenes. Los programas y proyectos han sido y son, a menudo todavía, diseñados para los jóvenes pero sin los jóvenes. Sin que ellos y ellas jueguen ningún papel en la definición de aquello que afectará a sus intereses y expectativas.

Un planteamiento como este, sin embargo, es insostenible en nuestros tiempos. Lansdown dice que los jóvenes son parte de la solución de las dificultades a las que se enfrentan y no únicamente un problema que otros deban resolver [porque] ellos son actores sociales con habilidades y capacidades suficientes para encontrar soluciones constructivas a las situaciones que están viviendo.

Las Naciones Unidas identificaron en el año 2000 la participación de los jóvenes en la vida social y económica de los países como una de las 10 áreas de acción prioritaria para los años siguientes. Desde entonces, este tema ha entrado a formar parte de las agendas políticas de los países desarrollados. El Informe mundial sobre la Juventud del 2005 afirma -en su recomendación nº 51- que hay que tomar medidas para fomentar las relaciones entre las distintas generaciones y poner a los jóvenes en condiciones de participar, en forma significativa, en los programas y las actividades que los afectan.

Hay que incluir a los y las jóvenes en todas aquellas decisiones que pueden cambiar sus vidas. Dicha inclusión refuerza su compromiso con los derechos humanos y con la democracia y, también, les ayuda en la propia comprensión de esos conceptos. Sin embargo, compartir con la juventud decisiones importantes no nos resulta fácil. No nos acabamos de atrever a dejar en sus manos determinadas responsabilidades. Quizás fuera bueno recordar, para acabar, que sin responsabilidad no es posible la autonomía y que como dice Meirieu para que la gente [los jóvenes] merezca nuestra confianza hay que empezar dándosela.

Xavier Úcar Martínez
Dpt. Pedagogia Sistemàtica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

O pintor e a cidade

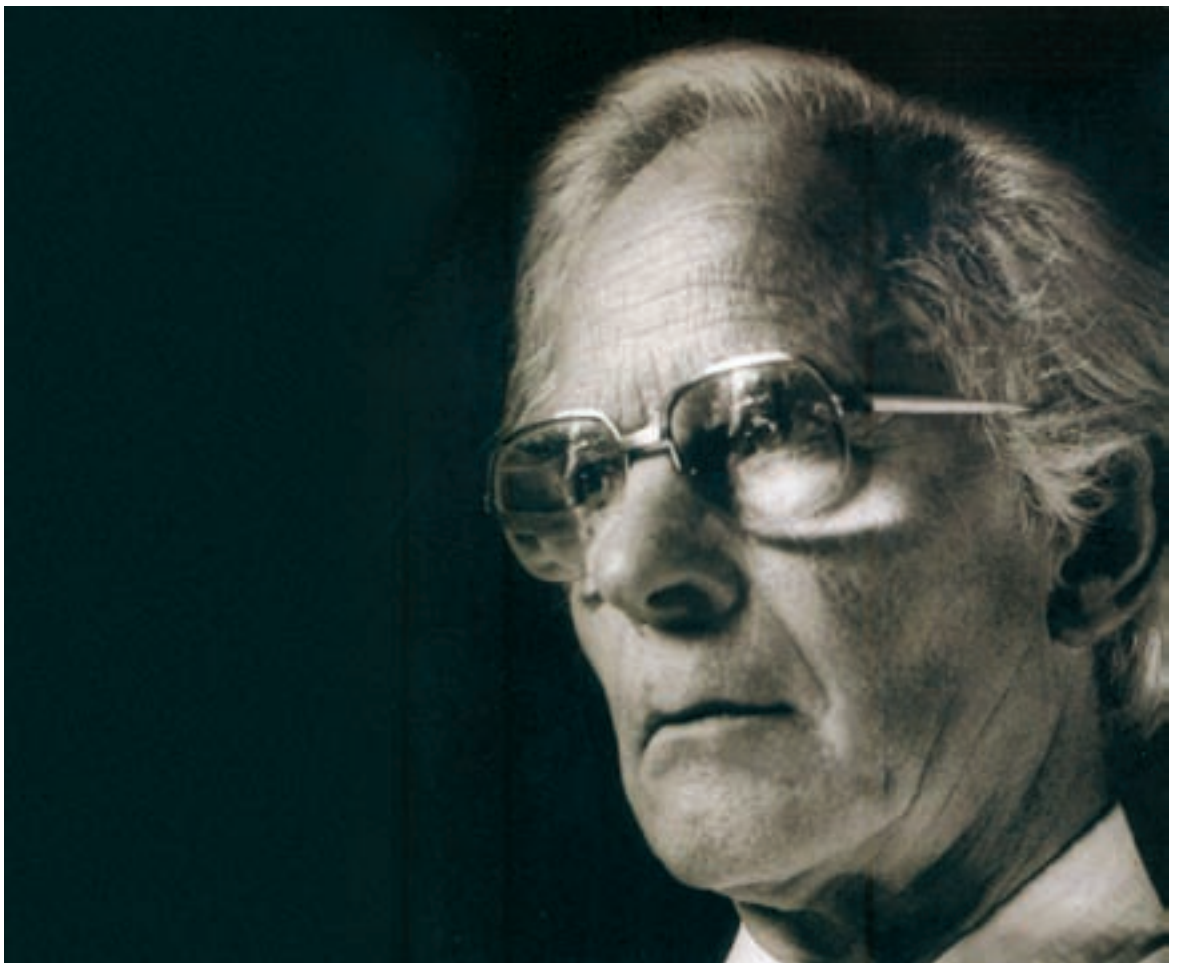
Quando Manoel de Oliveira nasce o cinema tem treze anos de idade. S.M. Eisenstein tem apenas dez. Manoel de Oliveira tem cinco anos quando Griffith realiza "Birth of a Nation". Em 1908, a montagem paralela está em gestação. Quando Oliveira nasce, Griffith dá a sua primeira volta à manivela. Quando Oliveira aprende as primeiras palavras, a sétima arte começa a descobrir a linguagem das imagens. A obra de Manoel de Oliveira é exemplar, pois oferece uma condensação da história do Cinema, das principais rupturas estéticas. De Lumière a Syberberg, via Vertov e Dreyer, ela traça a linha de evolução das formas cinematográficas.

Desde "Douro, Faina Fluvial", entre a teoria dos intervalos, a montagem desarticulada, intelectual dos primitivos russos, e os valores-chave da modernidade (o plano sequência, a transparência, a imagem frontal, o respeito do texto), a obra de Manoel de Oliveira está aí para estabelecer uma continuidade, para provar o continuum.

Em 1929, Manoel de Oliveira realiza "Douro...", canto do rio e retrato do Porto, da madrugada ao crepúsculo, sob a dupla influência de Walter Rutmann ("Berlim, Sinfonia de uma Cidade) e de Jean Vigo ("A Propos de Nice"), a quem renderá homenagem em 1984, quando realiza "A Propos de Vigo". A composição de "Douro..." obedece a um grande sentido geométrico. Passa no filme uma corrente futurista. Pontos, linhas e superfícies, luzes e sombras são aqui separadas do seu suporte material para um começo de existência autónoma, em proveito da sua aparência.

Em "O Pintor e a Cidade", o Porto é filmado através dos olhos do pintor António Cruz, que o realizador segue passo a passo, quadro a quadro. A unidade da cidade, a coerência do conjunto, já não reside na montagem orgânica das partes – como acontecia em "Douro..."–, efectua-se do exterior, no olhar transcendente do pintor, evidente metáfora do realizador e da sua arte.

Em 1987, Manoel de Oliveira, numa entrevista dada a Yann Lardeau e Philippe Tancellin, dizia, a propósito de " O Pintor e a Cidade": "Em "O Pintor..." , filmo uma realidade em contraponto à visão poética de um pintor. Foi pouco antes da realização deste filme que aprendi a trabalhar com a cor. Foi o meu primeiro ensaio como operador. Toquei na cor pela primeira vez. Tinha pensado filmar noutro local, num sítio mais típico no Norte, mas conhecia melhor o Porto. Quanto ao pintor, foi escolhido apenas pela cor. Foi apenas um pretexto. Se tivesse abordado directamente a cidade, a coisa teria na mesma um ponto de vista cinematográfico.(...) Ao mesmo tempo sentia uma grande responsabilidade com a comparação da fotografia com os quadros... mas creio que não tive nenhuma intenção de estabelecer um paralelo, um prolongamento, ou mesmo de refazer o que tinha sido feito em pintura. Esqueci tudo durante a rodagem. Foi apenas na montagem que escolhi os quadros, o que evidentemente me forçou a fazer uma certa ligação(...) Há para mim uma diferença fundamental entre "O Pintor..:" e o "Douro...": este é um filme de montagem enquanto "O "Pintor..." é uma espécie de reacção contra a montagem. Quis prolongar a duração do plano por um tempo inabitual. Foi um dos primeiros filmes em que o tempo se alonga mais do que é aparentemente necessário. Tenho a sensação que os primeiros segundos deixam no espírito do espectador uma impressão, uma imagem... mas juntando a essa visão o tempo, a duração, ela transforma-se no espírito do espectador.



"De todos os pintores do século XX, António Cruz foi decerto aquele que melhor soube entender a alma da cidade."

Bernardo Pinto Almeida

O tempo é um elemento muito importante que joga de uma forma incontrolável sobre o espectador. "O Pintor e a Cidade" é a minha primeira tentativa desse género .(...) Antes, era o filme de montagem, depois é o filme sobre o tempo e a reflexão."

Em 1956 o filme foi estreado no Festival de Veneza, onde começou a ser vaiado e... acabou aplaudido de pé (Oliveira pensa que o público tinha pensado que era mais um filme turístico do Estado Novo).

Como dizia Sérgio C. Andrade em "O Tripeiro" de Dezembro deste ano, "é indispensável" que "O Pintor e a Cidade" e outros documentários de Manoel de Oliveira – e já agora, porque não "Aniki Bóbó"? – sejam editados em DVD para quem os ama.

A propósito, nas comemorações do centenário do nascimento do Pintor António Cruz encontra-se, no Museu Nacional Soares dos Reis, no Porto, até 31 de Janeiro de 2008, em exposição, uma retrospectiva da sua obra. Para quem gosta desta cidade, é imperdível.

Paulo Teixeira de Sousa
Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

BOA NOTÍCIA

Desenho inédito de Michelangelo foi descoberto no Vaticano

Um desenho inédito do pintor renascentista Michelangelo (1475-1564), realizado durante a construção da basílica de São Pedro no século XVI, foi descoberto nos arquivos da Santa Sé, anunciou na primeira semana de Dezembro o jornal oficial do Vaticano.

Em 1546, o célebre artista florentino, de 72 anos, foi encarregado de construir a basílica, onde decidiu acrescentar uma impressionante cúpula. O desenho inédito, feito com 'sanguínea' – uma espécie de 'giz vermelho' usando desde o paleolítico e muito apreciado durante a Renascença – é um esboço da planta de uma das colunas que sustentam a cúpula de São Pedro.

Este é o último desenho que se conhece do artista, considerado um dos mais importantes da história, já que foi também arquitecto, escultor e pintor. "Graças ao traço duplo do desenho, podem admirar-se vários níveis do objecto, como se a pedra fosse transparente", comentou o jornal da Santa Sé.

O desenho foi usado, provavelmente, para comunicação interna entre Michelangelo e os talhadores de pedra que trabalhavam para ele e foi realizado em 1563, um ano antes da sua morte. O esboço foi achado nos arquivos da fábrica de São Pedro, onde estão conservados todos os documentos relacionados com a histórica basílica. O desenho de Michelangelo, que destruiu em vida inúmeros esboços e apontamentos, foi guardado depois da sua morte por operários para ser executado. A construção da basílica de São Pedro começou em 1506, por iniciativa do Papa Júlio II e graças a doações arrecadadas em toda a Europa. O templo foi concluído e consagrado em 1626.

jps/ AFP

Cartas na mesa

Pedida a proibição das bombas de fragmentação

Cerca de 130 países participaram numa conferência em Viena para proibir, já no fim de 2008, a utilização mundial das mortíferas bombas de fragmentação, que fazem vítimas quase que exclusivamente civis (98%) e sobretudo crianças. _"É um sinal claro de apoio ao nosso objectivo", salientou a ministra austríaca das Relações Exteriores, Ursula Plassnik, durante a cerimónia de abertura da conferência, ao receber uma petição com um milhão e meio de assinaturas procedentes de todo o mundo para a proibição destas armas.

Organizada pela Áustria e os responsáveis pela «Coligação Contra as Bombas de Fragmentação» (CMC, Cluster Munition Coalition), esta conferência inscreveu-se no processo de Oslo, lançado em Fevereiro pela Noruega. Assim como o processo de Ottawa, que levou há 10 anos à aprovação do tratado de proibição das minas terrestres, a meta do processo de Oslo é permitir a instauração de um tratado proibindo até o fim de 2008 estas armas que, quando explodem, espalham num raio de vários quilómetros outros artefactos equivalentes a minas terrestres que podem explodir muitos anos depois. Tais bombas ainda são utilizadas no Iraque, e foram usadas durante a guerra no Líbano no ano passado. Elas continuam a fazer vítimas civis no Laos — 208 milhões de bombas de fragmentação foram utilizadas pelas tropas americanas entre 1969 e 1973 — no Afeganistão e nos Balcãs, muitos anos depois de terem sido lançadas pelos militares em guerra.

De acordo com a CMC, pelo menos 34 países ainda fabricam este tipo de armas, e pelo menos 75 ainda possuem importantes estoques no seu território. _

A Áustria, anfitriã da conferência, depois das de Oslo em Fevereiro e de Lima em Maio, tornou-se em Dezembro o segundo país, depois da Bélgica em 2005, a proibir por lei a utilização, a venda e a armazenagem destas armas. O ministro da Defesa, Norbert Darabos, prometeu destruir as cerca de 12.000 bombas deste tipo armazenadas na Áustria dentro de um prazo de três anos.

Varias vítimas deste tipo de armamento foram a Viena para prestar depoimento. Sladan Vuckovic, um sérvio que perdeu os dois braços e parte das pernas ao tentar retirar as bombas deixadas num seu terreno, lembrou que "todos os tipos de bombas de fragmentação são mortíferas, independentemente do seu nível de sofisticação".

Militante dos direitos humanos há muitos anos, Bianca Jagger, ex-mulher do cantor dos Rolling Stones, felicitou a Áustria pela sua iniciativa de proibir estas armas e exprimiu a esperança que "outros países lhe sigam o exemplo".

Os grandes países produtores como a Rússia, China e Estados Unidos não querem um tratado para proibir mundialmente este tipo de armamento. Outros países, como a Alemanha e a França, desejam incluir isenções na primeira versão do tratado, redigida em Maio passado em Lima. Uma nova conferência está prevista em Wellington, na Nova Zelândia, para Fevereiro de 2008, e uma reunião final está marcada para Maio em Dublin. A ideia é assinar o tratado até ao final de 2008.

O envolvimento de professores e alunos na exigência de que os seus governos proíbam, e contribuam para a proibição, deste tipo de armamento é fundamental.

Jps / AFP

A educação de nível secundário e o futuro da escola pública

Talvez mais do que nunca a sociedade portuguesa está confrontada com o desafio de dar ao ensino secundário o impulso necessário que lhe permita cumprir cabalmente o papel que lhe compete. Entre outros importantes objectivos a alcançar é urgente e necessário: a) conseguir que todos os jovens que concluem o 9.º ano de escolaridade prossigam os seus estudos; b) garantir uma efectiva e equilibrada diversidade de ofertas educativas e formativas; c) melhorar as aprendizagens dos alunos; e d) assegurar que a taxa de conclusões "descole" dos cerca de 50% em que se encontra há pelo menos 10 anos.

Para alcançar estes objectivos as escolas secundárias têm que ter projectos sólidos dos pontos de vista educativo e formativo e têm que ser mais atractivas para os jovens e para as suas famílias. Tem que ser claro para todos que a escola secundária é uma oportunidade única fundamental de formação pois é aí que se devem

IÉ

desenvolver saberes sem os quais muito dificilmente se poderá delinear um projecto de vida digno desse nome. Isto implica que as escolas secundárias se assumam como instituições que possuem uma elevada capacidade para apoiar os jovens a preparar e a organizar as suas vidas. Consequentemente, as escolas têm que aprender a aceitar a diferença como algo que é natural e aprender a enquadrar todos e cada um dos seus alunos em projectos que respondam aos seus legítimos anseios. Por isso é tão importante diversificar e assegurar a qualidade de todas as ofertas educativas e formativas sejam elas quais forem. Todas exigem trabalho, esforço e dedicação. Todas conferem um diploma de ensino secundário. Todas permitem que os jovens possam prosseguir os percursos que entenderem.

A realidade tem mostrado que o nível secundário de educação se tornou refém do ensino superior. Um pouco à imagem dos liceus do século XIX as escolas secundárias públicas da república democrática em que vivemos transformaram-se em meros corredores de passagem para o ensino superior. Obviamente que há excepções que apenas servem para confirmar a regra: nas últimas décadas a escola pública de nível secundário, no essencial, pouco mais tem feito do que preparar uma minoria de alunos para o ensino superior. Trata-se de uma cruel realidade que deve ser estudada, analisada e debatida. Na impossibilidade de o fazer neste contexto, convido o leitor mais interessado a consultar os dados disponíveis on-line no sítio do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (www.gepe.min-edu.pt).

A iniciativa Novas Oportunidades constitui um importante desafio que pode impulsionar as escolas secundárias públicas para uma mudança de rumo, atraindo os jovens que concluem o 9.º ano, cumprindo o seu papel na oferta de cursos profissionalmente qualificantes de elevada qualidade, assegurando que os jovens concluam os seus cursos através de projectos mais centrados nas aprendizagens. Se não vencerem este desafio que futuro poderá estar reservado para as escolas secundárias públicas? A de instituições que apenas respondem às necessidades das universidades? E quem responde às necessidades e anseios dos jovens que não querem fazer esse percurso? Instituições de natureza privada como as Escolas Profissionais?

A intervenção política pode ser decisiva em domínios tais como a formação de professores para as áreas técnicas, tecnológicas e artísticas; o financiamento aos cursos profissionais; a acção social escolar; e o sistema de acesso ao ensino superior. Neste último caso é tempo das universidades assumirem as suas responsabilidades. Não será difícil perceber quão nefasto tem sido para a afirmação da missão do ensino secundário o facto de ter de seleccionar os jovens para o ensino superior.

Mas não tenhamos ilusões! Para além da intervenção política, as escolas secundárias públicas têm que ter um papel fundamental, plenamente assumido, na evolução e transformação do ensino secundário. Para que possam servir melhor a sociedade. E, é melhor dizê-lo, para que possam ter futuro.

Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa

Racista eu? O outro é que é!

O Brasil é o país da "democracia racial", somos todos iguais de acordo com a lei. Temos os mesmos direitos. Afinal a escravidão já acabou. A Lei Áurea já foi assinada. Por que será então, que depois de mais de cem anos da abolição da escravatura, os negros ainda continuam inferiorizados em relação aos brancos. Será que podemos chamar o que acontece de fato em nosso país de "democracia racial"?

O que há na verdade é uma pseudo-democracia, um racismo velado, camuflado. Nossa sociedade continua regida por uma lógica escravocrata onde o preconceito continua de maneira discreta e branda. Deram liberdade aos negros, porém não lhes proporcionaram meios de sobrevivência, empurrando-os para a marginalização e o desfavorecimento. Ao negro é vetado exercer plenamente as atividades de trabalhador livre, já que não possuem fácil acesso ao mercado de trabalho, universidades e a participação nas decisões políticas.

As práticas de racismo são diversas e se apresentam de diferentes formas: exigência de "boa aparência" para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, ocupação dos negros na maioria das vezes em cargos inferiores, remuneração diferenciada em relação aos brancos quando ocupam os mesmos cargos, piadas racistas e sem graça, que só servem para ridicularizar o negro e menospreza-los do tipo: "Preto quando não suja na entrada, suja na saída." Além é claro de expressões que já estão naturalizadas por todos nós como "a coisa tá preta". Essas são apenas algumas das manifestações racistas perfeitamente aceitas em nossa sociedade que diz ter uma tal "democracia racial", mas na verdade o que temos é "miopia social". Vivemos no país do faz de conta. Fazemos de conta que a cor de pele não tem a menor importância.

Pena que por mais que tentemos esconder nosso racismo, ele sempre teima em aparecer: quando brancos são para o papel principal das novelas e/ou filmes ao invés dos negros; quando as capas das revistas das revistas da moda são homens ou mulheres brancas e não negros; quando nos salões de beleza presenciamos apenas modelos de cabelos e/ou unhas voltadas para o público branco e não para os negros; quando a polícia não hesita em revistar primeiro o negro e só depois o branco; quando "sem querer" dizemos: Ele é negro de alma branca ou É preto mas é cheiroso, ou ainda Todo preto é igual.

Então pergunto: Não há racismo no Brasil? Essa "praga" foi realmente extirpada com a Lei Áurea? Realmente eu não sou racista, o outro é que é. Felizmente posso alimentar esse sentimento sem precisar falar que alimento e tudo continua como antes no país de Dante.

As escolas também são responsáveis pela manutenção dessa forma de racismo. O que observamos nas escolas é que o negro é lembrado apenas no dia 13 de maio. Até o Dia da Consciência Negra (20 de Novembro) é comemorado em poucas escolas.

Na sala de aula, a professora consciente ou não, acaba realizando a profecia auto-realizável,ou seja, no primeiro dia de aula ela já "intui" quem aprenderá e quem não aprenderá. Geralmente os segundos são negros e/ou afro-descendentes, que receberão ao longo do ano menor atenção da professora, já que ela previu seu fracasso e considera desnecessário investir em quem não aprenderá mesmo.

Fomos internalizando o padrão de beleza europeu. É a ideologia do branqueamento que tenta "clarear" os negros utilizando técnicas de alisamento de cabelo, plásticas para afinar o nariz e tantos outros meios. O bonito é ser branco ou ficar parecido com ele, é o que nos diz a sociedade, de forma camuflada obviamente.

Nós, o povo negro e afro-descendentes, que somos em maior número no Brasil, responsável por grande parte da influência cultural, infelizmente não somos valorizados por nossa contribuição, pior, somos considerados ainda por muitos como raça inferior. Somos bons sim mas para o samba e futebol e valorizados por possuirmos corpos bonitos (nisso os estrangeiros/as não me deixam mentir, já que ficam deslumbrados/as por nossos/as mulatos/as).

Mas tudo bem... Afinal de contas vivo em um país com "democracia racial"

Rosilene dos Santos Cerqueira
Grupalfa – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil

IÉ

INSENSIBILIDADE

OMS: milhões de crianças morrem anualmente por falta de medicamentos

Milhões de crianças morrem anualmente por doenças passíveis de serem curadas com tratamentos simples, porque não têm acesso a medicamentos seguros, eficazes e com preços acessíveis, denunciou a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Das dez milhões de crianças de cinco anos que faleceram em 2007, dois terços poderiam ter sido salvas, assinala a OMS. "As crianças não assimilam os medicamentos como os adultos e, por isso, necessitam de doses diferentes", sublinhou a OMS em comunicado. "Os medicamentos destinados às crianças são fabricados para que se ajustem à idade, ao estado geral e ao peso corporal", acrescentou. A OMS publicou pela primeira vez, uma lista dos 206 medicamentos essenciais destinados às crianças para o tratamento de infecções prioritárias.

É preciso melhorar a investigação, bem como o acesso aos produtos de uso pediátrico, afirmou Hans Hogerzeil, director de Políticas e Normas Farmacêuticas da OMS.

O problema é mais grave nos países em desenvolvimento, onde as crianças correm o risco de morrer por doenças que podem ser combatidas facilmente.

Nos países em desenvolvimento, milhões de crianças morrem por algo tão simples como a diarreia e a desidratação; trata-se de uma situação terrível que tem de ser resolvida. A diarreia pode ser tratada mediante a hidratação, mas as empresas farmacêuticas não têm interesse em fabricar medicamentos para este fim, já que eles são pouco lucrativos.

As grandes companhias farmacêuticas e os governos têm de por de lado a ideia de que a saúde é apenas um grande negócio e resolver este problema. Às opiniões públicas cabe exigir que ele seja resolvido, lembram autoridades médicas.

jps/AFP

■ Trigo limpo

HISTÓRIA

O primeiro coração transplantado bateu na África do Sul, há 40 anos

"Ninguém tirou uma fotografia, ninguém fez nada para registar o acontecimento para a história." É assim que Dene Friedman, uma enfermeira especializada em transfusões, recorda o primeiro transplante cardíaco da história, uma cirurgia à qual assistiu quando ainda era estudante.

Foi na madrugada de 3 de Dezembro de 1967. Num hospital da Cidade do Cabo, na África do Sul, o professor Christian Barnard realizou o primeiro transplante cardíaco da história, uma operação que estava destinada a assombrar e cultivar a imaginação do mundo inteiro. Barnard nem sequer tinha informado as autoridades do hospital que ia tentar a experiência. O cirurgião já tinha praticado transplantes de coração em animais e conhecia os trabalhos teóricos de cirurgiões estrangeiros, esperava apenas um doador para colocar em prática os seus conhecimentos.

Na madrugada de 3 de Dezembro, uma jovem de 25 anos é ferido mortalmente num acidente rodoviário. O seu grupo sanguíneo é compatível com o de Louis Washkansky e o seu pai aceita doar o coração.

"Entramos na sala de operações à meia-noite e saímos às 8h do dia seguinte", conta Dene Friedman. "Era muito impressionante, extremamente excitante... e dava medo: não estávamos muito seguros dos efeitos num paciente humano", indica. A equipa de 30 pessoas assistiu maravilhada aos primeiros batimentos do novo coração de Louis Washkansky.

No entanto, os medicamentos usados para impedir a rejeição do novo órgão suprimiram as defesas imunológicas do paciente que morreu de pneumonia 18 dias mais tarde. Vozes de protesto levantaram-se então, para reprovar Barnard, dizendo que o médico se tinha precipitado para ganhar fama antes de outras equipas, quando os conhecimentos sobre a imunossupressão eram ainda muito escassos.

Essas críticas não o impediram de entrar para história. "No sábado, eu era um cirurgião sul-africano muito pouco conhecido. Na segunda, tinha uma reputação mundial", declarou Barnard em várias ocasiões.

"Era alguém muito dinâmico e motivador", recorda Dene Friedman, que trabalhou com Barnard até que este se aposentou em 1983, devido a artrite. Ao longo da sua carreira, Barnard experimentou outras técnicas arriscadas, como o duplo transplante, as válvulas mecânicas e o uso de corações de macaco em situações de emergência.

Pouco conformista, declarou-se a favor da eutanásia e, em várias ocasiões, criticou o regime racista do apartheid. "Ele nunca pensou que iria cultivar a imaginação do público e do mundo inteiro", afirma a sua antiga assistente. Barnard, faleceu em 2001.

AFP

Amizade

IÉ

Naquela tarde, um torvelinho preenchia a nossa presença na escola. Tudo girava incessante ao redor das coisas que ali pareciam feitas apenas de ausências. Mas nada fora do comum. Como em outras tantas vezes, cada instante, cada minuto aflito olhado para o relógio, colocava abaixo, uma após outra, crenças e convicções a respeito do que nos fazia professores e eles, alunos. Até que aqueles rapazes, de repente, chamassem a minha atenção para um descaminho, outra escola aparecesse e uma arte fosse insinuada, desenhada suavemente com os seus gestos, as costas das asperezas vividas.

Moendo o cotidiano colonizado, alheios ao vazio deixado por promessas não cumpridas de segurança, apuro e virtude, meus alunos corriam entrelugares... Ágeis, feras sem presa e ambiciosos na sua natureza criadora, debelavam o que lhes foi dado como arena de privações, cessação dos corpos e vil existência. Deslocando-se, em nada pareciam ceder ao furto pretendido das suas belezas. Por alguns instantes, deixei de ser professor para admirar o que de suas vidas deixavam ali para que esquecêssemos o que queríamos com eles e iniciássemos, quem sabe, outra veneração, desta vez, mais silenciosa da sua importância, e solidária de um encontro sem propósitos prévios de educar quem não pode ser educado, senão ao custo da violência diária. Então, outro zelo imaginei, descuidado desta procissão que relaciona escola e trabalho, educação e cidadãos formados. Junções que a escola anuncia para um futuro que nunca chegará para eles. Marcha irrealizável diante do desenho já feito. Fenda que a escola mantém como o seu segredo mais guardado: não queremos vocês em lugar algum!

Embora não saiba dizer seus nomes, nunca esquecerei seus rostos. Vermelhos de um sangue vívido de alegrias e corajosos de alguma descoberta. Cansado do papel diurno de saber ensinar, noturno apenas olhava para seus corpos. Guardados da nossa inveja, não entregavam seus pontos de prazer para que não estragássemos seus sonhos com alguma banalidade pedagógica. Sentado, no corredor, enquanto tentava vigiar duas turmas – em uma das salas o professor não havia aparecido – imóvel diante de minha própria incapacidade para lhes dizer algo que pudesse ser acreditado, vi quando se aproximaram. Encaminhá-los para a sala de aula é o que deveria fazer. A escola goza o silêncio. Deixei que passassem. Não sei de onde partiram e o que traziam consigo para que sorrissem aquela amizade. Não sei se cansados, repousaram na sala de aula, templo interrupto do prazer. Dadivosa amizade que não encerra a paixão na individualidade, mas frui como um dardo sem mira. Como céu sem fim, nunca deixei esta tarde.

Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ;
Grupo de Pesquisa Redes de Conhecimento
em Educação e Comunicação: questão de cidadania.
Laboratório Educação e Imagem/UERJ

Ensino na Era Digital

A Web 2.0 afirma-se no processo ensino/aprendizagem, quer pela democratização do acesso, quer pela redução de custos, pela possibilidade de utilização de diversos *media* e pela independência geográfica.
A criação de Comunidades de Prática, de cariz colaborativo, torna o processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico com um novo nível de interacção antes inexistente (o de muitos para muitos).

Os crescentes avanços das Tecnologias Digitais estão a criar novos meios de interacção entre as pessoas, mudando alguns hábitos e criando outros, por todo o mundo, gerando grandes mudanças e expectativas no processo educacional.

IÉ

As Tecnologias Digitais criam um amplo espaço de possibilidades possibilitando novos ambientes de aprendizagem potenciando a criatividade, a autonomia, o espírito crítico, a cooperação e a colaboração.
As práticas e os métodos usados no ensino tradicional parecem não estar em sintonia com as transformações a que assistimos, sobretudo quando consideramos a explosão da informação e do conhecimento. É evidente que para que se produza material de apoio pedagógico de qualidade, é necessário o estudo de teorias pedagógicas que se enquadrem neste novo paradigma educacional, que possa prover estratégias educacionais adequadas ao tipo de educação que se está a propor.
A ideia do conhecimento estar centrado num único indivíduo, já está ultrapassada. Actualmente, o conhecimento é colectivo, impossível de ser reunido e organizado por uma só pessoa.
O modelo de ensino tradicional, centrado na figura do professor, apesar de estar a cumprir o seu papel, é pouco provável que forme profissionais aptos a responder a todos os desafios do novo cenário mundial.
Com a emergência das Comunidades de Prática para a educação, o professor deixa de ser a única fonte de informação/conhecimento e passa a criar oportunidades para que o aluno participe de forma mais activa no seu processo de aprendizagem, sabendo como encontrar e seleccionar informação, bem como construir o seu próprio conhecimento.
A utilização dessas tecnologias possibilita a criação de um percurso que liga o aluno ao conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de novos métodos e práticas de ensino-aprendizagem. As redes interferem não apenas na rapidez de distribuição do conhecimento, mas também sobre os próprios processos cognitivos pelos quais ele é produzido, compartilhado e significado. Isto vai ter um grande impacto sobre a procura educativa e consequentemente sobre as formas de organização da escola.
As reformas curriculares a que assistimos apontam para a constituição de competências cognitivas, sociais e afectivas que permitem aos alunos participar no processo colectivo de produção, processamento e aplicação da informação (característica da sociedade do conhecimento).
A educação é insubstituível para constituir sujeitos, mas a escola não o é. O ritmo das escolas não é o mesmo de outros espaços de aprendizagem, proporcionados pela sociedade de conhecimento.

Adelina Silva
Centro de Estudos das Migrações e das Relações I nterculturais - Laboratório de Antropologia Visual.
Universidade Aberta
adelinasilva@netcabo.pt

MÉXICO

Cresce nos EUA o ódio contra imigrantes, denuncia presidente Calderón

Cresce nos Estados Unidos o "rancor e a semente da inimizade", e em alguns casos, o "ódio e a discriminação" contra os migrantes, principalmente contra os mexicanos, denunciou o presidente do México, Felipe Calderón.
"Preocupa-me o rancor e a semente da inimizade, em alguns casos até de ódio e discriminação que está a espalhar-se já não só contra os imigrantes, mas também às vezes contra os mexicanos de maneira geral, do outro lado de nossa fronteira", disse o presidente mexicano.
Ao falar perante o corpo diplomático mexicano que trabalha no estrangeiro, Calderón disse que o pior erro que os Estados Unidos e o México podem cometer "é fazer sentir aos nossos respectivos povos que o povo da outra nação é o inimigo".
O presidente lamentou que a competitividade, o desenvolvimento e a equidade da América do Norte se veja afectada pelo "argumento de que os trabalhadores imigrantes representam um problema económico, social e até de segurança para a sua população".
"Nenhuma nação pode buscar a prosperidade ou a segurança através da discriminação e do tratamento marginal daqueles que buscam um futuro melhor trabalhando honestamente e colaborando para a sociedade que visitam", disse Calderón.
O presidente mexicano citou um estudo do Conselho Económico de Assessores da Casa Branca, que reconhece que a mão-de-obra mexicana representa um valor acrescentado de 15% à economia americana, que paga os seus impostos, assimila e respeita a cultura do país, e que a sua taxa de criminalidade é menor que a da população nativa. Ele apelou aos EUA para que compreendam que a equidade, o progresso e o desenvolvimento dos países vizinhos "só podem ser alcançados com uma maior cooperação recíproca".

jps/ AFP

Fernando dos Santos Neves, Reitor da Lusófona do Porto, em entrevista a “a Página”

Uma vida a acertar horas pela hora da modernidade

Fernando dos Santos Neves, senhor de um vastíssimo curriculum de onde destaco as nomeações como primeiro reitor da Universidade Lusófona de Lisboa e como reitor da Universidade Lusófona do Porto, bem como o doutoramento em Filosofia e em Ciências Sociais Aplicadas (na especialidade de Pensamento Contemporâneo), ficou mais confiante no entrevistador quando lhe perguntei se poderia retratá-lo como alguém que tem passado a vida a tentar acertar as horas de Portugal pela hora da modernidade.

Certos títulos, como certas horas, são felizes e este parece ser um deles. Só me lembro, em 30 anos de profissão, de ter encontrado um título assim, que quase diz tudo numa única frase, foi numa viagem relâmpago a Paris para reportar um encontro entre Cavaco Silva, então primeiro-ministro de Portugal, e o presidente angolano José Eduardo dos Santos. O tema era o das negociações de paz para Angola e o título encontrado adaptava uma expressão atribuída a Luís XIV como se tivesse sido proferida pelo mediador português – “La paix c’est moi”.

O secretismo das negociações de paz em Angola justificaria a reserva que o primeiro-ministro de Portugal colocava neste dossier, a tal ponto que o então ministro dos Negócios Estrangeiros (João de Deus Pinheiro, se a memória não me falha) saberia tanto como os jornalistas sobre o que estava a passar-se no encontro de Paris… Era, pelo menos, o que ele dizia quando se cruzava com os jornalistas portugueses nos passos perdidos de um dos mais requintados hotéis de Paris.

Esta memória aparentemente desgarrada tem a sua razão de ser. Fernando dos Santos Neves, português da Foz do Sousa também já andou por Paris, a leccionar Ciência Política, e por Angola, onde “desde os anos 60 do século XX vem chamando a atenção para as “horas certas” das inadiáveis modernizações, quer na Igreja quer na sociedade laica, do Concílio Vaticano II ao 25 de Abril de 1974, passando pelo parisiense Maio de 68 e pela descolonização portuguesa.

Uma luta contra essa constante da história de Portugal, um Portugal que passou ao lado do Renascimento, da Reforma e de outros saltos qualitativos que se viveram na Europa, numa fatalidade que dizem inerente à própria condição de país periférico e que, citando como tenho estado a citar o próprio Fernando dos Santos Neves, fez com que na Enciclopédia de Diderot & d’Alembert, Portugal não seja sempre referido de forma simpática – um dos enciclopedistas refere ter recebido um livro português, datado do século XVIII, segundo ele por gralha já que o conteúdo só se justificaria se editado dois séculos antes…

Os enciclopedistas — recorde-se — diziam que Portugal era um país saudável, de clima temperado e ar puro, com abundância de cereais, com frutas e azeitonas deliciosas, mel, sal, laranjas e vinho: um verdadeiro local bíblico onde não faltavam minas de ouro e de prata, pedreiras de mármore, rubis e esmeraldas. Mas também um país de religião única e Inquisição severa, duas causas de algum certo atraso.

Um pensamento contemporâneo

Esta vontade de acertar as horas pelas várias e inadiáveis modernizações leva o Prof. Fernando dos Santos Neves a fazer com que a área científica do “Pensamento Contemporâneo” seja um dos grandes ex-líbris da Universidade Lusófona e cadeira obrigatória, das várias dezenas de cursos de licenciatura, quer de humanidades quer de tecnologias. Fernando dos Santos Neves cita, a propósito, Abel Salazar, com a célebre frase deste sábio da Renascença – “o médico que só sabe Medicina, nem Medicina sabe”. A cultura integral

Pelas inadiáveis modernizações

do indivíduo continua a ser, como já referia Bento de Jesus Caraça, em 1933, o problema central do nosso tempo.

Problema cuja solução se equaciona permanentemente na Lusófona, nomeadamente na Universidade Lusófona do Porto, escola que beneficia da experiência de mais de vinte anos do grupo Lusófona em todos os países onde se fala a língua Portuguesa.

"Com uma oferta científica estruturada de acordo com as necessidades reais do mercado, num projecto que se desenha desde o seu início com a ambição de contribuir para um ainda maior enriquecimento da região Norte do nosso País", como refere Fernando dos Santos Neves em entrevista impossível de aprisionar num clássico texto de perguntas e respostas, tal a riqueza e a complexidade do discurso do nosso entrevistado.

Se parece certo – como disse Jorge Sampaio, citado também por Fernando dos Santos Neves, que «Portugal não tem futuro fora do quadro europeu», também parece certo que o não terá fora doutros quadros, designadamente fora do quadro lusófono.

"Que Portugal não tem futuro fora da Europa e da União Europeia aí estão a demonstrá-lo todo o seu passado dos últimos séculos (passado de afastamento da Europa, de obscurantismo, de provincianismo e de subdesenvolvimento) e todo o seu passado recente de global modernização (que vai muito para além dos «fundos estruturais e de coesão» visíveis nas auto-estradas e demais grandes obras que mudaram a geografia de Portugal)".

Isto escreveu Fernando dos Santos Neves, sublinhando que "a União Europeia é, essencialmente, a concretização do que poderíamos chamar o "ideal europeu" consubstanciado na dupla do "desenvolvimento económico-social" e da "democracia político-partidária" que, utilizando as palavras de Sartre, parecem exprimir o «horizonte inultrapassável do nosso tempo» e o objectivo desejado de todos os povos da terra". Lembrando Antero de Quental e a primeira das Conferências do Casino sobre as causas da decadência dos Povos Peninsulares.

Um futuro que, a nível universitário (público e privado, pois para este professor esta distinção fará cada vez menos sentido), passa pela Declaração de Bolonha, caminho que também apaixona o actual Reitor da Universidade Lusófona do Porto na exacta medida em que o considera o caminho da contemporaneidade e da modernidade das Universidades portuguesas. O Prof. Fernando dos Santos Neves faz mesmo questão de dizer que não compreende como se chegou a fazer manifestações de rua contra a Declaração de Bolonha.

As Universidades que seguem a Declaração de Bolonha estarão condenadas a fazer mais em menos tempo e a estreitar a banda com cursos menos "universitários"? - perguntei. "Não, longe disso" foi a resposta. "Pelo contrário, o primeiro ciclo é mesmo um ciclo universitário de banda larga". Acrescentou o universitário que assinou um artigo ("Quem tem medo da declaração de Bolonha?") a defender "a integração definitiva do nosso ensino universitário na circunstância europeia (igual, no caso, à circunstância da modernidade), e que, por isso, já foi apelidado de "apóstolo-mor da Declaração de Bolonha em Portugal", título que, aliás, muito preza.

O homem que criou a palavra lusofonia

Assim se exprime o Prof. Fernando dos Santos Neves, o homem que dizem ter inventado a palavra Lusofonia. Sobre esta matéria, este universitário de mais de sessenta anos de idade que fala com o entusiasmo de um jovem apaixonado pelas causas que abraça, diz ser possível que sim, que tenha sido ele a inventar a palavra Lusofonia, embora prefira revelar que muito boa gente, na hora de baptizar a Universidade Lusófona, disse que a palavra "soava mal". (Não resisto a dizer que é o segundo criador de palavras que eu conheci – o primeiro foi o poeta, o ensaísta, o matemático Joaquim Namorado, tido como pai da palavra neo-realismo).

Mas o que é a Lusofonia? Responde o Prof. Fernando dos Santos Neves: "é enquanto projecto de geoestratégia política e de desenvolvimento economológico que a Lusofonia tem a sua primordial razão de ser, para realização própria de Portugal e de todos os Países e Povos Lusófonos e como contributo para a realização do «Fenómeno Humano» universal".

"Uma tal Lusofonia, um tal Espaço Lusófono (a que deverá juntar-se a lusofonamente hetero e auto-esquecida Região da Galiza) e uma tal CPLP em nada se opõem, antes pelo contrário, ao diálogo omnitotidimensional com os outros espaços humanos e geopolíticos do mundo contemporâneo".

Um diálogo que – dirá noutro texto – se oporá "frontalmente, à loucura terrorista e à histeria antiterrorista que o dia 11 de Setembro de 2001 desencadeou nos Estados Unidos e na Humanidade

do pensamento contemporâneo

e que, uma e outra, constituem, por razões diversas mas com possíveis idênticos resultados, sérias ameaças de regresso à barbárie, mediante o incumprimento ou o esquecimento da tão longa e tão difícil conquista que foram o Estado Democrático de Direito e o primado do Direito Internacional sobre a força bruta bem como da única e para todos ("terroristas", "não-terroristas" e "antiterroristas", incluindo qualquer potência ou superpotência de ontem, de hoje ou de amanhã) obrigatória "Carta Magna" da Civilização que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos".

Cito esta frase do Reitor da Lusófona do Porto também pelo facto de estar a escrever este texto no dia em que Benazir Bhutto, principal líder da oposição no Paquistão, foi assassinada em Rawalpindi, em plena campanha eleitoral Ela tinha denunciado, nomeadamente num artigo publicado no jornal Le Monde de 4 de Setembro, o crescimento do fundamentalismo e do obscurantismo no Paquistão, por força de um regime incapaz de solucionar problemas básicos como os do desemprego e da pobreza da população. A mesma luta que justifica a vontade de qualquer país e universidade dignos destes nomes seguir no sentido do caminho da modernidade.

Júlio Roldão (texto)
Ana Alvim (fotos)

"Directas" sobre Lusofonia e acordo ortográfico

"Sem Brasil não haverá Lusofonia, mas também sem Lusofonia não haverá Brasil, que valha a pena!"

A Língua Portuguesa poderá e deverá tornar-se uma das grandes (senão a maior das) riquezas de todos os Países e Povos da CPLP e todo o investimento na sua cultura e difusão aparece como o investimento mais inteligente e mais rentável"

"(…) na cerimónia em que o então considerado melhor futebolista do mundo (Ronaldo, lusófono) recebeu do então presidente da FIFA (João Havelange, lusófono), sob os olhares do considerado melhor futebolista de sempre (Pelé, lusófono), o respectivo prémio, alguém ouviu uma palavra em Português?"

"Portugal e Brasil têm de ser, nas presentes condições, os primeiros grandes motores da Lusofonia e serão os grandes responsáveis históricos do seu possível êxito e do seu não impossível"

"Especificamente sobre a questão do Acordo Ortográfico, já se tornou, felizmente, claro, que, tendo em conta a emergência estratégica, no mundo globalizado, da nova potência que é o Brasil e da "Lusofonia" (que não sendo só nem sobretudo uma questão de língua, é-o também de maneira essencial!), a "unificação institucional e plural" da língua portuguesa chamada "Acordo Ortográfico" (este ou outro e o melhor possível, é claro!) é, a breve trecho, absolutamente e, mais uma vez, felizmente inevitável!"

Uma imagem vale mais do que mil palavras?”

Paulo Sgarbi [1]

Um dia, me deparei com uma reportagem de Roberta Bencini sobre avaliação, feita para a Revista Escolar[2]. A matéria traz, como novidade, o uso de recursos audiovisuais na elaboração do “boletim escolar”:

Algumas escolas anexam ao texto descritivo fotografias, fitas de vídeo e portfólios. Seja qual for o produto final, o resultado depende de uma rede que começa com o projeto pedagógico da escola, passa pelo plano, anual ou semestral, até chegar ao planejamento do professor (Bencini, 2006).

Não é minha intenção levantar qualquer suspeição sobre tais iniciativas, até porque acredito que os recursos tecnológicos podem e devem ser usados para deixar os processos educativos mais claros para alunos e responsáveis. No entanto, alguns usos da imagem me têm chamado a atenção por uma inadequação conceitual, como percebo na mesma reportagem, quando uma coordenadora da escola diz:

Por meio das imagens — que são selecionadas e entregues aos pais em um CD no final de cada ano letivo —, ficam documentados o fim do uso das fraldas e a conquista da autonomia de meninos e meninas na hora do lanche. Dica: todas as imagens devem ser datadas e acompanhadas de um comentário. Se não há o que falar é porque elas são desnecessárias (idem).

No seu comentário, a coordenadora estabelece um uso das imagens condicionado a comentários, pois, segundo ela, “se não há o que falar é porque elas são desnecessárias”. Esta é uma postura que bate de frente com a frase-título, pois fica parecendo que as imagens só têm significado se algo for dito sobre elas. Não sei quem *dissescreveu*[3] a frase que dá título a este artigo, mas tenho outra: *Uma imagem vale uma imagem. Mil palavras valem mil palavras.* O que me importa, tanto das imagens quanto das palavras, são os significados possíveis de suas articulações nos discursos.

Tenho estudado questões relacionadas a imagens e textos, e percebo que essa articulação entre linguagens não é tão simples e que precisa ser mais discutida. E essa é a intenção maior desse texto: discutir a articulação entre imagem e texto e negociações de sentidos a partir dela.

Imagens de Foucault

Num determinado momento, nossos estudos, no grupo de pesquisa, nos levaram à leitura de Foucault. Sobre a parte 1 do Vigiar e punir, Suplício, André Bronw[4] confessou sua perplexidade e angústia diante do texto. Seu depoimento, emocionado e veemente, tocou a todos, principalmente quando ele disse que, para se refazer do abalo que a leitura lhe havia causado, desenhou. As imagens que vemos nesta página são três dos seus seis desenhos sobre as mil palavras de Foucault sobre o suplício.

“[Demiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde de via ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras...”

“... [em seguida], na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barriga das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre...”

“... e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos...”

Em cada uma das imagens, o artista colocou como legenda o trecho do texto de Foucault que o provocou. Algumas discussões podem ser feitas a partir daí para tentar compreender a relação *imagempictórica/imagemlingüística*. A primeira delas diz respeito à escolha do trecho da escrita a ser traduzido para imagem. Mesmo que minhas perplexidade e angústia diante do texto se aproximassem das do André, os pontos de maior abalo, para mim, poderiam ser outros e não, necessariamente, esses que o abalaram. Portanto, mesmo que eu tivesse os seus dotes artísticos, meus desenhos seriam outros.

Uma segunda discussão é o próprio desenho. Inventemos que o mesmo movimento do André fosse feito, por exemplo, por Djanira[5]. Com alguma certeza, a concepção estética da pintora brasileira seria bem diferente da concepção estética do André. Mas como isso é meio que dizer o óbvio, vou procurar explicitar esse óbvio: quando André nos presenteou com essas imagens, fui reler o Foucault a que ele se referiu, e o contato com as imagens e o impacto que elas me causaram influenciaram na minha leitura. Mas se, ao invés dos desenhos do André, o meu impacto acontecesse através de pinturas de Djanira, a influência seria a mesma? Neste sentido, o impacto das imagens de um ou de outro artista não garante uma compreensão diferente do texto de Foucault, na medida em que a minha relação com a imagem independe da minha relação com o texto e vice-versa, embora essa interferência de um no outro possa acontecer. Mas, certamente, essa é uma possibilidade, não uma lei. Dessa forma, uma imagem vale o que ela é e não, necessariamente, o que ela pode produzir de texto. Para que essa relação entre imagem e texto efetivamente aconteça, ela tem que ser anunciada, explicitada, organizada para tal.

Quando aplicava no texto as imagens feitas por Brown, rodopiou por minha cabeça uma frase sobre imagem de Vilén Flusser, que retomo e completo para pensar um pouco na relação entre imagem e imaginação que ele estabelece. A imaginação, diz o autor, é indispensável para a geração e o decifrамento de imagens. E como a grande maioria dos significados de imaginação se liga à fantasia, invenção, criação, posso inferir que Brown, ao escolher passagens de Foucault e as traduzir para o desenho, o fez pela sua imaginação. De outra forma, as palavras de Foucault, mais especificamente as passagens que ele escolheu, expressam, à sua maneira lingüística, imagens que, subjetivamente, atingiram a imaginação do desenhista que, a partir daí, criou as imagens despertadas em sua imaginação.

No entanto, se as imagens são mais antigas que a linguagem escrita, não se pode olvidar que a nossa sociedade ocidental de hoje é letrada, em que a escrita, no processo histórico de instituição da sua cultura e da sua ciência, é, digamos assim, a linguagem oficial. Nesta direção, é importante pensarmos com Arlindo Machado (2001, p. 121) quando, refletindo sobre a fotografia, diz que o surgimento de um novo meio sacode as crenças estabelecidas e obriga o retorno às origens para rever as bases a partir das quais a sociedade das mídias está edificada. Referindo a Vilén Flusser, Arlindo nos faz pensar que, hoje, o mundo pode não “estar” tão à base das letras em função da ocupação, pela imagem, de grande parte dos *espaços-tempos* de comunicação humana. Mas a questão colocada por Flusser é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que abre uma fenda em relação à linguagem hegemônica da ciência, a escrita, provoca uma reflexão de que existe uma briga que se dá no campo da hegemonia de poder, e não, necessariamente, no campo da hegemonia de linguagem, de comunicação.

Não raro, ouço dizer que a imagem é um excelente complemento para se entenderem os conhecimentos científicos. No entanto, a própria imagem é um conhecimento científico, e há quem diga, sem nenhuma parcimônia e necessidade de “provar cientificamente” sua afirmativa, que, no mundo de hoje, uma imagem vale mais do que mil palavras, pois, no mundo ocidental,

“vivemos em um mundo de imagens”.

Essa é uma frase que expressa o lugar comum de muitos estudos sobre a importância da imagem em nosso *espaçotempo* contemporâneo. Se, hoje, os processos de comunicação de massa usam e abusam da imagem para vender coisas, em outros tempos menos marketinizados, a sua importância era diferente, mas não necessariamente menor que em nossos dias. As duas imagens que abrem a página seguinte são de Caravaggio, ambas feitas em 1602.

A história dessas telas nos é contada por Gombrich (1999, p. 31-2) e, resumidamente, diz que Caravaggio, ao fazer outra tela (figura 2) em substituição a uma primeira recusada (figura 1) para atender às especificações da Igreja, revela uma relação ideológica, em que elementos de um ideário externo ao artista provocaram a existência de duas obras completamente diferentes para um mesmo fim.

Se essa não é uma situação corriqueira no mundo das artes, por analogia, é comum no *espaçotempo* escolar, *ondequando* passar conhecimentos curriculares, por menos vigorosos, honestos e sinceros que sejam, é, na maioria das vezes, mais importante que deixar circular os vigorosos, honestos e sinceros conhecimentos do cotidiano.

De qualquer maneira, podemos dizer que Caravaggio fez uma “correção” ao pintar a segunda tela para atender a critérios estabelecidos

Las imágenes son superficies con significado. Normalmente señalan algo ubicado "afuera" en el espacio-tiempo, que han de hacer concebible en forma de abstracciones (reduciones de las cuatro dimensiones de espacio y tiempo a las dos de la supercifie). Esta capacidad específica de abstraer superfícies del espacio-tiempo y de reproyectarlas al espacio-tiempo la llamaremos "imaginación". Ella es indispensable para la generación y el deciframiento de imágenes; o, dicho de otro modo: para la capacidad de cifrar fenómenos en símbolos bidimensionales y de leer esos símbolos. (Flusser, s/d:11)

Fig.1

Fig. 2

e dados a *priori*. Se o mote desta estrofe fosse, então, avaliação da aprendizagem escolar, as diferenças das imagens ficariam ainda mais evidentes, como nos ajuda a pensar Francesco Tonucci (1997, p. 83) pela figura 3. Ao repararmos que a legenda apresenta a data de 1976, com os dizeres "a obrigação de corrigir", que Tonucci é um psicólogo italiano – o que nos cria uma imagem de um *espaçotempo* bem específico, e ao refletirmos que a situação apresentada por ele pode cotidianamente acontecer em inúmeras escolas de diversas partes do mundo, percebemos que esse cartum nos traz elementos muito ricos para uma reflexão. Para mim, pretenso estudioso da avaliação escolar, ela traz muitos conhecimentos sobre as práticas que ocorrem em muitas das nossas escolas, o que tem sido, de certa forma, confirmado pelas narrativas de minhas *alunasprofessoras*[6].

Se não há o que falar é porque [as imagens] são desnecessárias

É preciso compreender o contexto específico em que esta frase foi dita[7] e, ao mesmo tempo, perceber que ela emite um "conceito genérico e talvez generalizado" de uso da imagem que, minimamente, deve ser mexido, sacudido em sua "certeza". Será que uma imagem diz algo por si mesma?

Para mim, sim é a resposta óbvia. Por exemplo, a foto 4 apresenta duas crianças bem pequenas[8] sentadas num sofá azul. Ela, por si só, apresenta uma estrutura que traz significados para as mais variadas pessoas que para ela olharem, significados esses que podem depender, inclusive, da intencionalidade com que a fotografia está sendo olhada. Para apreciar esta imagem, não creio ser necessária nenhuma legenda ou outro tipo de texto referência.

Algo não muito diferente pode acontecer com um texto, pois, ao ler, cada pessoa poderá atribuir um valor ao que está escrito, independentemente de uma compreensão clara do que está escrito por se tratar, por exemplo, de um texto informativo, sem refúgios de subjetividade. Tomemos o texto a seguir sem nenhuma imagem: *Crianças nascem com moléstia grave e precisam de transfusão de sangue do tipo A negativo.*

A compreensão desta frase não me parece muito complicada, na medida em que apresenta uma informação bastante objetiva. Se, no entanto, associarmos essa frase à foto 4, poderemos conseguir, como resultado, diferentes compreensões de ambas? Não creio, embora possamos ter, e certamente teremos, atribuição de valores outros a partir dessa articulação. Será que o efeito dessa legenda ligada à foto das mãos (foto 5) será o mesmo que na relação com a foto 4? Também não creio, embora esta foto, mesmo sem nenhuma legenda, deve levar a compreensões muito distintas das compreensões da foto 4.

Pensando na frase da coordenadora – *se não há o que dizer é porque elas são desnecessárias* –, fico imaginando se a foto das minhas filhas, colocada num "boletim de avaliação", poderia estar-me dizendo alguma coisa sobre seus desenvolvimentos sem que uma legenda esclarecedora fosse necessária. Ao mesmo tempo, se a minha compreensão, como pai, poderia ser diferente da informação que a coordenadora quisesse me dar a respeito das meninas, na medida em que a foto não conseguisse expressar o que ela quisse dizer e precisasse lançar mão de um texto. A presença do texto não quer dizer, necessariamente, que o "problema" esteja na foto, mas na sua escolha como significante do que se quer dizer ou mesmo se a imagem, no caso específico, é a linguagem mais apropriada para passar alguns tipos de informação. De repente, um filme, quem sabe...

Portanto, não acredito que uma imagem valha mais do que mil palavras, mas também não acredito que mil palavras bastem para esgotar os significados de uma imagem. Mas não sei se a minha crença vale como argumento científico.

A riqueza das articulações entre linguagens

Fica, para mim, que as tentativas de estabelecer formas puras de linguagem são fadadas ao fracasso, pois nossa cabeça não funciona de maneira pura. Fica uma preocupação como essa relação com a imagem em ação – que é, também para mim, a imaginação – pode ser compreendida a partir de pessoas que perderam a visão ou que, mais grave, na minha avaliação ainda sem fundamentos, nasceram cegas. Entendo, mais por sensação e crença do que por estimativa laboratorial, que imagens podem até dizer mais do que mil vezes mil palavras e que uma palavra pode dizer mais do que mil vezes mil uma imagem. O que tenho, hoje, de muito presente é que as articulações possíveis entre diferentes e variados tipos de linguagem podem ser uma maneira das mais gostosas de misturar ciência e ciências e outras coisas mais.

Fig.3

Fig.4

Fig.5

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flusser, V. (s/d): Una filosofía de la fotografía. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gombrich, E. H. (1999): História da arte. São Paulo: LTC.
- Machado, A. (2001): O quarto iconoclasto e outros ensaios hereges. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Sgarbi, P. (2005). Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).
- Tonucci, F. (1997): Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

1 Professor da Faculdade de Educação da Uerj; coordenador do grupo de pesquisa "Linguagens desenhadas e educação"; integrante do GT Currículo da ANPEd.

2 http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0194/aberto/mt_149199.shtml, acessado em 21-jul-2006.

3 Tenho utilizado o neologismo, como outros pesquisadores cotidianistas, para ampliar os significados que, na escrita moderna, não dão conta de uma nova forma de dizer conhecimento.

4 André Damasceno Bronw Duarte é desenhista de mão cheia, e fez sua dissertação estudando a questão do preconceito nas histórias em quadrinhos.

5 Djanira da Motta e Silva (Avaré, 20 de junho de 1914 — Rio de Janeiro, 31 de maio de 1979) foi uma pintora, desenhista, ilustradora, cartazista, cenógrafa e gravadora brasileira.

6 São alunas do curso de pedagogia das séries iniciais que têm como marca serem todas professoras do ensino fundamental.

7 Expressa na página anterior deste artigo.

8 Minhas filhas Isabelle, 3anos, e Amélia, 1 ano. Muito lindas!

O «curriculum mortis» e a reabilitação da autocrítica

ragem de assumir o que efectivamente somos; obriga-nos a vestir o uniforme do "super-homem", a afectar superioridades artificiais. Além disso, ela incita à mentira, gera hipocrisia. Pela sua monstruosa unilateralidade, a imagem do "vitorioso", que nos obriga a exibir, empobrece o conhecimento de nós mesmos, prejudica gravemente a sinceridade da nossa auto-análise. É uma ideologia capaz de explorar tanto a burrice como a inteligência; capaz de influir tanto sobre as vaidades primitivas como sobre as culturas refinadas.

Para os intelectuais, ela reveste-se de máscara altamente sofisticada. No caso dos artistas, usa a mitologia da genialidade e induz frequentemente a pessoa a alimentar-se de ambições desmesuradas. No caso dos intelectuais, ela apoia-se, em geral, nos mecanismos selectivos da carreira universitária, aproveita as exigências da "publicidade" que se tornaram tão fortes na vida moderna e instiga uns a afirmarem-se contra os outros: diminui a simpatia espontânea pelos colegas, a disposição real para aprender com eles, e fortalece-se a desconfiança; cresce o incitamento no sentido de demonstrar a sua própria competência através da denúncia da incompetência alheia. Claro que não teria sentido imaginarmos que o quadro deveria ser idílico e sonharmos com uma situação na qual os indivíduos

IÉ

A sociedade, modernizada, precisa de organização, e eficiência. Para obter um emprego, para conseguir uma promoção, para fazer carreira, o sujeito precisa de exibir as suas qualidades, ostentar os seus êxitos. Já existem até manuais que ensinam o cidadão a preparar o seu curriculum vitae. A trajectória ascensional de cada um depende dessa peça de literatura, que lembra as antigas epopeias, porque nelas o protagonista — o herói — só enfrenta dificuldades para poder acumular vitórias. Os obstáculos servem apenas para realçar o seu valor. O passado é reconstituído a partir de uma óptica descaradamente "triunfalista".

É evidente que se trata de uma imagem que não corresponde à realidade. Na sua grande maioria, os seres humanos não são campeões invictos, não são heróis ou semideuses. Se nos examinarmos com suficiente rigor e bastante franqueza, não poderemos deixar de constatar que somos todos marcados por graves derrotas e amargas frustrações. Vivemos uma vida precária e finita, as nossas forças são limitadas, o medo e a insegurança convivem e nada disso aparece no curriculum vitae de cada um de nós. O curriculum vitae é a ponta do iceberg: é o elemento mais ostensivo de uma ideologia que nos envolve e nos educa nos princípios do mercado capitalista; é a expressão de uma ideologia que inculca nas nossas cabeças aquela "mentalidade de cavalo de corrida" a que se refere a escritora Doris Lessing. Não devemos confessar o elevado coeficiente de fracasso das nossas existências porque devemos ser "competitivos". Camões, o genial Camões, autor de tantos poemas líricos maravilhosos, não poderia colocar no seu curriculum vitae o verso famoso: "Errei todo o discurso dos meus anos".

A ideologia que se manifesta no curriculum vitae, afinal, aumenta as nossas tensões internas, porque nos dificulta a lucidez e a cojamais colidissem uns com os outros. Sabemos que as contradições nunca vão ser inteiramente suprimidas, que a existência delas é uma dimensão essencial da própria realidade. Sabemos que o apreço por si mesmo é importante para todo ser humano: se não gostar de si mesma, nenhuma pessoa conseguirá gostar saudavelmente de outra; se não acreditar de facto nas suas convicções, não conseguirá transmiti-las às outras pessoas, não conseguirá intervir no mundo, para melhorá-lo. Contudo, a partir de um determinado nível, a auto-estima aumenta o narcisismo e acarreta uma atrofia conservadora da autocrítica.

Podemos, então, deixar de lado as condenações moralista inócuas – do narcisismo. Elas são antigas e apresentam escasso interesse teórico. O problema que merece a nossa preocupação é outro: é o que se manifesta no efeito conservador da auto complacência, que coagula o movimento auto-renovador da consciência, enrijecendo-lhe o ímpeto criativo e a abertura para o novo. É provável que a estrutura da mente humana seja muito mais conservadora do que costumamos reconhecer.

Renovar-se, reformular as suas ideias, modificar os seus valores, é uma operação dolorosa e arriscada. Quem parece realizá-la com alegre desenvoltura é o espírito frívolo, superficial e sem raízes, que está sempre disposto a acolher as novidades porque na realidade não as assimila (já que não assimila profundamente coisa alguma). Quando a vida obriga o ser humano a mudar os critérios e valores a que ele já tinha se acostumado e nos quais fundara a sua segurança, é natural que se angustie. Os próprios neuróticos, embora sofram, agarram-se à neurose, porque têm medo de cair num sofrimento ainda maior. As nossas sociedades fragmentadas, divididas em grupos, em classes, em nações, em blocos de Estados tornam muitíssimo mais difícil uma tarefa que por si mesma já é extremamente espinhosa: a de conhecermos as camadas mais profundas da realidade em que vivemos, penetrando gradualmente na essência mais significativa dos fenómenos, enxergando as coisas de um ângulo verdadeiramente universal, quer dizer, comum à humanidade como um todo. A humanidade está muito dilacerada, os indivíduos

não sabem como agir para se tornarem uma encarnação dela. Não sabem o que há de mais universal neles. E isso contribui para que eles desistam da universalidade e se resignem a ser facciosos, unilaterais. Sofremos todos a brutal pressão decorrente desse quadro, dessas condições. No entanto, volta e meia, no esforço para mudar o mundo, sentimos necessidade de nos unirmos a outros seres humanos em torno de princípios, que, por definição, precisam de ser universais. Como superar o estreitamento dos nossos horizontes, provocado pelo mercado hiper-competitivo, que nos coloca constantemente uns contra os outros? Os mecanismos do mercado forçam as pessoas a buscar lucros cada vez maiores, a disputar um trabalho melhor remunerado, ameaçam-nas com o desemprego e a miséria, intimidam-nas com a falência; além disso, disseminam a insegurança e produzem

auto-questionamento radical. George Bernard Shaw, que conhecia o significado da autocrítica, disse uma vez que o erudito era um homem que se valia dos seus conhecimentos para criticar os outros, à medida que o sábio era um homem que se criticava a si mesmo. No sentido que Shaw atribuiu à palavra, Marx era um sábio, porque não se limitou a criticar os outros, mas também cultivava - e como! – a autocrítica. Embora as suas ideias sirvam de base para as certezas de milhões de militantes que invocam o seu nome, Marx declarou à sua filha que, se tivesse de adoptar um lema, seria a frase latina que recomendava duvidar de tudo: de omnia dubitandum. (...)

A verdadeira autocrítica exige uma espécie de "complementação negativa" para o curriculum vitae: depois de apregoar os seus êxitos e os seus méritos, a pessoa enfrenta o desafio de reconhecer as suas

aos poucos, aumentamos as nossas possibilidades de nos conhecermos e de nos aperfeiçoarmos espiritualmente; e, de certo modo, esse talvez seja o único caminho possível de preparação para o fim pessoal inevitável. Quem insiste em se iludir, na realidade, está a optar por não estar pronto para todas as dores que lhe vão desabar em cima, na hora da desilusão. (...)

A abordagem do tema morte, aqui, pode parecer surpreendente; os marxistas não costumam escrever sobre este tema (e há quem alegue, com alguma ligeireza, que a omissão se deve ao facto de se ocuparem, preferencialmente, dos problemas da vida).

Na verdade, só pode se aprofundar se nos dispusermos a reflectir também sobre a morte. E há um precedente da maior importância na reflexão dialéctica sobre a morte: ele encontra-se na Fenomenologia do Espírito, de Hegel. (...)

IÉ

a cristalização não só dos interesses materiais como dos modos de sentir e pensar. Fortalece-se, nas criaturas, a exigência de forjar álibis. (...)

Forjamos para nós as imagens que nos ajudam a viver; e apegamo-nos a elas. O autoritário apresenta-se como "enérgico" e "corajoso"; o oportunista como "prudente" ou "realista"; o covarde como "sensato"; o irresponsável como "livre". Não existe nenhuma tomada de posição no plano político ou filosófico que, por si mesma, imunize a consciência contra a acção desses mecanismos. Somos todos divididos, contraditórios.

Por isso mesmo, precisamos de promover discussões, de examinar e reexaminar o uso social das nossas concepções, examinar e reexaminar a função interna das nossas racionalizações. Quer dizer: precisamos de realizar, permanentemente, um vigoroso esforço crítico e auto-crítico.

A autocrítica é de uma importância decisiva. É por ela que passa o teste da superação do conservadorismo dentro de nós. Um conservador - é claro - pode fazer autocrítica; mas, se a autocrítica for feita mesmo para valer, seguramente que não estará a ser conservador no momento em que a fizer.

Desde que se consiga instalar solidamente na consciência de alguém, o conservadorismo pode admitir uma grande flexibilidade: pode suportar com tolerância liberal as opiniões divergentes, até as provocações e irreverências alheias. Mas não pode permitir o

frustrações, as suas deficiências, os seus fracassos, as suas fraquezas. Talvez possamos chamar a essa reconstituição dolorosa e necessária de curriculum mortis. Os indivíduos mais gravemente contaminados pela ideologia "triunfalista" que se manifesta no curriculum vitae, carecem de sensibilidade, de madura lucidez e de coragem intelectual para a elaboração desse curriculum mortis.

Eles agem como aquele político conservador que, numa entrevista, ao responder a uma pergunta sobre o maior erro que admitia ter cometido, explicou à estarrecida jornalista: "O meu maior erro tem sido o de dizer as coisas de todo mundo, cedo demais, quando os espíritos ainda não estão preparados para compreendê-las; isso desencadeia uma reacção muito forte contra o meu pioneirismo". Num passe de mágica, a autocrítica transforma-se em auto-elogio. Nos nossos tempos de desconfiança, esses lances de desprestígio tendem a surtir cada vez menos efeito. E, mesmo quando ainda conseguem iludir alguns incautos, trazem para os mistificadores talentosos vantagens precárias, pelas quais o mágico, afinal, acaba por pagar, humanamente, um preço mais elevado do que supõe.

Querendo ou não, cada um de nós caminha, inexoravelmente, para a morte (e o prestidigitador não escapa a esse destino).

Reconhecer francamente os nossos fracassos, elaborar o nosso curriculum mortis, assumir autocriticamente os momentos "nocturnos" em que vamos morrendo

A conquista da razão, portanto, depende – segundo Hegel - da capacidade que a consciência venha a adquirir de olhar a morte de frente, aproximar-se dela, permanecer junto dela, conviver com a sua presença assustadora (em vez de contorná-la e fingir que ela não existe). Só assim a consciência consegue enriquecer-se, assumindo seriamente os seus limites, incorporando - dolorosamente - a dimensão do negativo à sua compreensão do mundo e de si mesma. "O espírito" - lê-se na Fenomenologia do Espírito - "só conquista a sua verdade quando é capaz de se encontrar a si mesmo na mais absoluta dilaceração". (...)

Mas a história rebelou-se contra os que proclamavam os seus direitos sobre ela. A prática desmoralizou a teoria que se considerava a sua carcereira e fugiu por todas as janelas. E o revolucionário foi obrigado a constatar, como qualquer homem comum, que a morte o está a devorar a cada momento. Volta a colocar-se, então, em nome da vida, a necessidade de incorporar o negativo à consciência. Através da autocrítica. Ou - se a expressão em latim não lhes parecer muito rebarbativa - através do curriculum mortis.

Leandro Konder
Filosofo. Professor Jubilado.
Mais sobre o autor: http://pt.wikipedia.org/wiki/Leandro_Konder

Apontamento

Investigação-acção e responsabilidade social

Em Investigação-Acção, agindo-se reflexivamente sobre a realidade, para a sua transformação, num determinado sentido e intencionalidade, resulta no crescimento interactivo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interacção.

Lugar privilegiado de experimentação social é, assim, um espaço exemplar de "bricolage epistemológica". Mas também de emergência de conflito sócio-cognitivo que acolhe um conjunto de problemáticas que lhe são centrais (ainda quando, pela tentação de uma leitura mais simplista, lhe possam parecer periféricas): a questão da comunicação e da linguagem; a dupla ruptura epistemológica, o senso comum esclarecido e a condição dialógica; a questão do sujeito e da relação sujeito/objecto; a escala a que se investiga, intervindo; a incompletude e a exterioridade, no âmbito de uma "hermenêutica diatópica" .

Espaço de afirmação mais epistemológico do que metodológico – já que, à luz do cânone positivista, resulta em incomodidade epistemológica, uma vez que se consente em constructo ambíguo e híbrido, num espaço de cruzamentos disciplinares – a Investigação-Acção revê-se num quadro praxiológico que reconhece e acolhe a implicação, não descurando o papel do distanciamento, enquanto correctivo dialéctico da pertença; se move na imprevisibilidade e na incerteza; se revê na complexidade, dispensando-se de uma simplificação arbitrária objectualizante.

Aqui se desenha a questão central da comunicação a augurar a reabilitação da relação eu-tu no lugar que tem sido da antinomia sujeito/objecto, num desafio ao cruzamento do que pode parecer antagónico: a dimensão utópica inerente à não conformação com o curso do mundo; e a dimensão pragmática, ligada à preocupação com as consequências das coisas, fazendo-se, no plano da construção do conhecimento, o percurso do embate com as consequências para a identificação e confronto com as causas – no que se investe numa visão da prática como totalidade, por recusa da sua redução à resolução do imediato.

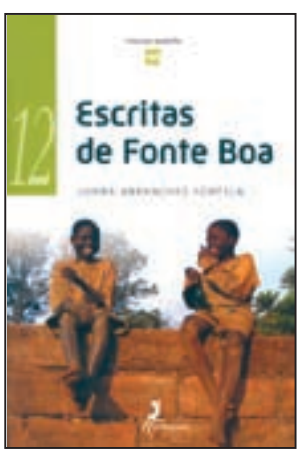
O percurso das consequências para as causas expressa a ilegitimidade da obliteração da dimensão teleológica da produção científica, hoje eticamente insustentável, não apenas se nos reportarmos a condições de vida infra-humanas que subsistem na América Latina ou em África mas também pela universalização de modos novos de escravização e alienação dos seres humanos que não autorizam mais a ciência pela ciência.

Esta incomodidade nos reporta a Marx e à ruptura que empreende com uma filosofia especulativa, "elevando a prática ao lugar de legitimação da teoria, em ruptura com uma visão do mundo que em Marx se afirma na coerência de não desligar a sua monumental produção

IÉ

Editora Profedições, Lda

Ultimas publicações



Escritas de Fonte Boa

Joana Abranches Portela

Colecção Andarilho
ISBN: 978-972-8562-48-9
pp. 132
Preço: 11Euros

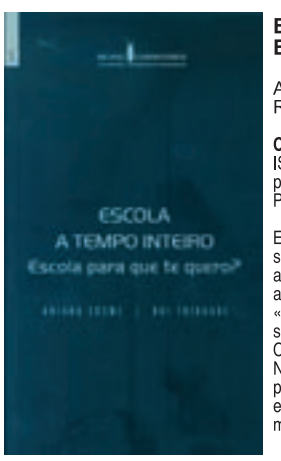
Fazer uma escrita é a expressão que os meus alunos de Moçambique usavam para dizer "escrever uma carta". Os textos aqui reunidos, estas Escritas de Fonte Boa, são o conjunto das cartas que fui escrevendo em tempos de missão, ao longo de dois anos. Os destinatários colectivos dessas cartas eram muitos – familiares, amigos, colegas. Escrevi-as para ir dando notícias da nossa vida e experiências nesse lugar remoto de Fonte Boa.

Educação, Formação, Trabalho e Políticas Educativas

Ivonaldo Neres Leite

Colecção Andarilho
ISBN: 978-972-8562-49-6
pp. 94
Preço: 10 Euros

Analisa três temas interligados: a reestruturação dos processos de trabalho e a sua relação com os modos de desenvolvimento; as orientações que têm norteado as políticas educativas, nomeadamente as voltadas para o campo educação e trabalho e a forma como os movimentos sociais se têm posicionado nessa conjuntura, designadamente as entidades docentes. Globalmente o texto procura reflectir uma abordagem não hegemónica destas temáticas.



Escola a tempo inteiro Escola para que te quero?

Ariana Cosme
Rui Trindade

Colecção Bichos Carpinteiros
ISBN: 972-8562-50-2
pp.110
Preço: 9Euros

Este é um livro que visa romper quer o silêncio ensurdecedor, quer os discursos apologéticos e superficiais que têm vindo a marcar a reflexão sobre o Projecto da «Escola a Tempo Inteiro» e, em particular, sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular.
Num primeiro momento, analisa-se este projecto, discutindo-se alguns dos seus equívocos e riscos, para, num segundo momento, se propor um projecto diferente.

Sócios do SPN Descontos em 2008

Se é sócio do Sindicato dos Professores do Norte adquira os livros editados pela **Profedições** com 50% de desconto.
Os portes de correio, incluindo o envio à cobrança, são da nossa responsabilidade.
Pedidos: E-mail: **livros@profedicoes.pt** | telefone: **22 60 02 790** | fax: **226070531** | Ver catálogo em: **www.profedicoes.pt**

IÉ

teórica de uma incansável participação na organização esclarecida dos trabalhadores" (Nunes, R., 2007).

Num pano de fundo das determinações estruturais decorrentes da globalização da economia neoliberal, a escala a que opera a Investigação-Acção tem essa dimensão virtuosa de, cobrindo pouco terreno com muito detalhe, laborar na proximidade do problema, vivendo-o.

Considerando essa dimensão do lugar, a própria universidade, erigida a fórum privilegiado de debate e produção científica, em que estado se encontra no seu comprometimento com o trabalho de despertar a sensibilidade social e envolvimento dos estudantes nas tarefas (exigentes de um sério trabalho ao nível simbólico) de transformação social? Encravada entre uma produção conceptual, quantas vezes repetitiva e estéril, cristalizada na teoria sobre a teoria, alheada da "coisa em si", e uma "agressividade" interventiva que, com mais frequência do que o desejável, pouco ou nada tem a ver com o favorecimento da consciencialização das populações mais vulneráveis às consequências de uma diferenciação desigual na repartição da riqueza e do conhecimento, para a tomada em mãos da resolução dos problemas que verdadeiramente as afligem mas, quantas vezes, com preocupações academicistas que sobrelevam e encaminham energias e sinergias para o lugar da disputa no âmbito de uma carreira que - como sugere Bruno Latour em *Le Métier de Chercheur* – eleva a competição a níveis que fazem inveja à que se processa no âmbito das instituições do mercado capitalista. Assoberbada por uma racionalidade burocrática, que também transparece na pressurosa adopção de uma linguagem neoliberal, nem se pergunta: com tanta reflexão, com tanto debate, com tanta produção científica, com artigos produzidos em catadupa, como este curso do mundo? Qual o nível da nossa cumplicidade com este novo darwinismo social que, quotidianamente, consolida estratégias de concentração, nunca vista, da riqueza e do conhecimento produzidos, em meia dúzia de mãos alheias à dor e à humilhação que, num gritante silêncio, avassalam este nosso mundo?

Em Investigação-Acção a proximidade dos problemas com vista à transformação da realidade, no sentido último da emancipação humana, confronta a investigação sujeita ao cânone dominante com a consideração da implicação, assumindo-se a interferência estrutural do sujeito no objecto da investigação. Sem essa assumpção, as tarefas de objectivação são, elas próprias, prejudicadas pela pretensão de impessoalidade, isto é, da eliminação, por princípio, da interferência da subjectividade. Não a considerando, deixa-se essa variável sem controlo, no risco de a objectualização se substituir ao exercício intersubjectivo da dinâmica de objectivação.

Aqui se desenha um quadro de hostilidade da Ciência face à Investigação-Acção e o embate com mais de dois mil anos de relação hierárquica entre pensamento e acção. Correspondentemente, a emergência teórica de um terceiro campo, enquadrador da uma relação de interioridade e de simultaneidade que o instrumental metodológico mantém em relação ao objecto, «sendo o tratamento dos dados contemporâneo da acção» (Pourtois, 1981), vem perturbar a bipolaridade que delineia um campo da investigação e um campo da acção.

É também no contexto dessas dificuldades que se torna compreensível que o sintagma Investigação-Acção tenha caído nos anos de afirmação – fértil em consequências científicas e sociais – de um pragmatismo assertivo e reducionista, a augurar o esplendor neoliberal. Entretanto, assistimos à sua re-emergência, pela constatação de que esta noção continua útil (cada vez mais útil), no combate ao pensamento único da nossa época: a ameaça que representa um pensamento totalitário de "uma ciência sem consciência".

A dupla ruptura epistemológica (na proposta teórica de Boaventura de Sousa Santos) – isto é, a ruptura com a ruptura com o senso comum mistificatório, inscrita na preocupação iluminista de um outro projecto de ciência e de sociedade – com consequências ao nível das mudanças conceptuais e da linguagem que as veicula, na esteira de um senso comum esclarecido, dá conformidade à democratização da construção científica e à alternativa epistemológica em que reverte a aproximação simbiótica teoria-prática em que se revê a Investigação-Acção. Enfim, um espaço de laboração de um senso comum esclarecido que questione e se dispense do novo obscurantismo cientista, promovido por uma linguagem hermética e fria de suporte à manutenção de relações de poder condizentes com os desígnios de uma disciplinarização e sobreespecialização compartimentadoras dos saberes que, paradoxalmente, em si engendram o esquecimento do saber-sabedoria que nos torna melhores (para lembrar E. Morin).

A multirreferencialidade da Investigação-Acção é uma rechamada constante à questão central da comunicação, no âmbito de um paradigma em que a democratização das relações de poder (que não se transformam por simples declarações de boa vontade) entre diferentes actores, com estatutos diferentes, diferentes competências e diferentes visões do mundo, não pode deixar de considerar as questões do diálogo para a multiplicidade e do "mercado linguístico" (como diria Bourdieu) que o potencia ou despromove. Questões que nos colocam a exigência de vigilância sobre as condições institucionais e situacionais de participação activa que criem e sustentem o diálogo plural e a polifonia (para usar um termo Bakhtiniano). Permanecendo essas condições desigualitárias, compromete-se o diálogo em expansão, entrando-se num círculo compulsivo que, em vez de criar encontro, pode produzir alienação. E, assim, não sair de um quadro agonístico que acaba no silenciamento, não de quem é impedido de falar mas, quantas vezes, de quem não tem como dizer o que poderia ser dito. O que nos coloca face à exigente atenção a uma estética de aproximação que, nesse sentido, é ética. E que reclama de nós «converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entra os actos e as suas consequências» (Santos, 2000).

Rosa Soares Nunes
Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade do Porto
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)

Os nomes da criança

O português falado no Brasil é talvez o mais rico e o mais imoral dos idiomas no que se refere à definição de infância

A sociedade brasileira criou palavras que distinguem cada criança conforme a sua classe, a sua função, a sua casta, o seu crime.

Os esquimós têm diversos nomes para indicar a neve. Para eles, cada tipo de neve é uma coisa diferente. Para os povos da floresta, cada mato tem um nome específico. Os habitantes dos desertos têm nomes diferentes para dizer "areia", conforme as características específicas que ela apresenta. Para conviver com o seu meio ambiente, cada povo desenvolve a sua cultura com palavras distintas para diferenciar as subtilezas do seu mundo. Quanto mais palavras distinguem as coisas que as rodeiam, mais rica é a cultura de uma população.

Os brasileiros urbanos desenvolveram a sua cultura criando nomes especiais para diferenciar o que, para outros povos, seria apenas uma criança.

Para poder circular com segurança nas ruas das suas cidades, os brasileiros deste século XXI têm maneiras diferentes de chamar "criança". Não se trata dos sinónimos de antigamente para indicar a mesma coisa, como "menino", "guri", "pirralho". Agora, cada nome indica uma subtil diferença no tipo de criança.

O português falado no Brasil é certamente o mais rico e o mais imoral dos idiomas do mundo actual no que se refere à definição de criança. É um rico vocabulário que mostra a degradação moral de uma sociedade que trata as suas crianças como se não fossem apenas crianças.

Menino-de-rua significa aquele que fica na rua em vez de estar na escola, em casa, a brincar ou estudar, mas tem uma casa para onde ir — diferenciado subtilmente dos meninos-de-rua, aqueles que não estão apenas na rua, mas moram nela, sem uma casa para onde ir. Ao vê-los, um habitante das nossas cidades distingue-os das demais crianças que ali estão apenas a passear.

Flanelinha é aquele que, nos estacionamentos ou nas esquinas, finta os carros dos ricos com um frasco de água numa mão e um pedaço de pano na outra, com a intenção de convencer o motorista a dar-lhe uma esmola em troca da rápida limpeza do vidro do veículo. São diferentes dos esquineiros, que tentam vender algum produto ou pedem apenas esmolas aos passageiros dos carros parados nos engarrafamentos. Ou dos meninos-de-água-na-boca, milhares de pobres crianças que carregam uma pequena caixa com chocolates, tentando vendê-los mas sem saberem o paladar desse mesmo chocolate.

Subtis diferenças

Prostituta-infantil já seria um termo maldito para uma cultura que sentisse vergonha da realidade que retrata. Como se não bastasse, ainda tem as suas subtis diferenças. Pode ser bezerrinha, ninfeta-de-praia, nina-da-noite, menino ou menina-de-programa ou michê, conforme o local onde pára ou o gosto sexual do freguês que atende. E tem a palavra menina-paraguai, para indicar as crianças que se prostituem por apenas um real e noventa e nove centavos, o mesmo que custam as bugigangas que a globalização trouxe como contrabando, quase sempre daquele país. Ou menina boneca, de tão jovem que é quando começa a prostituir-se, ou porque o seu primeiro pagamento é para comprar a primeira boneca que nunca teve como presente.

Delinquente, infractor, avião, pivete, trombadinha, menor, pixote: sete palavras para definir a ligação das nossas crianças com o crime. Cada qual com a sua maldita subtileza - a maneira como aborda as suas vítimas, o crime ao qual se dedica - assim se aplica determinado artigo do código penal.

Em vez de crianças, são chamados boys, engraxates, meninos-do-lixo, recicladores-infantis, de acordo com o trabalho que cada uma delas faz.

Ainda tem filhos-da-safra, para denominar as crianças abandonadas pelos pais que todos os anos emigram em busca de trabalho nos lugares onde há empregos para os bóias-fria, nome que indica também a riqueza cultural do subtil vocabulário da realidade social brasileira. Ou os pagãos-civis, que vivem clandestinamente nas suas curtas passagens pelo mundo, num país que lhes nega não apenas o nome de criança, mas também a existência legal.

Criança-triste

Como resumo de todos estes tristes apontamentos, há também criança-triste: não se refere à tristeza de um brinquedo quebrado, de uma palmada ou reprimenda recebida, ou mesmo à perda de um ente querido. No Brasil há um tipo de criança que não fica apenas triste, mas nasce e vive triste – o seu primeiro choro parece mais um lamento pelo futuro que ainda não pode prever do que o primeiro ar que recebe nos seus diminutos pulmões.

IÉ

Criança-triste, substantivo e não adjectivo, como um estado permanente de vida: esta talvez seja a maior das vergonhas do vocabulário da realidade social brasileira. Outra das grandes vergonhas da realidade política é a falta de tristeza no coração das nossas autoridades perante a tristeza das crianças brasileiras, com as subtis diversidades reflectidas no vocabulário com que as catalogam.

A sociedade brasileira, na sua maldita segregação, foi obrigada a criar palavras que distinguem as criança conforme a sua classe, a sua função, a sua casta, o seu crime. A cultura brasileira, medida pela riqueza do seu vocabulário, enriqueceu perversamente ao aumentar as palavras para denominar criança. Um dia, esta cultura vai enriquecer-se ao criar nomes para os presidentes, governadores, perfeitos, políticos em geral que não sofrem, não ficam tristes, não percebem a vergonhosa tragédia do nosso vocabulário.

Quem sabe se não será preciso que um dia chegue ao governo uma das crianças-tristes de hoje, para que o Brasil torne arcaicas as palavras que hoje enriquecem o triste vocabulário brasileiro e construa um diccionário onde criança... seja apenas criança.

Cristovam Buarque

Ex-Ministro da Educação do Brasil

Biografia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cristovam_Buarque

DIREITOS HUMANOS

Um preso em cada 20 é vítima de abuso sexual nos EUA

Um preso em cada 20 disse ser vítima, durante a sua prisão, de estupro ou de agressão sexual, nos Estados Unidos, nos últimos 12 meses, de acordo com um estudo do Departamento de Justiça, cujos resultados foram divulgados em meados de Dezembro pela organização Human Rights Watch (HRW).

"As novas estatísticas do Departamento de Justiça revelam que as violações e agressões sexuais a prisioneiros, por parte de outros prisioneiros ou de guardas, são um flagelo nas prisões americanas", informou a HRW num comunicado.

Segundo o relatório do Departamento da Justiça, citado pela HRW, "4,5 por cento dos prisioneiros, a nível local e federal, relataram ter sido vítimas de abuso sexual nos últimos 12 meses".

"De uma população total de 1.570.861 prisioneiros, o Departamento de Justiça assegura que, num ano, mais de 70.000 presos foram vítimas de abuso sexual", acrescenta a HRW.

"Enquanto que mais de um prisioneiro em cada 20 indica ter sofrido uma violação ou agressão sexual, atrás das grades, está claro que as autoridades penitenciárias não fazem o suficiente para prevenir estes crimes graves", criticou Jamie Fellner, um responsável da HRW nos Estados Unidos. Segundo este estudo do Departamento de Justiça, 2,1 por cento dos detidos apontaram abuso por parte de outros prisioneiros, e 2,9 por cento disseram ter sido vítimas dos guardas prisionais.

Jps / AFP

Golpe de vista

Morreu o compositor alemão Karlheinz Stockhausen

O compositor Karlheinz Stockhausen faleceu no dia 5 de Dezembro de 2007, aos 79 anos, em Kürten, nas proximidades de Colónia, na Alemanha. Stockhausen nasceu a 22 de Agosto de 1928 em Mödrath, perto de Colónia, cidade onde estudou, no Conservatório Nacional de Música, piano e educação musical e, na Universidade, filologia germânica, filosofia e musicologia.

Ele foi um dos expoentes da música de vanguarda. Autor de 362 obras e com um trabalho construído em torno da música electro-acústica, Stockhausen compôs entre 1954 e 1960 as suas obras mais conhecidas. Stockhausen é considerado um dos compositores mais importantes da segunda metade do século XX. De entre os seus trabalhos, destaca-se o Quarteto de Cordas com Helicópteros (Helikopter-Streichquartett) — que é executado precisamente com o que o nome indica: um quarteto de cordas e quatro helicópteros —, parte de um «work_in progress» que se prolongou por mais de dez anos. A ópera «Licht», baseada em textos sânscritos e budistas, é outra das suas obras mais ambiciosas, cujas partes se dividem em dias da semana.

De acordo com a unanimidade da crítica, Karlheinz Stockhausen é um dos mais talentosos e influentes compositores alemães do pós-guerra, com criações altamente complexas; as suas peças são desarmónicas e abstractas o que levou um dia o jornal britânico «The Guardian» a qualificar a música de Stockhausen de «neuroticamente bela».

Nascido na cidade de Mödrath, na Renânia, a vida foi semelhante à de muitos jovens alemães da sua geração, obrigados a começar tudo do zero depois da Segunda Guerra Mundial. Após a morte dos pais em experiências traumáticas de guerra, Stockhausen durante algum tempo ganhou a vida a tocar em piano-bares.

Depois de estudar Música, Literatura Germânica e Filosofia na Universidade de Colónia, transferiu-se para a Universidade de Bona, onde frequentou também os cursos de Fonética e Comunicações. Em 1952 a 1953, estudou em Paris com o compositor Olivier Messiaen (1908-1992), influente professor de nomes da música nova como Pierre Boulez, Iannis Xenakis e György Kurtág.

Nos anos 60, Stockhausen teve um papel decisivo no movimento Fluxus, interessado em abolir os limites tradicionais entre arte e sociedade, tendo trabalhado em Nova York com artistas de vanguarda, como Nam June Paik e Allen Ginsberg; também desenvolveu o seu interesse pelas artes visuais.

Os músicos do rock fizeram parte de sua vida. Stockhausen esteve presente na montagem de retratos na capa do álbum Sergeant Pepper, dos Beatles. Nos anos 70, Stockhausen começou a trabalhar no ciclo de ópera épico Licht (Luz), que teve a apresentação integral em Outubro de 2004. A obra consiste de sete partes intituladas como os dias da semana. O ciclo completo dura mais de 29 horas, representando a composição mais longa da história da música.

Lendas do jazz como Miles Davis, Charles Mingus e Herbie Hancock apontaram Stockhausen como uma das suas influências, bem como artistas pop e rock como Frank Zappa, Björk e Aphex Twin e bandas como os Pink Floyd e os Sonic Youth.

Reconhecido e premiado ao longo de mais de 40 anos de carreira, Stockhausen foi professor dos compositores portugueses Emmanuel Nunes e Jorge Peixinho, entre outros, e esteve em Portugal várias vezes, a última das quais a 17 de Julho, no concerto de encerramento das celebrações dos 50 anos da Fundação Calouste Gulbenkian.

Jps / AFP

IÉ

"Visitar o lagar do avô da Rute[1] para conhecer o Pisco"

As mudanças operadas nos espaços rurais nas últimas décadas traduzem-se, na actualidade, e em circunstâncias variadas, em comportamentos dos seus habitantes que, enquanto mostra da vivência de *novas ruralidades*, evidenciam os resultados dos modelos dominantes de desenvolvimento que, sucessivamente, têm vindo a afastar os habitantes locais dos seus espaços. Processos contínuos de encerramento de serviços públicos, factores associados ao aumento dos níveis de escolarização e às mudanças de cariz neoliberal no mundo do trabalho podem justificar o fenómeno.

Nos adultos, tais comportamentos decorrem, em grande medida, de uma presença cada vez mais diminuta na aldeia devido à migração pendular diária, por motivos profissionais, para os centros urbanos mais ou menos próximos. Nas crianças, apesar da permanência mais ou menos assídua, o afastamento do espaço em que habitam resulta da força omnipresente da cultura urbana, dominante, que se revela tanto através do acesso quase universal às mais recentes tecnologias de informação e de comunicação, como, mais recentemente, pelo aumento do tempo de escolarização a que estão sujeitas no âmbito das políticas educativas designadas de "Escola a Tempo Inteiro", não olvidando as alterações decorrentes do reordenamento da rede escolar que tem levado ao encerramento de milhares de escolas *rurais* e à deslocação de alunos e professores para novos, ou *velhos*, centros escolares.

Deste modo, se para os adultos o afastamento dos espaços rurais tem uma correspondência semântica linear, uma vez que se configura em torno da ausência física e do contacto directo e permanente com o urbano, para as crianças aquele afastamento constrói-se, quotidianamente, pelo cada vez maior fechamento nos espaços domésticos – a ver televisão, a jogar na consola… – e nos espaços escolares – a acumular conhecimentos universais.

Tal fechamento parece conduzir, assim, ao desenvolvimento de uma identidade cultural das crianças assente em referências cada vez mais longínquas e, concomitantemente, à tendência para o desconhecimento sobre o que se passa ao lado nos seus espaços de origem.

Para ilustrar o que estamos a tentar dizer, podemos falar do Leonardo, um menino de 8 anos que frequenta uma escola de pequenas dimensões em meio rural que, no princípio de Outubro, ao tentar dar cumprimento à tarefa de elaborar o plano de mais um dia de trabalho, tal como havia sido combinado na véspera e respondendo ao convite do familiar de uma menina da turma – a Rute –, tenha posto à consideração dos colegas *"Visitar o lagar do avô da Rute para conhecer o Pisco"*, sendo que o Pisco era o "tourinho" do Fernando, um outro menino do grupo. Ausência de parentesco entre a Rute e o Fernando à parte, logo, a impossibilidade de o Pisco viver nos terrenos do avô da Rute, o que ficou claro foi que o Leonardo não tinha a noção da função de um lagar. E tinha razão, pois nos seus curtos anos de vida na aldeia não tinha participado em nenhuma vindima ou assistido aos processos (já mecânicos) de feitura do vinho.

Esta situação comprova, tal como afirmávamos atrás, um processo de socialização das crianças que se caracteriza por um aumento do tempo de permanência na escola em desfavor da família[2] e por uma media (tiza) ção crescente e controladora da vida das crianças. Contudo, o cerne da questão não é, na nossa opinião, a maior ou menor influência das diversas instâncias socializadoras, mas o papel que as crianças desempenham em cada uma delas. De facto, o episódio que relatámos evidencia a premência de uma cidadania activa e pró-activa das crianças no espaço público local, que lhes possibilite, mais do que conhecer os lugares em que se movimentam, concorrer para a construção desses mesmos espaços reais ou simbólicos.

Joaquim Marques
ICE – Instituto das Comunidades Educativas

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

1 Os nomes de crianças aqui utilizados são pseudónimos.

2 Não obstante a investigação que realizámos recentemente demonstrar que a escola não tem a influência que seria expectável na definição, por exemplo, da profissão que as crianças de meio rural gostariam de ter (Silva, Rui Pedro (2007). Crianças de meio rural. Mãos na terra e olhos no futuro. Porto: Profedições)

Saúde oral nas escolas

As doenças orais constituem, pela sua elevada prevalência, um dos principais problemas de saúde da população infantil e juvenil. Contudo, a cárie e as doenças periodontais, se adequadamente prevenidas e precocemente tratadas, são de uma elevada vulnerabilidade, com custos reduzidos e ganhos em saúde relevantes.

Em Portugal, o número de dentes cariados, perdidos e obturados por criança (CPOD) aos 12 anos de idade é de 2.95, e a percentagem de crianças livres de cárie dentária aos 6 anos é de 33%.

A Organização Mundial da Saúde aponta para que no ano 2020, pelo menos 80% das crianças com 6 anos estejam livres de cárie e, aos 12 anos, o CPOD não ultrapasse o valor de 1.5. Atingir estas metas só é possível através do reforço das acções de promoção da saúde e prevenção das doenças orais, as quais exigem um maior envolvimento dos profissionais de saúde e da educação.

Assim, a higiene oral deve ser abordada no contexto da aquisição de comportamentos de higiene pessoal e as aprendizagens deverão relacionar os saberes com as vivências, dentro e fora da escola.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar preconizam uma intervenção educativa, em que a educação para a saúde e a higiene fazem parte do dia a dia do Jardim-de-Infância.

IÉ

Da mesma forma, durante a escolaridade obrigatória, as referências à descoberta do corpo, à saúde, à educação alimentar, à higiene em geral e à higiene oral estão integradas no currículo e nos programas escolares do 1º ao 9º ano do ensino básico.

Neste contexto preconiza-se que todas as crianças que frequentam os JI e as escolas do 1º CB façam a escovagem dos dentes no estabelecimento de ensino, conduzindo desta forma à responsabilização progressiva da criança pelo autocuidado da higiene oral.

A execução da escovagem deve ser orientada pelos professores, a quem deverá ser dada formação para esta actividade, e regularmente, pelo menos uma vez por trimestre, supervisionado pela equipa de saúde escolar.

Esta medida preventiva deve no 1º CB, ser complementada pelo bochecho quinzenal com uma solução de fluoreto de sódio a 0,2%. Esta actividade quando feita de forma contínua e quinzenalmente contribui para a redução da cárie dentária em cerca de 26%.

A educação alimentar é também uma das vertentes centrais de um programa de promoção da saúde oral, pelo que é necessário sensibilizar para os aspectos da vida escolar que afectam a saúde oral das crianças, como a qualidade das ementas escolares e dos alimentos disponibilizados no bar ou máquinas de venda automática, a maior parte deles ricos em açúcar e como tal fortemente cariogénicos.

A adopção pelos estabelecimentos de ensino, da escovagem dos dentes dos alunos pelo menos 1 vez por dia, como factor central de um programa de promoção da saúde oral, vai possivelmente encontrar algumas resistências por parte dos educadores de infância e professores que importa ir resolvendo de forma progressiva e de acordo com as dificuldades reais encontradas, que se prendem normalmente com a deficiência das instalações e a dificuldade em vigiar todos os alunos durante a escovagem.

Assim importa que as actividades de promoção da saúde sejam integradas no projecto educativo da escola, dinamizada pelos professores, mas que inclua desde a fase de planeamento, outros parceiros essenciais para a resolução de obstáculos e para a sustentabilidade do projecto, nomeadamente a Autarquia cuja acção é fundamental na solução de problemas relacionados com a estrutura do edifício escolar.

De igual forma, os pais devem ser parceiros activos na programação das actividades de modo a participarem na resolução de problemas, assim como são essenciais para que haja em casa um reforço da prática da escovagem.

A experiência diz-nos que projectos que foram iniciados sem o envolvimento da comunidade, frequentemente falham na sustentabilidade e continuidade, com o decorrer do tempo. Contudo, nos projectos em que a participação da comunidade é forte, a probabilidade de estes projectos caírem é menor e a eficácia será tanto maior quanto mais continuadas forem as actividades, dando suporte à mudança comportamental e ao reforço da sua manutenção.

Dr.ª Ângela Meneses Alves
Médica de Saúde Pública

CRIMES

Unicef: crianças pagam caro por guerra no Iraque

Centenas de crianças "pagam um alto preço" por causa da guerra no Iraque, sendo sujeitas a enorme violência, deslocação das populações e falta de escolas, revelou nesta sexta-feira o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unicef). "As crianças iraquianas foram apanhadas frequentemente no meio de fogo cruzado em 2007; a insegurança e a deslocação (das populações) continuam a atingir muitos iraquianos", e o acesso aos serviços essenciais continuou a deteriorar-se em todo o país, afirmou num comunicado Roger Wright, representante especial da Unicef para o Iraque.

As crianças iraquianas, "base para a restauração do país" que conta actualmente com 27 milhões de pessoas, "pagam um alto preço" devido à violência e a toda a espécie de dificuldades, acrescentou.

Milhares de crianças foram mortas ou feridas este ano e um número indeterminado foi testemunha da morte violenta ou do sequestro de um membro da família.

Cerca de 1.350 crianças foram presas em 2007 por soldados ou policias, em certos casos, por terem "violado as medidas de segurança", indica o Unicef.

De acordo com a organização, "cerca de 220.000 crianças deslocadas em idade primária interromperam os estudos em 2007, somando-se às 760.000 crianças (17%) não escolarizadas em 2006".

Em média, 25.000 crianças por mês foram obrigadas a deixar a sua casa junto com as famílias.

Desde a invasão americana do Iraque, em Março de 2003, cerca de 4,2 milhões de iraquianos deixaram os seus lares, 2 milhões para áreas do interior do país.

Jps / AFP

Pioneiros da biodiversidade os novos piratas das Caraíbas

O número de espécies que habitam o planeta é inimaginavelmente grande. Tão grande, que ainda hoje não o conhecemos com um mínimo de precisão. E se ainda somos ocasionalmente surpreendidos pela descoberta de um novo mamífero – um grupo com relativamente pouca diversidade – o que se passa quando entramos no reino dos insectos ou dos micróbios?

Conhecer a diversidade das espécies – a biodiversidade – é preciso, não para mera satisfação intelectual, mas como base fundamental para compreender e monitorizar o ambiente de que nós, humanos, dependemos. E também como fonte potencial de benefícios, ou não se tratasse de um recurso que pode ser explorado para inúmeros proveitos.

Quando pensamos em catalogar a biodiversidade, facilmente vêm à memória as expedições do século XIX, imagens de naturalistas perdidos em locais exóticos a recolher especímenes em frascos com formol. Muitas viagens do período colonial levavam a bordo o seu naturalista – o mais famoso dos quais será certamente Darwin. Outras foram planeadas de raiz com objectivos de investigação, como a expedição inglesa do HMS Challenger que, com os postos de artilharia reconvertidos em laboratórios, circum-navegou o mundo entre 1872 e 1876, regressando com exemplares de 5000 novas espécies marinhas.

Não espantará ninguém dizer que os caçadores de biodiversidade dos nossos dias são um pouco diferentes. Diferentes nos recursos tecnológicos e métodos de trabalho ao seu dispor. Mas também, e isto já poderá surpreender, na muito menor liberdade com se movem pelo globo.

A mais fantástica expedição de descoberta de biodiversidade dos tempos modernos, inspirada na viagem do Challenger, começou em 2003 e viu os seus resultados publicados este ano. Por detrás dela, 9 milhões de dólares do governo americano e o génio controverso do pioneiro da sequenciação do genoma humano, Craig Venter. O alvo, os microorganismos do mar, um dos nossos recursos menos conhecidos e com potencial para fomentar aplicações biotecnológicas de grande impacto ao nível da remoção de carbono atmosférico ou na produção de combustíveis alternativos. O método, asséptico e à século XXI, mas com o seu quê de romântico: filtrar milhões de litros de água do mar enquanto se dá a volta ao mundo a bordo de um belo veleiro (o Sorcerer II) e depois determinar a sequência de todo o material genético retido. Os resultados, extraordinários: o percurso entre o Canada e o Pacífico Sul, gerou 6,3 mil milhões de nucleótidos de DNA, 6 milhões de novos genes, 1700 famílias de proteínas desconhecidas, sem sinal de saturação no ritmo de obtenção de resultados. Ou seja, se mais se procurasse, muito, muito mais lá estaria para ser encontrado. A diversidade de microorganismos no mar é atordoante, com algumas estimativas a apontar para que num só litro de água salgada existam pelo menos 25 000 variedades distintas. Mas a quem pertence toda esta diversidade?

A Convenção da ONU estabelece o direito das nações costeiras à descoberta e exploração dos recursos da sua zona económica exclusiva. Fora das zonas de jurisdição nacional, não há regras definidas e nos últimos tempos tem-se observado um aumento da "bioprospecção" por parte de empresas farmacêuticas e afins, com o correspondente patentear de descobertas (genes ou proteínas) com potencial valor comercial.

Ao contrário dos exploradores do passado, a expedição do Sorcerer II fez-se acompanhar por advogados que negociaram os direitos de exploração da biodiversidade, com maior ou menor resistência por parte dos governos locais. E se, neste caso, a promessa de não procurar monopólios comerciais parece estar a manter-se, a boa fé mostrada pela publicação integral dos resultados em jornais científicos e bases de dados de acesso livre, nem por isso a controvérsia tem sido menor, com acusações de biopirataria. Mas estas são expedições muito dispendiosas, apenas ao alcance de nações ou empresas de grandes recursos. Impõe-se por isso um investimento em regulamentação internacional que garanta que os benefícios chegam a todos, e não travar novas descobertas, só porque os "proprietários" legítimos não têm condições para as fazer.

Margarida Gama Carvalho
Instituto de Medicina Molecular
e Faculdade de Medicina de Lisboa

Foto ciência com legenda

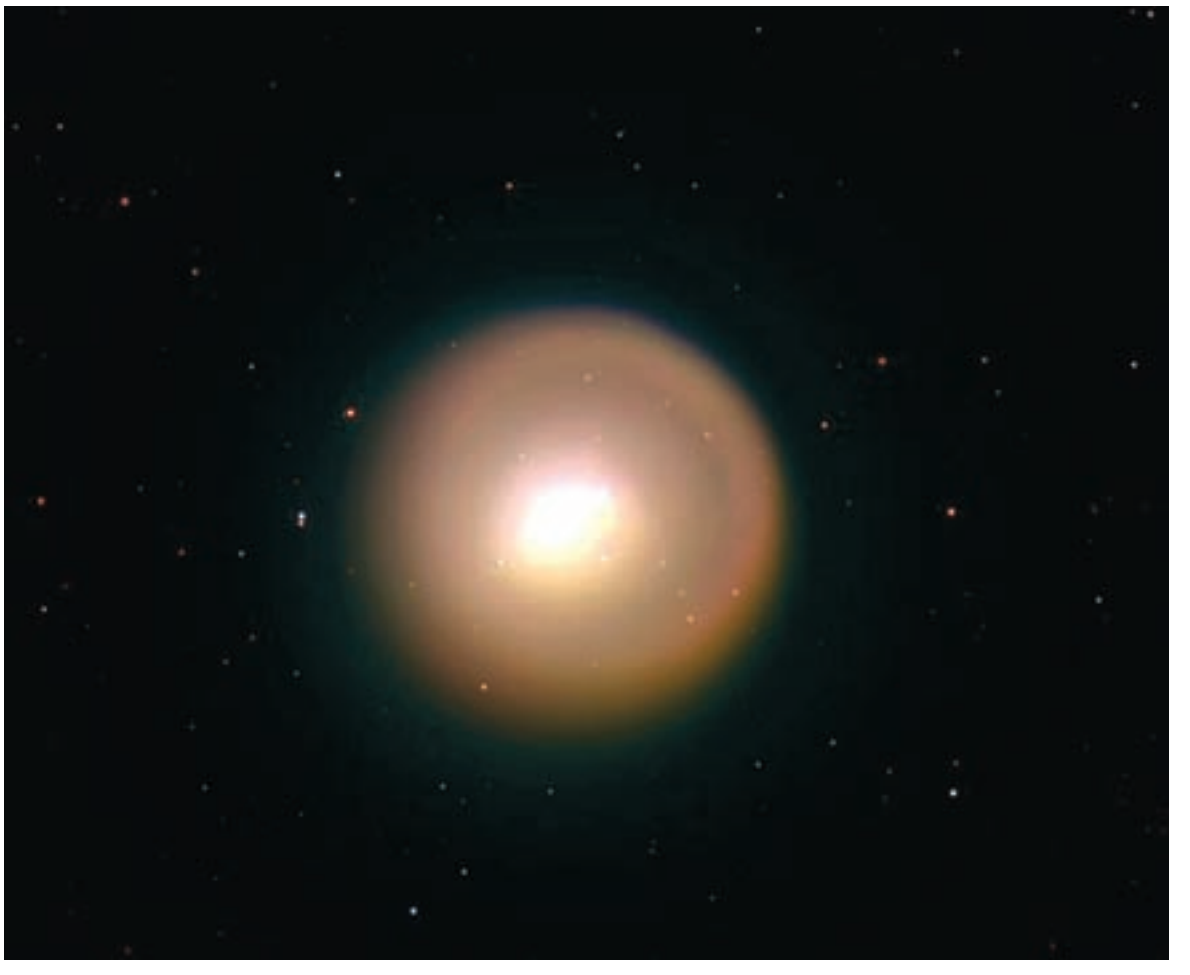
O despertar do cometa Holmes

Até ao século XVII, o aparecimento de um cometa despertava uma série de medos e presságios nefastos, pela sua aparição imprevisível e pela rápida alteração que sofria o seu aspecto estranho.

Actualmente sabe-se que um cometa é um objecto sólido com alguns quilómetros de diâmetro, composto essencialmente por gelo e poeiras, situado no exterior do sistema solar, que se aproxima periodicamente do Sol. Ao aproximar-se do Sol, o material que constitui o cometa é vaporizado, formando-se a cauda, que pode ter dezenas de milhões de quilómetros de extensão e que constitui a zona luminosa mais facilmente observável.

O cometa 17P/Holmes, descoberto em 1892 por Edwin Holmes, era um cometa muito ténue com período aproximado de 7 anos, invisível a olho nu. Era, sim, porque no final do passado mês de Outubro, sofreu um aumento súbito do seu brilho em cerca de meio milhão de vezes em poucas horas, surpreendendo os astrónomos do hemisfério norte. Embora o conhecimento actual não o permita explicar de forma segura, a sua súbita expansão, acompanhada de mudança de cor, poderá dever-se à exposição súbita do material gelado do cometa ou à desintegração do núcleo.

Texto: **Carla Oliveira Pereira**
Foto: **Don Goldman; NASA**



Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIA DO EUROPARQUE

IÉ

As actividades de enriquecimento curricular na escola do 1º CEB

Da lógica do mosaico à lógica do projecto

Em função da experiência desenvolvida nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), importa reflectir sobre os desafios da qualificação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no actual contexto educativo. Para tal, torna-se essencial clarificar que as AEC: a) devem cumprir uma função de **qualificação do tempo livre** dos alunos no contexto da sua vida na escola; b) têm de ser entendidas como actividades que respondem ao **lazer activo** dos alunos, através da sua implicação em diversificadas actividades; c) integram o **currículo não formal** dos alunos na escola; d) têm **obrigatoriamente** de possuir características organizacionais diferentes das aulas curriculares, que as crianças tiveram até às 15.30 H; e) não têm que **ser iguais** em todas as escolas, para todos os alunos; f) devem procurar centrar-se em actividades que respondam aos **interesses e motivações dos alunos** de cada escola, contextualizando dessa forma a sua acção; g) têm de deixar de ser como um **mosaico** que se constrói, em função de nº de alunos, nº de turmas, horas e actividades.

A qualificação das AEC a serem proporcionadas no contexto de uma liderança e coordenação pedagógica que se deseja mais activa e efectiva, devem preocupar-se essencial com os alunos e os contextos das suas aprendizagens. Isto, porque um projecto desta natureza, não ganha efectividade na vida das escolas, dos professores, dos alunos e dos pais, se não existir a devida articulação pedagógica, onde **todos** conheçam o que se faz, porque se faz e como se faz, desenvolvendo entre os parceiros das AEC, canais de comunicação e coordenação. A questão da liderança e coordenação pedagógica é essencial para que sejam salvaguardados os princípios pedagógicos das AEC, com reflexos na sua qualidade e organização no contexto das rotinas diárias dos alunos das escolas do 1º CEB. Para tal, importa defender que as AEC têm de ser recentradas nas escolas e seus agrupamentos. Elas não podem ser actividades educativas realizadas em "roda livre" numa lógica meramente recreativa, evidenciando uma ausência de liderança pedagógica causadora de problemas e disfunções. Em paralelo com a necessidade de que os agrupamentos e as escolas liderem pedagogicamente as AEC de diferentes formas e processos, a sua monitorização, não se pode reduzir a relatórios finais ou questionários de opinião. Só com fortes lideranças pedagógicas (a vários níveis) será possível desenvolver uma estrutura organizativa que "rompa" com a lógica de mais aulas para alunos que já tiveram as suas 5 horas diárias.

É nosso entendimento que o interesse primeiro tem que ser o dos alunos, e não das instituições, das empresas intervenientes ou das vantagens financeiras dos parceiros. Nunca será demais relembrar que as AEC, existem para os alunos, não são os alunos que existem para as actividades a desenvolver. E muito menos para a vantagem financeira de quem participa livremente, sabendo antecipadamente as regras do jogo.

É hoje um dado muito claro para os pais e encarregados de educação, para muitos professores do 1º CEB e muitas instituições, que as AEC a desenvolver têm que fazer um percurso de valorização da diversidade de actividades, em que a essência do lazer das crianças, se possa respeitar numa lógica de liberdade de escolha, participação e vinculação. Só assim, elas serão cada vez mais uma aposta de qualificação do lazer dos alunos e um factor de enriquecimento curricular da escola. Para aqueles que acompanharam estes primeiros anos das AEC, alguns problemas de comportamento dos alunos (sinalizados um pouco por todas as escolas) não podem ser dissociados dos modelos organizativos dominantes em muitas das actividades desenvolvidas. As suas actividades não podem ser mais do mesmo, repetindo modelos organizativos já vividos pelos alunos durante grande parte da sua rotina diária.

Nunca será demais equacionar que a Escola a tempo inteiro releva de uma lógica de ajustamento das rotinas diárias dos alunos, buscando a qualificação do seu tempo livre e o enriquecimento do currículo global da escola do 1º CEB. Importa assim conceptualizar as AEC como uma forte componente integrada na vida das escolas, do trabalho dos seus professores e dos alunos. Só assim, elas podem deixar de ser consideradas "mais aulas" para os alunos, buscando lógicas organizativas coerentes com tal, de forma a não terem a pretensão de substituir qualquer área curricular obrigatória.

Por outro lado, consideramos que ver as AEC como uma mera resposta organizada às necessidades das famílias, é redutor. Elas são antes uma oportunidade de estimular o gosto e empenho das crianças pelas mais diversas actividades que possam preencher qualificadamente o seu tempo livre. Como exemplo, podemos referir a área curricular da Educação Física (EF), que integra o currículo obrigatório na escola portuguesa do 1º ao 12º ano de escolaridade, e que através das Actividades Físicas e Desportivas (AFD), como componente das AEC, vê ampliadas as oportunidades de prática desportiva das crianças, num tempo de combate à inactividade física, a estilos de vida pouco activos e à obesidade infantil, verdadeira epidemia de saúde pública. Trata-se de um campo onde a articulação entre área curricular (EF) e actividade de enriquecimento curricular (AFD) pode e deve ser mais efectiva.

Faz todo o sentido relembrar que o ME obriga a que as escolas do 1º CEB funcionem no chamado regime normal, onde as rotinas dos alunos são respeitadas repartindo as aulas pelo período da manhã e da tarde, surgindo as AEC como um projecto de enriquecimento do currículo e de qualificação do tempo livre através de um lazer activo, depois das 15.30 H.

Mas, para que a qualidade das AEC se acentue, importa que a sua lógica se formalize numa base de projecto pedagógico, onde as dimensões pedagógicas e de valorização da expansão do currículo para o aluno, sejam dominantes. É um erro pretender "formatar" as AEC em todo o território nacional. Cada escola, cada agrupamento de escolas, cada comunidade educativa (autarquias locais, pais e encarregados de educação, associações culturais, desportivas, clubes, conservatórios, etc.) deve ser geradora de projectos de AEC devidamente contextualizados e rentabilizando recursos materiais e humanos disponíveis. Pensar e desenvolver as AEC numa lógica de projecto, pressupõe ajustar as actividades às necessidades dos alunos, suas motivações e interesses. Estas, podem e devem ser os projectos locais de reforço da vinculação escola-comunidade, numa busca de identidade das escolas e seus agrupamentos. Apenas desta forma, a sustentabilidade das AEC será efectiva para benefício dos alunos, dos professores e da escola do 1º CEB que se pretende cada vez mais qualificada.

Rui Neves
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro
rneves@dte.ua.pt

IÉ

O direito à educação é mais do que o direito à escolarização

Hoje em dia é comum assumir que nos países democráticos avançados praticamente a totalidade dos nossos meninos, meninas e adolescentes acedem à escola obrigatória. Em muitos casos, como em Espanha, a escolarização é praticamente universal a partir dos 3 anos de idade, isto é, antes do período obrigatório. Trata-se, contudo, de um logro bem grande. Em democracias jovens como Espanha ou Portugal não é difícil recordar as dificuldades que se levantaram ao alcançar do direito à educação. Em Espanha, aconteceu com a aprovação da Orgânica do Direito à Educação (LODE) em 1985, quando os poderes públicos assumiram o princípio constitucional de garantir a escolarização obrigatória. Por outro lado, os dados revelam que só a partir de 1986 é que se conseguiu alcançar a universalidade da escolarização entre os 6 e os 14 anos, as idades correspondentes à escolarização obrigatória, segundo a Lei Geral da Educação de 1970. Quase vinte anos mais tarde, e sem ignorar a persistência de problemas graves de desescolarização (para não falar já dos problemas de absentismo escolar), dispomos de lugares escolares suficientes para toda a população escolar.

É sabido que para muitos o ter-se atingido esta meta é praticamente sinónimo de garantia a igualdade de oportunidades no sistema educativo. Ao garantir o acesso a um lugar na escola e às condições básicas para a aprendizagem (rácios, material escolar, equipamentos) damos como justa a oferta de oportunidades educativas aos alunos e deixamos nas mãos da meritocracia a ordenação das capacidades individuais. Contudo, sem entrar noutro tipo de considerações como a qualidade desigual das escolas, a motivação do professorado ou o capital cultural familiar, há evidências que questionam o facto de a igualdade de oportunidades educativas poder hoje restringir-se à igualdade no processo de escolarização. Com efeito, não é necessário ser um visionário para constatar que actualmente há numerosas desigualdades educativas que se transferem de fora da escola. Ou, dito de outro modo, a escola obrigatória cumpre só com os mínimos indispensáveis para garantir umas condições de aprendizagem que têm lugar em numerosos espaços para além do ensino obrigatório.

Reconhecer que as oportunidades educativas se transferem cada vez mais para além do ensino obrigatório é não só importante para desenhar políticas compensatórias que procurem mitigar os efeitos externos ou alheios ao controlo dos poderes públicos. Reconhecer os limites da escola obrigatória é também um requisito fundamental na conceptualização do mesmo direito à educação. Que direito básico à educação devem ter os cidadãos para poderem aceder em igualdade de condições às oportunidades sociais? Será suficiente hoje garantir o acesso ao ensino obrigatório?

A resposta é claramente negativa. E reconhecer os limites do ensino obrigatório nas nossas sociedades como garantia do direito à educação deveria ter consequências no compromisso que devem assumir os poderes públicos como garantes do usufruto ao direito à educação. Dito de outro modo, deixar nas mãos do mercado ou em sistemas de provisão com fraca participação pública no acesso aos processos educativos fora do ensino obrigatório, supõe a omissão do dever de garantir o princípio do direito à educação fixado nos textos legais básicos das democracias avançadas.

São diversos os espaços formativos que escapam ao ensino obrigatório. À maneira de síntese, creio que podemos identificar no mínimo três espaços que ampliam indubitavelmente a conceptualização do direito à educação. O primeiro é o da educação na primeira infância. São cada vez mais as investigações que põem em relevo o impacto positivo do investimento em jardins de infância de qualidade. A educação na primeira infância é um estímulo cognitivo, de conhecimento, de competências de comunicação das crianças, de motivação e sociabilidade. Numerosos trabalhos mostram cada vez mais as vantagens que comporta a escolarização precoce do ponto de vista da neutralização das diferenças de origem social. A diferença de rendimento nas provas PISA, por exemplo, é notável entre os alunos que frequentaram a pré-escola e os que não a frequentaram (uma vez neutralizado o efeito 'classe'). Ter acesso ou não ter acesso a uma escolarização precoce é, portanto, um factor que marca condições desiguais de aprendizagem no contexto do ensino obrigatório.

Um segundo espaço facilmente identificável é o da formação para além do horário escolar. Nas nossas escolas multiplica-se constantemente a oferta de serviços educativos, lúdicos, artísticos, para os alunos, uma vez as fechadas as portas das escolas. É conhecido o frenesim das famílias de classe média para investir ao máximo na formação dos filhos. Deste modo, a agenda da criança intensifica-se depois das cinco da tarde, com cursos de informática, inglês, música e desporto. É evidente que o acesso ao fornecimento de estímulos cognitivos e de sociabilidade está também condicionado pelo capital económico e cultural das famílias. Cada vez mais se produz uma formação adicional paralela à formação escolar que é precisamente muito valorizada no mercado de trabalho: uma formação que é rica em competências de comunicação, na capacidade de trabalhar em equipa e na polivalência e no processo de aprendizagem.

Finalmente, um terceiro âmbito que amplia o conceito do direito à educação é constituído pela formação regulada pós obrigatória. A OCDE estabelece o acesso à formação pós obrigatória, quer académica, quer profissional, como o limite mínimo para uma boa inclusão laboral e social. A Comissão Europeia fixou no ano 2000 o objectivo de os países membros abrangerem 85% de população entre os 20 e os 24 anos com estudos pós obrigatórios. Muitos países, entre eles Espanha e Portugal, estão longe desse objectivo. Seja por insucesso escolar na escola obrigatória, seja pelos atractivos de um mercado de trabalho juvenil dinâmico (mas precário), os poderes públicos mostram uma capacidade nula para reter uma boa parte dos alunos no sistema educativo para além dos 16 ou 17 anos. Isto não só constitui uma fonte de reprodução de desigualdades, mas também a negação do direito ao acesso a uma formação que é fundamental para a inclusão social.

Seguramente que poderia identificar-se outros espaços educativos alheios à escola obrigatória que exigem a reconceptualizacão do direito à educação. Contudo, os três espaços assinalados são suficientes para compreender que a responsabilidade dos poderes públicos no que se refere às oportunidades educativas dos seus cidadãos vai muito para além da oferta de um ensino obrigatório, que sendo uma condição necessária não é suficiente para garantir o direito à educação.

Xavier Bonal
Universidade Autónoma de Barcelona

Por uma libertação sustentada dos processos de fabricação e de transmissão de conhecimentos

As ciências “duras”, ou “exactas”, ou mesmo “naturais” apresentam-se muitas vezes, relativamente às ciências sociais e humanas, com um indisfarçado autoritarismo, sob a face pseudo-ingénua da verdade insofismável que é suposto revelarem-nos.

Enquanto tais ciências - as primeiras, as autênticas - resolveriam problemas, não se perdendo em discussões “filosóficas”, as segundas embrulhar-se-iam permanentemente em questões, de tal modo complicadas e “subjectivas” que, em vez de apresentarem soluções para os problemas, muitas vezes só serviriam para criar mais problemas e adiar as soluções.

Esta visão esterilizada da “ciência autêntica”, contraposta a um conhecimento impotente, porque constantemente embaraçado por problemas que levanta, é de natureza totalmente ideológica e de cariz autoritário.

Há, evidentemente, muitas “filosofias” subjacentes a qualquer conhecimento humano, e sempre modos de construir ciências alternativas, desde que se saiba ou queira pôr em causa evidências tidas como insofismáveis, sagradas, que não passam de axiomas, conceitos, ideias construídas, mas aparecem travestidas como se fossem pontos de partida absolutos, verdades indiscutíveis. Tais “verdades” formam sistemas entrincheirados em redutos e redes que comunicam através de nomenclaturas, pressupostos, e metodologias que não são acessíveis ao comum dos mortais. São protocolos de diferenciação e distinção, quer dizer, modos de organizar a economia política do saber, que se apresentam como o único saber, o saber natural (embora “a contrario” do senso comum), na medida em que assim o seu poder é incontestável. Ou seja, uma economia política, um sistema organizado de poder, aparece sob a face de um poder incontestável, porque oculta no seu próprio processo de apresentação a intenção de se apagar como uma opção económico-política. Apresenta-se como algo de “angélico” (ciência movida pela curiosidade de saber e pelo serviço ao próximo - todo o discurso político é sempre feito em nome do bem geral...) para reforçar a condição de “anjos” (ingénuos) dos seus destinatários.

Não há porém verdades indiscutíveis. Há uma política, ou políticas, de “naturalização” e de socialização de verdades. Mas a maior parte das pessoas não dispõe de conhecimentos para poder contestá-las. Mais: a maior parte das pessoas não dispõe da imaginação (da vontade política, ou poder) de se dispor a poder discuti-las.

IÉ

Não há aqui qualquer “complot”, ou “centro maldoso”, maquiavélico, de onde irradie este sistema. Ele certifica-se todos os dias pelo seu próprio funcionamento, tanto dos sujeitos mais activos, como dos mais passivos, e sobretudo das margens contestatárias, que funcionam como diversão facilmente ridicularizável. Há uma espécie de “autopoiese” na sua reprodução. Todos somos formigas ao serviço deste formigueiro.

A própria complexificação e especialização dos saberes impede constantemente a sua reunificação crítica sob a égide de uma ideologia desvelada. O desdobramento das especializações compartimenta os agentes produtores e manieta, sem que eles saibam, os destinatários, que se não imaginam a poder forjar um discurso crítico.

E quando uma dessas políticas nega ou desvaloriza as outras, tal ciência não está ao serviço do conhecimento, mas sim, a montante disso, de uma determinada política, que pretende passar por insofismável.

Ou melhor, não há nunca, mesmo nas ciências mais exactas, “conhecimento puro”, o que seria uma teologia, uma religião, mas sempre um conhecimento como um produto histórico, resultado de um processo de produção, sempre contingente, e apenas dominante porque é suportado por redes nacionais e internacionais de financiamento e validação. São redes que funcionam a várias escalas por forma a reforçarem mutuamente as alianças entre os financiadores, as revistas que publicam os trabalhos, os laboratórios que os produzem, etc., etc.. Mas para o público as “ciências” aparecem geralmente “puras”, insofismáveis, brancas como as batas dos cientistas, esterilizadas como as luvas dos médicos. Só uma criança acredita nisso.

Uma atitude que pretenda disfarçar ou recalcar estas realidades bem conhecidas não é de natureza democrática. É uma tecnocracia de tipo autoritário. Essa tecnocracia globalizou-se e é hoje a ideologia dominante.

A ideologia é o “ambiente” em que passa por natural e indiscutível (isto é, que rejeita como intruso todo o pensamento crítico das suas bases de sustentação) aquilo que é uma mera construção contingente, histórica e socialmente determinada, do trabalho de produção de conhecimento.

Por cada sistema de trabalho de produção de conhecimento apresentado como indiscutível, porque é dominante, hegemónico, há mais mil possíveis - passe a expressão meramente enfática. Trabalhar para trazer à luz estas “ausências” é trabalhar politicamente por um saber plural. Não se trata de um relativismo anárquico. Trata-se de conquistar para vários saberes direito igual de cidadania.

E trata-se sobretudo de, relativamente a muita ciência que aparece revestida de poder soberano, tirar-lhe a bata branca e mostrar que, por debaixo dessa roupagem, não só vai nua, como nem sempre é bonita. Faz sistema com os modelos burocráticos de sociedade que nos asfixiam, que se generalizaram a todo o planeta, e que já tiveram e têm versões (aplicações) horripilantes, nomeadamente no domínio militar, conduzido por ideologias totalitárias e agressivas. Temos de estudar para mostrar que as próprias bases e axiomas de muitas ciências, por mais produtivas e úteis que sejam ou pareçam, são apenas escolhas metodológicas e teóricas entre milhares de outras possíveis.

Não se trata de contestar de fora. Trata-se de fazer uma antropologia crítica do próprio processo de construção do conhecimento e dos meios mediáticos e outros com que ele nos volta a face sorridente do líder incontestado, do líder todo poderoso, que exerce a autoridade e a hegemonia para o nosso bem.

Esta crítica, esta antropologia não é ela própria, evidentemente, um poder soberano, uma verdade insofismável. Apenas uma perspectiva minoritária que procura constantemente reorganizar-se para poder olhar, face a face, a nudez bem vestida da ciência imponente e imposta como ideologia.

Vítor Oliveira Jorge
Prof. Universidade do Porto; investigador do CEAUCP
http://www.architectures.home.sapo.pt
http://configuracoes.planetaclix.pt
http://www.uc.pt/iauc/cea/membros/vjorge.html
blog: http://trans-ferir.blogspot.com/

Inquéritos On-line

Qual destas condições é mais importante considerar para uma educação de qualidade?

Número de horas lectivas do aluno
07%

Número de alunos por turma
39%

Organização do espaço e equipamento
07%

Formação dos professores
35%

Horário de trabalho dos professores
10%

Total Respostas: 428

Para combater o insucesso escolar qual destas medidas é mais importante considerar?

Aulas suplementares e aulas de substituição
10%

Ensino Recorrente. Ensino Profissional
11%

Formação continua para os cidadãos
28%

Formação direccionada aos pais
35%

Formação de professores
14%

Total Respostas: 428

Onde é que o papel das autarquias é mais importante?

Edifícios e equipamentos escolares
18%

Contratação e gestão de funcionários e professores
04%

Organização das actividades extra-escolares
12%

Desenvolvimento de estruturas e actividades comunitárias de formação para jovens e adultos
64%

Total Respostas: 353

O que considera prioritário na acção dos sindicatos de professores?

Promover acções de protesto sistemático contra a acção do governo
04%

Fomentar o debate com e entre os professores, promovendo a construção e apresentação pública de políticas educativas alternativas
75%

Participar em negociações com o ministério
15%

Promover de forma sistemática greves e manifestações
03%

Total Respostas: 383

PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

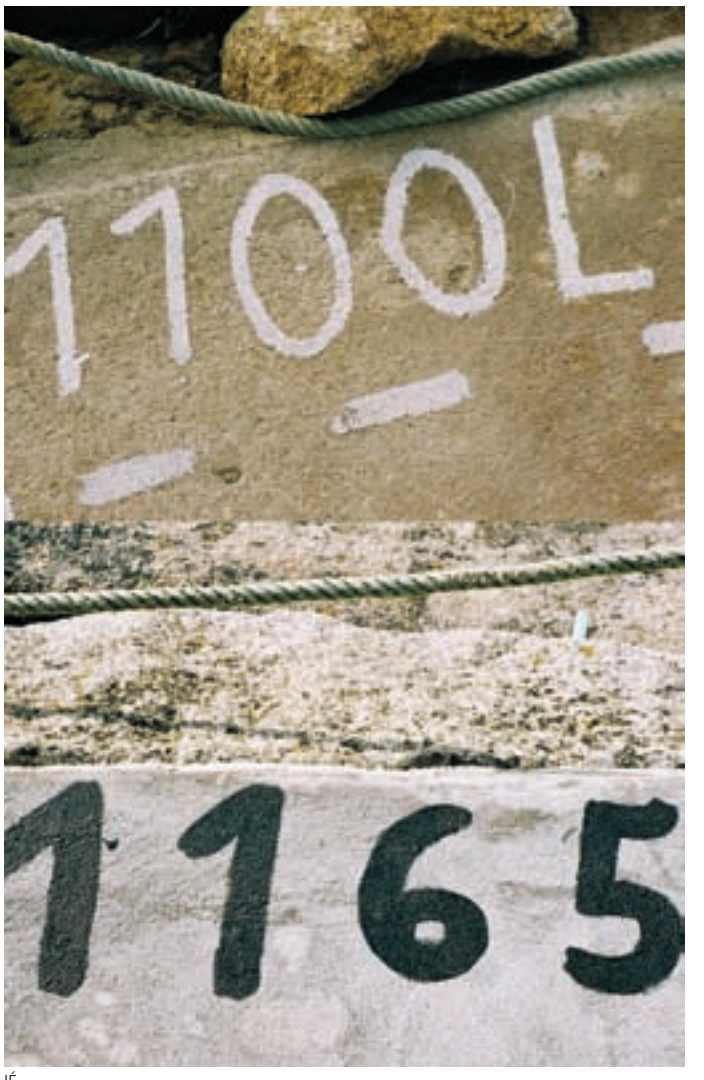
20%

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

Oferta: portes por envio à cobrança

A humanidade seria solidária se…

Para o meu amigo e médico Sergei Ivanytsky, que tem tomado cuidado da minha vida… Agradeço



IÉ

A humanidade seria solidária, é dizer, sermos uns para outros, colaboradores em reciprocidade e simpatia, dar a mão sem reticências, devolver o beijo querido, tomar conta da parceira, não criticar o que não entendemos e outras qualidades quase rituais, como diz Durkheim em 1912, se, como Mauss criticou sistematicamente no seu jornal L´Humanité e nos seus textos políticos, recentemente aparecidos na PUF, 2002, não houver troca desigual entre países, grupos, castas, classes sociais, como demarcou Karl Marx e Friedrich Engels no seu texto de Paris de 1848: O manifesto comunista. Palavra que em francês é communitaire ou comunitária. Conceito que todos partilhamos para sermos solidários com os que amamos e com aqueles que nos tratam mal, conforme os nossos parâmetros.

Os nossos parâmetros são, basicamente, solidários. No entanto, um vírus entrou na nossa sociedade, denominado moeda e estragou a reciprocidade das relações. Os seres humanos parecem ser serviçais, apenas nos corrigimos, quando somos vistos, louvados, elevados por pessoas de maior importância, quando somos salientados de forma pública pelas nossas actividades. Que há Amnistia Internacional? Que há Human Rights Watch? Parece que poucos parecem saber ou se interessar pelas matérias que estas instituições internacionais tratam. Seres humanos na rua? A dormir, sob o vento e a chuva? O que sabem os mais ricos da poeira que estraga a vida dos menos beneficiados com meios de produção, esses que não têm meios para subsistir. As portas das casas não lhes são abertas, bem ao contrário, têm alarmes, fechos encomendados especialmente, os saberes de uma pessoa não são utilizados, excepto se nos levam para algum sítio mais alto. Uma vez servidos, já não necessitam de se importar mais. A pessoa já ofereceu o que tinha, torna-se assim, substituível, dispensável. Já têm o dom, a procurada dádiva.

No texto anterior, referi os perigos da riqueza de profissionais liberais e artesãos. Remeto-me a ele, para complementar este texto. Porque hoje em dia, após uma experiência de cinco meses de ser auscultado, de pagar taxas moderadoras, ou imenso dinheiro por análises não comparticipadas, devolvidas pela Segurança Social apenas três meses depois, a minha atenção está centrada na pilhagem que fazem os profissionais "da saúde" com as doenças dos seus apelidados "pacientes", esses que eu gostava de ouvir denominar "clientes". Não apenas advogados, arquitectos, serralheiros. O mais grave, os médicos de patologia do corpo. Os que sabem construir a sua fama e fortuna em diagnósticos enganosos, em operações que justificam unicamente a prática da sua arte, desnecessárias na maior parte das vezes, e a colaboração desfavorecida que presta o pessoal paramédico: diagnostica, grita através do guiché, pensam que sabem tudo e têm os seus preferidos e os seus mal queridos, esses que parecem aborrecê-los.

Uma doença, meninos, é sempre dupla: é a do corpo e é a social. A do corpo, está já comentada. A social, é essa servidão do cliente ao Senhor Médico ou Senhora Médica, entendidos como seres que parecem saber tudo e tratados como Bispos. Tenho observado até os que beijam a mão ou tocam a toga branca com lágrimas nos olhos. Afazeres típicos de quem não está bem no mundo da concorrência e a sua vida é desdenhada por não ser útil para a corrida social, para essa imensa necessidade de ganhar dinheiro e sobreviver. Há doenças que fazem do ser humano, um morto em vida, como a SIDA, a Hepatite B, a cegueira e outras que todos nós sabemos. O nosso saber não é respeitado e não somos animados, nós, doentes, pela ideia: "não é nada, em breve já deve estar bem e voltar ao seu trabalho que tanto ama". Não, a frase é: "vamos esperar se é útil ou não e aí vemos o que precisamos de fazer em si".

Escrevo estas ideias com imensa dor, após trabalho de campo de vários meses entre académicos e profissionais da saúde. Não sou crente, todo o mundo sabe, mas "tomara" que houvesse um Deus para orientar o comportamento ético, epistemológico de académicos e profissionais. Porque é na doença, que é precisa uma divindade, por falta de amigos para acompanhar, como falava Durkheim em 1892, Mauss em 1924 e Marx desde o começo da sua vida. Eu próprio, nos meus textos. Todos a abusarem da saúde e solidão de um "cliente", excepto esses dois ou três, que telefonam, têm cuidados, perguntam como estamos, ou então são da Ucrânia.

Pais, devem ensinar aos mais novos, às crianças, o que é a solidariedade humana, essa da qual eu lucro em casa e nas ruas da minha aldeia. Amém.

Raúl Iturra
Com a colaboração impagável de Ana Paula Vieira da Silva
ISCTE/CEAS/Amnistia Internacional
Etnopsicólogo da Infância, à espera de continuar
o seu dever no dia em que os colegas deixarem!
Dia de Reis, Janeiro de 2008
lautaro@netcabo.pt

A Cimeira das múltiplas expectativas

Quem fizer um balanço realista do que foi a Cimeira Europa-África só por uma visão paroquial, ignorância ou alheamento do contexto sociopolítico em que ela se realizava deixará de reconhecer duas evidências: o êxito inegável do desempenho organizativo da presidência portuguesa e o resultado possível (não sendo o desejável igual para as partes envolvidas) no confronto dos interesses diferenciados das 27 representações da Europa e 53 da África.

Pela conduta da sua representação, Portugal afirmou-se como um país hoje liberto de pendências coloniais, sem assomos paternalistas nem complexos de superioridade. Mostrou ter aprendido o suficiente da filosofia africana, segundo a qual, como já foi defendido por "sages" europeus como John Locke e David Hume, é dos acontecimentos e da sucessão deles que se deve inferir a causalidade e a necessidade. Olhando em derredor, os velhos "filósofos" angolanos – que um europeu consideraria laxistas – inscreveram no seu adagiário: "Quem quiser apanhar bagre não remexe a lama." – "Cada governador com o seu administrar, cada chuvada com os seus lamaçais." – "Não castigues o teu cão pelos defeitos próprios dos cães."- "Tem que morrer o defeituoso para que o defeito acabe."

Tendo assistido à IX Cimeira da União Africana, realizada no passado mês de Julho na capital do Gana, José Sócrates intuiu certamente das intervenções dos 54 países africanos ali presentes que Portugal deveria gerir a diversidade de ideias e de interesses em confronto por forma a que, no final do conclave de Lisboa, nenhum participante africano desse por inútil os dois dias ali consumidos e não regressasse a casa pensando, em definitivo, como diz outro provérbio angolano antigo, que "açúcar mexido por muitos doceiros não pega o ponto".

É que, pelo menos, o "ponto" pegou numa declaração colectiva de compromisso sobre princípios que, sendo marcos civilizacionais, "sujeitam" igualmente europeus e africanos a uma ética universal fora da qual nenhum país "civilizado" deseja estar excluído. Isso foi atingido graças a um clima propiciado pelo país organizador – diga-se que com o contributo do presidente da União Africana, John Kufuor, e do presidente da respectiva Comissão, Alpha Konaré.

Positivo, ainda, foi que o clima conseguido, que não coibiu a chanceler alemã, Angela Merkel, de criticar acerba e certeiramente a governação do presidente do Zimbabué (secundada por Javier Solana, que declarou exprimir o sentimento de todos os membros da UE), não induziu ninguém a mandar calar o interlocutor nem a pôr o adversário de joelhos. A resposta evasiva de Mugabe, de que os europeus não compreendem a África, não teve eco mesmo junto daqueles que, por solidariedade ideopolítica, nomeadamente a África do Sul, lhe estão mais próximos.

Muitas e várias são as Áfricas, como o demonstra a recusa (repetida na sua anterior Cimeira de Acra) da ideia, defendida pelo presidente da Líbia, Muammar Kadhafi, mas não só, de, indo mais longe do que a União Europeia, criar os Estados Unidos de África. E nenhuma ousou defender, de viva voz, as práticas monstruosas que, na Rodésia, no Sudão e noutros países em convulsão, negam os mais elementares direitos humanos. Não será por "compreensão" que muitos países africanos se omitem ou silenciam perante o exercício de um poder ensandecido por se ter feito prisioneiro de si próprio. Talvez só o façam para se defenderem de pecados parecidos que já cometeram ou possam vir a ter "necessidade" de cometer. Ou por acreditarem, como reza o referido adagiário, que o defeito acabará enfim com a morte do defeituoso, afundado no seu lamaçal...

Mas não nos deixemos enganar acerca dos verdadeiros objectivos que mobilizaram europeus e africanos para um encontro que não era um conclave ecuménico, em que qualquer profissão de fé, se fosse além do circunstancial, poderia abrir os armários dos esqueletos (coloniais e pós-coloniais) e subverter e invalidar o objectivo principal, aliás declarado por José Sócrates em Acra: alcançar "uma nova parceria estratégica" entre a Europa e a África. Obviamente, para contrabalançar as novas parcerias que ameaçam a hegemonia histórica europeia: China, Índia, Rússia e Brasil.

De concreto, para África, ela consistiria liminarmente na manutenção e incremento das ajudas aos países mais pobres e desprovidos de meios de desenvolvimento em prazo útil, e para todos, no estabelecimento de relações comerciais justas, começando pelo levantamento das barreiras de quotas e tarifas aos produtos africanos.

Não declarável, para a Europa, lembrar o capital histórico-cultural (implicitamente técnico e científico) que sobreviverá a todos os convénios económico-financeiros já realizados e a realizar com os novos "parceiros" emergentes, nomeadamente a China, que, já com significativa incidência nas ex-colónias portuguesas e sendo o terceiro parceiro comercial de África (a seguir aos Estados Unidos e França), na Cimeira realizada em Pequim reuniu 41 líderes africanos, aos quais prometeu que "jamais teria qualquer atitude neocolonial ou imporia práticas iníquas". Há alguns anos, um líder chinês dizia, falando da nova estratégia negocial, que não importava a cor do gato, desde que caçasse ratos...

Provavelmente, sem ter em conta a diversidade dos "doceiros", houve quem esperasse da Cimeira de Lisboa resultados mais "palpáveis" do que a assunção de posições que deverão ser avaliadas na próxima edição, marcada para daqui a três anos. Só então cada participante mostrará quanto, individualmente ou em parceria, fez para honrar o compromisso "moral" formulado na Declaração final, em que foi unanimemente reconhecido que sem respeito pelos direitos humanos e preservação da natureza que ainda resta nenhum país sobreviverá à previsível globalização da catástrofe planetária em condições de cantar vitória.

Leonel Cosme
Escritor – Jornalista, Porto

Editora Profedições, Lda

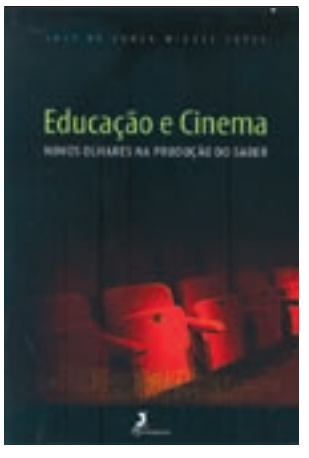
Ultimas publicações

Pedagogia da Convivência

Xesús R. Jares

ISBN: 978-972-8562-43-4
pp. 246
Preço: 12 Euros

Da experiência pessoal do autor como professor, formador de formadores, criador e coordenador de programas de convivência, investigador, mediador e pai. É, pois, um livro que tem por base a experiência reflexiva, a investigação e a intervenção em diferentes contextos educativos. Livro destinado fundamentalmente aos professores de todos os níveis educativos, aos pais e às mães, Pedagogia da Convivência é um convite ao dialogo, à reflexão critica e à intervenção global sobe um tema essencial para o nosso modelo educativo e social, ao mesmo tempo que tenta demonstrar que é possível e necessário educar para a convivência a partir de critérios democráticos.



Educação e Cinema
Novos olhares na produção do saber

José de Sousa Miguel Lopes

ISBN: 978-972-8562-41-0
pp. 311
Preço: 12 Euros

José de Sousa Miguel Lopes, moçambicano, é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem vários trabalhos publicados no campo da educação e literatura no Brasil, Portugal e Alemanha. É membro do Conselho Editorial consultivo da Revista Presença Pedagógica, desde a sua criação em 1995. Membro do Conselho Editorial da Revista "on-line" "Currículo sem fronteiras", editada nos EUA a partir de Janeiro de 2001. Colaborador regular desde 2002, do jornal "A Página da Educação".

Educação e Desenvolvimento Comunitário Local
Perspectivas pedagógicas
e sociais da sustentabilidade

José António Caride Gómez
Orlando Manuel Pereira de Freitas
Germán Vargas Callejas

ISBN: 978-972-8562-44-1
pp. 358
Preço: 14 Euros

A obra desenvolve e actualiza o debate acerca das tendências predominantes no campo da Educação, do Desenvolvimento e da Comunidade, e incorpora algumas das questões suscitadas nos últimos anos com a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação e para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).

Sócios do SPN
Descontos em 2008

Se é sócio do Sindicato dos Professores do Norte adquira os livros editados pela **Profedições** com 50% de desconto.
Os portes de correio, incluindo o envio à cobrança, são da nossa responsabilidade.
Pedidos: E-mail: **livros@profedicoes.pt** | telefone: **22 60 02 790** | fax: **226070531** | Ver catálogo em: **www.profedicoes.pt**

Erva daninha

Aumenta o isolamento americano em conferência sobre clima

Os Estados Unidos ficaram mais isolados na conferência de Bali sobre o clima, depois de a Austrália declarar o seu "apoio total" às reduções em massa de emissão de gases causadores do efeito estufa.

O país que mais contribui para o aquecimento global manteve a sua oposição a todos os acordos multilaterais que impliquem um controlo das suas emissões. "A nossa posição não mudou", declarou Harlan Watson, chefe da delegação americana nas discussões de Bali, cujo objectivo principal foi elaborar as linhas gerais da política climática mundial para depois de 2012, quando expira o Protocolo de Kyoto. Watson disse que não considerava a proposta apresentada por uma comissão do Senado americano no sentido de adoptar medidas mais severas para limitar as emissões de gases causadores do efeito estufa.

A única ferramenta internacional para diminuir o aquecimento do planeta é o Protocolo de Kyoto, e os Estados Unidos foram o único país desenvolvido que não ratificou o texto. A Austrália, que mantinha a mesma postura, finalmente aderiu ao acordo. As autoridades australianas anunciaram durante a conferência de Bali que aceitam as advertências e recomendações dos especialistas internacionais sobre a evolução do clima (IPCC), com uma redução de 25% a 40% nas emissões de gases causadores do efeito estufa até 2020 para os países desenvolvidos.

"Nós apoiamos totalmente essas metas", disse à AFP um membro da delegação australiana em Bali. Estes números aproximam-se dos compromissos assumidos pela União Europeia (UE), considerada uma "boa aluna" entre os países ricos.

A UE comprometeu-se a reduziras as suas emissões em pelo menos 20% até 2020, e mesmo até, pelo menos, 30% se os outros países industrializados se comprometerem também.

Mas o novo primeiro-ministro australiano, Kevin Rudd, deu mais tarde a impressão de andar para trás."Alguns países indicaram que não aceitarão obrigatoriamente essas metas, e tampouco aceitam os objectivos vinculativos que os envolvem, disse Rudd em Brisbane. "Essa é também a posição do governo australiano", afirmou.

O secretário executivo da Convenção sobre o Clima da ONU, Yvo de Boer, constatou por seu lado a diferença entre as posições dos parlamentares americanos e as do seu governo.

"Evidentemente há diferenças significativas entre as posições adoptadas por certo número de senadores e de membros do Congresso americano e as da Casa Branca", afirmou. Uma ONG americana apresentou um relatório que apontava para emissões impressionantes dos Estados americanos.

Segundo a National Environment Trust (NET), o Estado do Texas (23,7 milhões de habitantes) contamina mais que 116 países em vias de desenvolvimento com um total superior a 1.000 milhões de pessoas. Wyoming, o Estado americano menos densamente povoado, com 510.000 habitantes, emite mais CO_2 que 69 países em vias de desenvolvimento juntos, com um total de 357 milhões de indivíduos.

É imprescindível que os países industrializados se concentrem nos esforços para reduzirem as suas emissões entre os 25 por cento e os 40 por cento até 2020, insistiu de Yvo Boer.

Jps / AFP

IÉ

Factores que afectam o nível de confiança no contrato psicológico

As quebras de contrato irão mais notavelmente afectar o nível de confiança experimentado pelas duas partes, a intensidade do impacto irá depender do tipo de quebra de contrato experimentado, o número de quebras e quando elas ocorreram.

Quanto à tipologia da violação do contrato psicológico, existe um grande consenso sobre a existência de três categorias de violação, quando é feita inadvertidamente, por ocorrência de uma interrupção, e por fim, quando surge o desinteresse por uma ou em ambas as partes. Desde que foi enfatizada a subjectividade do contrato psicológico, os autores concordam que a percepção de uma violação varia de indivíduo para indivíduo. Existem situações vividas que, mesmo com as melhores intenções do trabalhador ou do empregador, as relações podem sofrer uma ruptura e o contrato psicológico pode ser violado.

Entende-se por violação do contrato psicológico a incapacidade de cumprir com os termos e condições percebidos deste acordo de troca, e que é potencialmente prejudicial para as partes. A conclusão da ocorrência de uma violação, dada a subjectividade do contrato psicológico, é fruto do modo como um indivíduo interpreta as circunstâncias nas quais o incumprimento teve lugar. É esta interpretação que define se ocorreu uma violação. Robinson (1996) assinala não ser estranho alguns perceberem uma violação do seu contrato psicológico, enquanto outros, em circunstâncias idênticas se sentirem perfeitamente tranquilos. É tudo na base de percepção e experiência individual.

Nos Bancos pesquisados, quando são entregues aos profissionais do frontoffice, os novos produtos a serem vendidos aos clientes, nem sempre é passado o conhecimento da diversidade de situações possíveis de gestão dos mesmos. Por vezes, as equipas que projectaram os produtos não coincidem, em parte, ou na totalidade, com os profissionais que vão ter que negociar os mesmos. Aí surgem interpretações divergentes e por vezes equivocadas, o que provoca desconfiança e tensão entre a concepção e a implementação.

Por outro lado, os gerentes exigem dos seus subordinados metas de vendas que são bastante irreais. Estas metas, coagem os funcionários a numerosos e desgastantes telefonemas aos clientes que, em inúmeros casos, não correspondem ao perfil de alguém que esteja interessado no tal produto. O que leva a respostas pouco respeitosas dos clientes que quase se "sentem caçados no laço" e incomodados por tantas ofertas que não sentem necessidade e que só vem criar situações de constrangimento. Isto tem sido foco de relações tensas e de desconfiança nos contactos internos e externos.

Alguns membros da supervisão observam que é muito comum, aquando do projecto de lançamento de novos produtos, serem aliciados com promessas de benefícios que raramente são satisfeitas. Estes, por seu turno, usam as mesmas tácticas em relação aos seus subalternos e passa a ser um ciclo vicioso de promessas e expectativas criadas e não cumpridas que se vão sendo repetidas de produto para produto. Este tipo de situações gera frustração e um certo cepticismo em termos de curto prazo. A médio e longo prazo vai desenvolvendo um clima de desconfiança e suspeição pouco saudável. Estes casos ocorrem mais no Banco brasileiro estudado e com menos incidência no Banco moçambicano.

Prof. Maria Antónia Rocha da Fonseca Lopes
Departamento de Gestão da Faculdade de Economia/Universidade Eduardo Mondlane
marflope@zebra.uem.mz

No centenário de nascimento de Adolfo Casais Monteiro

Adolfo Casais Monteiro nasceu no Porto em 1908 e formou-se em História, Filosofia e Pedagogia. Foi professor do Liceu Rodrigues de Feitas, do qual se viu compulsivamente afastado nos primeiros anos do regime do Estado Novo. Em 1929, publicou o seu primeiro de poemas *Confusão* e assumiu depois a direcção da revista **Presença**, a que estiveram ligados nos anos trinta nomes de grande craveira como João Gaspar Simões, José Régio, Branquinho da Fonseca, Miguel Torga, entre outros, que muito contribuíram para a renovação da nossa literatura dentro de valores estéticos que a nortearam na década de 1930-40.

Adolfo Casais Monteiro nasceu no Porto (1908) e faleceu em São Paulo – Brasil (1972), deixando-nos uma vasta obra literária, que se repartiu pela poesia, romance, ensaio e organização de várias edições. O esquecimento da sua obra é quase imperdoável, não apenas pela importância da sua actividade literária, mas também pelo sentido dos seus muitos livros de poesia, reunidos há pouco tempo na edição ***Poesias Completas***, com uma excelente introdução crítica de João Rui de Sousa e a mais completa cronologia e bibliografia activa e passiva elaboradas por Luís Amaro.

Afastando-se muito cedo de uma certa "mitologia" presencista, dividida entre o reino de Deus e do Diabo, ainda na lembrança dos primeiros poemas de Régio ou de Torga, Casais Monteiro cedo enveredou por uma atitude mais declaradamente "interventora", não no seu imediato sentido político, mas sobretudo na forma de saber "desestruturar" esse discurso poético que se revelou como certa ruptura formal com a herança pessoana, por ter sido um dos grandes estudiosos da obra do Poeta de ***Mensagem***.

Como acto poético "aberto aos quatro ventos", a poesia do autor de ***Europa*** afirma-se no desdobrado plano de ser "intimista" e "exteriorizante" logo no seu primeiro livro intitulado ***Confusão*** (1929), não pela deliberada pretensão de ser "moderno" e antes no modo e no gosto de, partindo dos postulados da **Presença** e reconhecendo a "lição" de Pessoa, ser talvez continuador de outro "modernismo" poético, na linhagem de outros poetas, como Afonso Duarte, Saul Dias ou Alberto de Serpa.

Mas o sentido lírico, claramente inovador da poética de Casais Monteiro, espelha-se talvez num dos seus melhores livros, ***Voo Sem Pássaro Dentro*** (1954) que, no prolongamento discursivo e lírico de ***Canto da Nossa Agonia*** (1942), afirmar de alguma forma esse pessimismo ideológico mais patente em muitos dos ensaios ou "antecipa", nesse ano redentor de 1946, depois do holocausto da Segunda Guerra Mundial, pelo caminho de um certo "europeísmo" assumido", o que hoje muitos espíritos marcados pelos ventos de uma Europa comunitária reclamam como bandeira afinal já arvorada há muitos anos:

IÉ

ADOLFO CASAIS MONTEIRO
POEMAS COMPLETOS
Ed. Imorensa Nacional
Lisboa

europa, sonho futuro!
europa, manhã por vir,
fronteiras sem cães de guarda,
nações com seu riso franco
abertas de par em par!

Mas toda a "poética" de Casais Monteiro se determina em horizontes de esperança e luta, como um sincero "aviso" a muitas outras navegações, num persistente canto lançado deste extremo ocidental aonde os ventos de mudança do pós-guerra tardaram em chegar, ainda com o salazarismo no poder. E por isso o autor de ***Adolescente*** foi um dos intelectuais que, sentindo não haver lugar na sua pátria para exprimir com liberdade a bandeira dos próprios ideais, emoções e sentimentos, foi obrigado em 1954 a partir para o Brasil, onde ensinou em diversas universidades e publicou a maior parte da sua obra ensaística, sem dúvida, de capital importância para o conhecimento das modernas literaturas portuguesa e brasileira.

Mas, como poeta, Adolfo Casais Monteiro foi uma das vozes que melhor soube assumir uma plena "modernidade" expressiva, na linha poética álvaro-campiana, é verdade, mas inovando esse "discurso" feito de sucessivas "descontinuações" ou através de uma expressão directa, sem interposição de 'temas poéticos', imagens ou figurações convencionais da realidade", como observou Gaspar Simões, que foi um dos críticos a enaltecer a importância poética do autor de ***Noite Aberta aos Quatro Ventos*** (1943).

Mas na sua condição de "estrangeiro definitivo", quase esquecido da pátria em terras de São Paulo, a obra poética de Adolfo Casais Monteiro (e para ela queremos, sobretudo, chamar a atenção dos leitores neste ano centenário do seu nascimento), ergue-se ainda hoje como um canto de protesto e revolta pela nossa colectiva "agonia" no tempo penumbroso que lhe coube viver ou ainda o seu próprio "canto de poeta solitário", que jamais deixou de ser polémico, agressivo, contundente, na linha de contundência afirmativa que, como observou João Rui de Sousa, determina o limite ideológico "entre o isolacionismo psicológico e moral que uma franja larga da sua poesia explica uma nítida tomada de posição frente às alienações e ao despotismo".

Serafim Ferreira
Critico literário

"O sonho comanda a vida"

Rómulo Vasco da Gama de Carvalho (1906 - 1997) foi professor, pedagogo, investigador de História da ciência em Portugal, divulgador da ciência e poeta, sob o pseudónimo "António Gedeão".

A sua obra poética é notável e muito conhecida. Porém, menos conhecida é a sua faceta de historiador da educação em Portugal, divulgador científico, e professor. A sua "História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano", editada pela Fundação Calouste Gulbenkian, é uma obra importante, para estudantes e professores. A forma como encarou a vida, desprendida e empenhada, é um bom exemplo de criatividade e trabalho em prol da cultura em Portugal. Desde artigos sobre Einstein, passando por referências a Pedro Nunes e o seu nónio, Rómulo de Carvalho deixou um enorme acervo às gerações futuras. Em "Movimento Perpétuo", de 1956, deixou um hino contra o imobilismo e a escolástica nesse excelente poema, que vale sempre a pena lembrar: "Eles não sabem que o sonho é uma constante da vida, tão concreta e definida como outra coisa qualquer, como esta pedra cinzenta em que me sento e descanso, como este ribeiro manso em serenos sobressaltos, como estes pinheiros altos que em verde e oiro se agitam, como estas aves que gritam em bebedeiras de azul. Eles não sabem que o sonho é vinho, é espuma, é fermento, bichinho álacre e sedento, de focinho pontiagudo, que fossa através de tudo num perpétuo movimento. Eles não sabem que o sonho é tela, é cor, é pincel, base, fuste, capitel, arco em ogiva, vitral, pináculo de catedral, contraponto, sinfonia, máscara grega, magia, que é retorta de alquimista, mapa do mundo distante, rosa-dos-ventos, Infante, caravela quinhentista, que é cabo da Boa Esperança, ouro, canela, marfim, florete de espadachim, bastidor, passo de dança, Colombina e Arlequim, passarola voadora, pára-raios, locomotiva, barco de proa festiva, alto-forno, geradora, cisão do átomo, radar, ultra-som, televisão, desembarque em foguetão na superfície lunar. Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida, que sempre que um homem sonha o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança."

Manuel Freire musicou este poema de Rómulo-Gedeão, numa canção tão bela como a letra, mais contribuindo para a divulgar e imortalizar. Fica sempre bem voltar a estas músicas, estas letras, estes alertas, presentes porque há quem não saiba nem sonhe (nem queira saber) que "o sonho comanda a vida" e não podemos deixar de acreditar.

Maria Gabriel Cruz
UTAD, Vila Real

Penas e sentenças

IÉ

O peso vulgar do nosso protesto vai marcando sobre o humo que dá o pão, sela a lacre em cada passo o caminho e todos os segredos que ficam para trás perpetuam-se sob a forma das pegadas. Com arreio a jeito sobeja o zurrar em que rimos da própria figura, nem chega a ser um chamamento, exibindo a ternura do olhar vendado e o pêlo que uma escova insiste em domar coçando o flanco, esse ponto preciso que habituámos para os brasões de fogo a enaltecer-nos perante os suseranos. Na albarda vai um pouco de tudo, achados que lhe acrescentam o peso, pensamentos que são grande novidade para quantos não crêem serem os seres todos eles pensantes, opiniões para a gula dos salteadores, sentenças e presentes que os moinhos cuidam sem se perceber a arte que lhes faz as velas porem-se de feição ao vento. Admoestados, ensinados, corrigidos, premiados, baixamos a garupa de cansaço e teimosia, e miraculosa desce uma cenoura confinada com o ângulo dos apetites, uma cenoura que num exercício de magia muda de cor, que nos conquista à medida das ementas predilectas fazendo-se uma delas, que se dá a provar como uma miragem consistente, com o tamanho que não sacia e o sabor que nos vicia com os panos de fundo dos moinhos a girar, a girar indolentes perante o pasmo e a miopia.

Todos vamos fincando protestos, alegres se nos aliviam por pouco que seja, dando o exemplo do esforço se o humor ajuda depois de bebermos e nos revermos em toda a pujança reflectida pelos bebedouros. Manhosos, e as manhas também têm nome de lucidez e inteligência, procuramos sempre a companhia dos que carregam com o mesmo destino, dos que trazem, sobre si, confidências numa bolsa clandestina e inesgotável, disponível para quando o passo se acerta e as sombras dão uma pela outra. Não é novidade, pelo exemplo a que não se escapa de regresso ao abrigo dos estábulos, que iremos partilhar uma horta cinzenta e calada, cabisbaixos, solitários na nossa inutilidade, pelados onde outrora se nos reluzia a vaidade, entregues a uma cerca desnecessária porque não haverá então de que fugir, sem arreio ou albarda, apenas com uma marca velha sobre o flanco que possa valer o respeito. Pela tarde, o zurrar aos moinhos torna-se um convite sem eco, as velas revelam-se em todo o seu engenho, e os moleiros trocam as imprecações por desafios cúmplices, por saudações de carinho com o timbre da sua pena de donos contristados.

Para alguns é tempo de meditar nos conselhos que desdenharam. Como o de que não se deve muito ao deslumbramento por predicados e privilégios que sejam de outra estirpe. É a tentação mais comum, o prazer impossível de regatear, a condição que amarga e cujo sabor permanece por mais contrições que se inventem. Dá mula, e mula não é coisa boa. Mula vê e ouve, mula sabe e não deve saber, mula leva e traz, faz de tudo um pouco sem fazer nada bem, mula quer o que não pode, tem amigos sem os ter, mula não é carne nem peixe, e mesmo quando insiste não tem voz, mula só é útil enquanto for mula e, como não pode deixar de ser mula, nem será veloz nem bem-vinda ao moinho, mula tem forma de degredo o que é pior do que poder zurrar à-vontade. Aspirou a sê-lo e não se livra de ter que esquecer, de querer não ver nem ouvir, como toda a mula que se preza tem direito a outorgar-se os privilégios que a fazem exemplo de coragem e força perante a adversidade. Sempre com a companhia dos da sua casta, a que toma conta desta quinta em que os preconceitos se cultivam e crescem bravios.

Por muitas sentenças pesadas que se lavrem, as penas serão sempre leves se comparadas com aquelas que, em surdina, se abatem sobre a sorte de quem teve que ditar enquanto se cumprem umas e outras. Talvez um dia, talvez nos alijem dos pesos sem utilidade para carregarmos até às mós alimento que é de todos.

Luís Miguel Brandão Vendeirinho
Escritor, Lisboa

Desporto versus actividade física (continuação da p. 04)

A actual Lei de Bases da Actividade Física e Desporto, Lei 5/2007 de 16 de Janeiro, ao estabelecer um corte epistemológico entre a actividade física e o desporto, veio em boa hora separar águas, permitindo um esclarecimento entre os dois conceitos. O que está agora em causa é esclarecer o conceito de desporto porque, quando por meros motivos de marketing, se transforma uma qualquer actividade física numa prática desportiva, o desporto acaba por ser tudo e, sendo tudo, acaba também por não ser nada.

Nem toda a actividade física é desporto pelo que as modalidades desportivas existem para além da actividade física. O desporto, na sua essência, não se esgota na actividade física. Esta, por si só, realizada de uma forma mais ou menos organizada, com objectivos recreativos, de saúde, estéticos, de promoção social ou outros, tem, tanto do ponto de vista pessoal como social, a sua utilidade própria. No entanto, não pode ser considerada uma prática desportiva. Por isso, é importante determinar o que afinal é uma actividade desportivamente relevante.

Como referiram Johan Huizinga (1872-1945) no que diz respeito ao Ocidente e Samuel Griffith (1845-1920) relativamente ao Oriente, não existe civilização ao longo da história da humanidade em que a guerra não tenha sido uma instituição com uma cultura de honra e glória própria. Hoje, o desporto deve ser entendido como um espaço agónico de substituição, onde se digladiam diferentes protagonistas que extravasam e resolvem os conflitos de alma que perturbam a condição humana. Mas é também uma oportunidade de aprendizagem do controlo pessoal e um ambiente aonde se partilham sentimentos desejos e projectos colectivos que podem e devem alcandorar um povo e um país por exemplo como Portugal, para além do marketing das ilusões do futebol nacional e das pieguices nacionalistas do senhor Scolari. Não existe desporto sem confronto de vontades, numa competição de soma nula, em que a vitória em termos económicos, sociais e políticos, ou é verdadeiramente importante para o país, ou não passa de um instrumento de alienação de massas ao serviço de dirigentes políticos e desportivos sem escrúpulos.

Por isso, a ideia central e, porventura, mais nobre do conceito de desporto é a palavra competição. Competição organizada, tendo em atenção as suas raízes biológicas, bem como as regras que decorrem do industrialismo. Uma competição que encontra as suas raízes na própria origem do homem, como diria Bernard Jeu, no momento da formação do mundo e, agora, na teia da sociedade global em que vivemos. Uma competição desportiva na sequência do supérfluo do jogo da luta, que organiza a "estratégia de guerra" que em termos modernos se configura no desporto enquanto instrumento de controlo, coesão e paz social.

Gustavo Pires
Universidade Técnica de Lisboa

Rosas que falam

“Professora, assisti sua aula!”

A fala acima aconteceu após meu primeiro encontro com uma turma em meu novo trabalho. E refere-se à prova de aula pela qual passei para ser aprovada em um concurso. A empolgação da aluna pelo encontro e a lembrança daquele dia serviram de alimento para a minha alma. O tema da prova foi “A função social, política, cultural e pedagógica das instituições educativas” e a participação dos alunos, superando em número a banca examinadora, levou vida para uma avaliação que decidiria um destino.

Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), Paulo Freire fala da importância de que o educando se perceba como um ser social e histórico: ele não está sozinho no mundo e faz história com sua presença. Pelo menos na minha história aquele grupo de meninos e meninas foi fundamental. O olhar de cada um, atento ao que era exposto, tinha relação direta com minha fala: a função da escola – instituição à qual minha exposição se ateve – é a de valorizar a vida presente em cada canto: o que ocorre dentro dos muros se mistura com o que se passa lá fora e é inevitável que seja assim.

Affonso Romano de Sant’Anna fala com muita ternura sobre a vida nas escolas. Na crônica “Porta de Colégio” questiona o que será daqueles alunos em dez ou vinte anos. A imaginação do autor revela que porta de colégio “parece a porta da vida”, e cria um “futuro” para cada um deles. Sant’Anna nos mostra como olhar para dentro das escolas, como perceber que em cada ser ali presente, conversando, comprando balas, ou apenas olhando o movimento, há uma energia capaz de mudar vidas.

Cazuza , ídolo da geração dos anos 80, em sua canção “Ideologia” (1988), afirma que “aquele garoto que ia mudar o mundo, agora assiste a tudo de cima do muro”. Pude ver naqueles olhares durante a minha prova, um desejo de mudar o mundo. Cabe a nós não deixarmos nossos alunos subirem no muro ou, então, precisamos fazê-los descer para que não se conformem com o que os incomoda, liberando a força que há dentro deles para criarem uma nova ordem, se necessário.

IÉ

Práticas que ainda vemos em muitas escolas valorizam conteúdos e rejeitam a vida. Alunos são reprovados em língua portuguesa, por exemplo, mas compõem letras de música, escrevem poemas e falam de questões da sua geração. Essa escola ainda reprovaria pessoas como Cartola , pois ele não disse nada que ninguém soubesse: rosas não falam mesmo. O óbvio não “interessa” à escola.

O reencontro com aqueles jovens que assistiram à minha prova e que agora são meus alunos, reforça a minha convicção de que é preciso ouvi-los e conhecê-los. E a cada dia que passa, percebo que essas rosas falam e muito, mas lembrando que para isso, é preciso dar voz a elas.

Adriana Maria Loureiro
Colégio Técnico da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Participante do grupo de estudos sobre práticas
culturais afro-brasileiras, na UERJ

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. Porta de Colégio in Introdução à Sociologia. Ática: São Paulo, 2004.

Onde estão as respostas?

Uma crítica ao não aproveitamento do potencial dos professores de um determinado nível para a resolução das crises desse mesmo nível

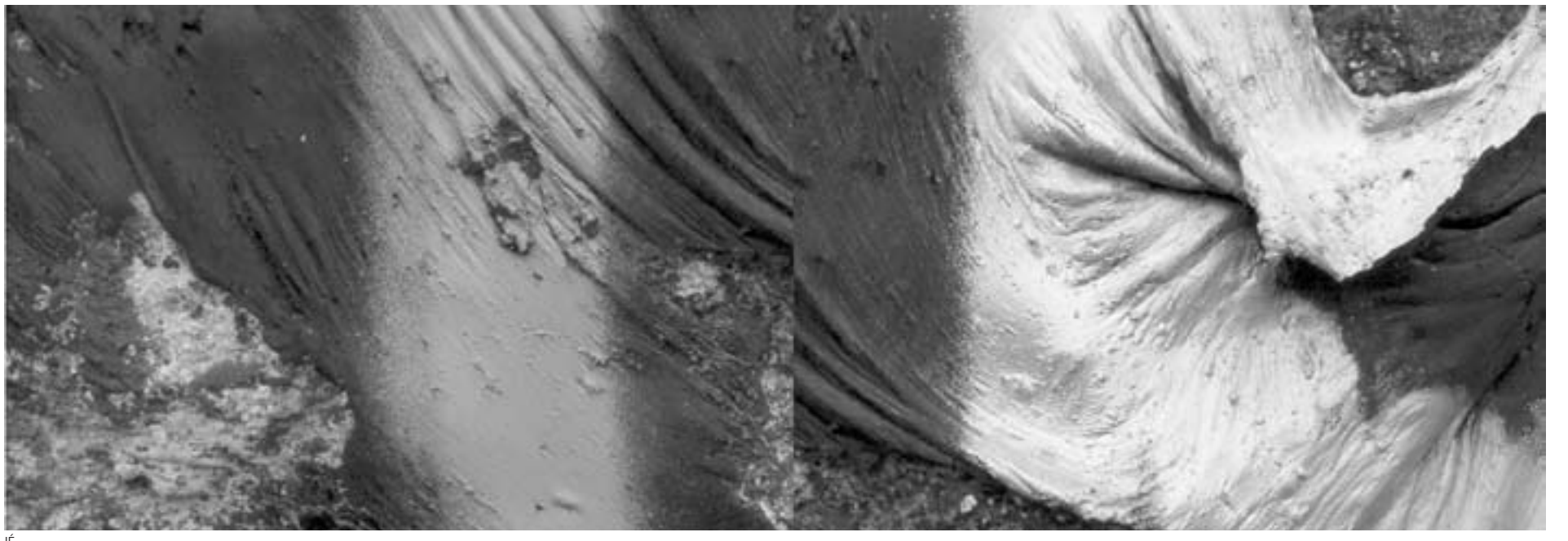
Maria Filomena Mónica teve a humildade de reconhecer que não tem muita autoridade para falar dos professores (entenda-se, professores do ensino não-superior) apesar de conhecer alguns e já ser avó. Mas sempre disse, e bem, que “Um professor precisa de uma sólida preparação de base, prestígio junto da comunidade e autonomia de acção” (Jornal Público, 1-11-2007). Ora bem, já Hermann Hesse dizia que “Ninguém pode ver nem compreender nos outros o que ele próprio não tiver vivido” (lá estou eu a repetir esta frase de novo). Assim, parece-me que algumas das soluções para a crise na escola estarão na voz dos que “vivem” lá dentro. Só algumas soluções, porque a história tem-nos dito que esta crise sempre existiu e por previsão nunca acabará. Ou seja, acredito que os professores do secundário têm muitas respostas para as perguntas relacionadas com a escola secundária, os professores do superior possuem a solução para muitos problemas da escola superior, assim como os educadores são donos da grande parte das respostas para a crise do ensino pré-escolar. São realidades e necessidades com objectivos (específicos) diferentes.

Não acredito que sejam os professores do secundário que erram sistematicamente todos os anos nos enunciados dos exames às suas disciplinas. Também não acredito que os professores do secundário sejam ouvidos pelo legislador. Mas, acredito que ouça os professores doutores que apesar de alguns deles terem feito investigações com um carácter etnográfico num curto espaço de tempo, contrariando de algum modo as normas deste método, não têm nem ficam com a sensibilidade e conhecimento do professor que faz parte desse sistema durante largos anos, embora também se saiba que o excesso de proximidade pode provocar alguns constrangimentos. Mas mais constrangimentos existirão se o observador andar por ali “disfarçado”, como se não estivesse a ser visto, assistindo a reuniões, assistindo a aulas, etc.. Assim, tendo consciência de todos estes obstáculos, parece-me que as vantagens que o actor dispõe se sobrepõem de sobremaneira às vantagens do espectador.

Luís Filipe Firmino Ricardo
Escola Secundária Engenheiro
Acácio Calazans Duarte. Marinha Grande
Mestre em Administração e Planificação da Educação
luisffricardo@gmail.com

Testemunho

Professor tem que falar e entender as diferentes linguagens



IÉ

Chegamos a mais um final de ano. Professores e alunos, aqui no Brasil, preocuparam-se em terminar as últimas atividades e encerrar o ano letivo com a sensação de dever cumprido.

Será que podemos dizer que cumprimos nosso dever diante da realidade que a Educação em nosso país se encontra?

Assim sendo, torno a perguntar: Podemos dizer que estamos cumprindo com a nossa missão?

— Mas eu só faltei duas vezes durante todo o ano e cumpri com o currículo. Se eles não aprenderam, não foi por culpa minha. Eles é que não se esforçaram.

Ouço estas frases inúmeras vezes.

Agora pergunto: Será que só isso basta? Será que não podemos fazer um pouco mais do que cumprirmos o currículo e não faltarmos para melhorarmos a Educação no nosso país?

Tenho certeza absoluta que sim.

Sabemos que muitos professores estão desanimados e desestimulados com a enormidade de fatores que incidem sobre a nossa profissão. Não vou me reportar a nenhuma delas aqui. Sei que todas as questões são importantes e que compõe o todo, porém temos que ter uma visão altruísta se quisermos modificar esta realidade.

Não há como pensarmos em melhores salários se o resultado da Educação é catastrófico. A realidade é que uma coisa está interligada à outra. Tudo funciona como uma grande engrenagem. Se todos os dentes desta engrenagem estão gastos não há como se recuperar um ou dois, pois não fará a menor diferença.

A recuperação de todos os dentes desta engrenagem acontecerá com a mudança de comportamento diário de cada um de nós.

O Professor, ao entrar na sala de aula, tem que olhar cada aluno como se ele fosse o único. Tem que saber identificar qual a melhor linguagem que Paulinho entende, qual a melhor linguagem do Zezinho e assim por diante, para quando for explicar a matéria falar a linguagem de cada um.

Gosto de dar este exemplo: É como se eu preparasse um conteúdo abrangente, altamente qualificado para expor na China e ministrasse a Palestra toda em Português para um público que só fala chinês. Por mais que eu lhes passe o conteúdo, que ilustre com slides e tantos outros recursos, se não falar a linguagem deles, não transmitirei o conteúdo e conseqüentemente não propiciarei o aprendizado.

Como pode o Professor atingir o aluno que entende a linguagem sinestésica ministrando uma aula totalmente voltada para a linguagem auditiva? Por melhor que o tema seja abordado, somente os auditivos terão bom entendimento.

Esta mudança de comportamento do Professor é simples e só depende da sua boa vontade e criatividade. Agindo dessa maneira tornará sua aula muito mais dinâmica, mais interessante e abrangente. Não necessita de nenhum material especial, somente de pré-disposição para abordar, num mesmo tema, as três linguagens: visual, auditiva e sinestésica.

O mesmo critério deverá ser utilizado na correção das provas. É de fundamental importância que o professor, ao corrigir, o faça respeitando as características do aluno. Se somos diferentes como podemos ser tratados de forma igual? E a prova não serve de respaldo somente para o aluno avaliar se entendeu a matéria, serve também para o professor detectar se ficou alguma lacuna.

A partir do momento que houver mudanças no comportamento dos professores, a Educação começará a mudar.

A realidade da Educação hoje não envolve somente o conteúdo, pois este, o aluno tem à sua disposição a partir de um clic.

O que é importante existir hoje é a conexão entre o conteúdo, o entendimento e sua aplicabilidade ocorrendo então o aprendizado.

Vamos aproveitar o período de Férias para refletirmos sobre esses aspectos e em Fevereiro, quando retornarmos à sala de aula, iniciarmos o ano com uma nova conduta. Quem sairá ganhando com isso será o próprio professor, que se sentirá motivado a ministrar uma aula dinâmica e participativa, o aluno que se comportará de forma atuante e a Educação que poderá reverter o triste quadro que ora se apresenta.

Cybele Meyer
Professora, Pós-graduada em Psicopedagogia
e Docência do Ensino Superior
www.cybelemeyer.com.br

Director e lógica de mercado no ensino

O denominado Director para as Escolas parece ser o corolário de uma visão gerencialista do ensino que naturalmente se repercutirá negativamente na democraticidade do funcionamento da Escola Pública.

O servilismo inerente ao modelo de gestores empresariais vai impor-se numa lógica de autoritarismo e unilateralidade decisória. A política de objectivos aplicada ao ensino transformará este numa mera monitorização e medição de saberes, ignorando, ou na melhor das hipóteses, minimizando, as sensibilidades específicas dos jovens em crescimento e constituindo como prioridade números e intervalos meramente aritméticos, definidos superiormente.

Sob a capa de uma suposta excelência que ninguém consegue esclarecer em que consiste, os professores perderão a sua ínfima margem de manobra em contexto de sala de aula e tornam-se executores de políticas educativas cuja filosofia assenta em aferição de conhecimentos sazonais, eliminando os alunos que não se enquadrem nos modelos definidos pelos teóricos do neoliberalismo, catapultando-os para ditos cursos profissionalizantes que a grande maioria dos jovens não quer mas aceitam pressionados por um sistema que os chantageia.

Dependendo do meio socio-económico em que está inserida, a Escola Pública torna-se numa alternativa possível às ditas boas Escolas Privadas, meras transmissoras e medidoras de conhecimentos, ou então num aboletamento de futuros delinquentes ou marginais, aos quais o Estado oferece a falsa alternativa de um curso profissional.

O Director ditará as regras e definirá os processos enquanto os professores recusam perder a sua identidade pessoal e profissional (e passam ao quadro de mobilidade) ou obedecem garantindo o emprego e futura carreira. Quantos aos alunos, os percursos escolares estão definidos previamente e dependem sobretudo do meio social e económico donde provêm. É a lógica mercantil aplicada à educação e ao ser humano em crescimento.

É a lógica capitalista.

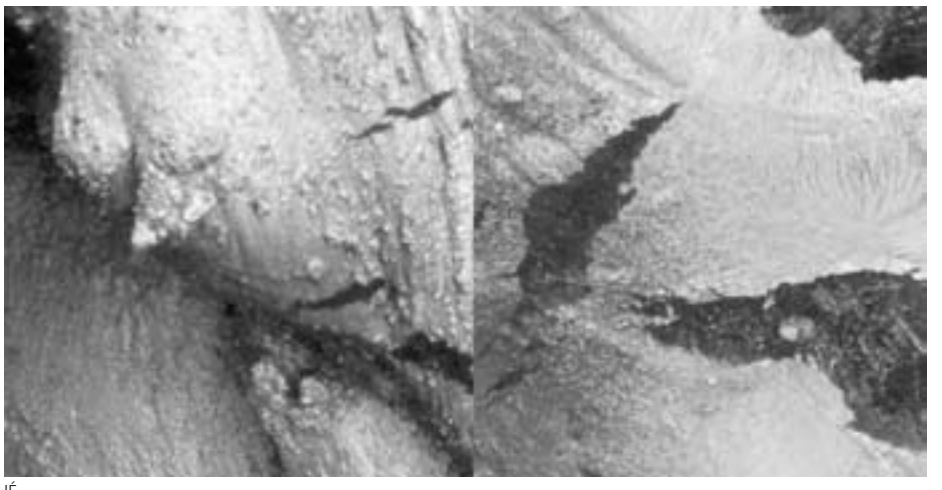
Paulo Frederico F Gonçalves
Professor. Porto

Actividades rítmicas no ensino médio

Movimentos lúdicos, criativos, culturais e estéticos

Refletir, hoje, sobre os grandes desafios globais, é uma necessidade primordial no contexto escolar. Apresenta-se como meta para o momento histórico atual: a valorização das diferenças, da diversidade e da busca de caminhos para a construção de uma sociedade menos técnica e mais humana. Neste sentido, os educadores estão empenhados na busca de formas alternativas que aprimorem a sua atuação pedagógica. Partindo desses pressupostos, o professor de Educação Física tem um grande desafio nas escolas de Ensino Médio, pois precisa reverter uma prática tradicional instalada e que não contempla a diversidade e a riqueza da cultura corporal, historicamente construída na nossa trajetória humana.

Então como encarar a exacerbação da competição e que há séculos acompanha a disciplina Educação Física? Até que ponto é preciso formar alunos para serem os primeiros, os melhores no mundo competitivo? A sociedade quase que naturalmente induz os jovens a serem competitivos, por isso, nós, educadores, precisamos mostrar outras possibilidades e experiências que apontem para a superação do individualismo, da presunção, do egoísmo e para o resgate e re-significação de outros valores, destaque, para a solidariedade, o respeito, o companheirismo, a tolerância.



IÉ

Por isso, práticas corporais alternativas devem ser oferecidas na disciplina Educação Física no Ensino Médio para tentar reverter o quadro atual. A atividade rítmica é uma forte aliada do educador, neste processo, pois permite o desenvolvimento de atividades junto aos educandos que enfatizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, a autoconfiança, o resgate e o reconhecimento da sua corporeidade.

No Ensino Médio, pode-se enfocar a reeducação rítmica e trabalhá-la de duas maneiras: de forma livre e de forma sistematizada. O trabalho com as atividades livres é realizado tendo como suporte básico os movimentos fundamentais e o ritmo do próprio corpo, partindo de elementos simples e espontâneos, combinados entre si. Podemos citar como exemplos, a combinação das habilidades básicas de andar, correr, saltar, saltitar, quicar, rebater, chutar, relaxar, girar e atividades lúdicas diversas. Nas formas sistematizadas, podemos usar os conceitos, os acompanhamentos rítmicos, a percepção de gestos e os conhecimentos musicais aprendidos para a execução de atividades mais complexas, como: as danças regionais, nacionais e internacionais, coreografias, entre outras. Pode-se, nesta perspectiva, contemplar também o alongamento, o relaxamento, a massagem, a yoga, a capoeira, a ginástica, as atividades recreativas. Tais atividades promovem vários benefícios para a vida dos adolescentes, destaque para: o fortalecimento muscular, a dinamização e o equilíbrio da energia, a regulação respiratória, a flexibilidade, a elevação da resistência, o combate ao stress, o auto-conhecimento, a elevação da auto-estima, a interação interpessoal, a comunicação e a expressão corporal.

A essência das aulas, portanto, baseia-se antes de tudo na inclusão, no respeito às diferentes expressões e às manifestações dos adolescentes que estão em busca da aceitação, da cooperação e da convivência com os pares. Apesar de simples, esta, também, é uma forma de dar resposta às exigências do nosso contexto histórico, contribuindo na formação de pessoas que criam, que são reflexivas, que brincam, que sentem e que não têm medo de ser e de tornar o mundo ao seu redor um pouco mais feliz e equilibrado.

Márcia Regina Canhoto de Lima
Departamento de Educação Física.
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

José Milton de Lima
Departamento de Educação, docente
da Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Presidente Prudente - SP Brasil

"Velhas tecnologias"

Visões volvidas no tempo? (conclusão da página 14)

Porque parecemos ter fugido, afinal, da questão que aqui nos trouxe? Não fugimos realmente, porque aquilo que procuramos acentuar é um modo procedimental que se repete, muito ao estilo do "vês a árvore mas não vês a floresta". Não está em causa que, para as crianças, adolescentes e jovens o recurso a tecnologias mais contemporâneas se aproxime dos seus universos de construção de sentido, quanto mais não seja porque mais próximos de uma realidade que é aquela que eles (embora não todos) quotidianamente vivenciam. Admitindo que, a circunstância de nem todas as crianças, adolescentes e jovens disporem destes recursos no espaço privado não se constitui enquanto problema, a questão que se coloca remete para um outro nível, que é o de discutir se o sistema de ensino-aprendizagem se torna mais eficaz por causa da introdução destas novas tecnologias. Não estão em causa as ditas, mas a sua aplicabilidade e, sobretudo, esta ambição doentia de "estarmos no topo". Mas, porque raio é isto tão importante? Nunca, em momento algum se revelou importante para os governantes discutir o que isto acarreta, em termos de implicação, da própria formação da classe docente ou esta opção visa deliberadamente invisibilizar ainda mais o trabalho do docente e, sobretudo, a relevância da dimensão relacional nos processos de formação, particularmente de crianças, adolescentes e jovens? Nunca, em momento algum, se questionou, o quanto, a título de exemplo, a ponta poderosa (vulgo, "power point") não traduz necessariamente um acréscimo de saber (mais ainda, de saber-fazer em termos pedagógicos), e traduz sobretudo, tantas vezes, um subterfúgio imagético para dizer aquilo que não se sabe dizer conteudisticamente? É impróprio dizer que a partilha do saber, equacionada segundo a lógica dominante das novas tecnologias, quando esta valência não é adequadamente preparada e formada, particularmente para crianças, adolescentes e jovens, se pode converter na essência, preterindo a própria essência do saber? Que, revertendo a própria relação dentro da sala de aula (porque é uma linguagem tão familiar às crianças, adolescentes e jovens e não necessariamente aos professores), não pode ser erguida como solução sem prever, atempadamente, a própria formação dos professores? Que, em definitivo, esta solução não pode fazer tábua-rasa das crianças que não têm qualquer acesso, em termos da vida privada, às novas tecnologias, sob pena de acentuar ainda mais as diferenças de acesso que estas têm relativamente às demais?

Vê-se, de facto, a árvore, mas não se enxerga a floresta. E não se vê a população docente, e muito menos se vê ainda a população discente. Se as novas tecnologias parecem incontornáveis, pode-se sempre contestar a sua imprescindibilidade quando se tem a consciência que, face ao actual estado de coisas, mais do que acentuar a performance (indizível), elas parecem vir acentuar a diferenciação (visível).

Nesse sentido, elas estão próximas, em termos de estrutura racional, do programa "novas oportunidades"; percepciona-se com clareza a intenção, mas não se percebem os modos de a accionar. E percebe-se sobretudo uma imposição do topo para a base, segundo o princípio de nunca auscultar as bases; a determinação é a correcta, "ajustem-se". Já vimos o filme com as escolas do 1º ciclo – legisla-se e, se as escolas "não correspondem", será sempre um problema das escolas – vamos vê-lo agora com os quadros digitais. É, em suma, uma "limpeza" sobre quaisquer outros problemas do quotidiano das escolas; não existem, não são relevantes, os quadros digitais são "a questão". Que bom quando os problemas se resolvem assim! Todas as diatribes passarão a um estado secundário, perderão essência face à importância, incontornável dos quadros digitais.

Da mesma forma que o programa "novas oportunidades" está aí para ver e vencer, os quadros digitais vieram para revolucionar o nosso sistema de ensino (convirá acrescentar que, acompanhados da tão desejada, mas encapotada videovigilância e dos cartões magnéticos que, magicamente, fazem desaparecer o dinheiro).

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

Criança negra no cotidiano escolar

Relações raciais, identidade étnica e o espaço tempo escolar

"A defesa da igualdade silencia e nega as diferenças"
(Candau 2006, p.489)

Para a maioria das crianças afro-descendentes, pobres e moradoras de periferias, o processo de escolarização, de uma forma geral, tem contribuído e representado uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens e suas vivências culturais e religiosas.
No contexto escolar, essas crianças são desafiadas a aprender outra lógica, outra variante lingüística, outra religião, que se identifiquem com o seu contexto sociocultural. Com isso, essas crianças acabam sendo tratadas como diferentes do modelo da escola, sendo que essas diferenças não são consideradas como culturais, mas, ainda assim, muitas vezes são vivenciadas pelas crianças como fatores de discriminação, contribuindo para a exclusão e a desigualdade social que nega as diferenças e opera sobre o processo da homogeneização.
As crianças afro-descendentes são as mais atingidas pelo sistema da homogeneização cultural, que tenta apagar as suas diferenças sociais, culturais, econômicas e religiosas, em nome de um paradigma onde a cultura ocidental eurocêntrica, pautada por um conhecimento cientifico e hegemônico, desqualifica os saberes, as falas e a vida dessas crianças no contexto escolar.
Neste sentido, vivemos numa sociedade pautada no paradigma da igualdade, que nega as diferenças e com isso acaba ajudando para a desqualificação e opressão das crianças afro-descendentes no cotidiano escolar e na sociedade.
Falar sobre as questões raciais no espaço tempo do cotidiano escolar é falar sobre diferenças, preconceito, discriminação, racismo, etnia, raça etc., presentes no cotidiano escolar e na nossa sociedade em geral, muitas vezes mascarados, tornando imprescindível o

IÉ

reconhecimento do direito dos negros de serem protagonistas de sua própria história e da história da sociedade.
Que sejam respeitadas a sua história, cultura, religião e a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro para que possam se ver e ser reconhecidos como sujeitos portadores de uma cultura, e se identificar como tal. Sendo assim, proporcionando o resgate da sua memória/história, rompendo o silenciamento e garantido o acesso e permanência para atuar como cidadãos de direitos e iguais para o pleno desenvolvimento de todos e todas as crianças afro-descendentes.
Trago para o texto uma prática vivenciada por mim com uma turma de 1ª série, em uma escola pública no Rio de Janeiro, ao trabalhar com a turma, o livro de literatura infantil "Menina bonita do laço de fita" de Ana Maria Machado (2005). Ao iniciarmos a leitura, logo começaram, também, os burburinhos, as conversas e as perguntas. Uma aluna logo falou: "ela não é bonita". Ao pedir para a turma, depois de terminada a leitura, escrever ou desenhar algo sobre o livro, um aluno fez o desenho com uma escrita colocando o seu pensamento:
— Existia um rato que queria ser igual à garota, pretinho feito a graxa.
Reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais envolve no reconhecimento e na importância política, econômica e social da história do negro africano e brasileiro para que não haja um massacre da identidade do povo negro. Um outro ponto importante que deve ser discutido é o desconhecimento dos professores quanto a questão racial.

Sara Moitinho da Silva
Professora. Leitora de «a Página».
Rio de Janeiro, Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:
CANDAU, Vera. Diferença(s) e Educação: Aproximações a Partir da Perspectiva Intercultural. Endipe, 2002.

Em jeito de rap do medo ao director

Colegas
Eu não quero director na minha escola porque tenho medo.
Medo do seu olhar severo e penetrante, sábio e simultaneamente compreensivo, conhecedor das realidades deste mundo e do outro.
Tenho medo que o director não me deixe faltar e exija atestados médicos a torto e a direito, mesmo quando eu tiver adormecido porque andei na borga toda a noite.
Muito medo vou ter do director, principalmente que ele me bata, o seu olhar feroz e a palmatória especada na parede logo por cima do seu cadeirão, mais parece um trono, uma longa mesa envernizada a fazer-me lembrar, por oposição, as secretárias de trabalho dos antigos conselhos executivos, um tinteiro de prata e uma fotografia do primeiro-ministro, ministra da educação e respectivas sumidades adjuntas; tenho medo porque me sinto intimidado perante tanta grandeza a apontar constantemente a minha pequenez e o meu mau carácter.
Tenho medo de ser mulher e humilhar-me na minha masculinidade, o seu olhar de troça fixando-se algures dentro de mim, onde não haveria de ninguém entrar.
Tenho medo do director porque tenho medo dos deuses, da sua imaculada moral, superior sabedoria, juízo à prova de qualquer erro, sem margem para dúvidas e hesitações, receio a sua determinação e a sua excelência.
E receio sobretudo o que ele me pode fazer se não gostar de mim, sei lá, se não for com a minha cara. Pode arranjar um quarto escuro num lugar recôndito da escola e deixar-me lá sem comer nem beber até eu dizer "sim Sr. Director, certamente, Sr. Director, sempre que queira Sr. Director, a qualquer hora, Sr. Director, para quando, Sr. Director, lembre-se de mim Sr. Director quando for da avaliação, tenho mulher e filhos, por favor Sr. Director, apelo à sua magnanimidade Sr. Director, tudo que quiser Sr. Director, mesmo tudo.
Por favor colegas, salvem-me do director. Por uma questão de humanidade. Tirem-me deste filme!!

Paulo Gonçalves
Professor mau e danoso a jurar eternas desculpas ao Sr. Director ainda por existir
Porto

Centro de convivência infantil um lugar no Céu!

A educação infantil, no atual ordenamento legal definido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: faz parte da educação básica constituindo-se como primeira etapa da mesma, objetivando proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, define que todas as instituições que atendam crianças de 0 a 6 anos deverão integrar-se aos respectivos sistemas de ensino, seguindo suas normas e regulamentações para credenciamento e funcionamento.

È histórico a luta por um espaço apropriado para as crianças de mulheres trabalhadoras, iniciou-se institucionalmente pela: Portaria n° 1 do Departamento Nacional de Segurança e Higiene no trabalho -DNSHT de 1969, que dispunha sobre "a obrigatoriedade de instalação de lugar apropriado para guarda e cuidado dos filhos das empregadas";

Segundo o art. 389 da CLT, toda a empresa, em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 anos de idade, é obrigada a manter local apropriado, onde seja permitido às servidoras a guarda sob vigilância e assistência aos seus filhos no período da amamentação. O artigo afirma que a empresa precisa contar com uma creche onde as crianças fiquem protegidas e onde as mães possam amamentá-las. Se a empresa não possui a creche, nem celebra contrato com alguma entidade pública ou privada terá que implantar o sistema reembolso-creche, que é autorizado pela Portaria nº 3.296, de 03.09.86 do Ministério do Trabalho.

A educação não é só a satisfação das necessidades imediatas, é sim, um processo progressivo e orientado para o futuro, para uma autonomia da criança. A criança que foi iniciada num Jardim de Infância de forma positiva ganha, para as novas etapas escolares que se seguem, a segurança necessária, de modo a desenvolverem novas potencialidades que as levarão ao Sucesso Escolar, e assim, ao sucesso na própria vida.

A creche deve ser organizada "educativamente", em espaços próprios e edifícios próprios, de forma a motivar o desenvolvimento da criança, e não ser um mero depósito de crianças.

A creche deve estimular o desenvolvimento físico, a coordenação motora, e o desenvolvimento sensorial e cognitivo, a função simbólica e da linguagem. Deve fornecer o inicio dos hábitos de higiene e do relacionamento com os outros.

O contacto com as outras crianças num ambiente próprio permite o desenvolvimento harmonioso das personalidades. As trocas entre elas vão auxiliar que o horizonte psicológico se alargue.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A creche hoje, além de uma necessidade é um direito de toda e qualquer criança, independente de classe, gênero, cor ou sexo.

O trabalho dos educadores de creche corresponde à assistência e à educação, oferecendo um atendimento comprometido com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. (LDB/ 1996)

O histórico do Centro de Convivência Infantil da sua luta conjunta: pais e educadores, para efetiva normalização do mesmo: O Centro de Convivência Infantil Chalezinho (CCI) da Alegria foi inaugurado em 27 de maio de 1987. Sua criação se deu pela reivindicação e organização de funcionários da Faculdade de Ciências e Tecnologia que acreditavam na necessidade e na possibilidade de uma "creche" para filhos de servidores.

Em 2001, pela primeira vez a equipe do CCI elaborou um Projeto Pedagógico sistematizado, já ano de 2002 ainda trabalhava orientado pela primeira versão. Em 2003 foi elaborando a segunda versão do Projeto Pedagógico. No dia 29/11/2002 ocorreu o primeiro fechamento do CCI ao atendimento para que a equipe inteira se reunisse, assim tem sido até a presente data .

O trabalho que é realizado sob a ótica do desenvolvimento intelectual, psicomotor e social das crianças, com a contribuição efetiva de pais e educadores. A conquista mais importante do CENTRO é melhoria da qualidade de vida das crianças atendidas, que têm espaço para brincar e vivenciar sua infância. Também os pais têm resgatado sua cidadania na medida em que podem interatuar na organização do espaço onde seus filhos passam boa parte do dia e são educados.

O Centro conta com uma equipe harmoniosa, cada qual desempenhando seu papel com afinco. Os educadores que buscam sempre cursos de aperfeiçoamento, também desenvolvem projetos educativos levando em conta as datas comemorativas do ano, assim embutem nas crianças uma ação social plena e cívica em conjunto com a sociedade.

Já na área da saúde há uma enfermeira que difundi com clareza e naturalidade seu trabalho, com constantes averiguações do desenvolvimento das crianças e cuidados específicos com algumas quando a ela solicitado. Sendo assim as mães podem trabalhar sem preocupações, ciente que há uma pessoa apta profissionalmente e que transmite em suas ações carinho e atenção constante.

Com respeito à alimentação, é balanceada, sendo que o Centro possui o auxilio de uma nutricionista, a qual desenvolve um trabalho voltado para a conscientização das crianças sobre a importância de uma boa alimentação. Já no preparo das refeições há uma equipe na cozinha que desenvolve um trabalho exemplar, com higiene e refeições saborosas, e sempre interagindo e estimulando as crianças. O asseio do prédio é organizado por uma pessoa que o faz com carinho e disposição, mantendo um ambiente limpo e higienizador para as crianças.

Toda manutenção da equipe é organizada por uma coordenadora, que se coloca acessível a todos, para compartilhar informações e interagir na melhoria do desenvolvimento tanto pessoal com as famílias, como entre os profissionais que ali trabalham.

Sendo assim o Centro de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, com certeza é "Um Lugar no Céu", onde os pais alocam seus filhos com carinho e encontra profissionais realmente integrados, ao bem estar de uma sociedade melhor e mais justa.

Erynat Fátima Fernandes
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Unidade da UNESP em Presidente Prudente. Brasil
erynat@prudente.unesp.br

Bangladesh

A chuva caiu ferozmente das nuvens encharcando a inocente terra.
As arvores foram decalcando a desgraça constituindo a devastada terra.
As pessoas corriam alarmando o mundo assistindo à miserável sorte.

Bangladesh

Ainda que não bastasse:
a cólera transbordou a miséria.
Aos milhares as pessoas morrem mascaradas em lodo intestinal e cobertos num manto de desgraça.

Bangladesh

Um rádio:
A maioria das zonas é inacessível por estrada e há pouco terreno seco para permitir a aterragem de helicópteros".

António Pedro Pereira
Professor do 1.0 CEB. Agrupamento de Escolas de Cantanhede

Este poema é dedicado a todos os Professores de Português em Timor, país vizinho de Bangladesh. Ele faz-nos recordar a época das monções ou seja das chuvas torrenciais no Oceano Índico e também o Tsunami que ocorreu na Indonésia há pouco tempo onde morreram milhares de pessoas.

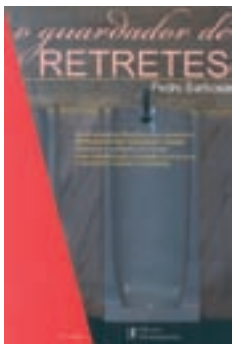
Ficha Técnica

DIRECÇÃO EDITORIAL
Director e coordenador editorial: José Paulo Serralheiro
Editor Gráfico: Adriano Rangel | **Redacção:** Ricardo Jorge Costa | **Paginação:** Ricardo Eirado | **Fotografia:** Ana Alvim | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte, S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia
Agência France Press, AFP. | Associação Portuguesa de Imprensa – AIND
Edição impressa: Publicação Mensal Especializada | **Edição digital:** http://www.apagina.pt
Preço: 2,00 euros | **Assinatura:** 1 ano 20,00€; 2 anos 30€ | **Tiragem média no ano anterior:** 19.000 exemplares.

ADMINISTRAÇÃO
José Paulo Serralheiro – João Baldaia – Abel Macedo | Contribuinte n.º 502675837 | Depósito legal n.º 51935/91 | Registo ICS n.º 116075 | **Proprietário:** Editora PROFEDIÇÕES, Lda | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561| **Capital social:** 5.000 euros | **Sede:** Rua Dom Manuel II, 51 C, 2º andar, sala 25, 4050-345 PORTO – Telefone 226002790 – Fax 226070531 – Email redaccao@apagina.pt - Assinaturas assinaturas@apagina.pt

RUBRICAS e COLABORADORES PERMANENTES
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.* | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: *Grupalfa – pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.* | **CINEMA** — Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto.* | **COISAS do tempo** — Ana Benavente, *Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.* Betina Astride, *Escola EB1 de Foros de Vale de Figueira.* Joaquim Marques, *ICE – Instituto das Comunidades Educativas.* Luísa Mesquita, *professora e deputada.* Pascal Paulus, *Escola Básica Amélia Vieira Luís, Outurela.* Rui Pedro Silva, *CICS - Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho* | **COMUNICAÇÃO e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, *Universidade do Minho.* Raquel Goulart Barreto, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil* | **CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo** — Victor Oliveira Jorge, *Universidade do Porto* | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil* | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom.* Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular.* Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora.* | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa.* | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.* | **DIZERES** — Angelina Carvalho, *Colaboradora do CIIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP.* | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves.* | **DO SECUNDÁRIO** — Arsélio de Almeida Martins, *Escola Secundária de José Estêvão, Aveiro.* Domingos Fernandes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.* Fernando Santos, *Escola Secundária de Valongo, Porto.* Jaime Carvalho da Silva, *Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra.* | **E AGORA professor?** — Coordenação: Ricardo Vieira, *Escola Superior de Educação de Leiria.* Colaboram: José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria* e Rui Santiago da *Universidade de Aveiro.* | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa.* André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal.* | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves.* Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha.* Otília Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Chaves.* Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza.* Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza.* | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, *investigador, Porto.* | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro* | ERA digital — Coordenação: José Silva Ribeiro. Colaboram: Adelina Silva, Casimiro Pinto, Fernando Faria Paulino, Maria Fátima Nunes, Maria Paula Justiça, Ricardo Campos, *do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta e Sérgio Bairon (Brasil)* e Francesco Marano *(Itália) associados à rede de investigação do LabAV* | **PEDAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto.* Isabel Baptista, *Universidade Católica Portuguesa, Porto.* José António Caride Gomez e Xavier Úcar, *Universidade Autónoma de Barcelona.* | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil.* Colaboração: *Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania* | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa.* | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.* | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa.* António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.* Isabel Menezes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.* João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.* João Menelau Paraskeva, *Universidade do Minho.* Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.* | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, *Universidade do Minho.* Colaboram: Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Virgínio Sá, *da Universidade do Minho.* | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, *escritor e critico literário.* | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos, 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 | **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.* | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.* | **RECONFIGURAÇÕES** — Roger Dale, *Universidade de Bristol.* Susan Robertson, *Universidade de Bristol,* Xavier Bonal, *Universidade Autónoma de Barcelona,* Fátima Antunes, *Universidade do Minho.* Fernanda Rodrigues, *Universidade Católica Portuguesa.* Mário Novelli, *Universidade de Amesterdão* e António M. Magalhães, *Universidade do Porto.* | **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* | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.* | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal.* | **TEXTOS bissextos** — Coordenação: Luís Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal.* Colaboram: Filipe Reis, ISCTE, Lisboa, José Catarino, *Instituto Politécnico de Setúbal*, José Guimarães, *Universidade Aberta, Lisboa*, Luís Vendeirinho, *escritor, Lisboa,* Paulo Raposo, *ISCTE, Lisboa.* | **VIAGENS de 1001 riscos e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, *Jornalista, Porto* | **VISIONARIUM: 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. Cumprindo 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. Os artigos de opinião são publicados na Página respeitando as várias variantes da língua portuguesa e do galego e castelhano, usadas pelos nossos colaboradores. São traduzidos para português os textos dos colaboradores que utilizam, na sua escrita, outros idiomas.



PORTO EDITORA

Educar para a Sexualidade
Autoras: Helena Alcobia, Alexandra Ribeiro Mendes, Helena Maria Serôdio
ISBN: 972-0-21000-1 / Nº de pág.: 64 / Preço: 10.90€

Educar para a sexualidade é um manual que serve professores e educadores independentemente da disciplina, procurando assegurar uma educação sexual coerente, organizada e transversal. Este livro oferece um fundamento biológico para que os orientadores de aprendizagem possam compreender e analisar o desenvolvimento psicológico, emocional e comportamental das crianças, adolescentes e adultos no âmbito da sexualidade.

A Minha Sexualidade… Até aos 6 anos
Autoras: Jocelyne Robert, Jo-Anne Jacob
ISBN: 978-972-0-06252-9 / Nº pág.: 80 / Preço: 6.60€

A Minha Sexualidade…
Dos 6 aos 9 anos
Autora: Jocelyne Robert
ISBN: 978-972-0-06253-6 / Nº pag.: 64 / Preço: 6.60€

A Minha Sexualidade…
Dos 9 aos 13 anos
Autora: Jocelyne Robert
ISBN: 978-972-0-06254-3 / Nº pag: 64 / Preço: 6.60€

CAMPO DAS LETRAS

Vidro do mesmo vidro
Tensões e deslocamentos na poesia portuguesa depois de 1961
Autora: Rosa Maria Martelo
ISBN: 978-989-625-223-6 / Nº pag: 107

Os anos 60 representam para a poesia portuguesa um momento de consolidação retrospectiva das poéticas do modernismo e das vanguardas (até em termos de discurso crítico), às quais regressam, fixando definitivamente um cânone registável e susceptível de reelaboração. Sensivelmente a partir de meados da década de 70, a poesia portuguesa, tal como a francesa ou a espanhola, e já antes a poesia inglesa, irá evoluir num sentido diferente.

A morte de Portugal
Autor: Miguel Real
ISBN: 978-989-625-224-3 / Nº pag.: 121

EDIÇÕES AFRONTAMENTO

O Guardador de Retretes
Autor: Pedro Barbosa
ISBN: 978-972-36-0920-2 / Nº pag.: 110 / Preço: 12€

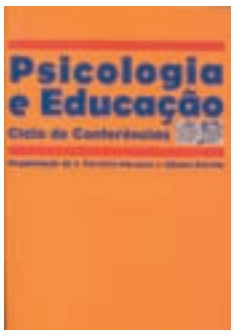
Tratamos aqui das «elocubrações filosóficas e as inaventuras de ASOBRAB ORDEP, autodidacta, viralatas intelectual e guardador-de-retretes, como subsídio para a fundação de uma nova e risocrónica scientia: A Retretologia». Este livro é uma ficção de um ensaio, que tem como ponto de partida os escritos encontrados nas casas de banho públicas.

Uma Leve Matéria
Autora: Maria Albertina Mitelo
ISBN: 978-972-36-0875-5 / Nº pag.: 74

IMPRENSA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Escola, Jovens e Media
Autora: Maria Manuel Vieira
ISBN: 978-972-671-200-8 / Nº pag.: 266 / Preço: 18.90€

Este livro reflecte o trabalho de investigação levado a cabo no Observatório Permanente de Escolas do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Trata-se de um programa de investigação que junta um conjunto alargado de cientistas sociais, de diferentes proveniências institucionais e especializações disciplinares, irmanados no interesse pela exploração dos caminhos que levam a melhor compreender o lugar da escola na formação dos jovens e da sociedade contemporânea.



EDUCA – FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Universidade de Lisboa

Psicologia e Educação
Ciclo de Conferências
Organização: J. Ferreira Marques, Albano Estrela
ISBN: 978-972-8036-92-8 / Nº pag: 146

Esta obra dá continuidade, a um intenso trabalho de divulgação do conhecimento e da investigação produzida, que tem vindo a ser realizado pelos próprios docentes ou pelas unidades de I&D, bem como pela EDUCA, editora sedeada na faculdade e a que, o Conselho Directivo se associa, na presente publicação.

ALETHEIA – ASSOCIAÇÃO CULTURAL E CIENTÍFICA
Faculdade de Filosofia de Braga
Universidade Católica Portuguesa

Repensar a escola hoje: o contributo dos jesuítas
Organizadores: Miguel Gonçalves, Carlos Bizarro Morais, José Manuel Martins Lopes
ISBN: 978-972-697-183-2 / Nº pag.: 518

Os trabalhos que aqui se reúnem oferecem um importante contributo para a reflexão e para a acção de todos os que se dedicam às questões da nobre, difícil mas sempre gratificante tarefa de ensinar e de educar. Estes textos, gerados no longo contacto dos seus autores com a pedagogia da Companhia de Jesus, constituem uma profícua oportunidade de aprofundamento e de descoberta de caminhos possíveis para os delicados problemas com que se enfrentam, hoje, os diversos actores educativos.

EDITORIAL MOURA PINTO

Amanheceste em mim pelo poente
Autor: José Custódio Almeida da Silva
ISBN: 978-989-95540-0-9 / Nº pag.: 107

Amar o verbo amar é demasia
Basta amar quanto baste
A vida, o mar e a maresia
As estrelas, o céu e a imensidão
Amar o Homem na sua exactidão
Nos gestos menores
Do dia-a-dia
Na sua breve alegria fugidia
No seu longo penar
De lenta agonia.
Amar o verbo amar é demasia. 22.07.1991

PÉ DE PÁGINA EDITORES

Guia de educação sexual e prevenção do abuso
Autor: Maria Manuela Pereira
ISBN: 989-614-013-8 / Nº pag: 151

A obra esta organizada em duas partes distintas. A primeira, de orientação mais teórica, passa-se em revista a situação da infância em Portugal, a urgência de informação sexual adequada, as fases da sexualidade infantil, a comunicação intra-familiar em torno das questões ligadas ao sexo, e os comportamentos que alertam para o risco acrescido de abuso sexual. A segunda parte é constituída por fichas de trabalho que possibilitam uma abordagem dialogada do tema.

As drogas em Portugal: o fenómeno e os factos jurídico-políticos de 1970 a 2004
Autora: Lúcia Nunes Dias
ISBN: 978-989-614-073-1 / Nº pag: 376

ADRIANO RANGEL

Dizeres

A conspiração

Quando iniciámos o ano a nossa turma tinha mais um aluno.
O Nuno não era um aluno como os outros, tinha trissomia 21 mas, mais do que isso, recusava qualquer tipo de contacto ou aproximação. Só com muita paciência e muito tempo acabou por trabalhar comigo mas nunca em grupo. Sentado no canto da sala para onde se auto-exilara não permitia que ninguém chegasse próximo. As reacções com os colegas eram violentas e agressivas. No fundo dos seus olhos pestanejantes, ao contrário de outros casos que eu tinha conhecido, não estava uma centelha de afecto, nem um sorriso amistoso, nem uma expressão amigável; no rosto fechado havia afastamento e recusa e nunca uma intenção de comunicar.
O Nuno nunca estava connosco e a pouco e pouco os outros alunos foram-no ignorando. E o Nuno ia ficando na sua solidão tecida de desgosto, desconfiança, tristeza e talvez medo. Não havia nada que o convencesse a trabalhar em grupo e mantinha com determinação o seu espaço solitário.
Um dia, quando o frio chegou, veio o tempo das gripes e das constipações e o Nuno ficou em casa.
Foi nessa altura que pensei na minha conspiração.
Aproveitei uma das aulas em que o Nuno faltou para conversar com os outros alunos mas, sobretudo, fazê-los cúmplices de uma conspiração. E uma conspiração é sempre bem vinda para adolescentes que ainda jogam o jogo de reinventar o mundo. Eles iam ser meus aliados, iam brincar comigo no jogo de fazer do Nuno um parceiro. Resultaria, não resultaria? Que se passaria depois? Falámos sobre isso, aventámos hipóteses, avaliámos as estratégias que eu lhes propunha. O essencial, eles tinham percebido: era necessário fazer sentir ao Nuno que podia ser gostado – coisa que parecia que ele não acreditava.
Combinámos então que, quando o Nuno voltasse, numa das aulas de educação cívica iríamos fazer o jogo do lencinho no recreio. E assim fizemos. Era uma actividade que eu lhes propunha no âmbito de um tempo-aula e o Nuno dificilmente recusaria. Todos se puseram em círculo e o Nuno ocupou também o seu lugar. Começou a cantilena e o jogo dos que iam passando e, sem que este pormenor tivesse sido previsto, o lenço caiu muitas vezes ao pé do Nuno. E o Nuno pegava no lenço e dava a volta ao círculo, muitas vezes fazendo batota e entrando no círculo fora do seu lugar. Mas parecia que ninguém reparava, ninguém dizia nada.
Terminou o jogo e o Nuno, entrando na sala, foi sentar-se no seu solitário lugar.
Enquanto os outros iam entrando dava-lhes, à porta, pequenas sugestões: João, passa pelo lugar do Nuno, fala-lhe deste jogo e diz-lhe que gostaste de brincar com ele; Jorge, ao passares pela mesa do Nuno diz-lhe que o desenho está bonito; Marta, ao passares pergunta ao Nuno se não precisa de ajuda. E todos iam entrando na sala e sentando-se nos lugares do costume, com um olhar ou um sorriso para o Nuno.
De repente o Nuno levantou-se, pegou no seu banco e foi sentar-se junto aos outros, num dos grupos de trabalho.
Houve troca de olhares, sorrisos e talvez alguns subentendidos de uma conspiração que resultara.
O Nuno já era um dos nossos e saltara para o lado de cá.

Angelina Carvalho
Colaboradora do CIIE da FPCE da Universidade do Porto e da Página da Educação

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

Em 2008, 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