

Cinema Batalha_Porto

12
fev
10h30

Plenário
de Professores
e Educadores

**ASSIM,
como é possível
ainda ser professor?**

a Página da educação

ano XVII | n.º 175 | FEVEREIRO | 2008 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

Rédea curta nas escolas

PAG. 35, 36 e 37



Novo modelo de gestão escolar
põe professores na ordem
e reforça controlo sobre as escolas

O Sítio onde Deus se converteu

viagem aos currículos nada ocultos
do Museu de Serralves no Porto



PAG. 28, 29 e 30

10

**Velha escola
regressa
“travestida”**

ler nas entrelinhas e nos rabiscos

12

**Apoio especial
restringido
a deficientes**

ler na escola que (a)prende

15

**Pedagogias
de proximidade
humana**

uma leitura de matriz social

17

**Repetentes
carecem
de apoios**

conclui estudo (PISA) sobre competências

24

**Reciclar
com arte
muito PET**

entrevista a ler e a reler



Telefone móvel: para quê?

Parece desnecessária a indagação: para que serve um telefone? Substantivamente, nem há razão para ela. E o adjetivo (móvel ou celular) parece apenas acrescentar a possibilidade de uso deste artefato tecnológico em diferentes espaços. É o telefone com a mobilidade necessária para que as pessoas possam ser contatadas (quase) em qualquer tempo e lugar. Assim, a acessibilidade pode ser assumida como a principal característica definidora do telefone móvel.

A acessibilidade, tanto do ponto de vista comunicacional quanto do econômico, sugere que o telefone móvel seja o meio de comunicação mais democrático do momento. No Brasil, por exemplo, desde 2007, há mais de cem milhões de assinantes de serviços pré-pagos e pós-pagos. Há, também, um espanto quase inescapável quando alguém declara não ter um telefone móvel. Como é que alguém pode viver sem ele? Que pessoas inacessíveis são estas?

Há cerca de uma década, não apenas linhas e aparelhos eram caros, como

também era o possuidor de ambos que arcava com os altos custos das ligações feitas ou recebidas. Portar um aparelho representava algum *status*, por vezes indevidamente tomado como ícone de poder, já que os poderosos de fato não costumam atender telefone. Com o passar do tempo, o mercado foi sendo ampliado pela abolição das linhas e pelas alternativas de aparelhos e planos.

Como ilustração, quero registrar uma cena marcante que testemunhei ao final de 2007, mesmo sem entrar na discussão do que pode haver por trás dela. Começo de noite em que haveria coleta de lixo na minha rua, pessoas revirando os sacos embalados dispostos junto à calçada, o mal-estar de sempre desta vez com um tempero inusitado: um catador de lixo interrompeu o que fazia porque tocou o telefone que trazia na cintura!

À minha frente, uma mulher contava à amiga que o novo aparelho da filha permitia monitorá-la em qualquer ponto da cidade. Logo atrás, um adoles-

cente parecia vir digitando uma longa mensagem de texto (um “torpedo”), a julgar pelos sinais sonoros emitidos pelas teclas. O porteiro procurava disfarçar, mas não tirava os olhos do joguinho do seu telefone novo. Pessoas muito diferentes e um “mesmo” aparelhinho (quase) onipresente!

No jornal, ofertas de aparelhos como sugestões de presentes de Natal. A variedade era tanta que, didaticamente, havia uma legenda com as especificações de cada um: toques polifônicos, infravermelho, Bluetooth, câmera digital, MP3 player, rádio FM, vídeo (gravação e reprodução), fones de ouvido, sincronização com PC, viva voz integrado, cartão de memória, GPRS etc.. Na internet, neste começo de 2008, muitas notícias envolvendo estes aparelhos. Na abertura do CES (Consumer Electronics Show), feita por Bill Gates, foram a estrela, com recursos como busca por voz e reconhecimento de imagens. Uma empresa brasileira anunciou a criação de um programa que, instalado no telefone, calcula qual

a dose de insulina de que diabéticos necessitam a cada momento do dia. O grupo terrorista Al-Qaeda, através da as-Sahab, seu braço midiático, lançou vídeos para download em telefones celulares, desde que tenham a tecnologia Bluetooth e grande capacidade de armazenamento.

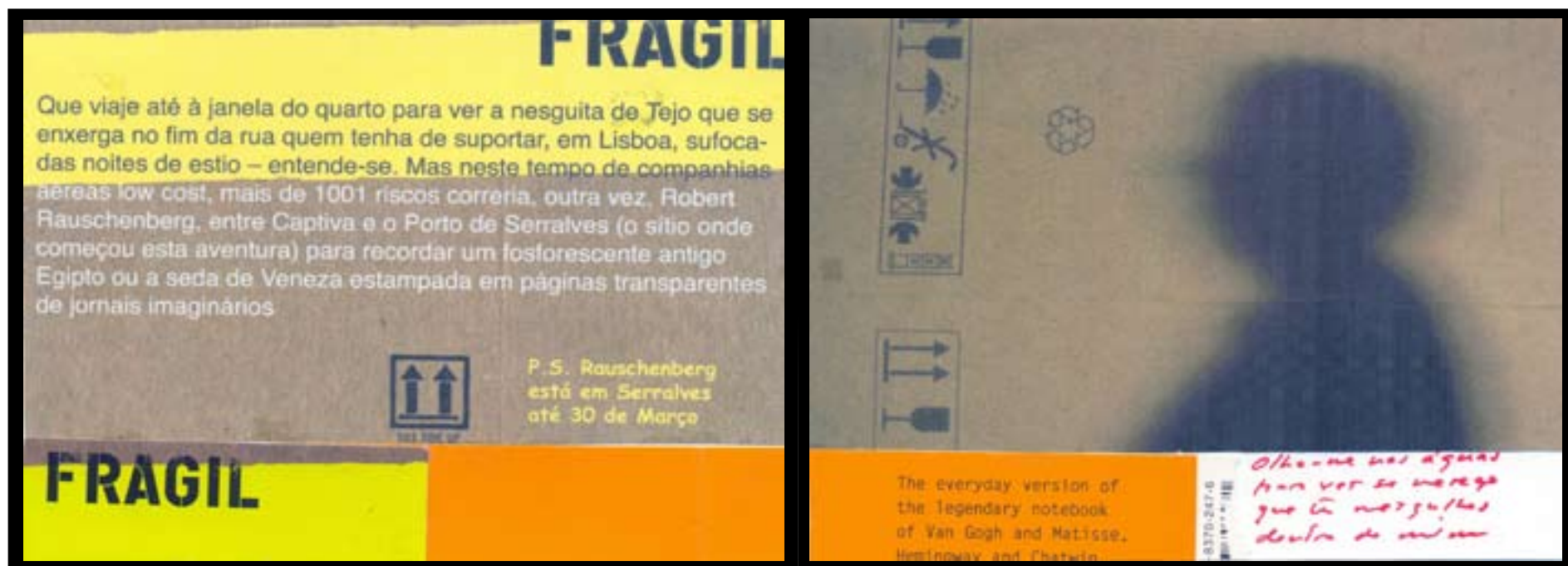
Claro que os telefones móveis continuam servindo para falar e a invadir o espaço auditivo dos outros, nas mais variadas situações sociais. Permanecem questões a encaminhar quando eles também invadem as escolas e as salas de aula. Mas, por toda a gama de possibilidades sugerida acima, está na hora de fazer com que eles “invadam” os currículos, para a discussão do quê e do como os alunos aprendem com eles, quer em termos de novas formas de sociabilidade, quer das informações que eles fazem circular.

Raquel Goulart Barreto

Laboratório Educação e Imagem, ProPEd-UERJ

■ Folhas soltas de um caderno de viagens

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)





Da casa de bonecas à Casa Branca

O mês passado lembrei aqui a Declaração Universal dos Direitos do Homem. E, de passagem, referi que as questões de género pesaram muito nas preocupações dos que redigiram aquela declaração. Não só porque a nossa profissão tende a ser cada vez mais feminina, e desde logo nos perguntamos porque tende ela a ser feminina, mas também pelo peso que a desigualdade de género tem nas andanças do mundo, trago, este mês, algumas notas sobre o «movimento» que tem apostado na consagração da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Quero assim lembrar, apenas lembrar, a importância que o tema tem quer na transformação das sociedades quer na alteração de muitas vidas por todo o mundo.

Uma competente e dedicada dona de casa de repente declara que já não quer ser “brinquedo dos homens” e exige que a sociedade reconheça a “individualidade” das mulheres e, por arrastamento, a sua individualidade. E, decidida e de punhos cerrados, parte em busca da liberdade.

Nora, a heroína da obra dramática “Casa de Bonecas”, escrita no final do século XIX pelo norueguês Henrik Ibsen, encarna a luta pelos ideais feministas. Uma luta que prossegue ainda hoje quase sempre olhada e estudada na óptica do mundo ocidental e esquecendo, demasiadas vezes, o que se passa no resto do mundo.

Quem estuda o fenómeno da desigualdade de género e o olha à escala mundial, vai-nos adiantando que, ao ritmo das mudanças actuais, teremos de esperar pelo fim do século XXI para conseguirmos uma real igualdade de género que abranja toda a humanidade. Que podemos e devemos fazer para que tais mudanças se acelerem?

Direitos das mulheres: essa noção, ainda de cunho principalmente ocidental, já estava em voga no começo do século XX, embora fosse difícil imaginar então as mudanças fundamentais que se produziram na vida de mais de metade da humanidade nos cem anos seguintes. Foi à custa de se integrarem na força de trabalho que as mulheres puderam, pouco a pouco, conquistar poder económico e independência. A necessidade do trabalho das mulheres foi o principal factor da sua libertação. Por isso, a nível planetário, a libertação da mulher anda a par com o desenvolvimento económico dos países.

Nas últimas décadas algumas mulheres como a israelita Golda Meir, a britânica Margaret Thatcher, a indiana Indira Gandhi, a filipina Corazón Aquino, a nicaraguense Violeta Chamorro, a chilena Michelle Bachelet, a argentina Cristina Kirchner, a paquistanesa recentemente assassinada, Benazir Butho, entre outras, atingiram lugares de elevada responsabilidade política. Sendo ainda acontecimentos excepcionais o facto de na sua maioria serem mulheres representantes de correntes conservadoras obriga-nos a pensar.

O peso político dos Estados Unidos no mundo faz realçar a actual candidatura de Hillary Clinton à presidência dos EUA, independentemente da sua eleição ou não eleição, este facto pode reforçar o impulso que leva as mulheres, em todo o mundo, a acreditarem poder deixar a casa das bonecas para assumirem o poder na Casa Branca.

Actualmente, nos países ocidentais, já há mais mulheres que homens nas universidades. Mas, apesar deste progresso, mesmo aqui, o fosso entre os sexos continua a ser enorme. As mulheres continuam a ter menos oportunidades de atingir lugares importantes, têm uma remuneração inferior e continuam sobrecarregadas por uma dupla jornada de trabalho: a profissional e a doméstica. Como disse Gloria Stein: “Agora as mulheres fazem o mesmo que os homens, mas os homens não querem fazer o que elas fazem”.

Tudo começou com a luta pelo voto. No começo do movimento feminista, as mulheres encarnavam valores até aí estranhos e eram vistas como pacifistas. Queriam o direito de voto para conseguirem que o mundo fosse mais seguro para os seus filhos”, comentou um dia Berkeley Kaite, professora de estudos culturais da Universidade McGill, de Montreal (Canadá). Depois veio o controlo sobre os seus corpos. A americana Margaret Sanger, que baptizou a expressão “birth control” (controlo da natalidade), foi detida em 1916 por “perturbar a ordem pública” com a sua clínica de controlo da natalidade em Brooklyn.

A britânica Marie Stopes marcou a sua época com a publicação em 1918 de “Married Love” que, para milhões de mulheres, ilustrou o conceito de gravidez planeada. A invenção da pílula anticoncepcional e a sua comercialização a partir de 1960, mudou radicalmente a vida das mulheres, desencadeando uma verdadeira revolução sexual. Ao mesmo tempo, a legalização do aborto, nalguns países, reforçou o direito ao controlo das mulheres sobre as suas vidas.

No início deste processo de libertação a ênfase foi posta no conceito de “abater as diferenças de género para ganhar a igualdade”, hoje, sublinha-se a traço grosso que a “igualdade se constrói no respeito pela diferença”. Esta alteração de conceitos faz toda a diferença entre o passado e o presente do movimento feminista.

Em 1949, Simone de Beauvoir destacava em “O Segundo Sexo” que a libertação das mulheres só aconteceria quando elas comessem a pensar como os homens. Mais tarde, feministas como Betty Friedan e Germaine Greer desenvolveram, burilaram e questionaram os argumentos de Beauvoir. Várias gerações de feministas confrontaram-se em torno do debate sobre o modo de construir a igualdade de género.

“As mulheres queriam a igualdade”, diz Kaite. “Queriam fazer parte da força de trabalho. Queriam posições de poder como os homens. Mas esbarraram constantemente, num tecto invisível, que lhes limitava a sua ascensão”.

A actual geração de feministas considera parcialmente ganha a batalha pelo acesso ao ensino e ao trabalho. Quer estender estas conquistas às mulheres dos países onde persistem estas desigualdades básicas. Fazem campanhas por mudanças na estrutura da vida familiar e empresarial. Defendem o direito de combinar vida familiar e emprego. Desafiam os homens a mudar de vida e a aprenderem a viver com base na reciprocidade. Querem uma igualdade de oportunidades capaz de respeitar e valorizar as diferenças de género.

Nas sociedades de economia mais débil, a causa feminista expressa-se ainda, em grande parte, na defesa dos Direitos Humanos mais elementares. A discriminação contra as mulheres predomina em muitas regiões. São muitos os governos a manter legislação discriminatória e, muitas as sociedades, a guiarem-se por práticas ancestrais que cimentaram a subordinação e a escravidão das mulheres. Os direitos das mulheres só foram reconhecidos formalmente pela ONU em 1993. A Conferência de Mulheres das Nações Unidas de 1995 apontou a necessidade de intensificar os esforços para melhorar o estatuto económico, social e político das mulheres. Afinal, muitos dos mais sérios problemas mundiais, têm raízes no tratamento desigual dado às mulheres. E, por isso, milhões de Noras continuam prisioneiras nas suas casas de bonecas. Sem direito a concorrer à Casa Branca.

José Paulo Serralheiro

O campeão e o contexto donde nasce

O mundo actual conferiu prestígios novos ao desporto (como afinal ao erotismo, o que pressupõe, como dado a considerar, uma inovadora concepção do corpo) mas, espelhando o clima de radicalidade que a distingue, vestiu-o de antagónicas concepções doutrinárias. Para uns, o campeão, o atleta-modelo, surge à guisa de complemento necessário da democratização do desporto e, por extensão, da democratização da sociedade. Numa sociedade, onde todos podem desenvolver as suas potencialidades, o campeão do desporto nasce ao mesmo tempo que o grande escritor, ou o cientista exímio, ou o artista admirável. O campeão desportivo é assim o fruto da justiça social. Para outros, o campeão, o atleta-cartaz, é o resultado do treino intensivo e sistematicamente de um praticante superdotado, o qual, tecnicamente estimulado, brota à margem do estado geral do desenvolvimento do seu país. Nestas circunstâncias, encontramos, no segundo ponto de vista, alguns erros que passo a condensar, nas alíneas seguintes:

1. Cada país possui o seu conceito de prática do desporto, de acordo com o seu estado de desenvolvimento. O campeão, que desponta à margem do progresso tecnocientífico e do desenvolvimento socioeconómico de um povo, é o resultado de uma sociedade subdesenvolvida, ou seja, classista e hierárquica, onde só os privilegiados se aperfeiçoam e aos mais dotados são dispensados favores especiais. Sociedade portanto agressiva, porque limitativa dos direitos inalienáveis da pessoa humana; sociedade mágico-animista, porque sublima a desigualdade social, com a criação de super-homens e semi-deuses (se há super-homens, há super-direitos; se há semi-deuses, há seres poderosos a cultuar e a incensar).
2. Com uma descrição e avaliação do mundo, típica de estruturas arcaicas, o desporto, como actividade promotora de valores humanizantes, ou como conhecimento-emancipação, não é sentido como necessidade primária das populações.



3. Em países fortemente classistas e por isso onde a educação e a saúde não são efectivamente democratizadas, o apoio político e administrativo (autoritário e burocrático), os interesses capitalistas e neoliberais esgotam-se nas atenções e subsídios concedidos ao espectáculo desportivo, ou melhor, à rivalidade interclubista, que empurra os “torcedores” a exigirem que o supérfluo seja indispensável. Quando se transforma um jogo de futebol, em artigo de primeira necessidade, estimula-se uma lógica consumista que mantém o sistema injusto em funcionamento.

Norbert Elias adianta uma tese, na obra que escreveu com Eric Dunning, intitulada **Deporte y Ocio en el pro-**

ceso de la civilización (Fondo de Cultura Económica), segundo a qual o desporto representaria a “busca da excitação” numa sociedade em que o controlo das emoções é cada vez mais necessário. Não duvido! Mas não tenhamos receio de acrescentar que a matriz do progresso do desporto, como fenómeno livre e libertador, é a democracia política, económica, social, cultural e o aprofundamento da democracia representativa. Todas as demais explicações são epidérmicas. O brasileiro Leonardo Santiago, actualmente com 22 anos de idade e que ingressou no Feyenoord da Holanda, com 11 anos de idade, é sintomático: Futebol é **business** e a gente é o produto”. E, ao ingressar no Feyenoord com 11 anos de idade, ele foi de certo sujeito a especialização precoce. Se-

rá que também os grandes “craques” são homens que nunca foram meninos? Os campeões serão os “tumores malignos” de uma sociedade, se as regalias que lhes são concedidas contrastar com a miséria e a exclusão dos seus concidadãos. A missão imperial, globalizante do economicismo neoliberal encontra, neles, os seus aliados ideais. Não, não entendo o desporto como coisa vulgar; sinto-me bem longe do angelismo da cultura ocidental – mas antes dos campeões em que eu acredito há muita coisa a fazer, nas esferas do social e do político.

Manuel Sérgio

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

MUDANÇAS?

Filho de imigrantes indianos toma posse como governador da Louisiana

Piyush “Bobby” Jindal, filho de imigrantes oriundos do Punjab (norte da Índia), foi empossado no dia 14 de Janeiro como governador da Louisiana, tornando-se o primeiro indiano-americano eleito governador de um Estado sendo também o primeiro governador não branco da Louisiana.

Estrela em ascensão no partido republicano, Jindal,

de 36 anos, também se tornou o governador mais jovem, sucedendo à governadora democrata Kathleen Babineaux Blanco.

Membro republicano da Câmara dos Representantes desde 2004, Jindal diz que pretende acabar com a imagem de corrupção e de falta de competência governamental. Uma imagem que se tem vindo a refor-

çar de ano para ano naquele Estado.

Na sua campanha, ele fez um apelo vigoroso às dezenas de milhares de desalojados pelos dois furacões que devastaram a região em 2005, apelando para que eles voltem para a Louisiana.

“Devemos ganhar a guerra contra a corrupção e a incompetência no governo (estadual)”, disse Jindal

na sua tomada de posse. “Será a primeira coisa que faremos”, acrescentou. A carreira política de Jindal, nascido em Baton Rouge em 1971 e filho de imigrantes indianos, coloca questões pois está a ser uma carreira meteórica num Estado que é conhecido pelo seu envolvimento com grupos racistas militantes.

jps/ com: AFP

■ Revista de imprensa

APELO À MUDANÇA DA LEI

Realizou-se hoje em Gouveia o funeral da professora que trabalhou quase até à morte. Cândida Pereira sofria de cancro do pulmão mas foi-lhe negada a redução de horário. Deu aulas até às férias de Natal. Os colegas apelam à mudança da lei.

SIC / Jornal da Noite – 05.01

ESCOLA DA FOLGOSA FECHADA A CADEADO

Crianças tomam as refeições no alpendre. Os pais das 26 crianças que frequentam a escola primária da Folgosa, freguesia de Lordosa, arredores de Viseu, fecharam ontem a cadeado aquele estabelecimento de ensino, em protesto contra a falta de condições do refeitório.

Jornal de Notícias / Norte – 08.01

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

As escolas que não derem prioridade nas matrículas às crianças com necessidades educativas especiais vão ser punidas. O SPN/FENPROF considera que não podem ser os médicos a avaliar pedagogicamente os alunos.

Rádio Clube Português – 08.01

NOVO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ENTRou EM VIGOR

Governo prevê melhores resultados, mas a Fenprof fala num regime impeditivo da progressão na carreira.

À semelhança dos alunos a partir de agora também os professores serão avaliados. A escala comporta 5 avaliações possíveis: «Excelente», «Muito Bom», «Bom», «Regular» ou «Insuficiente». É da classificação obtida que depende a progressão na carreira. O Governo fala num sistema que reconhece o mérito dos professores. A Fenprof denuncia a punição de docentes com classificação positiva.

O novo sistema de avaliação deverá estar a funcionar em pleno dentro de seis meses, mas só em Dezembro de 2009 todos os professores terão sido avaliados.

TVI Online – 11.01

FENPROF NA PGR

O Procurador-Geral da República recebe, pelas 16.00 horas, em audiência a Federação Nacional dos Professores (FENPROF).

Semanário Económico – 11.01

PROFESSORES DE LUTO E EM LUTA

As organizações sindicais da Fenprof iniciam hoje uma "semana de luta e de luto" contra o Estatuto da Carreira Docente do Ministério da Educação, assinalando o primeiro ano da publicação do polémico documento. Os professores vão distribuir cerca de 100 mil autocolantes e 10 mil cartazes de luto pelas escolas de todo o País, propondo-se também afixar pendões negros com a seguinte frase: "Ministério da Educação, mais de mil dias a atacar a escola pública".

24 Horas – 14.01

CRIMINALIDADE NAS REDONDEZAS DAS ESCOLAS ESTÁ A AUMENTAR

A criminalidade junto das escolas está a aumentar cada vez mais no Porto. Junto à EB 1 Agra do Amial, os assaltos são cada vez mais frequentes.

TVI / Jornal da Uma – 14.01

FENPROF EXIGE PRÉ-ESCOLAR OBRIGATÓRIO

A Federação Nacional dos Professores (FENPROF) defendeu ontem que o Governo deve tornar obrigatória a frequência do ensino pré-escolar por parte de todas as crianças com cinco anos, tal como recomendou o Conselho Nacional de Educação em 2004

Diário XXI – 18.01

Na curva do tempo

Já todos temos nome antes mesmo que tenhamos visto a luz do dia, e não é sequer uma questão de género, de fé, de esperança numa qualquer data que nos venha a acompanhar pela vida, inscrita nas comemorações, nos documentos que nos fazem cidadãos, no horóscopo que toma à credulidade a vez das certezas, das probabilidades que arrancam das matemáticas a objectividade e restituem ao acaso o seu sen-

não é novidade, que já era visto antes de acontecer, que as histórias são verdadeiras mesmo que não haja prova delas. O boato nas bocas excitadas das meninas, as premonições envoltas em mistérios, o eco das nossas vozes distinto e pessoal, os segredos de todos os estrategas são património que se degrada enquanto dá duas voltas ao mundo sem que o mundo tenha tempo para dar a sua volta cósmica. E o mais são dúvidas acerca do que pertence a quem e sobre se falta muito, pouco ou nada para provar o boato, a premonição, o



tido mascarado de liberdade. As tempestades fazem-se anunciar, chove antes que tenham sido encharcados os campos, os ventos sopram sem que as nuvens se movam, e não recolhemos mais cedo ao sono pelo facto de que uma geringonça de luxo nos quebrará a noite na hora precisa para que for preparada. Os gestos banais relegam as agendas para a gaveta de um relógio de cuco que nos vai cantando que fazer, quando e onde, temos bolas de cristal para a contabilidade do dia-a-dia, as novidades não chegam para agitar a ansiedade dos namoros ao compasso de promessas formatadas a gosto, e moramos no local errante em que tudo nos cai do céu como alienígenas no berço de miríades de gémeos. Esses gestos à distância, que poupam a distâncias e os tempos sem comiseração pelo destino que se consulta como quando pedimos o conselho a um monte de lata, arquitetado com a arte da inteligência e modelado com a intuição engenhosa de quem não tem mão sobre a própria obra. A magia que nos completava como crianças, essa viagem que se desenhava com o olhar sobre o futuro que durou pouco, a ousadia das promessas na invenção de uma realidade em que houve lugar para os fascínios, o mundo que tínhamos pelo freio dos exageros, o faz-de-conta que durou o ínfimo segundo de uma geração, tudo se consuma agora como no dia que cada um viveu à sua maneira o momento da perda da inocência. Há pouco que nos preencha o quotidiano com a incredulidade, nem que seja com um pouquinho muito pouco de espanto, desde que habituámos a abrir as notícias com a indiferença pelo que apenas prova que afinal

som da nossa voz, a jogada do parceiro à mesa vulgar sobre que se assinam compromissos desactualizados.

Alguém cruza uma praça no bulício matinal enevoadado e frio, em demanda de um sítio indefinido que os mapas não decifram e a consciência tem vendado, o passo feito com a força enigmática que ultrapassa obstáculos maiores que a condição erecta, perseguindo o horizonte para nele repousar um simples tributo aos deuses. Sob o braço vão os números que, com a cadência pontual do caminho, põem ordem no tráfego inevitável de um dia anunciado, o genoma, a cadeia de que os deuses talvez possam libertar fazendo-a sua e eterna propriedade. E se vier então um raio de luz que seja para dissipar o nevoeiro, aquecer as nossas faces ruborescidas por um sentimento de ignorância e uma sensação de crença no devir, e nos permitir a vista sobre a própria obra toda ela incompleta, sintamo-nos humanos até à medula no nosso poder e na nossa fragilidade. À imagem de uma natureza que se reconstrói, regenera e perpetua no esplendor e na essência. Falíveis, falíveis e prematuros até no próprio nome para que seja um outro a dá-lo, um nome comum e perpétuo.

Se houver desígnios que seja um deles o de não sermos atingidos pelo nosso ancestral bumerangue, alvos da nossa inventiva de predadores cegos enquanto o perdemos de vista. Tomemos-lhe o pulso, atenta a trajectória pelos ideais e a arte do manejo, sem correr riscos de que na voracidade pela nossa sobrevivência possamos ser empurrados para a frente, neste cenário em que vai havendo cada vez menos lugar para o improvisado e a beleza na concretização da ingenuidade que tenha sobrevivido dos primórdios. Sempre na curva do tempo, na curva da estrada em que ele é omnipresente com ou sem peregrinos.

Luís Miguel Brandão Vendeirinho

Escritor. Colaborador de a Página. Lisboa

Numa das “Cartas à Alice”, expliquei à minha neta que “os porquenãos assim se chamavam por não saberem explicar por que faziam o que faziamt – era assim porque era assim... e pronto!”. A Alice entendeu. Mas ainda há quem não tenha entendido. Para quem não sabe o que são porquenãos, direi que são criaturas que padecem de pensamento único, enfermidade dificilmente detectável a olho nu.

A lista das doenças que afectam as escolas é extensa. Referirei algumas.

O “modismo” caracteriza-se pela adopção acéfala de modas pedagógicas, quase sempre importadas. Associado ao “aventureirismo pedagógico” e ao “praticismo”, o “modismo” foi (e ainda é) responsável por transtornos vários e graves sequelas.

O “teoricismo” (doença antípoda do “praticismo”) afecta parte significativa de uma universidade ancilosada. Os enfermos produzem inúteis teorizações de teorias inúteis, produzidas sobre teorias de teóricos que não fazem a mínima ideia das práticas sobre as quais teorizam. No aconchego dos seus gabinetes, os afectados pelo “teoricismo” desenvolvem sofisticadas propostas teóricas, que não logram fertilizar as práticas, dado que a “impotência prática” é um dos sintomas associados a esta maleita.

A “síndrome do pensamento único” consiste num conjunto de afecções patológicas muito comuns em *opinion makers* e professores. Para estes doentes existe um só modo de pensar, um só modo de agir, um só modelo de escola. Todo o pensamento divergente, toda a prática dissonante os impele a reacções violentas (quase sempre, por escrito). Publicam artigos de opinião, ou meros comentários, em tom persecutório. Quem ousar interpelar o modelo único, sugerir alternativas, ou instituir outras práticas, sofrerá a perseguição feroz de hordas de porquenãos, porque o pensamento único não permite veleidades.

Muitos jornalistas e professores porquenãos manifestam uma particular predilecção por desdenhar daquilo que chamam de “novas teorias das ciências da educação”. Na opinião dos porquenãos, essas “teorias” são a causa dos males que afectam o sistema educativo. Porém, se perguntarmos aos porquenãos quais são essas nefastas “teorias”, eles não saberão res-



O regresso dos “porquenãos”

ponder, porque só sabem falar de ouvido e entoam sempre a mesma cantilena. Provavelmente, se conhecessem alguma teoria e a tivessem estudado, não saberiam entendê-las, dado que o diletantismo e o dogmatismo – sintomas associados à síndrome do pensamento único – são causadores de uma espécie de cegueira, que os impede de vislumbrar horizontes vários, além do seu restrito quadro de referências.

Quem não consegue sair de um quadro de referências limitado não entende discursos e práticas divergentes. Quando falo da possibilidade de as escolas darem resposta educativa a todos, não estou a referir-me às escolas que funcionam nos moldes em que funcionavam há um século. Refiro-me a escolas que, por exemplo, dispensaram a subdivisão dos alunos por turmas, que abandonaram práticas de

avaliação selectiva e aulas dadas para “alunos médios” imaginários. Refiro-me a escolas que substituíram a tralha tradicional por dispositivos pedagógicos e práticas que derrubaram obstáculos à inclusão. Sei que é possível “concretizar utopias”. E que não há um só modo, mas haverá vários modos de as “concretizar”...

Poderia falar-vos de outras doenças profissionais pouco estudadas, de que as teses sobre stress e mal-estar docente são meros sucedâneos. Poderia falar-vos da mesmice, do isolacionismo, do corporativismo, da burocratização, do ensimesmamento, do fundamentalismo pedagógico, etc.. Mas não me sobra espaço. Remeto o leitor interessado para um “Pequeno Dicionário dos Absurdos da Educação”, que, em breve, será publicado.

Quem escreve expõe-se. Mas continuarei a expor-me e a dizer o que é preciso que seja dito. E, dada a diversidade e riqueza de “comentários” recentes, abrirei uma excepção à regra, para fazer dois brevíssimos... comentários.

Creio que aqueles que me rotulam de “teórico” o fazem por falta de informação. Fui sempre um professor na prática. Nos últimos trinta anos, fui professor numa escola que provou ser possível dar resposta educativa a todos, inclusive, àqueles a quem chamam “deficientes”. Essa escola é, hoje, referência de qualidade em todo o mundo. Mas, num país pequenino, não se pode perturbar a mediocridade instituída. Talvez por isso, a maldade de “certos professores a quem não se pode fazer certas perguntas” se tenha abatido sobre essa escola e encha a Internet de comentários jocosas. Que os deuses se compadeçam e lhes perdoe!

O derradeiro comentário é este: escrevo para os que não padecem de pensamento único. Escrevo porque acredito nos professores e no seu potencial de mudança. Tenho os professores na mais elevada consideração. Orgulho-me de ser professor. E há muitos professores que merecem o meu respeito, pelo seu empenho profissional e a sua dedicação. É a eles que ofereço o meu tempo de escrita solidária, é para eles que dirijo o meu pensamento. Não perco tempo a pensar nos cínicos.

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

ENERGIA

Calor humano aquecerá prédio na Suécia

O calor gerado pelos milhares de pessoas que passam todos os dias pela estação central de Estocolmo servirá de calefação para um novo edifício situado perto dali, anunciou no início de Janeiro o responsável pelo projecto.

“Há tanta gente que passa pela estação central (...) que nós queremos aproveitar uma parte do calor que

produzem para ajudar a aquecer o novo edifício”, disse à AFP Karl Sundholm, da empresa de gestão imobiliária Jernhuset.

Estima-se que cerca de 250.000 pessoas passem diariamente por aquela estação.

“Todas as pessoas produzem calor (...) em vez de abrir as janelas e deixar este calor escapar queremos

colectá-lo e conduzi-lo através do sistema de ventilação”, acrescentou Sundholm.

O calor gerado pelos humanos será usado para aquecer a água que, depois, será transportada para o novo prédio, onde haverá escritórios, um pequeno hotel e lojas. A construção do imóvel deve estar concluída no início de 2010. O sistema deve reduzir os custos de

aquecimento até a uns 20 por cento.

“Trata-se de uma tecnologia antiga, mas utilizada de uma maneira nova. São apenas tubos, água e bombas, mas pelo que sabemos, ninguém utilizou ainda esta tecnologia desta forma e com esta finalidade”, concluiu.

jps/ com: AFP

■ Revista de imprensa

PROFESSORES VIGÍLIA À PORTA DO MINISTÉRIO

Estatuto ainda a meio gás nas escolas. Faz amanhã um ano que o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), que o Governo entende ser a mais importante alteração nesta área, entrou em vigor mas as muitas e contestadas mudanças estão ainda a meio gás. Apesar disso, a Fenprof – Federação Nacional dos Professores está a realizar uma ‘Semana de Luta e de Luto’ que culmina hoje com uma vigília, entre as 16h00 e as 00h00, junto ao Ministério da Educação.

A divisão da classe em duas categorias – professor e professor titular – já está no terreno, mas a avaliação do desempenho dá timidamente os primeiros passos e a prova de ingresso na carreira ainda não foi sequer regulamentada.

Correio da Manhã – 18.01

MINISTRA DA EDUCAÇÃO ADMITE «RISCOS ASSOCIADOS» NOS NOVOS MODELOS PARA ESCOLAS

A ministra da Educação admitiu hoje que os novos modelos de organização das escolas têm «riscos associados» (...) «Precisamos de participar de forma activa e dar possibilidade de participação a outros agentes», disse, afirmando ser «verdade» que a «mudança de paradigma» em curso «tem riscos».

Para a ministra, um maior envolvimento das autarquias na gestão das escolas não comporta riscos de partidarização (...)

Enquanto estes [sindicatos] afirmam que o ECD fez aumentar o desemprego entre os docentes e «perverte a função do professor», a ministra entende que os resultados devem ser avaliados em função do esforço que está a ser feito na diversificação da oferta formativa e no combate ao insucesso e ao abandono escolar (...)

Maria de Lurdes Rodrigues tinha à sua espera um grupo de professores do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), que exibiram uma faixa questionando «Sr.ª ministra ainda não tem consciência do mal que fez às escolas?»

SOL – 21.01

FENPROF EXIGE SUSPENSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A Federação Nacional dos Professores exigiu esta terça-feira a suspensão do processo de avaliação de desempenho até ao final do ano lectivo, considerando que é impossível às escolas cumprir os prazos, já que «não se verificam as condições legalmente exigidas», noticia a Lusa.

Em causa está um decreto-regulamentar publicado em Diário da República a 10 de Janeiro que estipula que nos primeiros 20 dias úteis após a sua entrada em vigor as escolas deverão aprovar «os instrumentos de registo e os indicadores de medida».

Portugal Diário – 22.01

ME ALTERA PRAZOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

O Governo alterou os prazos para as escolas aprovarem os instrumentos de registo e os indicadores de medida no âmbito da avaliação de desempenho dos professores e as datas para os docentes estabelecerem os objectivos individuais para os anos escolares 2007-2009.

De acordo com uma informação divulgada no site da Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação (DGRHE), a contagem dos prazos definidos no artigo 34 do decreto que regulamenta a avaliação de desempenho dos professores inicia-se apenas quando forem divulgadas as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).

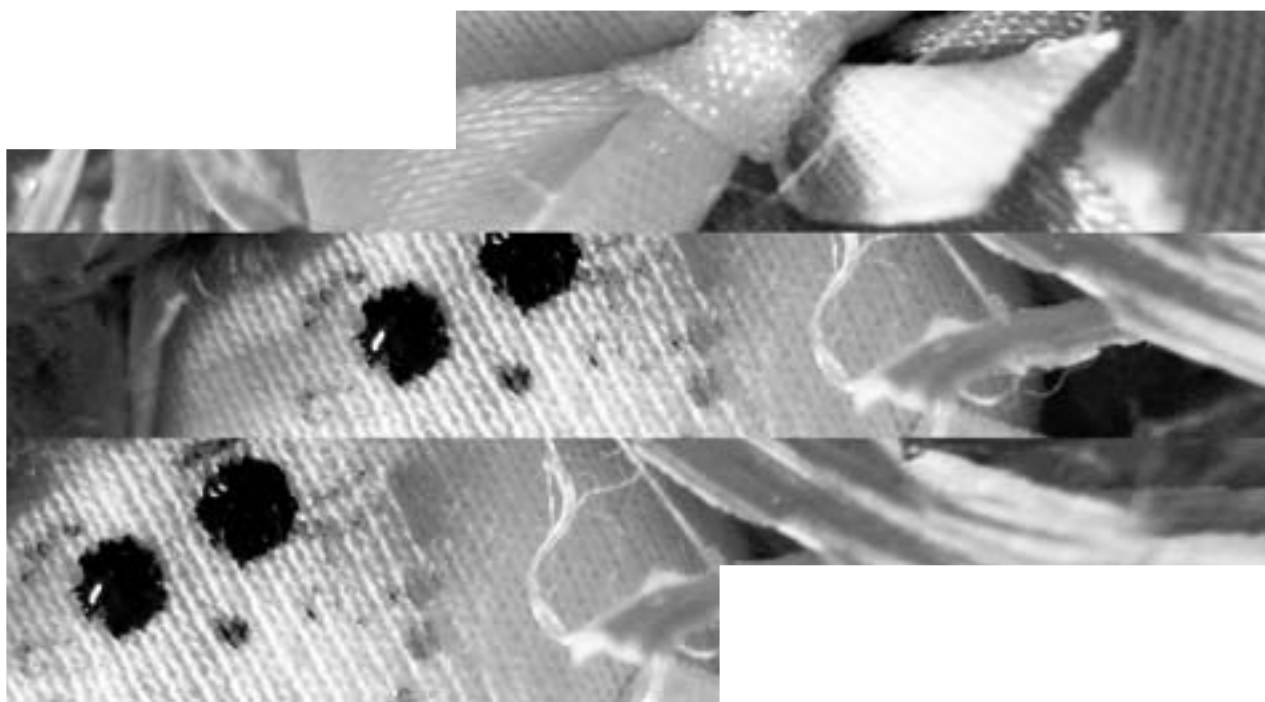
Diário Digital – 24.01

A vida é agora! anuncia uma propaganda na Rede Globo de Televisão, no Brasil, durante o ano de 2007. Tal propaganda sugere que um determinado cartão de crédito permite que se usufrua de todas as possibilidades que o momento presente oferece. Caso as pessoas não optem pelo cartão de crédito, correm o risco de se tornar meros espectadores das oportunidades que só o presente pode proporcionar. Nessa mesma lógica da obsessão pelo imediato, encaixa-se a grande quantidade de alimentos que podem ser preparados “num passe de mágica”. Basta adicionar água quente a alimentos em pó, esperar poucos minutos, e se obtém purês de batatas, macarronadas, sopas, gelatinas, pudins e bebidas. Já com um “toque de água gelada” pode-se preparar sucos de “frutas” e até sorvetes. Tais alimentos, altamente calóricos, são adequados às situações em que pessoas necessitam adquirir energia urgentemente. Hoje, no entanto, eles

Bauman, tende a ser sólido e durável em um mundo onde impera a descartabilidade.

Como grande parte das invenções instantâneas, efêmeras e descartáveis são direcionadas ao universo infantil, a infância desponta como um dos segmentos populacionais “produtores” de lixo. Foi-se o tempo em que um único agasalho e uma pasta escolar eram cúmplices da infância inteira de uma criança. O que presenciamos hoje é uma variedade infinita de artefatos dirigidos às crianças que, associados a determinadas imagens que mudam o tempo todo - principalmente de ícones midiáticos como o Homem-Aranha e a Barbie -, estimulam contínua e ininterruptamente o desejo. A cada ano adota-se uma nova mochila escolar, um novo calçado, novos cadernos e estojos, que chegam estampados com a imagem dos ícones do momento. Como relatou uma professora brasileira, “no ano passado eram os *Rebeldes*, em 2007 *Tropa de Elite* e *High School Musical* são as febres da criançada”.

Diariamente novas e envolventes embalagens se oferecem aos olhos infantis embutidas em instigantes estratégias que convocam para o consumo. Um exemplo disso é uma das



Tudo, ao mesmo tempo, agora!

A vida urgente das crianças contemporâneas

têm sido a base da “nutrição” de grande parte das crianças que, assim como seus pais, têm rotinas ocupadas com uma infinidade de actividades (ir à escola, praticar esportes, estudar idiomas, aprender a tocar instrumentos ou a dançar, etc.), e não têm tempo para dedicar-se a algo tão trivial e “improdutivo” como alimentar-se. Desenvolve-se um habitus em que tudo que não puder ser preparado num “pisar de olhos”, e não estiver sedutoramente embalado, não agrada ao “paladar” infantil. Estudos indicam que a obesidade infantil é um dos problemas que surge associado a essa cultura.

Caracterizam esse acelerado modo de viver contemporâneo, tanto as práticas de alimentação como o uso de tecnologias de comunicação (internet, celulares, etc.) que permitem realizar quase tudo em segundos. David Harvey, ao analisar a condição cultural em que vivemos, aponta que, nos domínios da produção de mercadorias, a ênfase tem sido nos valores e virtudes da instantaneidade, a qual se acopla a descartabilidade. Disso decorre o acúmulo de um dos maiores “produtos” da sociedade atual: o lixo. Só o lixo, como anuncia o filósofo Zygmunt

campanhas da *McDonald's* em que se associou um “alimento instantâneo” a um “brinquedo instantâneo”. No *Snoopy Mania*, é preciso adquirir quatro *Mc Lanche Feliz* para montar o *Snoopy*, já que cada lanche vem com uma das partes do personagem. Contudo, a criança não precisa esperar a compra dos quatro para brincar com o *Snoopy*; cada parte do personagem é um brinquedo, e ao abrir a caixinha do lanche, já é possível brincar. Crianças “impacientes”, que querem ter as coisas no exato momento em que as solicitam, estão em sintonia com o mundo da instantaneidade. Junto com o deleite imediato, os artefatos direcionados à infância promovem modos de vida em que prevalece a lógica da urgência, da fruição e da descartabilidade. Tudo - de alimentos a tecnologias - é produzido e oferecido às crianças para saciar um desejo urgente, que logo será substituído por outro. A satisfação não dura mais do que o instante de obter, e diante de infinitas possibilidades, a quantidade de objetos que seduzem os infantis parece nunca ter fim. Urgência, rapidez, imediatez são condutas que já estão incorporadas aos modos de viver das crianças de hoje, produzindo um fenómeno que talvez pudéssemos denominar de “infância instantânea”.

Mariangela Momo

Doutora em Educação. Professora da Escola Municipal Wenceslau Fontoura e Investigadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS)

Do título desta sumária reflexão, pode desde logo descortinar-se dois dilemas sobre o tema. Primeiro: foi difícil escolher onde colocar o designativo de “novo” por relação às políticas sociais na actualidade, isto é, se (só) começam por se afirmar novas ou se conseguem ser novas nos resultados finais. Segundo: suspeitou-se que às suas belas virtudes (públicas) se associam senãos que podem mesmo ser vícios (mais ou menos privados...).

É difícil definir um quadro consensual de traços definidores das políticas sociais tal como se têm vindo a reconfigurar neste ciclo posterior ao modelo de orientação universalista e sob responsabilidade pública. Várias são as razões que justificam a dificuldade para delinear esse eventual corpo identitário, razões essas que vão desde a história diversa de cada um dos sistemas de bem-estar até à panóplia de



Novas políticas sociais novas: entre belas e senãos (I acto)

caminhos (mais do que soluções) encontrados para reagir à designada crise dos sistemas anteriores. Apesar desta constatada dificuldade, é desafiante elencar alguns dos eixos do denominador comum onde se abrigam estas “novas políticas sociais novas”.

Em primeiro lugar o seu estatuto reivindicado de políticas amigas da equidade. Este “novo” estatuto perfila-se como o garante de uma “nova” orientação que escolhe “nov@s” destinatári@s: de entre tod@s escolhem-se @s que não podem dispensar os apoios (também chamados de benefícios) administrados. A prioridade sustenta-se... na sustentabilidade que se agenda como questão central. Olhando para o lado dos senão, é inevitável perguntar por onde passa a linha que separa @s que são arredad@s dos apoios, daqueles/as que se tomam com o estatuto de suficiência? Como se avalia/mede a (in)suficiência? Que clareza acompanha estes critérios? Como são apropriados nas diversas áreas, instituições e profissionais de que depende o complexo composto do bem-estar?

■ Em voz alta

Califórnia entra com acção contra governo federal dos EUA por bloquear iniciativa ambiental

A Califórnia entrou em 2 de Janeiro com um processo judicial nos tribunais contra o governo federal dos Estados Unidos por este bloquear uma iniciativa do Estado de corte drástico nas emissões de gases de efeito estufa dos veículos, informou o gabinete do governador Arnold Schwarzenegger.

Em nome do Estado da Califórnia, o procurador Edmund Brown entrou em Washington com uma acção contra a Agência de Protecção do Meio Ambiente EPA, [sigla em inglês] por não aprovar legislação que impõe novas e estritas medidas para reduzir a poluição. O governo federal americano tinha rejeitado em Dezembro do ano passado uma autorização solicitada pelo Estado da Califórnia para este poder regular, de forma mais severa, a produção automóvel com o objectivo de reduzir as emissões dos gases causadores do efeito estufa.

Numa nota, a Agência de Protecção do Meio Ambiente

anunciou que, após analisar o caso, concluiu que não há “condições extraordinárias e imperiosas” que justifiquem a permissão solicitada pelo governo da Califórnia.

Em 2002, a Califórnia votou uma lei que exige que os fabricantes de automóveis reduzam em 30 por cento as emissões poluentes das suas unidades até 2016, com o objectivo de voltar aos níveis de poluição ambiental similares aos de 1990.

A lei americana determina, porém, que para aplicar novas normas ambientais, os governos estaduais devem receber autorização da EPA e do governo federal.

Outros 17 Estados adoptaram, ou anunciaram a sua vontade de adoptar, compromissos similares para a adopção de regras ambientais mais estritas.

O director da EPA, Stephen Johnson, explicou que a lei de energia aprovada na quarta-feira fornecerá “uma clara solução nacional” e não “um conjunto de remendos confusos de leis ao nível dos estados” para

Uma outra “nova” característica reside na “nova” territorialização destas novas políticas, isto é, as políticas mudam de lugar ficando tencionadas entre “novos” locais – o subnacional e o supranacional. A inscrição dos países em ou sob a égide de espaços supranacionais não é mais uma escolha, mas é uma “nova” regra de regulação mundial. Nesta “nova” pertença, os antecedentes de relação com as questões sociais e de administração da justiça social têm notórias repercussões. O modelo social europeu é um exemplo e teste sobre as belas e os senãos desta “nova” fonte de influência sobre as questões sociais – influência que vai desde a forma como são vistas essas questões até às guidelines que se exemplificam através de “novas” (e/ou boas) práticas. E vale interrogar, qual a fonte destas “novas” aprendizagens? Que papel tem/pode ser desempenhado pelos países de contido

historial no campo do bem-estar?

Pensando, por lado, no espaço local, constata-se que muitas são as virtudes que lhe são atribuídas, desde logo pela “nova” proximidade face aos problemas e aos/às cidadãos/cidadãs e, por isso, até se esperar que ocorram “novas” dinâmicas vai só um passo. Mas como contra-agir face ao eventualmente mais feroz controle social, cultural e de modos de vida e de viver proporcionado por esta proximidade? Como se conjugam os verbos participar e reconhecer (nas diferenças) a nível local?

O experimentalismo social das “novas políticas sociais novas” é uma sua face enfatizada e enaltecida, designadamente para contrariar os efeitos de outras medidas que teimaram em não mudar, mesmo quando as circunstâncias o estavam a evidenciar. O carácter imobilista e fracamente adaptativo dos sistemas de bem estar são, hoje, desafiados por um ambiente de experiência, de que o trabalho por projectos é um dos campos de expressão. Vários senãos se perfilam em forma de pergunta, a saber: Como combinar experimentalismo e garantia de acesso aos bens básicos? Como se forma/prepara para o experimentalismo social, isto é, quais são as condições de desenvolvimento e sustentação de um ambiente que em permanência acolhe a vantagem de fazer e pensar “novo”?

Um outro eixo das “novas políticas sociais novas” refere-se ao interesse expresso (e feito acto) nos procedimentos

de avaliação e monitorização. Buscar a garantia de que se está a desenvolver o adequado, com os recursos adequados e chegando aos/às cidadãos/cidadãs adequad@s são apenas algumas das questões que se mantêm sob observação. Todavia, importa lembrar que foi sob o governo Thatcher que o uso recorrente de avaliações se veio a desenvolver tendo como interesse central o muito desejado corte de despesas e dos direitos sociais em vigor. Para combater alguns senãos, importará saber como avaliar a avaliação e como fazê-la amigável da palavra dos cidadãos (que é como quem diz, tirar as avaliações do lugar tecnicista e longínquo em que, nalgumas vezes e nalguns lugares, se têm colocado).

Mal fora que com estas duas linhas se alinhassem as BELAS e os SENÃOS das “novas políticas sociais novas”...e por isso voltaremos ao tema (no Acto II).

Fernanda Rodrigues

Universidade Católica Portuguesa (Braga)

Estado americano, sozinho, emite mais poluentes do que 116 países em desenvolvimento juntos com mais de um bilião de indivíduos.

A NET lembrou que de 1750 a 2005, os Estados Unidos e outras nações industrializadas, entre as quais algumas da Europa, o Japão, o Canadá e a Rússia, foram responsáveis por mais de 73 por cento das emissões de GES acumulados pelo uso de energias fósseis.

No mesmo período, a China - hoje em dia a um passo de se tornar a maior poluidora do planeta - emitiu apenas 7,8 por cento dos GES pelo uso das energias fósseis.

Apesar dos esforços da comunidade internacional os EUA continuam a recusar-se a adoptar as medidas recomendadas e acordadas a nível internacional no sentido de promover o controle da poluição e do efeito estufa.

jps/ com: AFP

■ Revista de imprensa

CANDIDATOS À CARREIRA DOCENTE SUJEITOS A EXAMES DE TRÊS PROVAS

Desta vez a exigência de ter “Bom”, isto é, 14 valores, nos exames não é dirigida a alunos, mas aos professores que queiram entrar na carreira docente. Assim o determina o decreto que regulamenta aquela entrada, publicado esta semana em Diário da República.

Na prática, e ao contrário do que se esperava (o Governo chegou a admitir um recuo), a tutela foi intransigente nas regras básicas para ingressar na carreira da docência.

Assim, depois da licenciatura, todos os candidatos terão que passar por três provas, para “assegurar as respectivas capacidades” (de acordo com a opinião do Ministério da Educação), provas essas assim designadas: uma comum e duas específicas, de acordo com o respectivo grupo de recrutamento. E em todas têm de ter um “Bom”, ou seja, não pode ter menos de 14 valores...

Semanário – 25.01

FENPROF JÁ RECOLHEU MAIS DE DEZ MIL ASSINATURAS CONTRA NOVA GESTÃO ESCOLAR

A imposição de um director em cada escola em vez dos actuais conselhos executivos e a participação minoritária dos professores no órgão estratégico são algumas das críticas. O prazo de discussão pública só termina na próxima quinta-feira [31.01] mas até ontem a Federação Nacional dos Professores (Fenprof) já tinha recebido mais de dez mil assinaturas contra a proposta do Governo para um novo modelo de gestão das escolas...

Público – 26.01

PROFESSORES: FICHAS DE AVALIAÇÃO JÁ ESTÃO NA NET

O Ministério da Educação disponibilizou sexta-feira à noite as fichas de avaliação de desempenho dos professores no seu endereço electrónico. Os dados foram divulgados cerca das 23:30 de sexta-feira, o dia anunciado pelo ministério para a divulgação das referidas fichas.

A Fenprof questiona o valor jurídico das fichas, que não vão ser publicadas em Diário da República mas apenas objecto de um despacho da ministra da Educação e que nem sequer foram negociadas com os sindicatos e já anunciou que recorrerá aos tribunais...

Portugal Diário – 26.01

DIRIGENTES DA CGTP PROTESTAM CONTRA INFLUÊNCIA DO PCP E APOIAM CARVALHO DA SILVA

Cresce a tensão quando se aproxima o congresso marcado para Fevereiro.

A três semanas do congresso que vai eleger a nova direcção da CGTP, um grupo de dirigentes da central sindical preparou um documento em que defende a continuação de Carvalho da Silva como secretário-geral e o direito de este ter uma palavra a dizer sobre a escolha da sua equipa. Os signatários desta proposta, (...) reagem assim às pressões feitas pelo PCP para que haja renovação etária na direcção da CGTP, fazendo sair alguns dos mais próximos colaboradores de Carvalho da Silva com o argumento de que têm mais de 60 anos de idade...

Público – 26.01

Realidade recente, a nação moderna, tal como a democracia que lhe está associada, é produto da revolução burguesa, que da independência da Holanda contra a Espanha no século XVI, passando pelas revoluções inglesas de 1640 e de 1688, atingiria o seu expoente em finais do século XVIII com a independência dos Estados Unidos da América e, sobretudo, com a Revolução Francesa, que ao erradicar Deus e o rei para invocar exclusivamente a *nação* como força mobilizadora, assinalaria «a passagem do Antigo Regime para a modernidade», como explica Georges GUSDORF: «Viva a nação! Grito de imediato retomado pela massa das tropas alinhadas na batalha secundando o comandante-chefe (general Kellermann). Neste 20 de Setembro de 1792, o grito de Valmy possui um valor emblemático de tal maneira poderoso que Goethe, correspondente de guerra no exército contrário e testemunha do incidente, crê poder datar deste momento o início de uma nova era na história do mundo»¹. Quadro em que não pode deixar de evidenciar-se a oposição irreconciliável entre o catolicismo, pilar fundamental de sustentação

diversas coligações europeias, a França revolucionária não hesitaria em contribuir, fomentando e apoiando-se numa sociabilidade politicamente vocacionada que, sob o impacto da Revolução, desenvolver-se-ia no Velho Continente, na América e noutras partes do mundo desde a última década do Século XVIII⁴. Percurso que, apesar da reacção restauracionista pós-napoleónica, abriu o caminho à implantação e aprofundamento da democracia em França e noutros países da Europa e do mundo, com o concurso imprescindível das lutas das classes trabalhadoras, sobretudo a partir de 1848, chegando a Comuna de Paris, em 1871, a abalar os pilares da sociedade burguesa, no que só viria ser ultrapassada pela Revolução Socialista de 1917 vitoriosa na Rússia.

Porém, o agravamento das disputas imperialistas decorrentes das necessidades de expansão económica e dos consequentes choques das ambições coloniais das grandes potências, a partir de finais do século XIX, iria cada vez mais pôr em causa a obra da Revolução Francesa e das suas congéneres, desde a soberania popular em que assenta a democracia, até à laicidade, passando pela liberdade e pela igualdade. O século XX, época de guerras e de revoluções, não deixaria lugar a dúvidas quanto ao destino da nação e da democracia: duas guerras mundiais, nacionalismo chauvinista, racismo e anti-semitismo institucionalizados, colonialismo, totalitarismos fascista e stalinista responsáveis por genocídios organizados em larga escala, ao mesmo tempo que a ciência e o desenvolvimento económico conheceriam

A Revolução Francesa, a nação e a democracia

do Antigo Regime, e os fundamentos ideológicos da república, da laicidade e da democracia, bem patente na condenação papal da *Declaração dos direitos do homem e do Cidadão* de 1789, «sob o pretexto de que ela situa o Homem no centro do universo no lugar de Deus»².

Nestas circunstâncias, ao emergir como área de legitimação política que, na sua qualidade de fonte do poder, opunha-se ao direito divino, a nação passaria a ser encarada como um espaço de igualdade de todos os cidadãos (durante muito tempo com exclusão das mulheres e dos pobres) e, nessa qualidade, sistematicamente invocada no combate contra os privilégios sociais e os particularismos regionais, facultando a todos os que com ela se identificavam a possibilidade de reivindicarem como seu o estado através do qual se organizara politicamente, inaugurando o nacionalismo moderno. Ou seja, na sua qualidade de «corpo de associados, vivendo sob uma lei comum e representada pela mesma legislatura», a nação excluía fatalmente a representação privilegiada da nobreza e do clero praticada pelo Antigo Regime, identificando-se exclusivamente com o terceiro estado, pelo que, no entender de SIEYÈS, não deveria sequer hesitar, se necessário fosse, em desterrar todas aquelas famílias que se mantinham teimosamente arraigadas à pretensão louca de descenderem da raça dos conquistadores e de serem herdeiras dos seus direitos de conquista, opondo uma “raça” de aristocratas a uma nação de cidadãos³. Concepções para cuja difusão e implantação, dentro e fora dos territórios conquistados nas guerras contra as

um progresso capaz de contribuir para a resolução de muitos dos problemas da humanidade, como o combate à fome e à doença, ao obscurantismo e ao analfabetismo, potenciando a melhoria substancial das suas condições de vida. No entanto, todos os sucessos neste domínio têm inevitavelmente resultado (e continuarão a resultar) da luta do ser humano pela sua concretização e universalização, contra todas as formas de exploração e de opressão social, nacional e colonial, sem o que continuará a ser esvaziada do seu conteúdo a fórmula de 1789: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

José Marques Guimarães

Universidade Aberta. Lisboa

¹ GUSDORF, Georges, «Le cri de Valmy», *Communications*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Seuil, Mai 1987, n.º 45, p. 117 e Alfredo Margarido, «O Eterno Retorno dos Nacionalismos», *Finisterra* (Revista de Reflexão e Crítica), Lisboa, 1992, n.º 9, p. 18.

² WINOCK, Michel, «Autopsie d'un mythe, le complot "judéo-maçonnique"», *Les Collections de l'Histoire*, Paris, Octobre-Décembre 2006, n.º 33, p. 36.

³ SIEYÈS, Emmanuel, Qu'est-ce que le Tiers État?, Paris, P.U.F., 1989, pp. 31-32 e ARENDT, Hannah, Les origines du totalitarisme. *L'impérialisme*, Paris, Fayard, 2006, pp. 80-85.

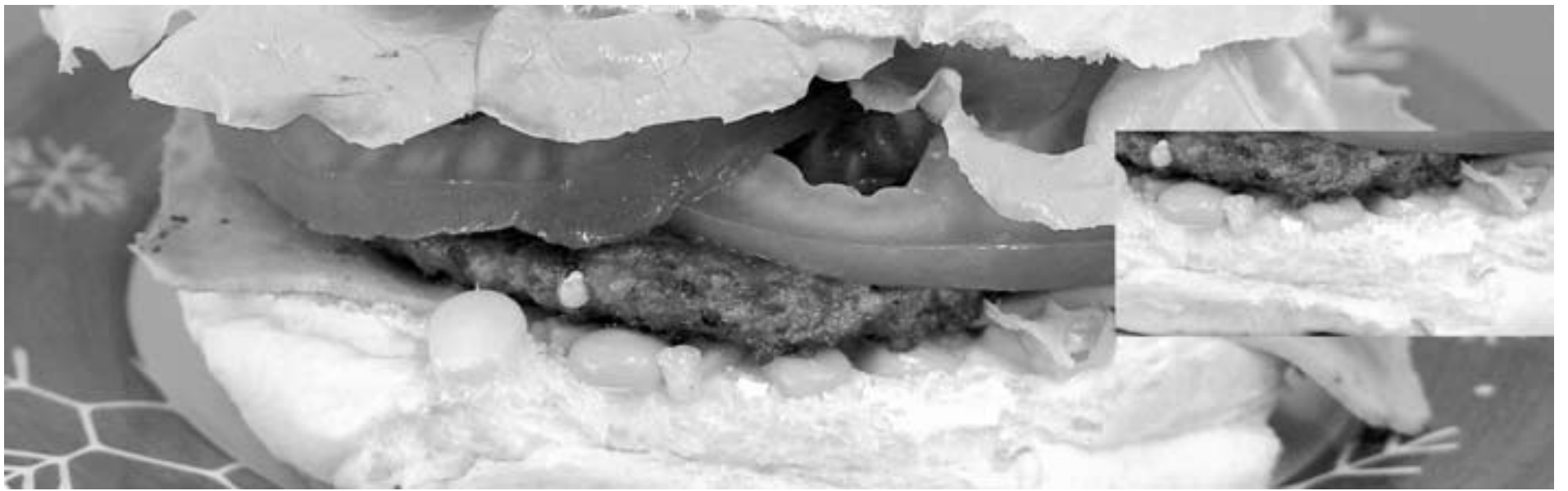
⁴ BOUTIER, Jean et BOUTRY, Philippe, «La sociabilité politique en Europe et en Amérique à l'époque de la Révolution française. Éléments pour une approche comparée», *L'image de la Révolution française* (M. Vovelle), *Communications présentées lors du congrès mondial pour le Bicentenaire de la Révolution*, Sorbonne, Paris, 6-12 juillet 1989, Londres-Paris, Pergamon Press, Volume I., pp. 53-64

CORRECÇÃO

Por lapso, no artigo com o título “O Tratado de Lisboa e a realidade europeia e mundial”, publicado no número anterior, na página 12, não foram publicadas as notas para que o texto remetia. Publicam-se aqui com o nosso pedido de desculpas ao autor, José Marques Guimarães, e aos leitores.

¹ Testes de ADN para comprovação do parentesco invocado como fundamento da reunião familiar, enquanto expressão das medidas previstas no n.º 2 do art.º 2.º do tratado em matéria de controle da fronteira externa, de asilo e de imigração.

² Recorde-se, a propósito, a recente cimeira Europa - África de Lisboa e o anúncio do seu abandono pelo presidente senegalês em protesto contra a prevalência dos interesses europeus e americanos em detrimento dos africanos.



Do porco ao chouriço ou da soja ao hambúrguer vegetariano

A preocupação política educativa parece ser, na sociedade ocidental actual, a questão da ocupação dos jovens à saída da escola. Prever as necessidades sociais aos níveis regional e nacional, criando cursos de formação e profissionais torna-se agora uma das competências a que as escolas são chamadas a responder. Não ser capaz de resolver estas questões de origem social significa para as escolas e para os professores incapacidade e ausência de profissionalismo; retoma-se com facilidade métodos duros e tenta-se criar medidas disciplinares que enformem os jovens no comportamento de uma cultura que não é, nem será tão cedo, a sua. Aprender a ler, a escrever e a contar - baluarte da escola fascista - assume protagonismo no ensino básico.

Ressurgem, como novidades, padrões que estiveram sempre dissimulados algures desde as tendências pedagógicas que floresceram nos finais do séc. XIX; por exemplo, a questão do “medir”: só é possível fazê-lo se todos estão no mesmo caminho, têm práticas comuns de avaliação, um currículo igual e um contexto semelhante; mas é um facto que há professores a procurar escolas com certas características e políticos defensores da escola pública a colocarem os filhos em estabelecimentos privados, quiçá no estrangeiro. (Trata-se de procurar velhos padrões). Os testes reaparecem nas escolas, embora possam não ser já os clássicos do velho

“entra porco, sai chouriço” reservados para os exames nacionais: classifica-se a oralidade, a escrita e até a pressuposta criatividade. Renasce uma cultura de competição, em que os jovens são incentivados a coleccionar notas, pontos, vírgulas, décimas, centésimas, milésimas. “Descobrem-se” novos métodos e estratégias como sendo os melhores e “vendem-se” por aí, como se nada tivesse já sido feito, como se os grandes movimentos pedagógicos do séc. XX não tivessem existido.

A principal razão para que tal possa acontecer - e grande diferença em relação a movimentos progressistas a nível da pedagogia - é que os contextos passam a ser ignorados. O que se constrói é uma espécie de indústria escolar, em que os currículos são avaliados de forma uniforme, para que as escolas possam ser responsabilizadas por falhas sociais nacionais, para que os pais possam escolher as “melhores”, de acordo com “padrões de qualidade” superiormente incutidos, pouco fiáveis e que não fazem senão aumentar o fosso social existente em Portugal.

Interessam os resultados, vê-se o mundo através de medidas, investe-se no controlo e na capacidade de prever. Os jovens são comparados entre si e seleccionados sem se saber o que lhes foi proporcionado na escola pública, de acordo com as suas necessidades específicas culturais e sociais. As escolas movem-se no campo dos negócios e

sobrevive quem dominar - quase sempre aquelas onde os que chegam já trazem as melhores condições. A maior incongruência é a da avaliação dos professores: díspar, ignorando o âmbito em que cada um trabalha e o valor da sua história profissional e institucional, sem prever a construção em equipa; e sem ter a noção de que a avaliação é, por si só, um percurso de formação e não um momento de classificação.

Os nossos jovens têm direito a muito mais. O que fica fora da escola “empresarial” são as interações pessoais, entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores; e as culturas minoritárias. Passou-se de uma forma do desenvolvimento humano, pessoal e cívico para uma competição da economia global. Aos estudantes não se proporcionam múltiplas perspectivas nem o desenvolvimento de certos hábitos e modos de pensar. A oralidade nas aulas, agora muito acicatada, deveria ser um desafio que estimule o pensamento reflexivo e imaginativo e não uma repetição dos manuais. A prática da elocução enquanto incentivo da expressão individual deve ser estimulada num ambiente democrático, capaz de proporcionar dinâmicas colectivas. Conseguem os estudantes “fazer a ponte” entre a escola e o “mundo real”? O importante está sempre lá fora!

E se os professores se isolam nas suas práticas e as subordinam a situações de avaliação por coordenadores de de-

partamento, presidentes de conselho executivo ou inspectores, corremos o risco de perpetuar uma cultura de escola em que continua a promover-se um sentido do Mundo restrito e restritivo e em que a função intelectual é mínima. As escolas não são melhores para os estudantes do que para os que nelas trabalham. Para melhorar, há que definir caminhos das necessidades dos professores e ter uma visão do que é importante em educação em cada comunidade educativa. E não prescindir. As diferentes formas da significação humana raramente são expressas em diversas formas de representação. Os tipos de significados em poesia, em artes visuais, em música, ou em drama são diferentes formas de ler, de interpretar e de construir sentidos. Ler é também codificar. Que oportunidades têm os nossos jovens para formularem as suas propostas e desenharem os seus caminhos para as atingirem? Como os ajuda a Escola-Empresa alviando produtos que são padrões iguais para todos? Como podem os “homens de amanhã” inventar o futuro?

Quando os jovens chegarem mais cedo com satisfação à escola e saírem mais tarde, porque querem, porque se sentem bem na sua jornada intelectual, não andaremos no “entra soja, sai hambúrguer vegetariano”.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

OS PODERES

Considerado inocente o único oficial dos EUA julgado pelos abusos na prisão de Abu Ghraib

O único oficial do exército americano levado a tribunal por causa dos abusos, das torturas e mortes praticadas na prisão de Abu Ghraib foi considerado, pelo tribunal militar, como inocente.

O tribunal militar do Exército americano livrou da condenação o único oficial julgado pelos abusos a prisio-

neiros na prisão iraquiana de Abu Ghraib. O oficial recebeu apenas uma advertência por um delito associado, informaram fontes militares no dia 10 de Janeiro.

O coronel Steven Jordan, ex-director do centro de interrogatórios da prisão iraquiana, foi inocentado da maioria das acusações contra ele, incluindo

a de maus-tratos, e foi reconhecido como culpado apenas por desobedecer a uma ordem que o proibiu de evocar os factos com os seus colegas durante a investigação.

Mediante uma decisão tomada a 8 e anunciada a 10 de Janeiro, o general Richard Rowe, comandante da

região militar de Washington e responsável pelo Tribunal Marcial que julgou o coronel Jordan, desaprovou as conclusões do júri anulando a única e pequena condenação a que fora sujeito.

jps/ com: AFP

■ Sublinhados



A noite de Dakar

Em Lisboa viveu-se, de 3 para 4 de Janeiro, sob a pressão de Paris, uma das noites mais intensas deste ano de 2008. A noite em que o Rally Dakar foi cancelado na sequência de ameaças terroristas especialmente lançadas contra a prova e na sequência do assassinio, na véspera de Natal, de quatro turistas franceses que visitavam a Mauritânia.

Dez dias mais tarde, em Madrid, representantes de 80 países e organismos tentavam encontrar iniciativas concretas que possam mobilizar as sociedades no sentido de inverter, pelo diálogo de civilizações, a lógica da Guerra, da intolerância, do radicalismo e do fundamentalismo. Madrid, a cidade que alberga a célebre Guernica de Picasso, um dos quadros que melhor traduz todo o desespero da guerra

Este fórum de Madrid, dinamizado por Jorge Sampaio, Alto Comissário da ONU para o diálogo entre civilizações, teve nos Estados Unidos da América e em Israel duas das mais notadas ausências o que não impediu que apontasse prioridades de acção, nomeadamente no incremento da Educação, de políticas eficazes para a Juventude, de soluções para os fluxos migrações e de sensibilização dos meios de comunicação social para esta problemática.

Na perspectiva da diplomacia espanhola, que assegurou a realização deste evento, Madrid onde Zapatero recebeu o primeiro ministro turco dizendo que nós (leia-se Europa) queremos a integração da Turquia na União Europeia, Madrid sonha tornar-se a Davos da diversidade cultural, título que é também um crédito de esperança numa lógica diferente da que tem presidido às relações internacionais.

Reflexões que justificariam pelo menos tanto espaço quanto o dedicado às eleições presidenciais dos Estados Unidos da América, um folheto que durará todo o presente ano de 2008 e que, de momento, está centrado na incerteza do “eleito” dos democratas (entre Hillary Clinton e Barak Obama) e no fracasso da candidatura republicana de Rudolph Giuliani, presidente da câmara de Nova Iorque a 11 de Setembro.

Júlio Roldão
jornalista

O voluntarismo inspirado: Contributo para uma reflexão

Num tempo educativo marcado por tantas desilusões e descrenças, temos vindo a aprender à nossa custa como o voluntarismo iluminado (Correia e Matos, 2001), entendido como modo de acção política, pode conduzir à afirmação de um autoritarismo que, embora se afirme em torno de valores e de propósitos distintos do autoritarismo tradicional, não deixa de se caracterizar, como qualquer outra forma de autoritarismo, por entender as relações entre as pessoas como uma relação feita de subserviências várias. Se nas velhas formas de autoritarismo essa subserviência teria que adquirir visibilidade pública como condição da sua própria afirmação, na forma de autoritarismo que o voluntarismo iluminado consubstancia, a subserviência tende a justificar-se em nome da reivindicação de uma educação mais humana e da superioridade de um determinado tipo de conhecimento técnico-pedagógico que, sujeito à interpretação, quantas vezes canhestra, dos demiurgos de serviço, tenderia a garantir a possibilidade daquele projecto de humanização poder vir a ocorrer, sobretudo, no âmbito das escolas públicas de Educação Básica ou nas vias menores da Educação Secundária que, nos tempos que correm, parecem constituir a panaceia para todo o serviço.

Apesar de ser necessário analisar de forma mais cuidada um tal projecto, é importante, para já, reconhecer que é em seu nome que tudo se justifica, mesmo que a angariação de adeptos se faça à custa quer do sofrimento profissional, tão inútil quanto insensato, dos professores, quer da sua identidade sócio-profissional que se passa a definir em torno do cuidar, quando seria de esperar que se configurasse em torno do educar.

É face a uma tal estratégia, que o voluntarismo inspirado se tornou numa espécie de ideologia oficial do regime, depois de desossado do seu registo utópico, de forma a poder ser usado como sustentáculo do espírito de missão que, assim, passa a ser entendido como condição incontornável do exercício da profissão docente. É, neste sentido, que se considera que o voluntarismo inspirado acabou por ser apropriado como um instrumento de legitimação capaz de sustentar políticas educativas que assentam em três ideias fundamentais: (i) uma que diz respeito ao facto de, nas escolas públicas, os alunos e as respectivas famílias deverem ser entendidos não tanto como parceiros, mas mais como consumidores; (ii) outra, através da qual se defende que, nesses contextos, as intervenções se definem mais como inter-

venções de natureza sócio-educativa do que propriamente como intervenções de carácter educativo e (iii) uma última ideia que tenderia a afirmar a necessidade dos professores terem que assumir novos papéis enquanto participantes do projecto de redenção social que a Escola deverá promover. Será isto desejável?

Não cremos que o seja, ainda que tenhamos que reconhecer que, hoje, esta é uma discussão difícil de realizar, porque, por um lado, o voluntarismo inspirado sustenta uma mensagem sedutora, respondendo ao processo de demissão social e educativa que, por razões diversas, se tem vindo a empreender nas sociedades em que vivemos e, por outro, porque se corre o risco da recusa do voluntarismo inspirado ser difundida quer como a defesa de um determinado «status quo» nas escolas que importa, de facto, pôr em causa, quer como evidência de uma atitude através da qual se continuaria a admitir que os professores não têm que assumir compromissos, o que, na verdade, não se defende nem se recomenda.

O maior problema do voluntarismo iluminado tem a ver, em suma, com o facto de erigir a generosidade, mais do que a reflexividade, como referencial da acção docente, impedindo, assim, os professores de pensar os limites da Escola e da sua acção educativa, não para justificar a sua inacção, mas, sobretudo, para esclarecer e evidenciar os sentidos da acção que devem e podem protagonizar. Sendo este um propósito que qualquer exercício de retórica contempla, há que reconhecer, no entanto, que, no actual momento, a reflexividade docente não parece ser uma competência tão valorizada como essa mesma retórica dá a entender, a julgar, pelo menos, pelo novo regime de gestão e de administração das escolas, onde a fonte de todos os exercícios de reflexão que aí possam ter lugar irá radicar, sobretudo, na acção dos politécnicos que vão passar a governar essas mesmas escolas. Em suma, verifica-se, mais uma vez, que a generosidade em excesso mata, sobretudo quando, em seu nome, se impede a reflexão e a acção partilhadas e construídas em comum. Não é que estejamos a retroceder no tempo, porque esse tempo, em boa verdade, nunca existiu, situação que não permite justificar, no entanto, que se tenha desistido de pensar e de estimular os educadores e os professores a assumirem-se como intelectuais e cidadãos de uma sociedade que, apesar de tudo, se continua a reivindicar como uma sociedade democrática.

Ariana Cosme
Rui Trindade

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

■ Erva moira

Um salto quântico na tecnologia pode desvendar a 'teia cósmica' do universo

Cientistas acreditam que um salto quântico na tecnologia da computação e o desenvolvimento de novos e potentes telescópios vão, em breve, desvendar a chamada "rede cósmica", uma teoria segundo a qual o universo é cercado por uma trama invisível de "matéria escura".

Em uma série de artigos, publicados na última edição da revista *Science*, astrofísicos explicam como as novas tecnologias e experiências abrirão uma nova janela nos próximos anos para compreender as origens e complexidades do universo.

As ferramentas actualmente disponíveis apenas revelaram ao homem um esboço de como o universo se formou a partir do Big Bang e como se mantém unido pela força gravitacional da misteriosa "matéria negra".

Entretanto, os cientistas ainda não são capazes de mapear com precisão essa rede cósmica. Acredita-se que ela seja responsável por manter unidas as 100 milhões de milhões de galáxias no universo como conhecemos, e que, uma vez estudada com as ferramentas apropriadas, irá revelar detalhes sobre como as galáxias se formam e interagem.

"Estamos a um passo de realizar enormes progressos, graças aos novos observatórios (que estão a ser planeados), além dos avanços teóricos e das inovações na tecnologia da computação", afirma Claude-Andre Faucher-Giguere, da Universidade de Harvard, que coordenou a elaboração de um dos artigos.

Quando esses novos projectos se tornarem realidade, os astrofísicos poderão usar ondas de rádio para procurar no passado uma imagem dos dias do universo antes do surgimento de estrelas e planetas.

"Há muito, muito tempo atrás, o universo estava cheio de hidrogénio neutro, mas, num determinado momento, as primeiras estrelas foram formadas e o universo deixou de ser neutro, tornando-se ionizado, e o hidrogénio neutro desapareceu", explicou à AFP Faucher-Giguere.

Observatórios de baixa frequência expandirão o alcance do homem nas partes mais distantes do universo em busca do que sobrou desse hidrogénio neutro.

"Quanto mais longe você observar o universo através de um telescópio, mais antiga é essa parte do universo", disse o cientista.

Se os astrofísicos conseguirem ver suficientemente longe para encontrar esse hidrogénio neutro, serão capazes de provar que a sua teoria de formação do universo está correcta, concluiu Faucher-Giguere.

Outro projecto importante neste campo é o GAIA, desenvolvido na Agência Espacial Europeia e que pretende medir e mapear a movimentação de mais de um milhão de milhões de estrelas na nossa galáxia.

(...) "Seremos, pela primeira vez, capazes de estudar estrelas distantes, resultantes de eventos de criação muito antigos, e observar a Via Láctea nos mínimos detalhes, descobrindo tudo sobre sua história", afirmou, por seu lado Rodrigo Ibata.

Outra fronteira para a qual se esperam muitos progressos é a descoberta dos 'bárions perdidos', que são os prótons e núcleo atômico de que as estrelas, os planetas e até as pessoas são formadas. Os astrofísicos actualmente só podem contabilizar cerca de metade da massa de bárions que deveria estar presente no nosso modelo padrão de universo, sendo que o resto estaria oculto.

"Descobrir esses bárions e, portanto, produzir o inventário completo do que pode ser o único componente detectável da massa-energia total do universo é crucial para validar ou invalidar o nosso modelo cosmológico padrão", afirma Fabrizio Nicastro, do Centro Harvard-Smithsonian para a Astrofísica.

jps/ com: Mira Oberman e AFP

A reflexão sobre os estudos da memória na formação docente não foge da realidade cultural e teórico-metodológica em que eles foram elaborados. Além disso, hoje, com a chamada crise de identidade e o fim das ideologias, essa reflexão coloca o sujeito como eixo do discurso, com o direito de reconstituir-se pela narrativa, a partir de lembrar quem ele é. Por outro lado, é preciso reconhecer que o próprio género memorialístico e autobiográfico tem sido abalado, e até "esquecido", em certos momentos e que, por vezes, tem sido mais importante achar o sentido da própria vida por meio da biografia de outros do que saber detalhes de vidas alheias. O homem já deixou de ser o centro não só do universo, mas também dele mesmo. O Eu abalado (Freud, 1989) levou a repensar o género autobiográfico nessa perspectiva, tanto que hoje ele pode ser abalado, segundo Fukuyama,

Contexto dos estudos biográficos e memorialísticos

na luta humana pelo reconhecimento "Os seres humanos, com sua memória, conhecimento e enorme aptidão para o raciocínio abstracto, são capazes de conduzir as lutas pelo reconhecimento para ideologias, crenças religiosas, cargos em universidades, prémios Nobel e uma miríade de outras honrarias." (Fukuyama, 2003, p. 57)

Este autor nos lembra que, além das problemáticas da sociedade moderna ególatra, somos interpelados pela sociedade pós-humana, produzida no laboratório, o que poderia influir na memória dos sujeitos imersos na cultura do reconhecimento, da depressão, do esquecimento do sujeito e do medo de esquecer ou de não esquecer, o que gera a impossibilidade de articular presente, passado e futuro. É, portanto, uma situação complexa, já que envolve mais do que se pode saber e reflectir a respeito, pois o sujeito chegou ao terceiro milénio mudo, debilitado e procurando dar algum sentido à sua existência para continuar produzindo e produzindo-se. Paulo Freire é um educador que ajuda, ao longo de suas obras, a dizer que gente é processo e exige o trabalho interactivo de autoconhecimento para o qual é necessário voltar-se para o passado (Freire, 1994, p. 11) O novo tempo se gera no velho e impõe

aos seres humanos uma nova leitura de mundo (Freire, 1997, 1993, 1997b). Pronunciar, dizer, escrever como tempo de acontecimento é um direito que o sujeito pode exercer. Pode dizer-se que o professor escreve ou publica pouco; são os professores-pesquisadores da educação superior que promovem as rememorações das experiências para escrevê-las e/ou trabalhá-las em sala de aula. Deles é exigida a elaboração do memorial para o concurso de ingresso à docência superior. Na formação superior e nos concursos para professores, a realização do memorial, com destaque para a escrita sobre si mesmo, é hoje quase mais importante que os títulos, porém ainda se percebe um resíduo não dito em relação à vontade ideológica que sustenta essa importância.

Esses conhecimentos e o auto-conhecimento são uma tendência explícita que está crescendo nas pesquisas (Josso, 2004; Nóvoa, 1995, 1992; Vieira, 1999). Os estudos biográficos, autobiográficos e memorialísticos proliferam na formação do professor, especialmente nos finais da década de 80, depois de décadas de silêncio na América Latina. Embora se possa dizer que os docentes ficaram mudos, eles voltaram (os que voltaram) do processo autoritário sem capacidade para contar (Benjamin, 1994). Mas, não demorou muito tempo para surgirem a resistência, a negociação e a elaboração das rememorações e da denúncia. As lembranças foram se organizando, se contando e se tornando memórias sustentadas em experiência conservadas, que legitimaram os relatos, que se tornaram história.

Um novo contexto social foi tramado a partir do Nunca Mais (1984), que reivindica o acto de lembrar em prol da verdade que ajude a fazer justiça às vítimas; da Política do Perdão (Lefrac, 2002; Luskin, 2002), que busca restituições, com finalidade política, e pelo acto de lembrar e esquecer, procura promover que as vítimas perdoem os torturadores com a

intenção de reconstruir os laços sociais e manter a paz. A partir da cultura judaico-cristã, a sociedade é interpelada com insistência e há motivo para essa insistência pois, "o motivo da insistência sobre o dever de perdoar é, obviamente, que "eles não sabem o que fazem", e não se aplica ao caso extremo do crime e do mal intencional... (Arendt, 1981, p. 251)

Há um substrato ideológico que impregna a cultura da memória e que envolve também a

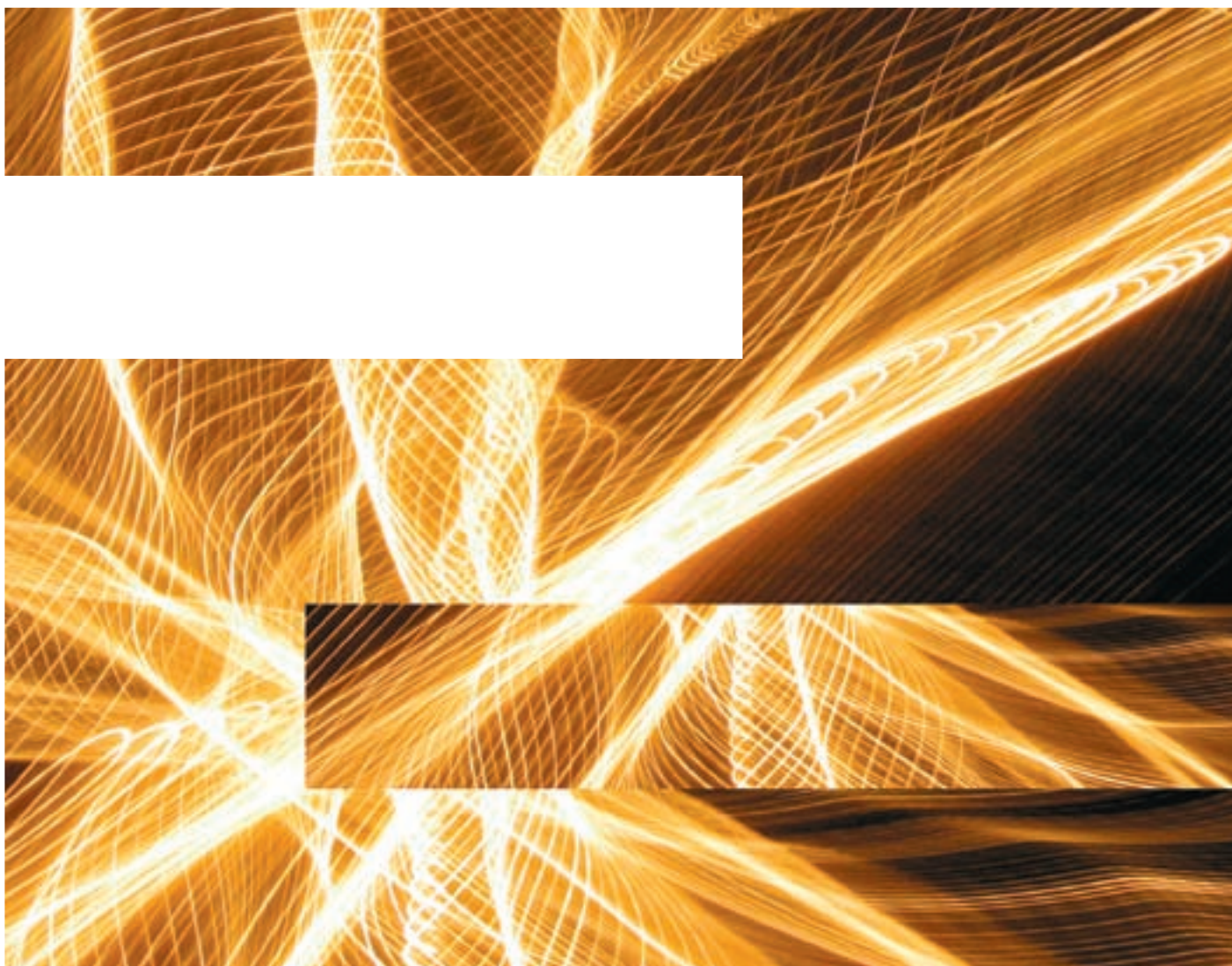
teoria da antecipação, a acção preventiva e a comunidade democrática illusória, com pensamentos, ideias, políticas, fato e feitos desenvolvidos e fortalecidos pelo actual governo americano. Nessa ideologia, a ética instrumental e a moral transaccional de mercadorias interessam mais que a ética emancipadora da humanidade chegando até o extremo de se viver num mundo onde se mata em prol da democracia global, e verdadeiros delitos contra a humanidade são perpetrados por meio de medidas preventivas sustentadas teórica e legalmente. Todas essas questões, por sua vez, se tornarão conteúdos a serem ensinados e/ou aprendidos.

O método autobiográfico é uma tendência em crescimento nas pesquisas educacionais e ajuda a sistematizar esses conhecimentos e até a compreender mais do que a biografia, ou seja, os processos de subjectivação e sentido que nascem do movimento gerado a partir da cultura da memória e da formação neste terceiro milénio.

Margarita Victoria Gómez

Universidade Vale Rio Verde Minas Gerais

mvgomez@usp.br



As TIC transversais ao currículo

As Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) provocaram uma mudança a todos os níveis: educativo, cultural e social e a entrada no mundo da informação digital, o ensino a distância, o *e-mail*, o *e-government*, o *e-banking*, a vídeo-conferência, as compras *online*, etc. estão a mudar significativamente a nossa forma de viver. Os equipamentos interactivos e multimédia colocam à disposição dos estudantes e dos professores um conjunto enorme de informações, aumentam as possibilidades de pesquisa e ajudam-nos a tornarmos-se “exploradores” activos do mundo que os envolve. Acresce ainda o facto de, para os professores, ser uma ferramenta essencial para a criação de conteúdos e desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem. Quando falamos em criação de conteúdos com os alunos estamos a refe-

rir-nos à importância da qualidade dos materiais pedagógicos e à vantagem que será ter materiais que abram o espaço de sala de aula — por exemplo as plataformas de gestão de conteúdos — e referimo-nos ainda à capacidade de ensinar o aluno a investigar e a procurar informação, quer no computador da escola, quer em casa. Quando se coloca material numa plataforma — quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno — este material fica disponível para o aluno, para a turma, para a escola, para os colegas, para os professores, para os pais, ou por vezes para uma outra turma, para quem isso possa ser interessante. Isto é um avanço no conceito de aprendizagem e autonomia. Permite ainda uma coisa mais interessante que é uma educação centrada no aluno: cada um pode fazer ao seu ritmo e de maneira diferente.

São muitos os exemplos de projectos escolares bem sucedidos em que as TIC foram uma componente essencial (Projectos de implementação de Jornais Escolares Digitais, Projecto *Hyperscore* nas Escolas, Projecto *Geometer's Sketchpad*, etc), como são imensas as pistas para ajudar a desbloquear esta situação: *WebQuests* isto é pesquisa orientada, *e-portefólios* digitais, utilização de programas de desenho e imagem para abordar as temáticas da Educação Visual, dicionários *online*, *hot potatoes* (palavras cruzadas, jogos interactivos para aprendizagem da língua, etc). Para quem quer dar passos mais simples pode começar por utilizar e incentivar o *email* ou *Messenger* para troca de informação com os professores e colegas, criar *blogs* ou *fóruns*. As plataformas *Moodle*, em implementação por todas as escolas públicas do país, permitem

que de uma forma interactiva os alunos façam os testes e a correcção imediata. Se estas vantagens, entre outras, já testadas e estudadas suficientemente, são importantes para todos os alunos e professores para os alunos com algum tipo de incapacidade são completamente imprescindíveis.

No entanto, as TIC são muitas vezes percebidas como equipamentos que podem ou não ser usados e não como tecnologias transversais ao currículo que permitem acesso e produção de informação original, um meio privilegiado de comunicação. Aliás, a sigla não é perceptível para todos da mesma forma e confunde-se Tecnologia de Informação e Comunicação com aulas de informática o que não ajuda e perceber a necessidade de ter uma visão mais ampla que ultrapasse as paredes da escola, a vontade do governo ou a vontade e energia pessoal de cada docente. Neste sentido, a forma como os professores percebem os modelos de ensino aprendizagem e os meios que colocam à disposição dos estudantes, para que estes aprendam, está condicionada pela vontade e saber de cada um, como referia Rui Grácio (1995-1996).

Se para alguns jovens a falta de uso das novas tecnologias, no âmbito das suas rotinas escolares é apenas um problema parcial, pois têm essa experiência facilitada em casa, para outros, que não têm outro acesso à tecnologia a não ser na escola, é uma oportunidade perdida. Aliás, à medida que a sociedade da informação se vai desenvolvendo, os jovens têm muito a perder ou a ganhar com o desenvolvimento de competências tecnológicas. Assim, somos de opinião que, em todos os graus de ensino, mas sobretudo no Ensino Básico, deve haver acções conducentes a que se alterem as práticas pedagógicas incorporando as TIC em todas as disciplinas, de forma a que sejam transversais ao currículo e não consideradas como uma disciplina autónoma em que o objectivo é o domínio da ferramenta.

Maria José Araújo e José Alberto Lencastre

Investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIIE)
Núcleo E:etc – Expressões,
Espaços e Tempos de Criatividade
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

MACACADAS

Os macacos machos “pagam” para ter sexo

Pagar para fazer amor é muito provavelmente uma prática mais antiga do que a própria raça humana, segundo um estudo publicado na primeira semana de Janeiro na revista britânica *New Scientist*, que descreve um verdadeiro “mercado do sexo” entre os macacos indonésios.

Depois de observar durante mais de vinte meses cerca de cinquenta macacos de colarinho largo em Kali-

mantan Tengah, uma província da Indonésia, Michael Gumert, da “Universidad Tecnológica Nanyang”, em Singapura constatou que as fêmeas emparelhavam em média 1,5 vezes por hora, mas esta frequência subia para 3,5 por hora quando acabavam de se fazer espiolhar por um macho. As leis do mercado também influíam nesta peculiar transacção.

Se havia várias fêmeas na área, o preço do acto sexual

baixava drasticamente, quer dizer, um macho podia “comprar” uma fêmea por apenas oito minutos de espiolhagem. Mas o preço do sexo subia para os 16 minutos se as fêmeas escasseavam na área.

A investigação sustenta a teoria de que as forças do mercado biológico podem explicar o comportamento social, diz a revista britânica.

“Há uma relação conhecida entre a economia e o em-

parelhamento das espécies humanas”, diz Ronald Noé, da Universidade de Estrasburgo em França, autor junto com Peter Hammerstein, da Universidad Humboldt na Alemanha, da teoria do “mercado biológico”.

Assim, “há muitos exemplos de homens velhos e ricos que obtêm os favores de mulheres jovens e atraentes”, apontou.

jps/ com: AFP

■ Lá fora

Vitória dos maquinistas alemães abala o modelo sindical do pós-guerra

Depois de 10 meses de greve, o pequeno sindicato dos maquinistas de comboios alemães (GDL) conseguiu a sua própria convenção colectiva, separadamente dos outros ferroviários, abalando assim o modelo sindical da Alemanha do pós-guerra.

Os últimos detalhes serão ainda para negociar, mas o conflito com a companhia ferroviária Deutsche Bahn (DB) acabou em Janeiro, acabando com a ameaça de continuação da greve.

A maior parte dos analistas reconheceu a vitória do GDL, o mais antigo sindicato da Alemanha, que obrigou a poderosa DB a aceitar negociações com condições específicas dos maquinistas, com aumentos salariais substanciais de 11 por cento este ano.

Para Holger Lengfel, professor de sociologia da Universidade de Hagen, esta greve marcará um momento histórico nas relações de trabalho da Alemanha.

Ao obter a sua própria convenção colectiva, "os maquinistas derrubaram um pilar da política salarial alemã", ou seja, apenas um sindicato por empresa, já que (como nesse caso) os funcionários são maquinistas e demais trabalhadores ferroviários.

Ao contrário do que acontece noutros países da Europa, os sindicatos alemães têm uma ampla base e funcionam segundo um consenso pelo qual os salários mais baixos aumentam mais do que os mais altos, explica Reinhard Selten, prémio Nobel de Economia.

Daí vêm as críticas feitas ao GDL, por fragilizar a solidariedade entre os trabalhadores.

A Confederação de Sindicatos da Alemanha (DGB) criticou reiteradas vezes as reivindicações autonomistas do GDL e insistiu na unidade das convenções colectivas.

Michael Sommer, presidente da DGB, lembrou que este princípio de solidariedade foi imposto depois da Segunda Guerra Mundial para criar sindicatos amplos e poderosos. Os seus predecessores, mais corporativistas, foram incapazes de se opor aos nazis.

Este foi um elemento-chave da reconstrução e do "milagre económico alemão", assegurando ao patronato a previsibilidade dos custos do trabalho e a paz social quando se concluía uma convenção colectiva por empresa ou por sector. Mas os maquinistas não são os primeiros a quebrar esta bela harmonia. Os pilotos de avião, do sindicato Cockpit, romperam as fileiras em 2001, seguidos pelos controladores aéreos em 2006 e pelos médicos da Federação Marburger Bund.

Estes pequenos sindicatos são criados por profissionais que têm a impressão de não serem suficientemente reconhecidos ou mal remunerados, explica Lengfel. Os grandes sindicatos como Verdi (serviços) e IG Metall (metalurgia e electrotécnica) são "máquinas niveladoras de salários".

O fenómeno coincide com uma diminuição do número de filiados das grandes centrais. O DGB, que reúne a Verdi e a IG Metall entre muitos sindicatos, perdeu 40 por cento dos seus membros entre 1991 e 2007.

A desregulamentação do mercado de trabalho nos últimos 15 anos tornou a luta sindical mais legítima. O patronato exige dos trabalhadores mais flexibilidade nos salários e na jornada de trabalho.

jps/ com: AFP

A sociedade do século XXI elege a educação como um direito humano básico, condição indispensável à actualização de todos os outros direitos devendo, como tal, constituir um vector estruturante das políticas de solidariedade. Por um lado, acredita-se que a educação ocupa um lugar central na capacitação subjectiva e cívica dos sujeitos e, por outro, reconhece-se que não é possível promover uma sociedade do conhecimento num cenário de exclusão social. A racionalidade pedagógica é assim convocada a constituir-se como parte interessada no debate público sobre a «questão social», expressão com que se convencionou designar o conjunto de problemas que afectam o processo de desenvolvimento humano em determinada época histórica, tanto no plano individual como colectivo.

Configurados em termos de beneficência, mutualização ou filantropia, os tradicionais esquemas de intervenção social têm vindo a revelar-se desajustados às novas realidades. Os laços sociais não são naturais, como se pensava nas sociedades antigas, nem são redutíveis a uma regulação de carácter contratual alicerçada em medidas de «segurança» e «assistência» que, afinal, cobrem apenas uma parte da sociedade, aquela que é detentora de direitos resultantes do seu vínculo laboral, deixando «de fora» muitos outros. Multidimensionais, precários, contingentes e fluidos,

a pedagogia social nasce de uma relação de hospitalidade originária entre a esfera educacional e a esfera da solidariedade social, correspondendo nesse plano a um espaço novo, a um «terceiro lugar» ou «lugar comum».

Em boa medida tributária da «tradição espanhola», a escassa literatura nacional produzida sobre este assunto tende a convergir para a definição de pedagogia social como ciência da «educação social», nomeando assim todo o universo de aprendizagem social possível. Por razões que transcendem a divergência terminológica, considero pouco adequado identificar como «educação social» a totalidade do campo prático da pedagogia social. Por outro lado, entendo que a pedagogia social não pode ser tomada por um saber excessivamente generalista e de tal forma substantivado que perde toda a sua consistência e operacionalidade empíricas.

Na tentativa de encontrar esteios de racionalidade que ajudem a vertebrar o corpo de conhecimento designado por «pedagogia social» e assumindo os riscos inerentes a uma sistematização inevitavelmente redutora, sobretudo quando equacionada num espaço de escrita como este, arrisco indicar as acepções de pedagogia social que me parecem mais pertinentes, salientando que elas só poderão ser compreendidas a partir da sua interdependência dinâmica. Quando falamos em «pedagogia social» podemos estar a referirmo-nos a: I) uma ciência, inserida no campo epistemológico das ciências da educação e tendo como objecto de estudo a aprendizagem social num cenário de educação «na e com a vida»; II) uma disciplina académica, com justificada inclu-

De que falamos quando falamos em Pedagogia Social



os laços que tecem a coesão social numa sociedade fragmentada e fortemente segregativa carecem de protecção mas também, ou fundamentalmente, de promoção e reinvenção constantes. Neste sentido, o termo «social» junta-se ao termo «pedagogia» designando um objecto de estudo e um território de acção específicos mas também, ou sobretudo, um objectivo: o de encontrar estratégias de mediação humana que ajudem a «fazer sociedade». Pode-se dizer que

são nos currículos de ensino superior, em todos os seus ciclos de formação, sobretudo nos cursos que à partida se reconhecem vocacionados para a missão pedagógica, escolar ou extra-escolar; III) um saber técnico-profissional que pode, nalguns casos, ser mesmo assumido como saber matricial, como tende a acontecer hoje em Portugal com a Educação Social e a Animação Sociocultural; IV) uma filosofia de acção indexada a valores de humanismo relacional. Nesta acepção, a pedagogia social surge adjectivada de múltiplas formas, de acordo com a dimensão axiológica privilegiada. A linha que tenho vindo a tentar fundamentar aponta para uma «pedagogia de proximidade humana» ou «pedagogia de hospitalidade social». Reconhecendo os incontornáveis factores de incerteza e complexidade que marcam o devir temporal, mas recusando a rendição à lógica cega do aleatório e da contingência, inaceitável quando em causa está a intervenção intencional no devir humano, penso que importa ainda

arriscar uma explicitação dos domínios estratégicos da pedagogia social à luz das exigências da nossa contemporaneidade. É o que me proponho fazer na continuação deste texto, começando pela Educação Social dada a relevância, a especificidade e o grau de autonomia técnica já atingido neste domínio, concretamente no nosso país.

Isabel Baptista

FEP/Universidade Católica Portuguesa. Porto

Psycho



Para o Luís, que curte a cena do chuveiro tanto como eu

Já alguém escreveu que nenhum filme conseguiu igualar a capacidade de "Psycho" de assustar as pessoas e deixar na memória lembranças inquietantes. Uma referência do cinema de suspense, esta obra-prima de Alfred Hitchcock realizada em 1960.

O avô dos filmes de terror de hoje foi baseado numa novela de Robert Bloch, que por sua vez, foi inspirada em acontecimentos reais. Em 1957, um homem perfeitamente vulgar de Wisconsin, chamado Ed Gein vivia uma vida dupla, como "serial killer". "Baseei a minha estória naquela situação", escreveu Bloch na sua autobiografia em 1993. Decidi escrevê-la baseado na noção de que a pessoa que vive na porta ao lado pode ser um monstro, insuspeito mesmo para a bisbitotice normal de uma pequena cidade."

Pouco depois do livro ter sido publicado, Bloch recebeu uma chamada do seu agente informando-o que alguém da MCA queria comprar os direitos por 5000 dólares. Bloch levou o preço até os 9500, sem saber que o interessado era o próprio Hitchcock.

Quando a produção começou em 30 de Novembro de 1959, Hitchcock tinha conseguido um elenco sólido para uma produção de muito baixo custo: Anthony Perkins, então com 27 anos e já um veterano quer no cinema, quer no teatro, no papel de Norman Bates, o encarregado do motel, Janet Leigh, Marion Crane, Vera Miles, Martin Balsam e John Gavin.

Janet Leigh acabou mais tarde por escrever um livro sobre a rodagem, "Psycho (behind the scenes of Psycho)" onde conta "I loved him - just adored him"- ele é o velho Hitch: "Era, obviamente, o realizador mais bem preparado. Quando recebi o argumento depois de contratada, fui ter com ele e mostrou-me como todos planos do filme já estavam planeados...Desde que eu estivesse em frente à câmara e preenchesse o quadro que era suposto preencher... ele deixava-me em paz".

Perkins já era um actor considerado, tinha sido mesmo nomeado para um Óscar pelo filme "Friendly", mas "Psycho" valeu-lhe anos e anos de papéis para personagens mentalmente instáveis. Durante anos recusou-se a falar sobre o filme mas no princípio dos anos 70 a sua atitude mudou. "A minha atitude mudou um dia em que estava no "lobby" de um hotel, e reparei nas reacções das pessoas quando passavam por mim. Toda a gente tem uma história ou duas com o filme e eu costumava deitar-lhes aquele olhar "deixem-me em paz!". Então percebi que tinha de mudar."

O público viu em "Psycho" muitas coisas pela primeira vez, por exemplo uma actriz principal em lingerie sexy, uma cena no chuveiro... aquela que fez, sem dúvida, a celebridade do filme. "Levou-nos sete dias a rodar essa cena" disse Hitchcock na célebre entrevista dada a François Truffaut, "havia 70 tomadas de câmara para 45 segundos de filme. Tínhamos um torso feito de propósito para este filme, com o sangue que deveria espirrar da faca, mas não o usei. Usei uma rapariga viva, uma modelo nua que dobrou Janet Leigh. Apenas

mostramos as mãos, ombros e a cabeça de Janet. O resto foi montagem. Naturalmente, a faca nunca lhe tocou no corpo; foi tudo construído na montagem" A música estridente de Bernard Hermann também foi durante anos um clássico para os filmes de terror (ver "A Página da Educação", de Abril 2007). As palavras de Alfred Hitchcock na entrevista referida ficarão a marcar para sempre a nossa visão sobre o cinema: "Não me interessa o tema, não me interessa a representação. Interessa-me as cenas e a fotografia e a banda sonora e todos os aspectos técnicos que fazem o público gritar. Sinto-me terrivelmente satisfeito por conseguirmos usar a arte cinematográfica para conseguirmos uma espécie de emoção colectiva. E com "Psycho" conseguimos-lo. Não foi a mensagem que perturbou o público, nem foi uma grande actuação ou terem gostado da história. Eles gostaram foi de puro cinema".

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

MUDANÇAS SOCIAIS

Britânicos já não criticam o sexo antes do casamento ou a homossexualidade

A maioria dos britânicos já não desaprova as relações sexuais antes do casamento ou entre casais do mesmo sexo, apesar de continuar a manter uma atitude mais tradicional em torno da educação das crianças, segundo um estudo divulgado em 23 de Janeiro.

Setenta por cento dos britânicos já não criticam as actividades sexuais antes do casamento, contra 48 por cento em 1984, segundo o relatório preparado pelo Centro Nacional de Investigação Social.

Um outro sinal é o de que os britânicos dão cada vez menor importância ao casamento. Dois terços dos britânicos consideram que socialmente há poucas diferenças entre casamento e concubinato. Do total, 54 por cento acham que uma relação de casal sólida não implica forçosamente viver sob o mesmo teto e 69 por cento consideram que se pode viver uma vida feliz e realizada mantendo-se solteiro.

Apenas 32 por cento das pessoas interrogadas vê-

em com maus olhos as relações entre as pessoas do mesmo sexo, mas 42 por cento pensam que um casal homossexual masculino não pode criar as crianças tão bem como um casal heterossexual.

Quarenta e dois por cento acreditam que uma pessoa sozinha pode criar um filho tão bem quanto um casal, contra 41 por cento que pensam o contrário. "O casal heterossexual já não é uma norma social central", explica Simon Duncan, um dos autores do relatório.

A vida familiar britânica tem tido importantes mudanças nas últimas décadas, em particular um importante aumento de pessoas que vivem sozinhas e uma taxa de casamentos que é a menor desde 1986.

jps/ com: AFP

■ Cartas na mesa

FÓRUM DE DAVOS

Uma reunião atípica de executivos, políticos e artistas

O Fórum de Davos reúne todos os anos nas montanhas suíças uma importante combinação dos mais importantes donos do mundo. São os representantes do poder político, económico e cultural do planeta, oficialmente interessados e apostados em debater os problemas da humanidade e, certamente, interessados em saber como continuar a conduzi-lo e a dominá-lo. Apontados como promotores de uma visão exclusivamente capitalista e liberal, ou neoliberal, do mundo, a reunião organizada desde 1971 pelo Fórum Económico Mundial (WEF, siglas em inglês) é o encontro anual dos mais ricos, poderosos e famosos do planeta.

Para participar, não se pode ser pobre: as mil maiores empresas do mundo pagam por ano 42.500 francos suíços (26.300 euros) para serem membros do WEF, e cada membro individual paga 18.000 francos suíços (11.000 euros) para ir a Davos.

Uma centena de multinacionais desembolsam, além disso, 500.000 francos suíços por ano (310.000 euros) para serem "sócios estratégicos" do WEF.

No seu discurso retórico, o WEF diz que o seu objectivo é nada menos nada mais do que "melhorar o mundo" e, durante a sua reunião anual, nesta estância de esquí, sucedem-se os anúncios sobre doações para obras de caridade.

De facto a melhoria do mundo, para estes homens poderosos, não passa por considerarem uma alteração da organização económica, social e política, que promova a possibilidade de cada ser humano ser dono de si próprio, mas passa, quando muito, pela possibilidade de distribuírem algumas das migalhas que sujam a toalha da sua mesa farta.

Durante o Fórum, a localidade é invadida por mais de 2.500 participantes, 10.000 jornalistas e serventuários do WEF, e todos são submetidos a um severo dispositivo de segurança.

Mais de 200 debates durante os cinco dias da reunião celebram a análise de coisas tão diversificadas que vão da situação do Paquistão à luta contra o cancro.

Na verdade, enquanto tais debates decorrem e alguns se entretêm com o debate sobre a política internacional, nos corredores, nas salões e nos maples proporcionados pelo Fórum, a ocasião é ótima para muitos presidentes de empresas se reunirem de maneira informal e combinarem os negócios que verdadeiramente interessam.

O evento foi criado por um professor de Economia, Klaus Schwab, e é organizado por um grupo totalmente privado e que cada vez mais se parece com o organismo internacional que verdadeiramente governa o mundo.

Davos permitiu criar, nalguns anos, alguma ficção, tendo as ficções mais conhecidas sido, talvez, a assinatura de uma declaração greco-turca em 1988, uma reunião entre F.W. de Klerk e Nelson Mandela em 1992 e um acordo de paz israelo-palestiniano assinado por Simon Peres e Yasser Arafat sobre Gaza em 1994. Mas nada disto passou, de facto, de ficção política.

Como se calcula a reunião anual do WEF é excelente servida e requintada oferecendo sendo abundante e farta em coquetéis, recepções e nas mais variadas diversões. Tudo coisas que, muito provavelmente, ajudam a acertar as contas do mundo.

Paulo Serralheiro

O impacto nulo em Portugal dos resultados do estudo internacional PISA

Foram anunciados recentemente os primeiros resultados do estudo internacional PISA de 2006. O estudo PISA é um programa internacional de avaliação das competências (em leitura, matemática e em ciências) dos alunos de 15 anos dos países da OCDE (a que se associaram mais cerca de duas dezenas de países). Este programa pretende determinar em que medida os alunos possuem a capacidade de "aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas". Os resultados de Portugal foram medíocres e este facto serviu para a habitual troca de mimos entre o Governo e a Oposição e para meia dúzia de analistas incluírem a palavra PISA nos seus comentários, aparecendo frequentes distorções pois o conteúdo concreto do estudo é ignorado.

Eis, a título de exemplo, um facto básico que se retira do relatório português do último estudo e passou despercebido. Apesar de o resultado global de Portugal se ter mantido o mesmo (aqui vou só referir a parte relativa à Matemática), o número de alunos com 15 anos no 10º ano de escolaridade diminuiu, ou seja, aumentou o número de reprovações de alunos com 15 anos: há mais alunos de 15 anos no 7º, no 8º e no 9º anos de escolaridade do que em 2003. Os resultados de cada um destes grupos de alunos melhoraram, mas o aumento de reprovações impediu que o resultado de Portugal fosse melhor. Isto significa que, ao contrário do que é voz corrente, nós não precisamos de reprovar mais alunos em Portugal, precisamos sim de apoiar mais os alunos que reprovam (em muitos países não há sequer reprovações no Ensino Básico, mas há muitos apoios aos alunos com dificuldades).

Um analista político criticava a actual Ministra da Educação por os resultados do PISA não terem melhorado entre 2003 e 2006. Ora isto não tem sentido pois muito pouco do que a actual Ministra da Educação possa ter feito de bem ou mal se pode ter reflectido nesses resultados. Com efeito, a recolha de dados do mais recente estudo PISA decorreu na primeira metade do ano de 2006, ou seja, no lectivo de 2005/2006. A maior parcela de alunos portugueses analisados pelo PISA estava então no 10º ano de escolaridade. Estes alunos, ao longo da sua escolaridade, estiveram sob influência das decisões dos seguintes Primeiros Ministros e Ministros da Educação (influência directa, porque decisões de anos anteriores também tiveram impacto no sistema):



Pré-escolar (3 anos)	1993/1994	Cavaco Silva – Manuela Ferreira Leite
Pré-escolar (4 anos)	1994/1995	Cavaco Silva – Manuela Ferreira Leite
Pré-escolar (5 anos)	1995/1996	António Guterres – Marçal Grilo
1º ano	1996/1997	António Guterres – Marçal Grilo
2º ano	1997/1998	António Guterres – Marçal Grilo
3º ano	1998/1999	António Guterres – Marçal Grilo
4º ano	1999/2000	António Guterres – Guilherme D' Oliveira Martins
5º ano	2000/2001	António Guterres – Augusto Santos Silva
6º ano	2001/2002	António Guterres – Júlio Pedrosa
7º ano	2002/2003	Durão Barroso – David Justino
8º ano	2003/2004	Durão Barroso – David Justino
9º ano	2004/2005	Santana Lopes – Maria do Carmo Seabra
10º ano	2005/2006	José Sócrates – Maria de Lurdes Rodrigues

O trabalho da actual Ministra só poderá ter algum peso nos resultados do estudo PISA de 2009 que serão publicados em 2010 quando, provavelmente, já não for Ministra. A influência que cada aluno recebe na sua escolaridade é de tal modo espalhada no tempo (e tanto a aprendizagem da Matemática como da Leitura e das Ciências dependem de todo o percurso escolar do aluno e não apenas do que se passou num ou noutro ano isolado) que todos nos deveríamos preocupar mais com a coerência do sistema educativo em termos globais, não tentando discutir pequenos segmentos isolados. Infelizmente em Portugal sabemos o que se passa do nosso lado da rua mas nem sequer sabemos o que se passa do outro lado da nossa própria rua quanto mais do outro lado da cidade.

Jaime Carvalho e Silva
Departamento de Matemática
Universidade de Coimbra

Por uma pedagogia das ausências: diferentes lógicas no ensinar e no aprender

Pensar nos processos de escolarização das crianças das classes populares pode adquirir múltiplas abordagens, dependendo de nossas inserções e modos de compreender. Minha trajetória de educadora, alfabetizadora, pesquisadora dos processos através dos quais se pense espaços onde as possibilidades se façam, ainda que num contexto marcado pelas inúmeras dificuldades, algumas delas tomadas como inexoráveis no campo da educação, vem sendo marcada pelo estudo das diferentes lógicas que coexistem na cultura e que são sistematicamente negadas, em favor de uma lógica hegemônica que, no dizer de Benjamin (1994) “não tem cessado de vencer”. E vencer, neste caso, significa impor-se historicamente sobre a multiplicidade inesgotável do real, empobrecendo as possibilidades do mundo. Ao abordar a questão das relações que ocorrem nos contextos escolares, buscamos lugares de pensamento que tanto produzam a crítica aos modos excludentes com que a cultura do Ocidente efetivase, quanto alternativas a esses processos, através da orientação para o que pode ser compreendido se mudarmos nossos modos de ver. Assim, empreendemos um diálogo com Boaventura de Sousa Santos (2003), na busca de pontos de ligação entre seu trabalho e uma possível *pedagogia das ausências*, tentando compreender lógicas e saberes legítimos onde o discurso hegemônico nos orienta a ver ignorâncias, primitivismos, inferioridades, particularismos e improdutividade.

Partimos de uma compreensão de base: vivemos num mundo que está a fazer-se, numa complexidade e diversidade inesgotáveis, mas que vem sendo construído historicamente sob uma determinada ótica organizadora, possível de ser reconhecida e compreendida em seus movimentos e intencionalidade. Uma ótica que tem como principal característica a pretensão e o permanente trabalho de tornar-se única e universal: trata-se do modo da racionalidade ocidental. Essa ótica veio

se hegemonzando no decurso dos últimos séculos e afirma-se através da estratégia da produção permanente de apagamentos e invisibilidade das formas diferentes de sua própria racionalidade. O ocidente empreendeu, ao longo dos séculos, um programa de narrar a si próprio como forma superior de ser, tendo suas formas sido impostas como as melhores formas, nas muitas ações colonizadoras que empreendeu: ocupação dos territórios, expropriação das culturas e das riquezas, genocídios e epistemicídios. Mais ainda, a grande ação eficaz do ocidente, que o distinguiria de outras hegemonias historicamente conhecidas seria a capacidade que teve de relacionar as formas alternativas a si mesmo, formando sistemas totalizantes onde todas as manifestações humanas e culturais – e até mesmo a natureza – encontrassem significado e sentido em *relação* à forma ocidental. Seja em relações de oposição, seja pela criação de sistemas evolutivos onde as formas ocidentais são colocadas como ponto de chegada de processos de desenvolvimento necessários, o ocidente narra a si mesmo como ulterior, verdade única e universal. No mesmo processo, narra todas as demais formas de ser, ou como incompletas, ou como negação. Nos dois casos, a falta encontraria completude ao tornar-se a racionalidade ocidental. Essa colonização dos significados das outras formas de ser implica num efeito, produzido cotidianamente nas práticas e instituições, de invisibilização das alternativas, construída no processo de produção das não-existências. Santos aponta em seu trabalho cinco lógicas através das quais o ocidente constrói sua presença absoluta a partir da produção da não-existência das outras formas: a lógica do único saber – a ciência, a lógica da única temporalidade – a linear, a lógica da única cultura – a européia, a lógica da única escala – a global, e a lógica do único modo de produção – o capitalismo. Devemos aproximar a compreensão de Santos ao nosso próprio campo de



estudos e problemas: a escolarização, especificamente os processos educativos que se destinam a cumprir, na sociedade ocidental, o ideal republicano da educação para todos. A escola, configura-se como potente instrumento de reprodução da lógica ocidental, produzindo diferentes tipos de ausências, que tomam forma nas exclusões das classes populares e de outras culturas do lugar que em teoria ela deveria promover. Se pudermos utilizar a construção de Santos, conseguiremos pensar de forma crítica a escola e suas relações de produção de uma racionalidade, e poderemos avançar na direção da construção de uma pedagogia que se detenha na observação das possibilidades do presente, potencializando-as e reconhecendo-as como legítimas alternativas – *uma pedagogia das ausências*. A ausência, neste sentido aqui tomada, opõe-se à não-existência, na medida em que trata-se do reconhecimento do que foi produzido como negação, numa ação de tornar visível e pensar em formas de construir sua *emergência* enquanto alternativas.

O empobrecimento da realidade que nas escolas toma forma cotidianamente precisa ser enfrentado, e nesse lugar de luta, reconhecer as diferentes lógicas como legítimas formas de estar *neste mundo aqui* é transformá-lo no campo de possibilidades que desejamos e necessitamos, um mundo em que caibam como *presenças* o que hoje narramos como ausências: crianças, jovens, suas histórias, suas culturas e suas legítimas formas de ser.

Marisol Barenco de Mello

Grupo de pesquisa – GRUPALFA:
alfabetização das classes populares
Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo : Brasiliense, 1994. - (Obras escolhidas ; v.1)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Em: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as ciências" revisitado*. Porto : Afrontamento, 2003.

ILEGALIDADES

Chefe do Estado-Maior dos EUA favorável ao encerramento de Guantánamo

O chefe do Estado-Maior conjunto dos Estados Unidos, almirante Michael Mullen, assegurou em meados de Janeiro que o centro de detenção em Guantánamo deveria ser fechado, mas afirmou que não há previsão de quando essa decisão possa ser tomada. “Consideramos que esta missão é durável, até que alguém venha e feche o centro”, disse Mullen após visitar a prisão na base naval americana em Cuba.

“Não tenho ideia de quanto tempo vai levar (para o encerramento). São os dirigentes políticos que devem tomar essa decisão”.

“Afirmando publicamente que devemos fazê-lo. O secretário de Defesa (Robert) Gates disse publicamente que devemos fechá-la. Mas não se tomou ainda nenhuma decisão”, acrescentou.

O almirante Mullen assinalou ainda que Guantánamo

prejudica a imagem dos Estados Unidos: “Acredito que a imagem que se tem de Guantánamo no mundo representa os Estados Unidos; em termos de reputação, isso faz-nos ser mal vistos”.

“Por outro lado, há neste local pessoas muito perigosas, que cometeram crimes terríveis”, concluiu Mullen. Seis anos depois da chegada à Guantánamo dos primeiros prisioneiros da “guerra contra o terrorismo”

em Janeiro de 2002, haverá 277 detidos, mas nenhum processo foi aberto. Mais de 500 presos foram libertados, a maioria sem que contra eles tenha sido apresentada qualquer acusação.

Após vários anos de processos judiciais, está previsto para Maio o primeiro caso diante de um tribunal militar.

jps/ com: AFP

■ Trigo limpo

Os prémios dos executivos dos grandes bancos evaporam com a crise nos EUA

A crise dos créditos hipotecários de alto risco (subprime), que abalou o sector bancário americano, vai reduzir a pó os prémios anuais dos gestores da banca e corretores de Wall Street, que nalguns casos chegavam a dezenas de milhões de dólares.

“Há muitas discussões sobre estes bónus neste momento na comunidade financeira e há consenso sobre o facto de que, no melhor dos casos, eles cairão muito, podendo chegar a zero nos bancos mais afectados”, disse Peter Cardillo, analista da Avalon Partners.

Para John Challenger, da consultoria Challenger, Gray & Christmas, “quando as acções caem todos devem partilhar as perdas: accionistas, investidores, empregados e dirigentes”.

As crises do sector imobiliário e de crédito obrigaram os bancos a contabilizar mais de 100 milhar de milhões de euros de desvalorização de activos, segundo o Deutsche Bank. Com a crise longe de chegar ao fim, os bancos tentam economizar cada cêntimo para se manterem de pé.

“Se um administrador da banca ou um corretor que opera num dos sete bancos de investimentos de Nova York (Goldman Sachs, Citigroup, Morgan Stanley, Merrill Lynch, Bear Stearns, Lehman Brothers e Bank of América) conseguir manter o seu emprego, já deve ficar satisfeito”, comentou Cardillo, em tom de brincadeira.

“Discutimos isso no Citigroup e não acredito que haja bónus este ano”, afirmou um porta-voz do maior banco americano em termos de activos, cujo valor de mercado caiu 48 por cento em 2007.

A situação deve ser idêntica no Merrill Lynch, outra grande vítima dos “subprimes”, onde provavelmente não deve haver bónus.

“O novo presidente do banco pediu uma reforma do sistema de concessão de prémios”, segundo Challenger.

“O nível dos bónus em Wall Street deve atingir o seu patamar mais baixo desde 2002, ano do escândalo da Enron”, confirmou à AFP Jim Fuchs, porta-voz da administração fiscal do estado de Nova York. “Isto tem um impacto directo sobre a economia da cidade de Nova York”, acrescentou.

O maior mercado financeiro do mundo gera 52 por cento da receita da cidade de Nova York, além de 20 por cento dos impostos do estado do mesmo nome.

Mas o ano não será totalmente negativo, porque os empregados dos bancos de investimentos Goldman Sachs, Lehman Brothers e Morgan Stanley, que foram menos afectados pela crise, vão receber mais de 20 mil milhões de euros em prémios de diversos tipos, um aumento de mais de 10 por cento em relação a 2006, segundo informações comunicadas pelas três instituições.

Alguns corretores do sector de títulos da Goldman Sachs, que apostaram no agravamento da crise do subprime devem ser beneficiados com bónus de dezenas de milhões de dólares. O prémio do presidente do banco, Lloyd Blankfein, bateu o recorde de cerca de 50 milhões de euros em Wall Street.

Em 2006, banqueiros e corretores de Wall Street receberam bónus recordes num total de cerca de 20 mil milhões de euros.

Os fabulosos lucros dos gestores da banca, e também das grandes transnacionais, começam já a preocupar mesmo alguns dos maiores defensores do Neoliberalismo. É já notório que alguns destes teóricos começam a perceber que este tipo de competição, de organização das empresas, e de obtenção de lucros efémeros e imediatos, podem conduzir, ou vão inevitavelmente conduzir, a uma crise global do sistema capitalista.

jps/ com: AFP

À flor da pele, à flor da tela



A sexualidade habita as fantasias e os corpos dos jovens. Escondida, sugerida e manifesta, ela se insinua nos olhares cruzados e desviados, nos sorrisos soltos e contidos, nos gestos serenos e ansiosos, nas maneiras de tocar e de recuar. No contato diário na sala de aula, no pátio, nos laboratórios, nos estúdios, na cantina... é impossível evitar o encontro. Corpos e desejos diversos, inesperados, inexplicáveis. Prazeres e desprazer, sabores e dissabores.

Na Faculdade de Comunicação Social FAESA (Espírito Santo, Brasil), quando o que está em jogo são as práticas sexuais, os estudantes vão buscando criar, ocupar e atravessar lugares nos espaçotempos da instituição. Em suas travessias eles esbarram-se, aproximam-se, distanciam-se, apaixonam-se, agridem-se, transformam-se, isolam-se e agrupam-se.

Os alunos agrupam-se conforme interesses diversos, inclusive a sexualidade. Os grupos não são fixos nem excludentes em relação a esse critério, mas tendem a se fortalecer quando seus modos de viver a sexualidade são motivos de discriminação e exclusão. Nessas circunstâncias, procuram a todo custo afirmar suas escolhas, às vezes radicalizando nos discursos e nas performances. Na FAESA, alunos que se apresentam como homossexuais e bisse-

xuais se reúnem num local que ficou conhecido como “calçada da fama” e tornou-se um território simbólico na disputa em torno da sexualidade.

No entanto, a tensão no que diz respeito às práticas sexuais habita todos os espaços da instituição, principalmente as salas de aula, e nem sempre o assunto é tratado com despojamento: medo, insegurança, vergonha e preconceito rondam os debates.

Em meio a essa trama, observamos que a produção de vídeos vem sendo praticada pelos alunos não só como cumprimento de tarefas das disciplinas, mas também como *espaçotempo* de invenção de uma sensibilidade vinculada à sexualidade em que se instituem outros modos de subjetivação para além de um suposto modelo hegemônico instituído. Para destacarmos esses usos (CERTEAU, 1994) dos recursos da comunicação nas práticas cotidianas dos alunos, destacamos seis vídeos realizados por eles entre 2003 e 2005 que abordam a questão das sexualidades.

Acompanhando os estudantes em suas produções, sugerimos que o que os motivou a produzirem esses vídeos foi a possibilidade de negociar sentidos para suas práticas sexuais diversas e nômades.

Com Foucault (2001) pensamos a sexualidade como dispositivo de agenciamento da vida: uma política sobre o sexo que se encarrega da distribuição

de prazeres, verdades e poderes. Acreditamos, contudo, que as verdades sobre o sexo continuam sendo disputadas.

As culturas audiovisuais, por sua vez, constituem laboratórios experimentais da sensibilidade que produzem modos de subjetivação sem verdades transcendentais (RINCÓN, 2002). Ao analisar os vídeos observamos que o que estava em jogo não era apenas a temática e sim as sensibilidades a partir das quais os autores tentavam expressar o mundo.

Mais do que o que os vídeos comunicam, nos interessou a comunicação que se tornou possível no desenrolar dos processos de produção, quando uns se colocaram literalmente no papel dos outros. No mundo da fluidez, da recepção solitária e do exagero de significação, esses momentos situaram-se entre aqueles em que se estabelece uma vontade de estar com os outros e, ao mesmo tempo, de se constituir como singularidade.

Maria da Conceição Silva Soares

Professora da Faculdade de Comunicação Social FAESA/Espírito Santo/Brasil; doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, associado ao PROPEd/UERJ e ao Laboratório Educação e Imagem.

REFERÊNCIAS:

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. RJ: Graal, 2001.
RINCÓN, Omar. **Televisión, vídeo y subjetividad**. Bogotá, Colômbia: Grupo Editorial Norma, 2002.

A escola. Ainda hoje, passados tantos anos após a primeira experiência de contacto com a escola, guardo na memória a primeira imagem que dela construí. Lugar enfadonho, sem criatividade, repetitivo, triste... Como já sabia desenhar todas as letras, ler alguns textos aprendidos de cor de tantas vezes os ouvir ler ao meu irmão, a professora, tendo-se apercebido que desenhava mal a letra “f”, “obrigou-me” a escrevê-la o dia inteiro. Esta imagem negativa não me demoveu a desistir da escola (lugar com que sonhava e desejava antes do malfadado primeiro dia de aulas), a fazer dela um projecto de vida.

Esta imagem trouxe-me à memória uma cena, representada no filme de *Aniki-Bóbó* de Manoel de Oliveira, em que um aluno chega atrasado à aula e é castigado pelo professor, que o obriga a sentar-se num banco alto e a colocar na cabeça um chapéu que termina com dois grandes bicos. Os colegas deixaram de estar atentos ao professor que olhava para o livro e passaram a desviar a sua atenção para o Pistarim. Esta cena de escola ficcionada é interessante para ser visionada no espaço escolar e debatida tendo em conta alguns aspectos: a punição, o castigo, a desatenção, a distração...

A escola como um lugar de poder, de vigilância, de controlo e de correcção? Como um lugar de desafio e, por vezes, de resistência à disciplina, um lugar em que o mais ínfimo episódio pode ser aproveitado pelos alunos para gozarem de

povo, ao operariado que, nessa época, começava a ter algum tempo livre, que ocupava indo por exemplo ver, inicialmente, as vistas Lumière, depois os quadros de Méliès..., portanto uma arte não adequada à elite.

Actualmente, o cinema continua a contar histórias. No entanto, com o advento das novas tecnologias, nasceram novos suportes de produção. Em 1995, a JVC lançou no mercado a câmara de vídeo GR-DV1, considerada a primeira câmara digital do tamanho do bolso. A câmara-caneta (esta expressão foi usada, pela primeira vez, em 1948, por Alexandre Astruc), que permite ao seu utilizador tomar notas, por exemplo, numa situação de trabalho de campo; exprimir o seu pensamento com imagens e sons, em suma, a câmara como um instrumento de uma escrita. Outras das novidades deste suporte são o seu preço mais acessível, o seu peso reduzido, a sua portabilidade, a facilidade de manuseamento e de transferência das imagens captadas para o disco duro de um computador para posteriormente serem visualizadas repetidamente e editadas na mesa de montagem digital, através de software gratuito de edição. Ainda num formato mais reduzido que as câmaras de vídeo, as câmaras fotográficas e os telemóveis são ferramentas de filmagem, que podem ser usadas, por exemplo, para a realização de trabalhos escolares.

Também surgiram novos suportes de difusão das obras cinematográficas. Durante muito tempo, circunscritas aos espa-

jogos interactivos, na Internet (o YouTube, um sítio na rede, fundado em 2005 que possibilita o visionamento, mas também a transferência, para o servidor, de vídeos, vídeo-clips, produzidos por qualquer um dos espectadores, criando assim uma janela aberta para a divulgação e partilha de produtos que, de outro modo, talvez nunca tivessem a possibilidade de ganhar vida, de serem vistos e obterem um *feedback*).

Os filmes, ainda que possam ter um carácter lúdico, são materiais pedagógicos usados pelos professores de distintas áreas de saber e, para além disso, há mesmo alguns programas do ensino secundário que contemplam o audiovisual como uma das várias áreas de estudo, ou então, como um recurso usado para apresentação de resultados de trabalhos de investigação. Aqui, coloca-se um problema: Que docentes estão preparados para ensinar os alunos a filmar, a construir uma narrativa fílmica, a produzir um exercício fílmico em suporte digital? Co-

O cinema e a escola na era digital



As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos mais exactos, um signo linguístico, comunica ou expressa alguma coisa.

Pier Paolo Pasolini

um momento de desatenção? Em que medida a indisciplina pode ser interpretada como uma consequência do facto de vivermos numa sociedade constituída por lugares sociais fechados por onde transitamos diariamente: a família, a escola, a fábrica, a empresa...? Ou será uma forma de resistência à norma, própria da cultura juvenil?

O cinema e a escola. Há alguns anos atrás, o cinema não entrava na escola. Talvez por ter sido considerado durante muito tempo, desde o seu nascimento, em 1895 (as primeiras vistas Lumière representavam o “real”, o quotidiano: as brincadeiras das crianças com bolas de neve, a refeição do bebé, o jogo de cartas, a chegada do comboio à estação, a saída dos operários da fábrica, ...) uma forma de distração destinada ao

ços das salas de cinema, depois aos televisores e aos leitores de vídeo, as imagens passaram a ser visualizáveis em DVD (os primeiros leitores de DVD foram lançados no Japão no final de 1996, depois nos Estados Unidos no início de 1997; em França, no início de 1998. O DVD cria uma história paralela, complementar à obra cinematográfica, na medida em que, para além do filme, que pode ser visto de forma linear ou por capítulos segundo a sequência desejada pelo usuário, pode integrar informações sobre os bastidores da produção, planos ou cenas que não foram integrados na versão final, propostas de variantes para o final do filme, entrevistas ao realizador e/ou aos actores, fotografias, textos escritos quer por teóricos do cinema, quer pelos críticos de cinema, ...) em

mo contornar esta situação? Recorrendo a elementos exteriores à escola que se limitam a dar uma breve “pincelada”? Até que ponto a sua inclusão como uma área de formação de professores não seria uma medida a pensar no sentido de resolver este problema?

Maria Fátima Nunes

Centro de Estudos da Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta.
nunes.mfatima@gmail.com

REPRESSÃO

China quer reforçar o controle da difusão de vídeos na internet

A China anunciou um endurecimento das regras sobre a divulgação de vídeos na internet, criando um sistema de censura como o que já existe para o cinema e a televisão.

As novas regras, publicadas no site da administração estatal de rádio, cinema e televisão, previam entrar em vigor no dia 31 de Janeiro.

Segundo este novo regulamento, só as sociedades controladas pelo Estado poderão operar os portais que difundirem vídeos. Se forem efectivamente aplicadas, estas regras afectarão sites chineses como o Tuou e estrangeiros como o YouTube.

O novo regulamento afirma que os conteúdos deverão estar de acordo com o «código moral do socialis-

mo», com um certo número de restrições, especialmente relativas à violência, ao sexo, aos segredos de Estado e aos ataques contra a unidade do país.

A associação «Repórteres Sem Fronteiras» tem denunciado regularmente a vigilância e o controle da internet pelas autoridades chinesas.

“Este sistema de censura que não tem equivalente no

mundo é um insulto ao espírito de liberdade da rede”, considerou a organização em Outubro.

Segundo números oficiais, no final de Junho havia na China 162 milhões de internautas, o que situa o país como o segundo com mais utilizadores de internet logo atrás dos Estados Unidos.

jps/ com: AFP



As «Mentiras» que a(o)s Professora(e)s vão (ter de) ensinar^(III)

... *“a forma como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera como oficial, reflecte não só uma determinada distribuição de poder, como também os princípios de controlo social”.*

Basil Bernstein (1971: 47)

Como tivemos oportunidade de desnudar em edições anteriores, vários são os autores — entre eles Noam Chomsky, Howard Zinn, Tzvetan Todorov, bell hooks, etc. — que de uma forma consistente têm desafiado como tem sido edificada muita da história da civilização ocidental. Entendem-na como fundamentada numa mentira secular, uma mentira que tem vindo a ser reproduzida nos conteúdos curriculares da escolarização, através, por exemplo, dos manuais escolares. Importa nesta terceira parte da minha análise em torno das “Mentiras” que a(o)s Professora(e)s vão (ter de) Ensinar” continuar a desnudar algumas das falácias dos conteúdos da escolarização — lamentavelmente alguns educadores e educadoras não querem admitir que uma das grandes reformas que urge fazer é a dos conteúdos — tentando articular com aquilo que denomino por ‘vinhetas da omissão’ que nos emprestam José Barata-Moura (2007) e Slavoj Zizek (2006), respectivamente, no que tange à ‘verdade’, e com as quais remataremos a nossa análise. Debruçemo-nos, de uma forma breve, sobre a investigação efectuada em torno de determinados manuais nos Estados Unidos, Inglaterra, Japão, e Suécia.

James Loewen, um sociólogo que passou dois anos no ‘Smithsonian Institute’ a investigar 12 manuais de história do ensino secundário ‘norte-americano’, muito na linha do que denunciam Noam Chomsky, Howard Zinn, Tzvetan Todorov e bell hooks, desnuda o modo como Colombo é ‘pintado’ aos alunos e docentes. A falácia é tão clara que se pode observar de imediato pela precipitação e simplismo em dividir o período histórico nos Estados Unidos em ‘pré-colombiano, colombiano e pós-colombiano’. Mais, não obstante a “cega sede de Colombo por riqueza, como o grande motivo da sua vinda para as Américas, é de pasmar como os manuais, pura e simplesmente, minimizam esse objectivo” (1995: 30). Também para James Loewen, (1995) a forma como os “manuais de história descrevem Colombo reforça a tendência de se evitar pensar Colombo como um processo de dominação, quando na verdade, logo o seu primeiro retrato em terras das Américas é todo ele emblemático de um processo de dominação” (1995: 35). Na verdade, Colombo, reclamou ser dono e senhor de tudo o que via [e não via] ainda nem sequer tinha desembarcado” (Loewen, 1995: 35). Todavia, este processo sur-

ge tratado nos manuais — pela mão dos docentes — como uma “celebração que promove a noção de que roubar a terra de outros e dominá-los era algo inevitável até mesmo naturalíssimo” (1995: 35). Ainda que seja doloroso admitir, o facto é que Colombo “introduziu dois fenómenos que revolucionaram as relações raciais e transformaram o mundo; por um lado o roubo de terras, da riqueza e de mão de obra dos povos indígenas, levando-os quase ao seu extermínio; por outro o negócio da escravatura transatlântica que construiu uma subclasse racial” (1995: 50). Inegavelmente, tal como para Noam Chomsky, Howard Zinn, Tzvetan Todorov e bell hooks, também para James Loewen (1995), o cunho de Colombo na história não pode deixar de ser, em essência, assassinatos em série, exploração, violações, numa só palavra, genocídio. Infelizmente, esta construção histórica não se limita apenas aos manuais escolares dos Estados Unidos, escorrendo por muitos outros países do ocidente, no qual Portugal não se constitui como excepção. Outra extraordinária análise em torno das discrepâncias nos conteúdos vertidos nos manuais surge-nos pelas mãos de Stuart Foster e Jason Nicholls.

Os autores, conduzidos pela concepção política de Raymond Williams da tradição selectiva do conhecimento (cf. Paraskeva, 2001), embrulham o escopo da sua investigação na seguinte questão: “Como é que nações contemporâneas — como a Inglaterra, o Japão, a Suécia e os Estados Unidos — descrevem o papel dos Estados Unidos na II Guerra Mundial?” (Foster e Nicholls, 2003: 25). Não surpreendentemente, as discrepâncias nos manuais de cada um desses países são abismais. Se por um lado, “os manuais escolares norte-americanos enfatizam essencialmente e entendem a participação dos Estados Unidos na II Guerra Mundial como algo decisivo, destacando as batalhas mais emblemáticas travadas pelo contingente norte-americano na Europa” (Foster e Nicholls, 2003: 27), por outro, os manuais escolares de países como a Inglaterra, Suécia e Japão apresentam um quadro bem diferente. Assim, para os manuais escolares de Inglaterra, pese embora não ignorem a importância da participação dos Estados Unidos no conflito, o facto é que essa participação não é tida como tão significativa para a vitória final sobre o nazismo como as participações das forças do império britânico e do antigo



A arrogância do ocidente não repousa apenas na forma como (des)constrói ‘o outro’.

exército vermelho” (Foster e Nicholls, 2003: 27). Mais, para os britânicos, a participação das forças ‘norte-americanas’ no conflito é vista como uma espécie de ‘joint venture’ “envolvendo parceiros iguais, e não como uma força aliada dominada pelos Estados Unidos” (Foster e Nicholls, 2003: 27). Já os manuais escolares japoneses desviam o escopo da II Guerra Mundial da Europa para o Pacífico. Aqui, claramente, acontecimentos como os de ‘Pearl Harbor’ assumem um notável destaque “em contraste com os manuais escolares norte-americanos, em que os Estados Unidos não aparecem como uma vítima inocente de um ‘ataque surpresa’ [ou seja,] ‘Pearl Harbor’ é descrito como fundamento dos antagonismos entre os Estados Unidos e o Japão, divergências que já se vinham a esboçar de uma forma clara muito antes de 1941 e que conduziram à inevitável guerra” (Foster e Nicholls, 2003: 27). Por outro lado, os manuais escolares suecos colocam a sua tónica no período que antecede a entrada dos Estados Unidos no conflito – sobretudo na frente Leste (Foster e Nicholls, 2003: 27). Esta análise de Stuart Foster e Jason Nicholls, ao colocar a nu as discrepâncias nos manuais escolares – perante a II Guerra Mundial – consolida as nossas preocupações, não só em torno das contradições inerentes à edificação peregrina de uma realidade que se quer seja lida e tida como monolítica, como ainda sobre a forma como o conhecimento curricular surge veiculado e perpetuado nas salas de aulas. Como teremos oportu-

tidade de deixar dito mais adiante, a arrogância do ocidente não repousa apenas na forma como (des)constrói ‘o outro’. Radica também nas perversas estratégias que vão determinando as batalhas semânticas que se urdem ao nível do senso comum que espelham um projecto de higienização cultural, acima de tudo, no seio do próprio ‘dito’ e ‘tido’ ocidente.

É aliás, neste contexto, que as análises de Jean Anyon (1983), e Patrick Brindle e Madeleine Arnot (1999) exibem toda a sua vitalidade crítica. Num estudo empírico em torno dos dezassete manuais escolares de história mais conhecidos e utilizados nos Estados Unidos, Anyon salienta que o conteúdo de tais manuais “independentemente de se auto-identificarem como estruturados num análise objectiva, limita-se a servir os interesses de determinados grupos em detrimento de outros” (Anyon, 1983: 37). Como afirma Anyon, uma das marcas típicas dos manuais escolares dos Estados Unidos – e não só – repousa precisamente nas suas “omissões, estereótipos e distorções”, no que tange aos nativos norte-americanos, negros e mulheres, que mais não traduz do que “o poder extremamente fraco destes grupos” (Anyon, 1983: 49).

Anyon (1983: 49) argumenta que “o currículo escolar tem contribuído para a formação de atitudes que têm facilitado os grupos sociais mais favorecidos, cujo conhecimento surge legitimado pela escolarização, a gerirem e a controlarem a sociedade”. Dito de outra forma, os manuais escolares não só expressam as ideologias dos grupos dominantes,

como também ajudam na construção de um conjunto de atitudes que fundamentam a sua posição social.

Leitura idêntica — muito embora com uma ênfase muito maior nas dinâmicas de género — surge tratada por Patrick Brindle e Madeleine Arnot (1999: 108) que identificam três ‘lentes’ nos manuais escolares, nomeadamente “exclusão, inclusão e engajamento crítico”; os autores reclamam a ‘lente’ exclusiva como a mais comum, uma estratégia que “exclui quer a esfera privada, quer as mulheres da sua construção do domínio político” (Brindle e Arnot, 1999: 108). Neste grupo de manuais, verifica-se claramente o “pouco cuidado e desinteresse nas posições históricas das mulheres, [ou melhor] é muito habitual que as mulheres nem sequer sejam referidas, como parte integrante da história” (Brindle e Arnot, 1999: 110). Há, no entanto, um grupo muito pequeno de manuais, que “tenta incluir a mulher e a esfera privada de formas muito diferentes” (Brindle e Arnot, 1999, 108). Ou seja, existe uma minoria muito pequena de manuais escolares que incluem as representações das mulheres como cidadãs, todavia, sem excepção, nenhum deles trata a mulher “como agente político activo” (Brindle e Arnot, 1999, 112). A mulher neste tipo de manuais escolares surge incluída como uma espécie de ‘acrescento’. Uma percentagem ainda mais reduzida de manuais escolares revelam aquilo que Patrick Brindle e Madeleine Arnot (1999) denominam por engajamento crítico, em que o papel da mulher surge realçado, quer no domínio

público, quer no privado.

É óbvio que a ‘leitura’ que aqui proponho nos abre a porta para inúmeras questões extremamente complexas, como por exemplo os poderosos debates entre Marxistas e Neo-Marxistas em torno da ‘falsa consciência’ e ‘consciência parcial’ e a necessidade ou não, de uma abordagem neo-marxista e pós-estrutural conjunta, relativamente às grandes questões educacionais e curriculares, nomeadamente a problemática do conhecimento.

Na verdade, se por um lado o modo como são ‘montados’ os conteúdos curriculares não constitui um ‘cheque de credibilidade’ à velha questão marxista de ‘falsa consciência’, por outro lado não deixa de ser verdade também que tais conteúdos – sobretudo porque se teima em não os questionar – continuam ‘segundo a segundo’, pelas salas de aula a fortalecer o continuado processo de ‘falsa consciência’, um processo que Dwayne Huebner (1959), curiosamente propõe desconstruir através ‘do materialismo dialéctico’ como a melhor forma de ‘fazer currículo’. É aliás contribuindo para este ‘dialogismo’ que Michael Apple adianta que “não obstante ser uma pura mentira que Colombo descobriu as Américas, há alguma perspicácia no modo como essa ‘verdade’ é tratada e montada [ou seja] muitas vezes, as questões mais complicadas não podem ser tratadas como se de uma mentira se tratasse, apesar de, na sua essência, serem uma mentira” (cf. Paraskeva, 2008).

É o contexto criado por estes processos de obliteração histórica da verda-



Importa tentar compreender qual a cor da ideologia dos conteúdos da escolarização

de (cf. Zinn e Macedo (2007) até aqui tratados que nos abre a porta ao que anteriormente denominamos por ‘vinhetas de omissão’ e que reforçam o raciocínio trazido à colação por Basil Bernstein (1971: 47) - “a forma como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera como oficial, reflecte não só uma determinada distribuição de poder, como também os princípios de controlo social”.

A primeira vinheta – *magna et latebrosa quaestio* – surge-nos da abordagem proposta por José Barata-Moura (2007). Ao desmontar o urdir da mentira José Barata-Moura, vinculando-se à demiurga contribuição de Aurélio Agostinho – corria o século IV –, não deixa de classificar a “*mendacium* (mentira) como *magna et latebrosa quaestio* – uma questão que se apresenta cheia de esconderijos (uma tradução mais literal de *latebrosa* que prefere a outras versões que a dão logo figuradamente no registo do mistério)” (Barata Moura, 2007: 17). E é mesmo daqui que José Barata-Moura parte para uma das questões mais importantes no que tange aos processos de omissão da verdade. A questão, prossegue o autor (2007: 17) “é, de facto, magna, porque – contrariamente ao que de imediato tantas vezes é suposto com ligeireza e pressa – ela não se resolve, ou decide, pela mera aplicação mecânica de uma grelha *binária* em que o «verdadeiro» e o «falso» estaticamente se opõem e reciprocamente se excluem”.

Daí que, quer no plano do subjectivo, quer no plano do objectivo, a media-

cum “mobiliza e faz intervir dimensões e patamares de realidade que se revelam de uma complexa escrita polifónica que desafia e põe em crise qualquer intento de transparente linearidade de leitura” (Barata Moura, 2007: 17). Ao não poder ser desafiada com base no seu oposto, a *mediacum* é mesmo uma *magna et latebrosa quaestio* que ‘nada silenciosamente’, percorre espaços e tempos da escolarização, legitimando assim determinadas construções do real que vão destacando determinadas tonalidades e ofuscando tantas outras. Em jeito de desafio, importa, pois, tentar compreender qual a cor da ideologia dos conteúdos da escolarização. A resposta a esta questão obriga-nos a entrar na segunda vinheta que desenhámos com base no raciocínio de Slavoj Zizek (2006). Slavoj Zizek desmonta a tensão verdade – não verdade, com base na metáfora da cor. A estória merece destaque

Trata-se de uma velha piada que circulava na defunta RDA sobre um trabalhador alemão que encontrara trabalho na Sibéria. Consciente de que todas as suas cartas serão lidas pelos censores, explica aos amigos: «Estabelecemos um código: se receberem um carta minha escrita a tinta corrente, azul, estou a dizer a verdade; se ela estiver escrita a tinta vermelha estou a mentir». Um mês depois, os seus amigos recebem a primeira carta escrita a tinta azul: «Aqui tudo é maravilhoso, as lojas estão abastecidas, a comida é abundante, os aposentos espaçosos e bem aquecidos, as salas de cinema passam filmes

ocidentais, há muitas raparigas disponíveis – a única coisa que falta é a tinta vermelha» (Zizek, 2006: 17)”.

A descrição é desnudadamente catafórica. Slavoj Zizek (2006) constrói-nos como se mente a mentira provocando a verdade, importantíssimo sobretudo numa era de efeitos devastadores das políticas neo-centristas radicais contemporâneas (cf. Paraskeva, 2007). Esta questão não é de toda uma questão menor. Só enfrentando este desafio podemos desmontar visões e práticas escolares que promulgam uma visão distorcida de sociedade que privilegia o masculino, heterossexual, loiro e de olhos azuis (Torres Santomé, 1996); podemos destruir convenientes construções sociais ‘nós – outros’, e que nos empurram, como denuncia e bem Rui Tavares (2007), para conceitos perigosos em torno, por exemplo, da problemática da imigração, em que, como sempre, a identidade ‘do (agora) outro’ surge convenientemente conjugada na terceira pessoa; podemos compreender porque razão ‘o império regressa sossegadamente a casa’; podemos desmontar convenientes literacias que se desenham com base na ‘nefelibática’ crença da existência de um ocidente monocromático; podemos desafiar a pedagogia da grande mentira (cf. Macedo e Zinn, 2007). Este é ‘o grande poder’, o grande desafio de uma educação para uma sociedade mais justa e igual.

João Paraskeva
Universidade do Minho

REFERÊNCIAS

- Anyon, J. (1983) Workers, Labor and Economic History, and Textbook Content. In Michael Apple & Lois Weis (Eds.) **Ideology and Practice in Schooling**. Philadelphia: Temple University Press, pp., 37-60.
- Barata-Moura, J. (2007) **Da Mentira. Um Ensaio – Transbordante de Erros**. Lisboa: Caminho.
- Bernstein, B. (1971) On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In Michael F. D. Young (ed.) **Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education**. London: Open University Set Book, pp., 47 – 69.
- Brindle, P. & Arnot, M. (1999) England Expects Every Man to do his Duty: The Gendering of the Citizenship Textbook 1940-1996. **Oxford Review of Education**. 25 (1,2), pp., 103- 123.
- Foster, J. & Nicholls, J. (2003) Portrayal of America's Role during World War II: An Analysis of School History Textbooks from England, Japan, Sweden, and the USA. Study Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Studies Association, Chicago, April, 21-15.
- Huebner, D. (1959) **Dialectic Materialism as the Best Way of Doing Curriculum**. Artigo não Publicado..
- Loewen, James (1995) **Lies My Teacher Told Me: Everything your High School History Textbook Got Wrong**. New York: New Press.
- Macedo, D. e Zinn, H. (2007) **Poder, Democracia e Educação**. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. (2001) **As Dinâmicas dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo**. Porto: ASA.
- Paraskeva, J. (2007) Kidnapping Public Schooling: Perversion and Normalization of the Discursive bases within the Epicenter of New Right Educational Policies. **Policy Futures in Education**, 5 (2), pp. 137 – 159.
- Paraskeva, J. (2008) **Here I Stand. A Long Revolution**. New York: Sense Publishers.
- Tavares, R. (2007) Ilegais. **Jornal Público**. Quarta – Feira, 19 de Dezembro.
- Torres Santomé, J. (1996). The Presence of Different Cultures in Schools: Possibilities of Dialogue and Action. **Curriculum Studies**, 4 (1), pp. 25-41.
- Zizek, S. (2006) **Bem-Vindo ao Deserto do Real**. Lisboa: Relógio D'Água.



ARTE E MEIO AMBIENTE

Usar a arte para mostrar o que é belo, mas também o que é feio e que não precisa de o ser

Entrevista com Lyla Melo

Sou, muito ligada à natureza, à mata, às montanhas, mas, sobretudo, ao mar, que está logo ali, ao alcance dos meus olhos, que vejo e sinto todos os dias do ano desde que nasci.

Lyla Melo é aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, em Angra dos Reis, mas foi como a artista plástica que ela é, nascida e criada em Angra dos Reis, cidade litorânea ao sul do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, que fiz esta entrevista. Ela é autodicta e as suas pinturas têm como principal tema o mar e os seus habitantes. As suas preocupações giram em torno da degradação ambiental e procura, sempre, desenvolver projetos pedagógicos que unam arte e meio ambiente.

Lyla, para começar, quem é você?

Essa é uma pergunta difícil de responder. Mas eu defino-me como alguém nascida, criada e que vive em Angra dos Reis, no sul do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Isto significa que sou uma pessoa que vive as delícias e as dificuldades de ser habitante de uma cidade litorânea, entenda-se turística, de um país tropical do Terceiro Mundo. Sou, portanto, muito ligada à natureza, à mata, às montanhas, mas, sobretudo, ao mar, que está logo ali, ao alcance dos meus olhos, que vejo e sinto todos os dias do ano desde que nasci. Sou também uma artista plástica que, apesar de todas as dificuldades, vive da produção do seu tra-

balho criativo e que batalha muito para dividir com o maior número de pessoas possível aquilo que a minha sensibilidade percebe do mundo que me rodeia. Melhor dizendo, procuro mostrar, com a minha arte, as coisas que vejo e sinto, as belas, mas também as feias que acho que não precisam de ser, as justas e as injustas que eu gostaria de modificar.

Como se deu a sua escolarização?

Eu estudei sempre na escola pública. Não gostava muito da escola, não entendia porque tinha que acordar cedo e ficar tanto tempo fora de casa. Achava que era bom aprender a ler e a escrever, mas achava as actividades que as professoras propunham muito maçadoras. Era impaciente e o tempo custava a passar. Isso foi no curso primário, isto é, da classe de alfabetização até a quarta série. A partir da quinta até a oitava, eu gostava ainda menos, porque tinha que estudar um monte de matérias que não me interessavam e as aulas pareciam-me ainda mais maçadoras. Porém, já compreendia que era importante ir à escola para não ficar para trás, para compreender melhor as coisas do mundo. Depois, fiz o Curso Técnico de Contabilidade. (risos). É, não tem nada a ver comigo! Fiz este curso porque, primeiro era o que havia, além do pedagógico,

e eu não queria ser professora. E em segundo lugar, porque queria profissionalizar-me para começar logo a trabalhar, ganhar algum dinheiro que me permitisse fazer o que realmente gostava, que era pintar. Não quis fazer a faculdade, pois, na época em que eu terminei o curso técnico, não queria sair de Angra e nem tinha condição financeira para isso. A faculdade que o meu pai me ajudaria a fazer era de Contabilidade, já que tinha feito o técnico nesta área, portanto, essa seria a escolha que deveria fazer, segundo ele. Mas eu recusei seguir a lógica do meu pai. Além disso, as opções de faculdade que eu tinha, mais próximas de casa, eram em Barra Mansa ou em Campo Grande, ambas particulares o que significava uma deslocação de três a quatro horas de ida e volta. E eu não suportava a ideia de ter que viajar todos os dias para estudar algo que não me interessava. Em Angra ainda não havia nenhuma faculdade. Foi só muito tempo depois, quando já havia o Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e que algumas pessoas que eu conhecia já haviam cursado ou estavam a cursar é que me animei a prestar o vestibular. Isto significa que eu já estava suficientemente amadurecida para compreender que a faculdade não me daria só uma nova profissão, mas permitir-me-ia ampliar os



meus horizontes, as minhas reflexões e compreensão teórica do mundo. E isso, com certeza, está a trazer benefícios para meu trabalho artístico. Continuo a não querer ser professora e sem paciência para ficar a repetir sempre a mesma coisa, mas o Curso de Pedagogia da UFF, em Angra, é muito bom! Permite uma troca de saberes muito boa entre professores e alunos e é bem criativo. Podemos usar a nossa imaginação, inventar e reinventar aulas e actividades extra-sala de aula. Existe, por exemplo, a componente curricular chamada Actividades Culturais, no qual fazemos visitas, viagens, assistimos a palestras, a peças de teatro, a filmes e que nós alunos organizamos em conjunto com os professores e que satisfazem os nossos interesses e curiosidades. Mas onde também temos a oportunidade de mostrar os nossos talentos. Aliás, foi numa Actividade Cultural que estive pela primeira vez na faculdade. Ainda não era aluna, mas fui convidada por uma das suas formandas para expor alguns dos meus trabalhos. Naquela semana cultural, a proposta era a de mostrar a produção artística angrense. E fui chamada. Aliás, foi quando nos conhecemos, lembra-se? Você foi-me fazer o convite lá no escritório que divido com a minha irmã.

Claro que me lembro! Mas, nem por um minuto, imaginei que você viria a ser aluna no curso e minha formanda.

Pois é, agora já estou no nono período, portanto, faltam apenas quatro para terminar o curso, ou seja, no meio do ano que vem (2007), a minha turma estará a formar-se. Passou tão rápido...

E quanto ao trabalho: você sempre trabalhou com Arte?

Nunca! Terminei o ensino técnico a estudar à noite, pois, desde os meus quinze para os dezesseis anos, que já trabalhava. O meu primeiro emprego foi numa escolinha maternal, que se chamava Quintal, onde ganhava meio salário mínimo e era ajudante da professora. Depois, mudei diversas vezes de emprego. Trabalhei em bancos; supermercados, a fazer cartazes de preços; trabalhei na Crediverb, uma agência

de crédito do Estaleiro Verolme; fui garçonne nos fins de semana. A minha carteira de trabalho é uma confusão, porque não conseguia ficar muito tempo no mesmo emprego. Durante algum tempo, trabalhei, concomitantemente, em alguma coisa que me rendesse algum dinheiro e a fazer Arte. Isto é, enquanto foi possível conciliar. Até que não era possível. Houve uma altura em que eu estava a trabalhar numa escola particular, a dar aulas de educação artística e, num desses feriados prolongados, no meio do ano, fui com a minha irmã visitar uma amiga em Porto Seguro, no litoral do Estado da Bahia. Ao passear num shopping de lá, descobri que havia uma área reservada para exposições de arte. Não perdi tempo, apresentei o meu trabalho – sempre que viajo, levo na bagagem um currículo com fotos dos meus quadros – e agendei uma exposição, pois, na agenda deles, havia uma vaga devido à desistência de um artista. Teria três meses para montar a minha exposição, só que o período marcado não coincidia com as férias escolares. Mas, assim mesmo, aceitei e reservei o espaço para expor o meu trabalho. De volta a Angra, continuei a dar as minhas aulas e comecei a trabalhar na exposição, contando com a possibilidade de conseguir uma licença na escola por ocasião da organização da exposição. Quando estava próximo da data que eu teria de viajar, pedi à directora da escola uma licença por sete dias. O meu pedido foi negado e não houve negociação. Resumindo, pedi a demissão e fui para Porto Seguro e, ao contrário de uma semana, fiquei um mês. Não me arrependo nem um pouquinho. Foi uma vivência muito boa, vivi em um mês experiências fantásticas, conheci pessoas incríveis e coleccionei muitas histórias para contar. Essa aventura daria um capítulo de um livro.

Lyla, mas quando é que você percebeu que possuía habilidades artísticas?

Quando ainda era criança. Desenhava qualquer coisa que achasse interessante. Como não era uma criança comunicativa, tinha dificuldades em me relacionar, aborrecia-me com facilidade. Na escola, então, quando tinha oportunidade, fugia saltando o muro. Naque-

la época, usava o desenho para fugir deste mundo, ia para outro imaginativo, um universo que não fosse a minha realidade. Hoje, superada a minha dificuldade de comunicação, uso os meus desenhos, as minhas pinturas para me aproximar mais do mundo, do universo, como percebo a realidade, que agora sei que não é só minha, é também de muito mais gente.

E como se deu a sua formação artística?

Aos dezessete anos, comecei a fazer alguns cursos de desenho pelo SENAC. Pela manhã, trabalhava na escolinha Quintal, à tarde, fazia as aulas de técnicas de desenho e pintura e, à noite, cursava o ensino médio e técnico de contabilidade. Mas foi só em 1988 que comecei a participar de algumas exposições colectivas, com outros artistas que já eram conhecidos na cidade, como Paulo de Lira, que foi um dos meus professores no SENAC, Sueli Messias, Narciso Gonçalo, Ivo dos Remédios, entre outros. Fui, assim, aprendendo com a experiência, ensaiando, errando e acertando. Às vezes, o resultado não me agradava, e então começava tudo de novo. Para isso, tinha (tenho) muita paciência, porque sinto um prazer enorme em fazer experiências e descobrir novas maneiras de expressão. Fui também adquirindo livros sobre artes e, assim, em parte orientada pelas experiências dos mais antigos, em parte por conta própria, fui-me informando e formando para me tornar uma artista plástica. Mas acho sempre que ainda tenho muito para aprender e não me considero uma artista plástica “pronta e acabada”.

Fale um pouco da sua pintura, dos seus temas e das suas técnicas.

Comecei o meu trabalho de pintura retratando as belezas naturais de Angra dos Reis, o que me dava um enorme prazer. Como já disse, nasci e cresci e morava de frente para o mar, de costas para a Mata Atlântica e sofri a influência de artistas que retratavam as belezas naturais da cidade, mas, também pintei marinas, barcos, casario e até retratos. Porém, com o tempo, senti necessidade de buscar um caminho próprio e outras técnicas para expressar a minha arte de uma

forma mais criativa e original, pois já não estava muito satisfeita com os trabalhos que estava a realizar. Essa inquietação levou-me a pesquisar diversos materiais, nos quais pudesse acrescentar à pintura – fazer colagens, misturar gesso, cola, tinta, papel.

Foi assim que você chegou ao PET?

Claro, foi numa das minhas idas até a Vila do Abraão, na Ilha Grande, que surgiu a ideia de utilizar o PET das garrafas de refrigerantes para fazer colagens nos quadros.

Mas como foi isso? O que é que a Ilha Grande tem a ver com o PET?

Foi assim. Eu navegava lentamente numa traineira, contemplando a paisagem como se fosse a primeira vez. Aliás, não deixo de me surpreender com a diversidade de cores do mar e da mata! Sinto sempre esta sensação de primeira vez. Porém, em dado momento, notei que, de vez em quando, boiava uma garrafa de refrigerante, e foram várias até a chegada à vila. Fiquei a imaginar a baía da Ilha Grande como um mar de garrafas PET. Entrei em pânico! Já havia lido, em alguma revista, que esse tipo de material levava mais de cem anos para se decompor. Fiquei muito angustiada. Vi-me a navegar num mar de garrafas de plástico, num mar de lixo. Indignada, pensei que precisava de fazer alguma coisa. Foi então que me veio à ideia pesquisar esse material. O PET, que é a sigla de politereftalato de etileno, é um derivado do petróleo que é usado, principalmente, no fabrico de frascos de refrigerantes. Ao trabalhar com ele, percebi que tem como características o brilho, transparência e alta resistência, mas que era um material de fácil manipulação, porque é flexível e bastava aquecê-lo com a chama de uma vela para poder dar-lhe movimento e forma. Comecei a desenhar peixes, tartarugas, golfinhos, estrelas do mar e, nas sobras dos cortes, fui descobrindo formas abstractas que lembravam as algas marinhas como eu as via no fundo do mar quando mergulhava. Pesquisei, então, diversas colas, gesso e massa acrílica com os quais pudesse prender as figuras de PET nas telas já pintadas com o fundo do mar. Foram quase dois anos a pesquisar materiais, quando decidi fazer uma exposição para mostrar o resultado. Decidi apresentar ao público o trabalho produzido naquele período, apesar de não estar muito segura. Afinal, estava a utilizar lixo para compor os meus trabalhos.

Quando e onde foi essa exposição? Qual foi a reacção do público?

Essa primeira exposição realizou-se na Casa de Cultura de Angra, em Dezembro de 1996. Para minha surpresa, os trabalhos foram bem aceites pelo público, mas não pelos meus colegas artistas. Criticaram-me muito. Ouvi críticas bem duras. Mas o que me deixou satisfeita e me fez continuar por esse caminho foram as expressões de surpresa e admiração que as pessoas faziam quando descobriam que aquele material que eu utilizara nas colagens era, simplesmente, pedaços de garrafas de refrigerante pintadas e que davam ao quadro um movimento diferente e uma perspectiva tridimensional.

E você não fez outras exposições?

Fiz. No ano seguinte, recebi convites para expor em São Paulo e depois sucedeu-se a exposição em Porto Seguro. Foi a partir daí que comecei a viajar com as exposições. Em 1998, participei de uma exposição colectiva na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e, em 2000, fiz uma individual na Casa da Gávea, também no Rio. Também tenho exposto em vários lugares de Angra, como no Espaço Eletruclear, no Centro Cultural Theofilo Massad, no Espaço Cultural



Unimed, no Hotel Porto Galo, no Colégio Naval, no Blue Three Park.

Quais são as suas intenções ao usar o PET?

Como o faz?

A minha proposta é mostrar, nas exposições, que o lugar do lixo não é o mar. Quando era criança e até há bem pouco tempo, comprava refrigerante envasado em garrafa de vidro e, quando comprava de novo, trocava uma garrafa vazia, que valia por um depósito em dinheiro, por outra cheia. Como era de vidro, portanto, reaproveitável, não ia para o lixo. Agora, como vivemos na era do descartável, as embalagens tendem a ser também descartáveis, criando o grande problema do aumento do volume do lixo, e as garrafas PET, como estão na categoria dos descartáveis, não têm valor de troca, são deitadas fora. E são toneladas e toneladas de garrafas de refrigerantes que acabam no mar, nos rios, nas praias, nas calçadas, em suma, no meio ambiente, poluindo, sujando e não se degradando facilmente. Hoje, já existem várias iniciativas para o aproveitamento deste material, desde vassouras, bolsas, que são simplesmente transformações relativamente simples da garrafa – corte, recorte e modelagem – até tecidos, que exigem um tratamento industrial. Com o PET são feitos até móveis. Como o mar é minha fonte de inspiração, torço e retorço o plástico aquecido, dando-lhe o movimento das figuras marinhas e de diversas formas abstractas. Como já lhe disse, também tive necessidade de pesquisar diferentes tipos de cola, de massa, como gesso acrílico, papier, massa acrílica, entre outros, para que o plástico aderisse à tela, que tanto podia ser de tecidos como em painéis de eucatex. No início do trabalho, utilizei tinta a óleo para a pintura do fundo da tela e no PET, tinta esmalte sintético, com brilho ou fosco. Como é meu hábito, não fazia uso de croquis de desenho. Desenhava e pensava nas cores directamente para as telas. Por isso, muitas vezes imaginava um trabalho e saía outro completamente diferente. Mas isso não significava que eu perdia a tela. Pelo contrário, o resultado era satisfatório porque conseguia dar

ao observador a impressão de estar no fundo do mar e a tridimensionalidade das figuras marinhas que eu representava.

Mas você também começou a usar o PET para fazer enfeites e bijuterias. Como é que você chegou a esse trabalho?

Com o passar do tempo, comecei a perceber que os pequenos peixes que eu colava nos quadros também poderiam transformar-se em bijuterias. Comecei, então, a criar brincos, colares, prendedores de cabelo, de canga, viseiras e porta-retratos. Com estes objectos, comecei a participar em feiras de artesanato e, sempre que viajava com as exposições, levava as bijuterias e vendia-as para algumas pessoas e, até mesmo, em lojas que se interessassem. São fáceis e rápidas de fazer e, em geral, as pessoas gostam muito. Além do que são leves e baratas.

A partir do PET, você desenvolveu também um projecto educacional. Como foi esta experiência?

Desenvolvi o meu primeiro projecto educacional – sim, porque ainda pretendo realizar muitos outros – direccionado para professores, alunos e comunidades de baixa renda, que consistia em oficinas a que dei o nome de “Arte de Reciclar”. Na época das oficinas, eu entendia como fazê-las, mas foi só depois que descobri o significado da palavra reciclagem. Hoje, entendo que reciclagem implica um processo industrial e que requer transformações industriais do material a ser reciclado. O que realmente faço é um reaproveitamento do PET, utilizando apenas o calor para deformá-lo. Os objectivos dessas oficinas eram de desenvolver o olhar das pessoas para ver que em tudo pode existir arte, inclusivé nas coisas mais simples. Mostrar que a arte não é algo distante da vida de ninguém e de que todos são capazes de desenvolver alguma actividade artística, não necessariamente ser um artista, mas desenvolver a sensibilidade. O importante não é tanto o produto final do trabalho, é mais educar o olhar para isso. Penso que o ideal seria não existir garrafa PET, mas já que existe é preciso dar-lhe um fim mais útil.



Além do despertar das pessoas para o desenvolvimento de uma actividade artística, as oficinas também visaram possibilitar a geração de renda e, sobretudo, reflectir sobre a importância da preservação da natureza. De início, quando comecei a pesquisar o material, não imaginava que acabaria por tomar esse rumo, criando um projecto pedagógico ambiental. Apenas tinha uma mera inquietação pessoal que surgiu, quando passeava, a caminho da Ilha Grande. Na verdade, eu reeduquei-me neste processo de pesquisar e transmitir o resultado da minha pesquisa. Hoje, tenho uma consciência muito mais desenvolvida acerca do meio ambiente e dos seus problemas. Entendo que utilizamos e desprezamos uma diversidade absurda de produtos totalmente dispensáveis para a nossa sobrevivência. O consumismo transforma-nos cada vez mais em escravos das coisas supérfluas que inventamos e predadores da natureza.

A cidade, para crescer, tem destruído as matas, aterrado manguezais e a própria baía. Como vê esta questão e como é que ela se reflecte nos seus trabalhos?

Hoje, as minhas telas retratam a minha inquietação perante estas situações que não posso modificar. Vejo a minha cidade a ser alterada todos os dias, transformando-a num lugar que não reconheço. Olho para os morros e vejo a mata substituída por casas construídas cada vez mais no alto. Quando saio de casa, não vejo a baía da Ilha Grande no seu todo, só a metade, porque a outra metade está bloqueada por um muro enorme. Quase todo o casario colonial foi já destruído e o que resta está totalmente modificado. Mas restam-me as lembranças e as histórias que guardo na memória e que transponho para as minhas telas para que os outros também as guardem e não se perca a identidade e a história de Angra dos Reis. Com o desenvolvimento do meu trabalho com PET, aconteceu uma coisa interessante. Comecei a encontrar, na minha varanda, sacolas com garrafas de refrigerantes. São os meus vizinhos que, agora, ao contrário de as deitar no lixo, as guardam em sacolas

e as colocam à minha porta. Neste gesto, vejo várias coisas. Primeiro, o reconhecimento pelo meu trabalho, vejo a solidariedade dos vizinhos ajudando-me a conseguir “matéria prima” – é bom que se diga que eu nem bebo refrigerante – e vejo também a preocupação deles em dar um fim mais nobre a tanto lixo. Fico-me questionando se isso já não é um começo de consciência ambiental. Acho que sim.

Você, então, é uma pessoa também preocupada com questões ambientais?

Como já disse, estou a reeducar-me – leio, ouço e aprendo sobre essas questões que hoje estão em destaque. Entendo que os problemas ambientais não são novos, mas eu, como muita gente, só agora, começo a despertar para eles. Em Angra, as mudanças ambientais aconteceram tão rapidamente que a sua população não conseguiu perceber as possíveis consequências dessas mudanças. É claro que muita coisa se modificou, mas eram lentas demais, e a população habituava-se e nem sentia. Porém, na década de 70, com a construção da Usina Nuclear Angra I e com o início da construção da estrada BR-101, que corta o país de Norte a Sul pelo litoral e que atravessa o município de Angra de um lado ao outro, foi que as mudanças começaram a acontecer da noite para o dia. A população aumentou muito. Só para dar uma amostra deste crescimento, na década de 80-90, a população aumentou seis vezes. Isso, numa cidade pequena como Angra, foi fatal. Não tínhamos espaço, nem infra-estrutura urbana para suportar tal “inchaço”. Foi isso mesmo que aconteceu, a cidade de Angra dos Reis sofreu um “inchaço”. Com isso, aumentaram em muito os aterros na orla marítima e a população mais pobre, sobretudo os pescadores, começaram a subir pelas encostas dos morros, cortando o mato para construir as suas casas, ou deslocaram-se para as periferias do centro da cidade. Foram sendo “inventados” novos espaços planos e inclinados, novos bairros surgiram e outros, antigos, cresceram. A consequência deste crescimento caótico é sentida, sobretudo, na

época das chuvas. Os morros, sem a protecção da cobertura vegetal, ficam encharcados e começam a desabar. E isso acontece todos os anos em que chove muito.

Mas Angra ainda tem muita coisa interessante. Se uma pessoa quisesse conhecer a cidade, o que lhe mostraria ?

Em primeiro lugar, mostrar-lhe-ia o que sobrou do casario antigo, do período colonial, e, com ele, um pouco da nossa história. Contaria, também, algumas das lendas que estão entranhadas no nosso imaginário e que fazem parte daquilo que somos. Levaria essa pessoa para ver as ruínas do Convento de São Bernardino de Sena, o Convento do Carmo, a Bica da Carioca, o mercado de peixe. Visitaria o Museu de Arte Sacra, o Teatro Municipal e alguma exposição de arte que estivesse a decorrer. Mas não me esqueceria de ir ao cais de Santa Luzia, embarcar numa traineira e levá-la para conhecer algumas das nossas ilhas. Atracaria, por fim, na Freguesia de Santana e convidá-la-ia para visitar a Igreja de Santana e depois para um mergulho, para mostrar os meus cenários predilectos. Se tivéssemos sorte, encontraríamos tartarugas; cardumes de sargentos, com as suas listras pretas e amarelas, ou de arraias, que mais parecem borboletas a voar no mar; muitas algas de diferentes cores e texturas e, quem sabe, alguns golfinhos como esses que pintei em azul e amarelo e nos quais inseri pedaços de PET.

Entrevista conduzida por Neila Guimarães Alves

Graduada em Biologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro

NOTA DO EDITOR:

Esta entrevista teve uma primeira publicação no livro Muros e Redes, editado pela Profedições, Porto, Dezembro, 2007. Com as doze entrevistas que constituem este livro procura-se mostrar a importância de conhecer o que se passa dentro e fora da escola e de como a aprendizagem obedece mais a projectos pessoais do que à ditadura dos programas, currículos e percursos escolares uniformes. jps/

OS AMANTES DE SERRALVES

Um itinerário pela escola não formal do Museu de Arte Contemporânea do Porto seguido da receita da açorda de feijão vermelho



O exercício proposto desafiava os participantes a escrever um texto ao estilo das tragédias gregas, com coro e tudo. Um trabalho para elaborar a partir de uma história de polícia que os jornais ainda serviam (e servem) quente... Esta prática de ficcionar um tema que está na ordem do dia é pouco habitual entre os escritores portugueses. Ele é uma das exceções: “Ursamaior” é uma viagem às prisões e passa, entre outras, pela história do aluno do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar que, ainda recentemente, matou a ex-namorada, alegadamente possuído por ciúmes demoníacos.

Mário Cláudio reconhece que, entre nós e ao contrário da América de Truman Capote, há pouca tradição desta “metaficção” histórica, apesar de José Cardoso Pires ter escrito “A Balada da Praia dos Cães”, uma não ficção, publicada em 1982, com base num crime de contornos políticos ocorrido em Portugal nos anos 60. Não sei se Cardoso Pires suportou, na sequência desta obra, os processos judiciais e as ameaças anónimas, algumas de morte, que Mário Cláudio revela ter sofrido pela publicação de “Ursamaior”.

Escolhido como narrador da tragédia “Pidasteia” (do nome Pidá, nome de guerra de um dos protagonistas de recentes histórias de polícia da noite violenta do Porto), limitei-me a sugerir, nessa sessão, a primeira fala da tragédia, para ser dita em voz-off – já nasceu, é rapaz e chama-se Pidá. E neste dolce fare niente

transportei-me para o tempo em que andei por Coimbra a participar em experiências como as de um “laboratório de teatro” que o encenador Fernando Gusmão e o escritor José Cardoso Pires dinamizaram no Teatro dos Estudantes.

O “laboratório” aconteceu nos idos de 1973, a “Pidasteia” está a acontecer na Casa de Serralves a do jardim onde Mafalda Ivo Cruz descobriu umas flores cor-de-rosa, sem perfume, antes de uma entrevista a Delfim Sardo («não, não há uma natureza do ser artístico»), o mesmo Delfim Sardo que no passado mês de Janeiro iniciou um curso sobre temas da História de Arte do século XX, século que viu nascer outras instâncias de imagens que superaram as dos retratistas a óleo.

Público interessado

Bem perto de Mário Cláudio que está a orientar o atelier de escrita onde se ensaia a “Pidasteia”, espaço/curso que é responsável pelo preenchimento, às quartas-feiras, da passagem do fim de tarde para o princípio da noite, na própria Casa de Serralves, uma jóia da Arte Déco. Delfim Sardo está, terça sim, terça não, na Biblioteca do Museu, a falar sobre alguns temas da História de Arte do século XX.

Dirigidas a um público interessado em arte moderna e contemporânea, estas lições “propõe-se analisar, a

partir de extensa documentação visual e textual os temas que, desde as primeiras vanguardas do século XX, implicaram a reformulação da pintura, a separação entre a escultura e a estatuária, a criação dos museus de arte moderna, o alargamento das práticas artísticas e a quebra dos cânones das belas artes, bem como as práticas performativas, a importância do cinema e do vídeo e a intervenção no tecido urbano”. O curso está estruturado em três módulos. “O primeiro dedicado às vanguardas artísticas do modernismo. O segundo ao ciclo de eventos que vão da pintura americana da década de cinquenta ao nascimento do minimalismo e, finalmente, e o terceiro ao alargamento dos procedimentos artísticos no contexto da utopia de uma arte em sentido amplo, na qual a tónica na corporalidade, na saída do espaço expositivo e a inclusão da imagem projectada apontam muitas das linhas de desenvolvimento da arte mais recente”, como se lê na apresentação.

Com o escritor Mário Cláudio, “os participantes são convidados a estabelecer um relacionamento, tão individualizado quanto possível, com textos dos maiores vultos da literatura de todos os tempos e lugares, tratando do diálogo do Homem com o seu semelhante, consigo mesmo, e com o Mundo”. Como que a medir forças com essas grandes referências. Na linha do atelier da escrita anterior, também dirigido por Mário Cláudio, e destinado a proporcionar um convívio com

obras da colecção do Museu de Serralves, utilizadas como motor de criatividade nas letras”.

Público desformatado

Por essa altura, em Março de 2007, quase dois anos depois do início da minha licença sabática como jornalista de jornais, sentia, como ainda hoje sinto, a necessidade de desformatar a minha própria escrita, moldada durante 28 anos de prisão maior, como por uma ironia não isenta de nostalgia costume referir-me ao tempo que passei pelas Redacções. Também por isso entrei nessa aventura da escrita, em Serralves, e cheguei a confessar-me, em decassílabos com acentuação na sexta e na décima sílabas, que “Já não sou jornalista dos jornais”.

Volto aos decassílabos clássicos, aos versos de dez sílabas com acentuação na segunda, sexta e décima sílabas, e reproduzo o que me saiu quando, desafiado a escrever um único desses versos, hipotequei a vontade de transformar o primeiro atelier de escrita que frequentei num processo de desformatação necessário a quem esteve 28 anos preso na Redacção de um jornal diário que foi, muitas vezes, a última manifestação do neo-realismo português. “Serralves já não é só um museu”. Como só podemos repudiar o que temos, multipliquei aquele decassílabo catorze vezes e vi nascer um soneto (sem ligas de duquesas, entenda-se). Não há nada mais canónico, nada mais ortodoxo nem, em consequência, nada de mais impróprio para quem dizia querer desformatar-se e fazer uma barrela a todos os narizes de cera e a todas as pirâmides invertidas que condicionaram muitas das minhas prosas anquilosadas que me contentaram.

da diversidade oferecida pela Fundação de Serralves, registo o início, no próximo dia 14 de Fevereiro, de um debate sobre o Estado do País tentando descobrir a cartografia do futuro.

Jorge Sampaio, Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações, Vasco Graça Moura, Eurodeputado, Adriano Moreira, Presidente da Academia das Ciências Rui Moreira, Presidente da Associação Comercial do Porto, Artur Santos Silva, Presidente do Conselho de Administração do BPI António Mexia, Presidente do Conselho de Administração da EDP, José Miguel Júdice. Advogado, José Gomes Canotilho, Catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Nuno Severiano Teixeira, Ministro da Defesa, Paulo Portas, Presidente do Partido Popular, Maria de Lourdes Rodrigues,



“Agora vivo longe das notícias // que outrora alimentavam as delícias // de tantas novidades virtuais”. Lembro-me, por exemplo, de ter reconstituído, para uma edição do centenário do Jornal de Notícias (1988) uma das grandes reportagens do jornal, a reportar a noite do naufrágio das traineiras, ocorrido a 2 de Dezembro de 1947, tragédia que vitimou 152 pescadores ao largo da costa, entre a Aguda e Leixões. No relato da tragédia descreve-se, às vezes com citações de discurso directo, o drama vivido pelos pescadores, mesmo quando se refere às traineiras (julgo que duas das quatro) que se afundaram sem sobreviventes que pudessem ter testemunhado o que se viveu a bordo. Jornalista mais cuidadoso terá sido o pintor Théodore Gericault, que pintou, em 1817, a Jangada do Medusa (Louvre, Paris) reconstituindo, pelo recurso de testemunhos de sobreviventes, o drama de 150 tripulantes do “Medusa”, abandonados, na sequência do naufrágio do navio, numa jangada que acabou por se transformar numa “ilha flutuante” de violência e canibalismo.

Não me recordo de ver este quadro nas duas ou três visitas que já fiz ao Louvre. Visitas de um dia ou de uma manhã, demasiado curtas para um museu da dimensão do Museu do Louvre. Mas a referência que Delfim Sardo fez a esta obra, numa das sessões do curso sobre temas de História de Arte que está a orientar em Serralves, valeu por muitas visitas ao Louvre.

Serralves já não é só um museu // Nem coisa que pareça como tal // É nova e verdadeira catedral // E sítio onde Deus se converteu // // Serralves já não é só um museu // Não há museu igual em Portugal // Museu assim tão fora do normal // Jamais algum mortal o concebeu // // Aqui me arrepiei com Paula Rego // E pude exorcizar muito do medo // Que herdamos de um passado anquilosante // // Aqui neste lugar muito em segredo // Na Casa, no Museu, no arvoredado // Renasço-me de novo a cada instante.//

As palavras do futuro

Sempre fugi, a sete pés, desta poesia, conformada nas respirações longas e simétricas dos sonetos. O que procuro, nas escolas de Serralves e nos jornais e livros que registam experiências novas é a poesia dos poetas que estão mais próximos do meu arfar e que conseguem hoje as palavras que só daqui a uns anos iremos decifrar e reconhecer.

Mas nem só de poesia e arte vive esta Escola de Serralves, frequentada por médicos, juizes, advogados, economistas, bancários, professores, técnicos oficiais de contas, arquitectos, jornalistas, donas de casa, estudantes, desempregados, engenheiros, farmacêuticos, guionistas, fotógrafos. Para dar um exemplo

Ministra da Educação, Eduardo Marçal Grilo, Administrador da Fundação Calouste Gulbenkian, Maria Gago, Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Manuel Sobrinho Simões, Catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Guilherme de Oliveira Martins, Presidente do Centro Nacional de Cultura, Manuela Melo, Deputada, Eduardo Lourenço, Filósofo e José Gil, Filósofo, são os prelectores deste ciclo.

É que nem só da acção do Serviço Educativo (muito virado para a escolas) reza esta actividade formativa da Fundação e do Museu de Serralves, uma Universidade de novo tipo que atrai alunos e amigos a Serralves. O estatuto de aluno é um estatuto eterno para quem gosta de ler, gosta de arte, gosta de frequentar museus, goste de debates de ideias. O estatuto de amigo é uma posição que se adquire mediante pagamento e que confere aos respectivos titulares o acesso gratuito às exposições e ao Parque, bem como de descontos na Loja do Museu, além de outras regalias. Uns e outros verdadeiros amantes de Serralves, título que me soa melhor para este amor livre pela cultura e pelo saber que se esconde e descobre na casa, no museu e no arvoredado de Serralves. www.serralves.com

texto (desformatado) de Júlio Roldão

uma receita

Açorda de feijão vermelho*

O meu pai gostava muito de açorda. Eu não e na casa dos meus pais, quando eu era pequeno, era prato pouco habitual, apesar do gosto do meu pai. Pão ensopado, um fio de azeite, um ovo. Associa-se a açorda ao Alentejo e a um certo pão que só se encontrará no Alentejo, mas há outras açordas também portuguesas, como se verá no final desta receita.

Quando era miúdo ia de comboio para o Algarve, com os meus pais, mas nunca parava do Alentejo. Salvo nas estações do Caminho de Ferro. Lembro uma, Funcheira, pela estranheza do nome. A primeira vez que fui ao Alentejo foi em 1972. Fui a Évora. Representar o Woyzeck num festival de teatro organizado pela Sociedade Operária Joaquim António de Aguiar. Eu era o Woyzeck.

Voltei lá mais tarde, em 1976, integrado numa nova digressão do Teatro dos Estudantes. Percorremos o Alentejo da Reforma Agrária. Lembro-me de ter estado num monte alentejano, numa herdada transformada em Unidade Colectiva de Produção (UCP), em cuja casa-mãe flamejava (que verbo!) a bandeira do Partido Comunista. No grupo - constituído por estudantes comunistas e estudantes não comunistas - tal manifestação político-partidária causou alguma polémica. Mesmo em 1976.

Lembro também que numa das noites que ali passamos (terá sido em Montargil?), a direcção da UCP ofereceu-nos um jantar, dito oficial. Desse jantar recordo o exagero dos pratos de carne que foram servidos - pelo menos três, entre os quais o ensopado de borrego - e principalmente uma passagem do discurso proferido pelo responsável da UCP. Disse ele, nesse discurso, que a direcção da cooperativa tinha consciência do exagero que era, em matéria de dieta alimentar, servir três pratos de carne a uma refeição, mas evocava os anos de fome que a generalidade dos trabalhadores alentejanos tinham sofrido como atenuante do banquete. Afinal, durante anos e anos, o sonho da festa fora o de uma dieta que incluísse um niquinho de carne.

Ainda hoje me comovo ao recordar este testemunho, que foi para mim uma lição e que agora serve para dar corpo a um exercício marcado pelo escritor Mário Cláudio no âmbito de um atelier de escrita que ele está a orientar em Serralves - escrever uma receita com uma linguagem dita literária. A receita é a da Açorda de Feijão Vermelho, que eu nunca provei.



Vamos então à Açorda de Feijão Vermelho com ovo cozido

INGREDIENTES

- 1 molho de coentros
- 2 a 4 dentes de alho
- 1 colher (sopa) bem cheia de sal grosso
- 4 colheres (sopa) de azeite
- 1,5 litro de água a ferver
- 400 g de pão caseiro (de trigo escuro, já duro)
- 2 ovos
- e o feijão vermelho que sobrou da véspera

CONFECÇÃO

Coentros e dentes de alho reduzem-se a papa, com o sal. Rega-se a azeite e escalda-se com água a ferver. Mexe-se e prova-se com uma fatia de pão grande. Depois junta-se o pão que resta, o feijão vermelho que sobrou do guisado com chouriço da véspera e, por último, os ovos, previamente cozidos, esfarelados.

É diferente da açorda alentejana onde os ovos entram escalfados e onde, às vezes, aproveita-se uma água que serviu para cozer bacalhau. Mas sem bacalhau, como adverte a minha amiga Marta Parrado, jornalista e alentejana de Castro Verde. Esta açorda de feijão vermelho era prato usual na zona da Guarda, no tempo em que se aproveitava, com imaginação, a comida que sobrava. Terá sido "importada" do Alentejo para as Beiras pelos "ratinhos", os migrantes beirões que demandavam a Sul no tempo das ceifas.

Esta açorda tem um sabor, dizem, que sobreviverá na memória de quem, algum dia, prove iguaria assim. Uma iguaria que supera o prato que lhe dá origem - o feijão vermelho guisado com chouriço. Tinha de ser vermelho, pois então.

* Exercício de Júlio Roldão elaborado no âmbito de um atelier de escrita orientado por Mário Cláudio entre Março e Junho de 2007

Livros Profedições – FEVEREIRO



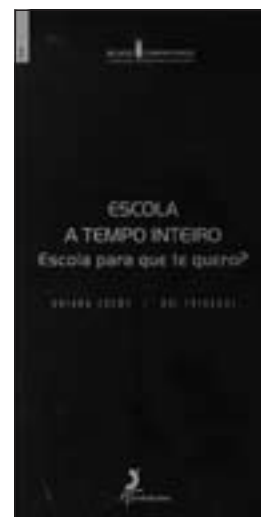
Escritas de Fonte Boa
Joana Abranches Portela
Colecção Andarilho
ISBN: 978-972-8562-48-9 / pp. 132
Preço: 11.00 euros

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. Escrevi-as também pela necessidade de fazer transbordar para outros um pouquinho do nosso dia-a-dia e um cheirinho - condimentado - daquela cultura, com as suas manifestações surpreendentes e deliciosas, ou os seus episódios caricatos. Mas escrevi-as sobretudo para partilhar com quem estava longe aquilo que ia observando e vivendo, sentindo e pensando...



Educação, Formação, Trabalho e Políticas Educativas
Ivnaldo Neres Leite
Colecção Andarilho
ISBN: 978-972-8562-49-6 / pp. 94
Preço: 10.00 euros

Nesta obra o autor 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: 9 euros

Este é um livro que visa romper quer o silêncio ensurdecedor, quer os discursos apologeticos 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, o qual se caracteriza por considerar a necessidade das escolas se assumirem como «Centros Locais de Educação Básica» e, neste sentido, se assumirem como contextos onde possam coexistir dois tempos educativos distintos: um dedicado à educação escolar propriamente dita e um outro dedicado à animação dos tempos livres das crianças.

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: 226002790 / fax: 226070531 / ver catálogo em: www.profedicoes.pt

■ Golpe de vista

Há 35 anos o Tribunal Supremo autorizava o aborto nos EUA

Há 35 anos, o Tribunal Supremo americana legalizava o aborto em nome do respeito pela vida privada, uma decisão que gerou uma das legislações mais permissivas no mundo, reavivando a oposição radical.

No dia 22 de Janeiro de 1973, na sua decisão "Roe contra Wade", os nove juizes da Supremo votaram por sete votos a favor e dois contra que uma lei no Texas que proibia o aborto, excepto para salvar a vida da mãe, era inconstitucional, considerando o direito à vida privada.

A decisão teve o efeito de uma bomba. Ao contrário da imensa maioria dos países onde o aborto foi legalizado, "a política americana foi imposta por um decreto judicial, não por um processo democrático", explica Matthew Wilson, professor de Ciências Políticas na Universidade Metodista de Dallas (Texas, sul). "Isto teve um efeito considerável sobre a cultura, a política e a sociedade americanas, levando as organizações religiosas a envolverem-se no debate político", acrescenta Michele Dillon, professor de Sociologia na Universidade de New Hampshire.

Da noite para o dia, a legislação que permitia a interrupção voluntária da gravidez tornou-se uma das mais permissivas do mundo, já que é possível até ao sexto mês, o que faz com que as campanhas pro-vida sejam mais intensas. Bastaria uma maioria de cinco dos nove juizes do Supremo Tribunal para devolver a cada um dos 50 Estados a liberdade de proibir novamente o aborto.

Em Abril, o Tribunal deu o primeiro passo validando a proibição de uma técnica de aborto tardio, uma restrição simbólica, mas que pela primeira vez não contém a excepção de se a saúde da mulher estiver ameaçada.

A opinião pública não mudou muito em 35 anos: cerca de 25 por cento dos americanos consideram que o aborto deve ser autorizado, 20 por cento que deve ser proibido em todos os casos, e pouco mais de 50 por cento que deve continuar a ser legal, embora com mais restrições.

Em 2004, mais de um milhão de mulheres invadiram Washington para defender o direito ao aborto. Por outro lado, a "Marcha pela vida" reúne pelo menos dezenas de milhares de pessoas em cada 22 de Janeiro na capital americana. Quando dois novos juizes conservadores chegaram ao Supremo Tribunal em 2005, o Dakota do Sul imediatamente adoptou a proibição total do aborto, incluindo em caso de violência sexual ou de feto não viável, para estimular o tribunal a abolir a "Roe". Mas a lei foi rejeitada por referendo em Novembro de 2006 e o movimento "pro-vida" do Dakota do Sul, como na imensa maioria dos outros Estados, tratou de aumentar os obstáculos.

Autorização paterna em caso de menores, prazo de reflexão, pressões sobre médicos ou sobre o financiamento das clínicas... neste Estado conservador apenas um centro pratica os abortos, com um médico que aparece uma vez por semana de um Estado vizinho.

A nível nacional, os centros que praticam o aborto passaram de 2.900 nos anos 80 para 1.800 em 2000. Por causa da dificuldade de acesso, e também devido a um melhor uso dos métodos contraceptivos, os abortos diminuíram consideravelmente. Segundo o estudo mais recente, houve 25 por cento menos abortos em 2005 que em 1990.

jps/ com: AFP

Pais interessados, filhos preocupados

Para Camila Iturra e Felix Ilsley, parte da minha descendência preocupada!

Não é por acaso que em 1924, Marcel Mauss falava, na Revista dos Sociólogos, *l'Année Sociologique*, IIª Edição, editado pela Editora Félix Alkan, Paris, que havia uma circulação de bens entre os seres humanos, circulação essa, baseada na acção que ele denominava gratuita ou recíproca, como comento no meu livro *O presente, essa grande mentira social*, Afrontamento, Porto, 2007. Não é por acaso, digo, porque o mundo vivia noutra geração, a geração não interessaria nos bens dos pais, mas sim preocupada no bem estar, na saúde, no prazer, paz, serenidade e paciência dos seus ancestrais. Sentimentos preocupados, gostava de dizer. A descendência importava-se com o futuro dos seus pais, futuro curto na altura em foi escrito *O ensaio da dívida*. Filhos preocupados, em todas as culturas do mundo, que não conheciam conceitos como *mais valia*, *lucro*, *juros* e outros, que Mauss analisa no fim do seu livro, ao denominar as actividades do trabalho produtivo como *sociologia económica*. Não é apenas desta reciprocidade enganosa que eu queria falar mais uma vez, mas sim, dos sentimentos de preocupação dos filhos quando os pais estão a ficar envelhecidos e não sabem muito bem como devem agir perante a vida. No começo, os pais estão interessados em investir na "programação" do dever ser dos mais novos e correm com loucura trás todos os meios para este futuro seja promissor. Não apenas no investimento em estudos e carreiras, mas, principalmente, em partilhar em conjunto o desenvolvimento de sentimentos como amor, devoção, dedicação, saúde e tratar do desenvolvimento do seu imaginário. Imaginário que, associado ao real, acaba por dar inteligência a esses pequenos, dentro das metáforas dos factos e a sua interpretação. Interpretação pensada pelos adultos além de conceitos económicos. Interpretação que traz à "baila" esses importantes textos de Sigmund Freud de 1919, *Totem and Taboo*, e 1905 ou *Three essays on the Theory of Sexuality*, ambos já em inglês. Textos invocados por serem importantes por serem importantes para entender o que os mais novos percebem dos seus mais adultos. Ideais que Mauss não pensou, em sentimentos e emoções, excepto de forma política.

Os pais estão e têm estado interessados, no desenvolvimento emotivo, no entendimento da mente e pensamentos, dos amores dos seus mais novos, bem como no fazer entender que a vida não é um *Multibanco*, mas sim uma realidade que requer trabalho, esperteza, cálculo, pensar antes de investir e tomar conta das poupanças. Pais interessados no desenvolvimento paralelo de emoções e poupanças. Essas poupanças que, já mais velhos, os adultos esquecem e os filhos bem ensinados, com carinho e mão firme, lembram e relembram e fazem todos os esforços para *orientar* os seus adultos pelo caminho do carinho e do respeito mútuo, o qual começa pela simpatia dos mais novos ao lembrar ao seus mais velhos, que a vida não acaba com a reforma ou aposentadoria. Os filhos foram criados de for-



ma autónoma e aprenderam-na dos seus adultos, a qual serve agora para lhes ensinar a voltar a serem independentes. Estes pais, ainda interessados no bem dos seus filhos, procuram não sobrecarregar, a sua descendência, com o peso de tomar conta deles no dia a dia, dado que, no Século XXI, os adultos podem viver até uma idade bem avançada. Há Estados, como a França, que têm trabalho para os, socialmente definidos, mais velhos, em que a terceira idade, aos 80 anos, tem Universidades para ensinar, para aprenderem a fabricar caixas de fósforos, trabalhos leves, para fazerem análise de pais e crianças, enfim, trabalho colaborador e solidário na interacção social.

Não é em vão que escrevo este texto. Acabo de passar por um processo de doença complicado, e uma equipe médica soube, na hora *h*, trazer-me de volta à vida. É altura de entender a preocupação dos filhos, que vêm um pai cheio de energia, à espera de poupar para os longos anos que tem pela frente. Ou, então, procurar esse trabalho para a denominada terceira idade: a escrita, que este pai sabe fazer.

É pela escrita, apesar de ter espaço limitado para exprimir ideias e sentimentos, que apenas consigo referir nomes, como os dos "proprietários" deste texto, e aos médicos em questão, bem como a alguns colegas que não denomino, por serem imensos. Contudo, todos ficaram preocupados comigo, e é esse sentimento que me torna agradecido e me faz escrever este texto, para todos, porque, sem vocês e a vossa preocupação, eu estaria num mundo temido. Graças a vós, sinto-me destemido e recuperado.

Raúl Iturra

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

e Amnistia Internacional

lautaro@netcabo.pt

Texto revisto para português por Ana Paula Vieira da Silva



Escolas livres de tabaco

No passado dia 1 de Janeiro entrou em vigor a Lei nº 37/07, destinada à protecção da exposição involuntária ao fumo do tabaco. Nos estabelecimentos de ensino é actualmente proibido fumar, inclusivamente nas áreas ao ar livre dos mesmos. A venda de produtos de tabaco é também proibida nestes locais. Por outro lado, é expressamente proibida a venda de tabaco a menores de 18 anos, seja qual for o local.

Tal como na maioria dos países, em Portugal o consumo de tabaco é uma das principais causas de morbilidade e mortalidade evitáveis, nomeadamente cancro, doenças cardiovasculares e doenças respiratórias, seja ao fumador, seja a quem se encontra exposto ao fumo ambiental do tabaco, o denominado fumador em segunda mão ou passivo. Além de contribuir para a redução da longevidade, quando consumido na infância e adolescência tem consequências imediatas, sendo lesivo para a maturação e funções pulmonares, contribuindo para agravar ou dificultar o controlo da asma, diminuir o rendimento físico e alterar a composi-

ção do sangue quanto ao colesterol.

Entre 2002 e 2006, num estudo efectuado em Portugal Continental em jovens escolarizados (6º, 8º e 10º anos), assistiu-se a uma redução de 4% na percentagem de jovens que experimentaram tabaco (um terço dos alunos), bem como uma redução no consumo, tanto nos rapazes como nas raparigas.

Um estudo realizado o ano passado numa escola com os 2º e 3º ciclos básicos de ensino no centro do Porto foi de encontro aos dados nacionais e europeus. A grande maioria dos fumadores, fumava na companhia dos amigos.

Podem-se dividir as estratégias de prevenção e controlo de tabagismo naquelas destinadas a promover a cessação tabágica, a criar e manter ambientes livres de fumo de tabaco e a reduzir a iniciação do consumo.

Uma das razões para intervir a nível da iniciação do consumo do tabaco na população escolarizada prende-se com o facto de se saber que as pessoas que começam a fumar mais cedo correm um risco superior de se tornarem dependentes do que os que começam

em idades mais tardias. Por outro lado, o consumo de tabaco nos jovens, tal como nos adultos, está associado ao consumo do álcool e outras drogas, pelo que ao intervir na prevenção de um consumo lícito é possível intervir noutros consumos, lícitos ou ilícitos (é raro não fumadores consumirem drogas aditivas).

Estando em vigor o enquadramento legal que não permite na escola, e à sua volta, fumar, vender, publicitar e comprar tabaco, podem os professores e equipas de saúde escolar concentrar-se na integração das temáticas de prevenção de tabaco nos planos curriculares (que existem desde o 1º ciclo ao secundário), utilizando técnicas de formação contínua, formais e não formais, que recorram a linguagens mais próximas dos jovens, colaborando as equipas de saúde na formação de professores com competências na área do tabagismo e com elaboração conjunta de projectos de prevenção de tabagismo com utilização da metodologia de projecto e técnicas activas.

Alguns dos programas realizados em

Portugal têm demonstrado um aumento da experimentação no término do programa – eventualmente justificada pela abordagem do tema – mas uma diminuição da percentagem de adolescentes fumadores a médio prazo.

A Direcção-Geral de Saúde aponta como um caminho possível a elaboração de projectos de consumo de substâncias lícitas, que abordem simultaneamente o tabaco, álcool e medicamentos, com a contemplação de quatro vertentes fundamentais: definição clara de políticas no contexto escolar, criação de um ambiente escolar promotor de saúde e preventivo do uso de substâncias, actividades educativas e de desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo adoptar comportamentos e criar condições que conduzam à saúde, e desenvolvimento de serviços específicos com o apoio da saúde escolar.

Voltaremos a abordar esta temática no futuro.

Nuno Pereira de Sousa
Médico de Saúde Pública. Porto

VITAMINA E

Estudo liga baixa presença de vitamina E à decadência física na velhice

A baixa concentração sanguínea de vitamina E, geralmente associada a uma má alimentação, está ligada à decadência das funções físicas nas pessoas mais velhas, de acordo com estudo publicado em 22 de Janeiro no periódico "Journal of the American Medical Association" (Jama).

O estudo foi realizado com 698 pessoas de 65 anos, ou mais, na Toscana (Itália), entre Novembro de 1998

e Maio de 2000. Essas pessoas também foram monitorizadas durante três anos, de 2001 a 2003.

Os cientistas mediram a proporção sanguínea de vários micronutrientes deste grupo, entre eles as vitaminas E, B6, B12 e D.

Os investigadores avaliaram as condições físicas em relação a testes padrão, conseguindo estabelecer uma correlação entre uma baixa concentração de vi-

vitamina E e uma diminuição das capacidades físicas. Outra análise dos dados mostrou que a falta de vitamina E é a causa principal da diminuição das capacidades físicas a partir dos 81 anos. "Esses estudos mostram que um aumento do stress oxidativo produz danos musculares ou do DNA, exacerba a arteriosclerose e contribui para uma degeneração dos neurónios", escreve a doutora Benedetta Bartali,

da Faculdade de Medicina da Universidade de Yale (Connecticut, noroeste), co-autora do trabalho.

Sob efeito do stress, o organismo já não está em condições de neutralizar a produção de radicais livres que oxigenam as células e acelera o seu envelhecimento. Atenção, portanto à vitamina E.

jps/ com: AFP

A China aqui tão perto

A R.P. China, fundada em 1949, tem conduzido nos últimos trinta anos uma política sustentada de desenvolvimento do seu sistema de ensino superior. Existem hoje cerca de 4000 instituições, frequentadas por perto de 15 milhões de estudantes (que têm capacidade para admitir 15% da população na correspondente faixa etária). O que não é ainda um desempenho excepcional por padrões dos países da OCDE, porém dada a dimensão do país, representa uma taxa de frequência e de formação muito importante no contexto mundial.

Em vista do esforço que vem sendo realizado, o governo não hesita em recorrer generosamente a recursos próprios, como também aos apoios da UNESCO e do Banco Mundial; e as instituições a recrutar professores e investigadores no estrangeiro, quer atraindo profissionais chineses a trabalhar no estrangeiro, quer atraindo profissionais de outras nacionalidades. Para o sucesso desta política de expansão, o governo cria novas universidades, facilita os procedimentos administrativos, e investe em elevadas remunerações e modernos meios de trabalho.

O governo conduziu uma avaliação nacional do sistema de ensino supe-

rior em 1994 e de novo em 2007. Da primeira decorreu a massificação da oferta de ensino e a opção de criar universidades de elite mundial com forte conteúdo de actividade científica. Assim, o governo decidiu promover dez das universidades públicas a nível de "classe mundial", as duas primeiras das quais Peking e Tsinghua. Novas orientações políticas, que se aguardam com expectativa, são de esperar como consequência da última avaliação.

O que se passa com o sistema de ensino superior na China é uma questão de interesse mundial. Os EUA e a UE (em particular o Reino Unido) foram no passado pólos de atracção de estudantes e profissionais altamente qualificados oriundos da Ásia. A "fuga de cérebros" foi identificada como uma forma de exploração neo-colonial. Ora a situação tem mudado nas décadas recentes, quer por intensificação dos fluxos inversos (de estudantes e profissionais asiáticos, do Ocidente para o Oriente, e mesmo de estudantes e profissionais Ocidentais), quer por uma forma de globalização que se manifesta na constituição de parcerias internacionais ou no estabelecimento de pólos de universidades estrangeiras em território chinês (sobretudo da Austrália e

Reino Unido). Estas mudanças servem interesses económicos e culturais mas também confluem para a qualificação da força de trabalho da R.P. China.

O caso da R.P. China surge após o caso de outros países Asiáticos que atingiram notável desenvolvimento económico em décadas precedentes (mormente o Japão), mas que não dispõem de recursos humanos e materiais em escalas comparáveis. Também se distingue da Índia que, detendo potenciais comparáveis, todavia não tem prosseguido políticas tão determinadas e consequentes. O caso da China merece ainda referencia porque não tem alienado a língua oficial nacional, que tem sido mantida e até expandida, sem prejuízo da expansão do Inglês também.

Bertil Andersson, director cessante da Fundação Europeia de Ciência e vice-presidente cessante da EURAB (conselheiro da Comissão Europeia para a política da investigação científica da União) irá agora ocupar um cargo dirigente na Universidade Tecnológica de Nanyang, em Singapura (cuja língua oficial é o Chinês). Ele afirmou que a sua partida não significa desinteresse pela Europa, e rejubilará quando o Espaço Europeu da Investigação for fi-

nalmente uma realidade; e adicionou: «Porém as coisas mexem de forma incrível na Ásia. Investimentos quer públicos quer privados consideráveis são consagrados à investigação. Optei por um cargo que me permite viver de perto esta "revolução asiática". A mobilidade para um cientista é uma via necessária para a formação ao longo da vida.» Podemos ficar na dúvida se estas frases utilizaram o "calão" oficial da Comissão Europeia para fazer ironia ou por assumida convicção. Mas o certo é que este alto responsável por pôr de pé o anunciado Espaço Europeu da Investigação (no quadro da quase esquecida "Estratégia de Lisboa" de 2000) reconhece o sentido principal das mudanças em curso e nelas quer ser parte mais activa (e com remuneração mais atraente).

Rui Namorado Rosa

Universidade de Évora

06603714@sapo.pt

http://www.moe.edu.cn/english/higher_h.htm

<http://www.atimes.com/atimes/China/HL21Ad01.html>

<http://www.higher-edge.com/docs/APR2003.China.pdf>

http://ec.europa.eu/research/research-eu/53/article_5316_fr.html

<http://www.ntu.edu.sg/publicportal/>

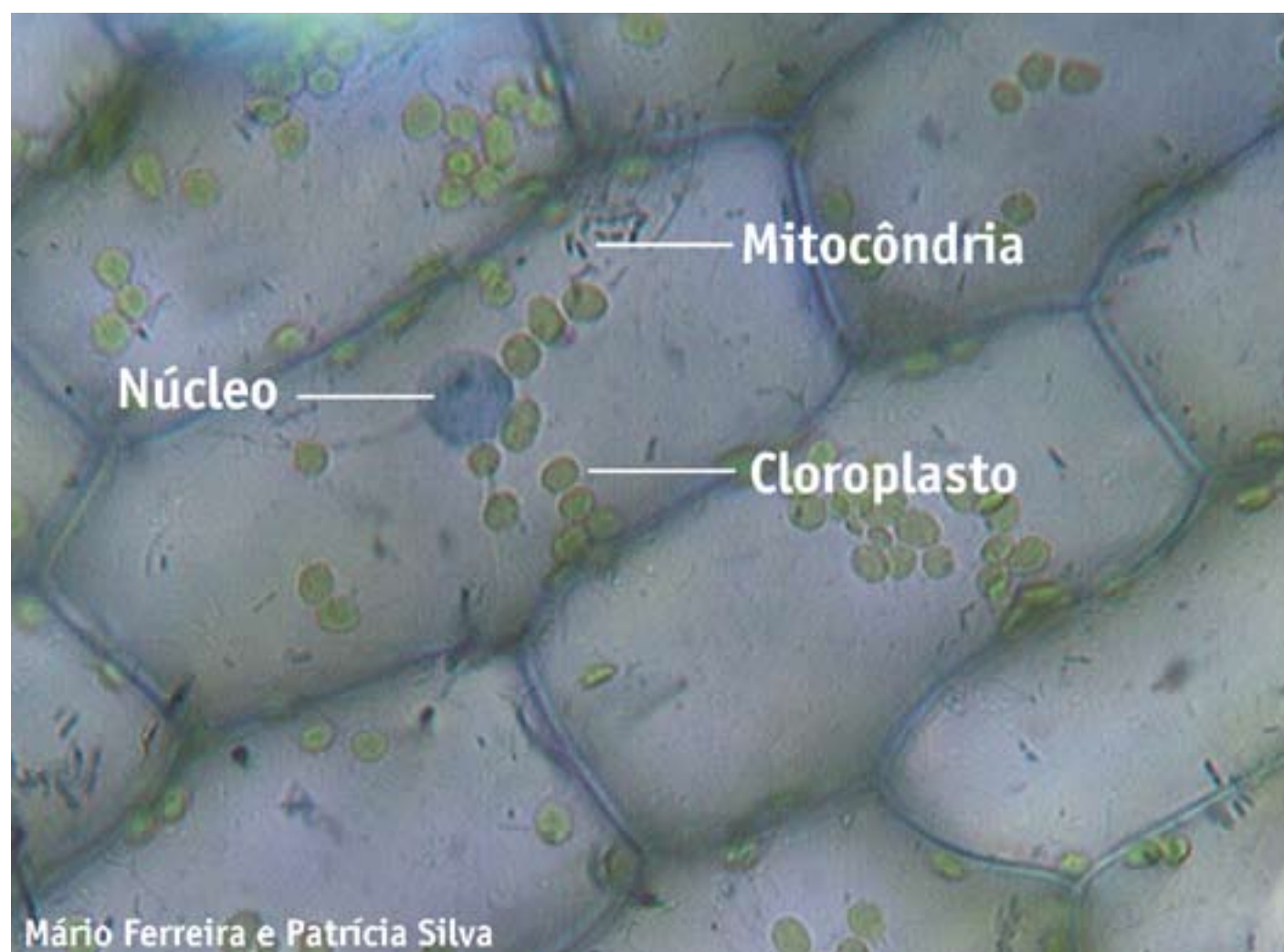
■ Foto ciência com legenda

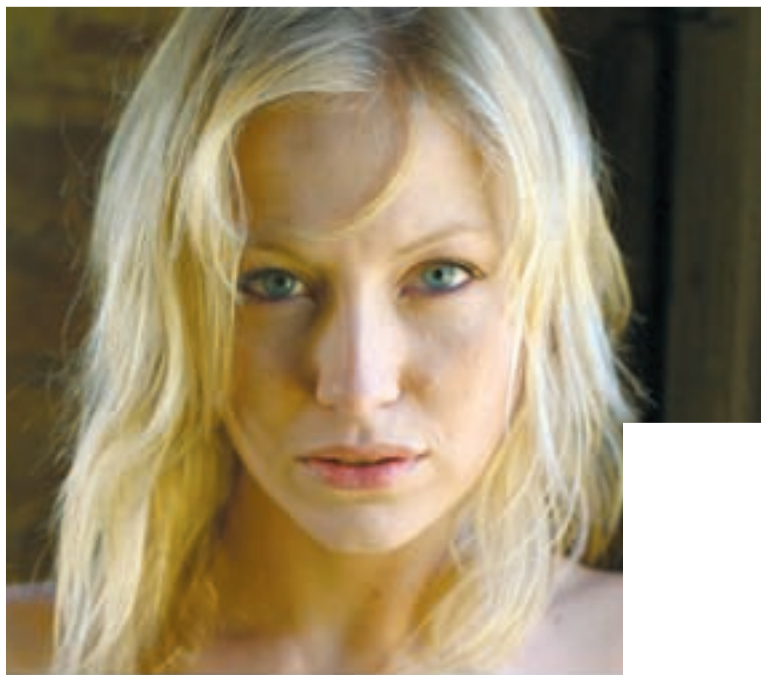
Elodea – Os Três Genomas

Na observação microscópica de folha de Elodea (planta aquática) é possível observar os três organitos celulares onde se localiza o DNA, sendo por isso possível localizar não só o genoma principal (nuclear), como também os dois genomas extra-nucleares, o do cloroplasto e o da mitocôndria.

A imagem foi obtida no âmbito dos Laboratórios da Célula, a primeira área temática do programa de actividades do Laboratorium, o novo espaço de divulgação científica do Visionarium. A célula constitui a estrutura biológica fundamental dos seres vivos e permite desenvolver diferentes actividades de carácter experimental. Nesta perspectiva, a célula é o objecto principal da investigação, na medida em que se faz um estudo dando relevância aos componentes celulares envolvidos nos mecanismos energéticos (cloroplastos e mitocôndrias). Utilizando técnicas de coloração diferencial é possível observar, numa mesma célula, as mitocôndrias (Verde Janus), os cloroplastos e também o núcleo (Azul de Metileno).

Foto: Folha de Elodea (400x).





La tiranía de la belleza

La consigna que emana de la cultura neoliberal y que hipertrofia el valor de la imagen es la siguiente: “Si no eres hermosa, si no eres alta, si no eres delgada, nadie te querrá”. La importancia de la moda, el valor de la apariencia, el dominio decisivo del diseño están convirtiéndose en prioridades obsesivas. Adquirir y mantener una buena línea, ofrecer una imagen hermosa, estar a la moda estéticamente son aspiraciones que cotizan muy alto en el mercado de los valores. Todo sacrificio se da por bueno para alcanzarlas. Todo el dinero es poco para conseguirlas. Muchas mujeres están sometidas a esta horrible tiranía de la belleza.

No quiero ni imaginar el infierno en el que viven muchas adolescentes, obsesionadas por su imagen. Se trata la adolescencia de una etapa crucial en la que cristaliza la personalidad y se fragua la autoimagen. Una etapa en la que la persona necesita valer para alguien. Y valer ante sí misma. ¿Qué sucede con las jóvenes que no se aceptan, que se odian, que no soportan la imagen que proyectan en el espejo de los demás, que quieren ser otra persona para ser felices?

Prensa, revistas, televisión, publicidad nos ofrecen constantemente cuerpos esculturales, rostros jóvenes, sanos y hermosos que se convierten en el ideal de las jóvenes. Además de la naturaleza, no siempre generosa, hace falta un dinero que muchas no tienen para mantenerse atractivas. Ropa, joyas, maquillaje, cremas, perfumes, tratamientos, operaciones de estética... Las que son pobres, por no tener, ni siquiera han gozado de un buen régimen alimenticio.

Los esfuerzos para mantener la línea, para estar en forma, para ofrecer una imagen bien valorada llevan a una vida llena de privaciones y de renunciaciones. Y rebosante de angustia, de ansiedad, de amargura y de tensión...

Hace poco se vio por las calles de Sao Paulo un afiche de la casa “Ranner”, una de las cadenas de gimnasios más renombrada de Brasil, con la foto de una chica escultural y la siguiente frase: “Este verano qué quieres ser: ¿sirena o ballena?” Dicen que una mujer de Sao Paulo, cuyas características físicas no trascendieron le envió este mensaje a la casa Ranner respondiendo a su frase publicitaria. “Yo quiero ser ballena. Porque las ballenas están siempre rodeadas de amigos. Tienen una vida sexual activa, se embarazan y tienen ballenitas de lo más tiernas. Las ballenas amamantan. Son amigas de los delfines y se lo pasan estupendamente comiendo camarones... También se lo pasan bien jugando en el agua y nadando por ahí, surcando los mares, conociendo lugares maravillosos, como los hielos de la Antártida y los arrecifes de coral de la Polinesia. Las ballenas cantan muy bien y hasta tienen CDs grabados. Las ballenas son enormes y casi no tienen predadores naturales. Las ballenas tienen una vida bien resuelta, son hermosas y amadas por todos... Sin embargo, las sirenas no existen. Si existieran, vivirían en permanente crisis existencial: ¿Soy un pez o soy una mujer? No tienen hijos pues matan a los hombres que se encantan con su belleza. No tienen por dónde hacer el amor. Son bonitas, sí, pero tristes y siempre solitarias. ¿Quién quiere acercarse a una mujer que huele a pescado fruto y que no tiene hoyito como salvavidas? En definitiva, que prefiero ser ballena”.

Ojalá reaccionásemos siempre así ante la publicidad. No abriendo la boca como papanatas sino la mente como personas críticas que no entran al trazo de la seducción y, mucho menos, de la mentira. Ojalá que la educación abra sus puertas a estas trascendentales cuestiones.

¿Qué pasa con las verdaderas cualidades de la mujer o, mejor dicho, con los verdaderos valores del ser humano? ¿No importa nada ser inteligente, trabajadora, generosa, bondadosa, honesta, noble, servicial, compasiva, solidaria...? Claro que el problema afecta también a los hombres. Alguien preguntó que por qué tenían más éxito las guapas que las inteligentes y con sorna contestó la interpelada: “porque hay más hombres tontos que ciegos”.

Miguel Ángel Santos Guerra

Professor Catedrático de Didáctica e Organização Escolar, Universidade de Málaga. Espanha
arrebol@uma.es

É... MAS NÓS...NÃO

Simulação de afogamento é tortura segundo o director da Inteligência Policial dos EUA

O director da Inteligência dos Estados Unidos, Mike McConnell, considera que a técnica de interrogatório que simula o afogamento (“waterboarding”) é uma forma de tortura, mas afirma que não é utilizada pelos Estados Unidos, numa entrevista divulgada em 13 de Janeiro.

“A simulação de afogamento seria atroz”, considera McConnell na entrevista à revista The New Yorker. “Se tivesse água entrando pelo meu nariz... Meu

Deus! Não posso imaginar até que ponto seria doloroso! Que seja considerada tortura ou não, na definição de qualquer outro, para mim seria tortura”, afirma o director de Inteligência Policial.

Questionado sobre a sua própria definição de tortura McConnell respondeu: “algo que provoque uma dor insuportável”.

Na entrevista, McConnell defende as técnicas de interrogatório da CIA utilizadas em suspeitos: “Temos

obtido informações significativas? Muitas! Isto salva vidas? Muitíssimas! Obtivemos informações incríveis”. Mas “não torturamos”, afirma McConnell.

A CIA revelou recentemente ter destruído gravações de vídeos de interrogatórios com suspeitos de terrorismo em 2005, nas quais os investigadores faziam uso de métodos controversos.

As técnicas utilizadas nos interrogatórios para além de consideradas muito duras foram consideradas co-

mo provável tortura. Elas incluíam a simulação de afogamentos.

Perante a crítica à destruição das gravações de vídeo e à suspeita de revelarem o recurso à tortura dos interrogados, o Secretário da Justiça americano Michael Mukasey anunciou no dia 2 de Janeiro a abertura de um inquérito sobre a destruição destas gravações.

jps/ com: AFP

O futuro ex-novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas algumas notas soltas

No dia 20 de Dezembro p.p. foi aprovado, em conselho de ministros, um projecto de dec.-lei intitulado “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”. Trata-se de um documento que se desenvolve ao longo de cerca de 40 páginas e 69 artigos, distribuídos por IX Capítulos, com extensão muito desigual (o mais curto com 2 artigos e o mais longo com 29). Pela data da aprovação (em época natalícia) poderíamos ser levados a pensar que o governo, finalmente, decidiu brindar os professores com uma “prendinha no sapato”. Afinal, parece que ainda não foi desta.

O referido projecto de dec.-lei, agora em “consulta pública”, surge justificado invocando três metas/objectivos fundamentais: *i)* “reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”; *ii)* favorecer o desenvolvimento de “boas lideranças e lideranças fortes” e; *iii)* reforçar a autonomia das escolas (preâmbulo). Na página do Ministério da Educação o referido projecto de dec.-lei surge anunciado como “Novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas”. Quisemos então perceber o que trazia de novo o “novo regime” agora proposto. Uma primeira leitura do documento sugere estarmos perante “vinho velho em odres novos”. Contudo, uma leitura mais atenta permite afinal uma outra conclusão: em partes significativas do texto trata-se antes de “vinho velho em odres podres!” De facto, o documento em análise tem pouco de interessante e de original e, parafraseando um conhecido juízo avaliativo, pode-se afirmar, com toda a propriedade, que no que é interessante não é original e no que é original não é interessante.

Vejamos alguns exemplos.¹ No documento em apreço propõe-se um “novo” órgão colegial de direcção agora designado “Conselho Geral”. A sua composição e competências não apresentam, num primeiro nível de análise, diferenças significativas em relação à “velha” assembleia instituída pelo dec.-lei 115-A/98. Há, contudo, alguns “pequenos” pormenores. Se os corpos sociais aí representados são os mesmos, o seu peso relativo é agora diferente. Por exemplo, o número de representantes dos professores não pode ser superior a “40% da totalidade dos membros do Conselho Geral” (ponto 2 do art.º 12º). O que antes era uma possibilidade (dependente da própria escola) torna-se agora uma imposição externa. Mais surpreendente: pelo menos 25% dos candidatos à representação dos docentes têm que ser “professores titulares”. Este requisito faz o mesmo sentido que exigir que pelo menos 25% dos candidatos a representar os pais estejam filiados no partido do governo, ou que pelo menos 25% dos candidatos a representar os alunos tenham olhos azuis, ou ainda que pelo menos 25% dos candidatos à representação dos funcionários sejam destros. Mais notável ainda: o presidente do Conselho Geral *não pode ser* um professor (ponto 1, art.º 13º, alínea a)! Até se poderia compreender que o presidente do Conselho Geral *não tivesse que ser* um professor, contudo, impor que o *não possa ser* envolve uma discriminação (negativa) cujos insondáveis motivos escapam ao comum dos mortais.

Outra “novidade”: nas competências do Conselho Geral inclui-se agora “seleccionar e eleger o director” (ponto 1, art.º 13º, alínea b). Trata-se, na verdade, de duas aparentes “novidades”: este órgão de “administração e gestão” será obrigatoriamente unipessoal e será designado através de um processo “minotaurico” que envolve um misto de *concurso* e de *eleição*.² A “novidade” é, contudo, ilusória pois, quer o processo de designação quer a natureza unipessoal do órgão constituem uma ressurreição de uma “solução” que se julgava morta e enterrada após o “arquivamento” do insucedido dec.-lei 172/91. Causa alguma estranheza que um processo de recrutamento que já foi experimentado, e objecto de uma “avaliação externa” por parte do Conselho de Acompanhamento e Avaliação criado para o efeito, e que mereceu do referido Conselho uma apreciação negativa³, surja agora como um dos pilares para promover “boas lideranças e lideranças fortes”. O mesmo pode ser dito em relação à imposição de um órgão unipessoal para as funções de “gestão administrativa, financeira e pedagógica”. O Conselho de Acompanhamento e Avaliação do dec.-lei 172/91 também se pronunciou sobre este ponto, não tendo encontrado evidência empírica que fundamentasse a bondade da unipessoalidade da “gestão operacional”, avançando, congruentemente, os dois cenários: órgão unipessoal ou órgão colegial.



No enquadramento normativo actual (dec.-lei nº 115-A/98) existe a possibilidade de opção por um órgão unipessoal para o exercício daquelas funções, cabendo à escola a competência de decidir sobre o assunto. É do conhecimento geral que as escolas optaram esmagadoramente por um órgão colegial. Na proposta aqui em apreciação, os proponentes não têm dúvidas: o órgão de gestão tem de ser unipessoal. Pena é que não tenham partilhado connosco a fundamentação teórico-empírica das suas certezas.

O documento em “consulta pública” apresenta ainda outra “originalidade”, uma estreia absoluta no pós 25 de Abril de 1974: podem candidatar-se ao cargo “director” docentes do ensino particular e cooperativo com experiência de gestão nos respectivos estabelecimentos de ensino. Contudo, a originalidade maior resulta da combinação do estipulado nos pontos 3 e 4 (e respectivas alíneas) do art.º 21º: um director pedagógico, ainda que sem formação específica, de um qualquer colégio particular falido pode ser oponente ao concurso. Em contrapartida, um professor de uma escola pública, com vários anos de exercício da docência, com formação especializada em administração educacional, com eventual experiência de gestão, estará excluído do concurso se não pertencer “aos quadros de nomeação definitiva”, requisito que, obviamente, não é exigido ao director do colégio particular. Em síntese, para se ser director de uma escola pública não é preciso ser competente e ser competente não basta!

Apesar da usurpação de algumas das competências antes atribuídas às escolas, e de não se vislumbrar nenhuma competência verdadeiramente nova devolvida às escolas, os proponentes desta proposta ainda nos querem convencer que um dos objectivos da mesma é “o reforço da autonomia da escola”! É certo que o termo está abundantemente semeado pelo texto (contabilizamos cerca de meia centena de referências ao mesmo). Contudo, a construção retórica da realidade tem as suas limitações.

Virgínio Sá

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

NOTAS:

- 1 Esclarecemos desde já que, como se refere no título desta reflexão se trata de alguma “notas soltas”. Uma análise circunstanciada do documento é absolutamente incompatível com as condicionantes do contexto em que a mesma é apresentada.
- 2 Deixámos para outro momento a análise dos requisitos à candidatura ao concurso e das competências do director.
- 3 Cf. p. 52 do *Relatório de Avaliação do regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário* (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio). Conselho de Acompanhamento e Avaliação/Ministério da Educação, Março de 1996.

AUTONOMIA E GESTÃO DA ESCOLAS

Um novo modelo de gestão ou mais um

Em 11 de Dezembro, o Primeiro Ministro afirmou na Assembleia da República que a continuação do “impulso reformista” do Governo passa agora pela alteração do regime de autonomia e gestão escolar, com três objectivos principais: “abrir a escola, reforçando a participação das famílias e comunidades na sua direcção estratégica; favorecer a constituição de lideranças fortes; reforçar a autonomia das escolas.”

A análise do projecto de decreto-lei leva a concluir que o Governo ‘PS de Sócrates’ se prepara para alterar uma lei aprovada pelo Governo ‘PS de Guterres’, com as propostas do PSD. A única diferença (que assinalo e não desvalorizo) é que para o PSD o Director pode não ser um professor. Tudo o resto é decalcado do que este partido tem vindo a defender, pelo menos desde o início dos anos 90. As alterações propostas levantam várias interrogações:

O Governo pretende alterar o processo de recrutamento do órgão de gestão, substituindo a actual eleição por um colégio eleitoral alargado (constituído por professores, pessoal não docente, pais/encarregados de educação e alunos do ensino secundário) por um “procedimento concursal”, seguido de eleição pelo Conselho Geral, que terá um máximo de vinte elementos. Esta foi a solução adoptada no modelo experimental de gestão instituído pelo DL 172/91, tendo sido considerada, no Relatório Final do Conselho de Acompanhamento e Avaliação, “uma das zonas de maior ambiguidade do modelo”, já que “as duas lógicas (concurso e eleição) são claramente distintas, por vezes opostas, mesmo que, conjuntamente, possam produzir os mesmos resultados”. Em face dos resultados desta avaliação, que sentido faz insistir agora nesta solução? Desconhecerá o Governo a investigação realizada em Portugal nesta área, incluindo as conclusões dos principais estudos solicitados e editados pelo próprio Ministério da Educação?!

O actual regime de autonomia e gestão das escolas, em vigor desde 1998, confere a possibilidade de cada escola optar entre um órgão de gestão unipessoal ou um colegial. No exercício da sua autonomia, algumas escolas optaram por um Director e a esmagadora maioria por um Conselho Executivo. Para quem considera a colegialidade um valor intrínseco à organização escolar, esta decisão não surpreende. No entanto, independentemente das (des)vantagens que possamos encontrar numa ou noutra opção, há uma questão incontornável: a imposição de um Director a todas as escolas representa um retrocesso na construção da sua autonomia. Ou ter autonomia não é poder decidir em questões essenciais, mas aplicar a solução que o poder central arbitrariamente impõe? Será que o Governo, afinal, desconfia da capacidade de decisão dos representantes da comunidade educativa? Que credibilidade pode ter um projecto que, ao mesmo tempo que diz pretender “reforçar a autonomia das

escolas”, lhes retira algum do (pouco) poder de decisão que hoje têm?

Um dos objectivos assumidos é a concentração de poderes no Director. Este vai presidir ao Conselho Pedagógico (mais uma possibilidade do actual regime que se transforma em obrigatoriedade...) e “designar os responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”. Ao deixarem de ser eleitos pelos docentes, os titulares destes cargos passam de uma lógica de representação dos professores para uma lógica de subordinação ao Director – último elo da cadeia hierárquica do Ministério da Educação em cada escola. Se tivermos em conta que estes coordenadores vão avaliar o desempenho dos restantes professores, e o Director o desempenho de todos, fica claro o potencial desta cadeia de comando no controlo da actividade das escolas e dos docentes. Será que uma escola pode ser autónoma com professores funcionarizados, aplicadores acrílicos de orientações definidas centralmente? E “liderança forte” é sinónimo de liderança autoritária?

Um responsável do ME justificou a concentração de poderes com a necessidade de dar ao Director meios para ele poder “desenvolver o seu projecto”. Mas então este vai desenvolver um projecto próprio?! Não é o projecto educativo da escola – para cuja concepção, desenvolvimento e avaliação se convoca a participação empenhada da comunidade educativa representada na Assembleia/Conselho Geral – que compete ao Director executar e fazer executar?

Em 2000, numa Conferência organizada no âmbito da segunda Presidência Portuguesa da União Europeia, a representante do Governo sueco, fazendo o balanço de dez anos de um programa de reforço da autonomia das escolas, concluía que este teria que ser revisto porque em vez de contribuir para aquele objectivo, tinha, afinal, reforçado a ‘autonomia do chefe’ (Director), constatando-se que a desejada maior participação dos actores escolares não tinha acontecido e que, pelo contrário, os professores intervinham cada vez menos na vida da escola.

Sobre esta matéria, o Governo português parece ter preocupações muito diferentes. Com efeito, várias das alterações propostas procuram retirar espaços de intervenção e participação aos professores. Um exemplo é a composição do Conselho Geral, onde se pretende que os docentes estejam em minoria e não possam assumir a presidência. A gravidade desta proposta não está numa eventual “perda de poder” por parte dos professores, cujas opiniões e saberes são, e continuarão a ser, devidamente tidos em conta pelos restantes membros desses Conselhos. A gravidade desta proposta está no que representa de desvalorização pública do trabalho e do papel dos educadores e professores que, para este Ministério da Educação, continuam a ser, de entre todos os parceiros educativos, aqueles

Livros Profedições – FEVEREIRO

**Pedagogia da Convivência**

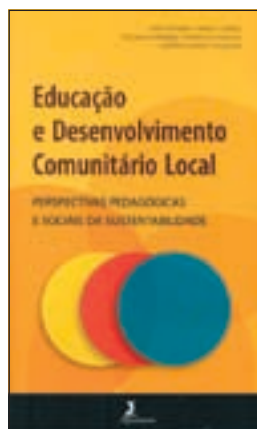
Xesús R. Jares

ISBN: 978-972-8562-43-4 / pp. 246

Preço: 12.00 euros

Este livro surge 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 diálogo, à reflexão crítica e à intervenção global sobre 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 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: 14.00 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).

Em momentos de incertezas como os que vivemos, quando tudo convida à desagregação e ao trabalho individualizado, são muitos os pretextos que deram origem ao trabalho aqui apresentado, onde a Educação, a Sustentabilidade e o Desenvolvimento Comunitário Local se fazem texto, com as sugestivas chaves que a Pedagogia Social proporciona na sua leitura e interpretação.

**OS PORTUGUESES**

Portugal a Descoberto

Leonel Cosme

ISBN: 978-972-8562-47-2 / pp.71

Preço: 9.00 euros

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

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: 226002790 / fax: 226070531 / ver catálogo em: www.profedicoes.pt

instrumento de controlo das escolas e dos professores?

com quem menos se conta e que menos interessa ter em conta. A este respeito, em bom rigor, não se pode acusar o actual Governo de falta de coerência.

Em 2001, na intervenção que dirigiu ao VII Congresso Nacional dos Professores, o então Presidente da República, Jorge Sampaio, reafirmou que uma escola democrática não pode ser uma escola indiferente a percursos de insucesso e abandono escolares. Tendo considerado que a escola e os professores, por si só, não poderão resolver todos os problemas que se lhes apresentam hoje, e apelando, por isso, à criação de uma responsabilidade social partilhada por todos (pais, professores, serviços de orientação educativa, autarcas, serviços sociais, entre outros), Jorge Sampaio sublinhou que “é dos professores o papel mais decisivo na educação”.

Estranha ideia esta de quem nos governa, de que no sistema educativo português há dois interesses inconciliáveis: de um lado o dos professores, do outro o das escolas e dos alunos. Como se os bons resultados escolares dos alunos não fossem condição de realização profissional dos professores...

Não está em causa a necessidade de as escolas prestarem contas pelo trabalho que desenvolvem – numa sociedade democrática, os cidadãos têm o direito de

conhecer o funcionamento de um serviço público como a educação. Para isso, é essencial que as escolas disponham de um verdadeiro órgão de direcção estratégica, com espaço político para decidir, e onde estejam representados (e tenham condições efectivas de participação) todos os intervenientes directos na vida da escola – o que implica uma efectiva descentralização de competências. Valorizo o contributo que as famílias e outros elementos externos podem trazer para a vida da escola. Mas considero que o reforço da sua participação só trará efeitos positivos significativos se for entendido numa perspectiva de cooperação e co-responsabilização. A lógica que está subjacente a este projecto – de fiscalização e de controlo – não só não representa nenhuma mais-valia como agravará o clima de desconfiança relativamente à escola e ao trabalho dos professores.

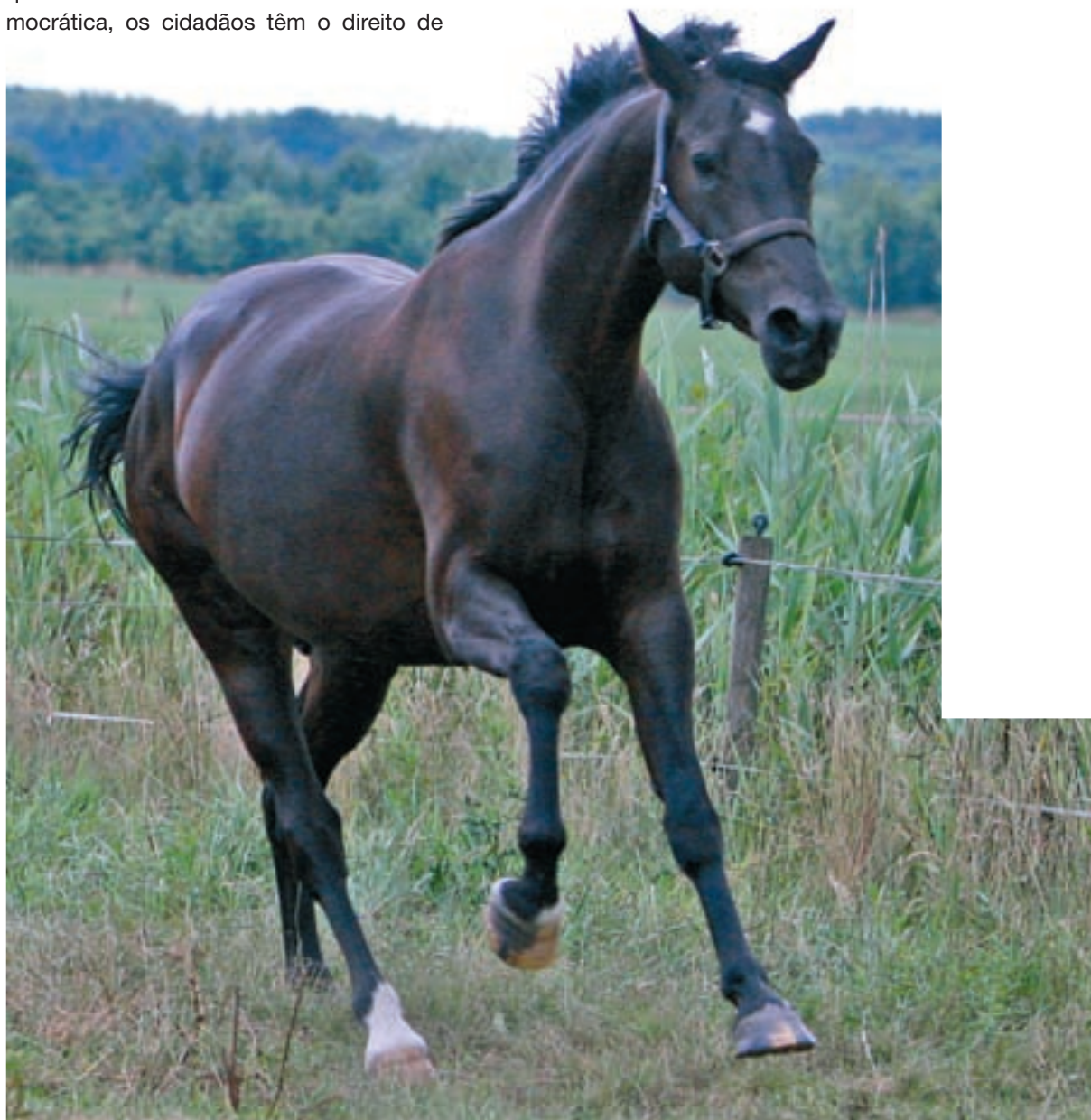
Encontrar as melhores soluções para a governação democrática das escolas obriga a um amplo debate sobre o projecto agora em “consulta pública”. Estará o ME disponível para incorporar a resultante desse debate? Ou estaremos já, à boa maneira arrogante e autoritária deste Governo, perante factos consumados, sustentados em (pre)conceitos difusos e falsos consensos? Em breve saberemos...

Manuela Mendonça

Professora do ensino secundário

Dirigente do Sindicato dos Professores do Norte.

Membro do Conselho e do Secretariado Nacional da FENPROF



■ Inquéritos On-line

Dos últimos 5 primeiros ministros qual o pior?

Cavaco Silva (06.11.85 - 28.10.95)

05%

António Guterres (28.10.95 - 06.04.02)

04%

Durão Barroso (06.04.02 - 17.07.04)

04%

Santana Lopes (17.07.04 - 12.03.05)

22%

José Sócrates (12.03.05 - ?)

60%

Total Respostas: 719

Dos últimos 5 primeiros ministros qual o pior?

Costa Gomes (30.09.74 - 13.07.76)

15%

Ramalho Eanes (13.07.76 - 09.03.86)

09%

Mário Soares (09.03.86 - 09.03.96)

29%

Jorge Sampaio (09.03.96 - 09.03.06)

09%

Cavaco Silva (09.03.06 - ?)

35%

Total Respostas: 634

Dos últimos 5 Ministros da Educação qual o pior?

Augusto Santos Silva (14.09.00 - 03.07.01)

01%

Júlio Pedrosa (03.07.01-06.04.02)

01%

David Justino (06.04.02-17.07.04)

04%

Maria do Carmo Seabra (17.07.04 - 12.03.05)

16%

Lurdes Rodrigues (12.03.05 - ?)

75%

Total Respostas: 670

Dos 6 partidos com assento parlamentar qual o pior?

PS (121 deputados)

54%

PSD (75 deputados)

14%

CDS/PP (12 deputados)

20%

PCP (11 deputados)

03%

Bloco de Esquerda (8 deputados)

04%

PEV (2 deputados)

03%

(Não inscrito = 1)

00%

Total Respostas: 640

PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

20%

Livraria on-line

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

Oferta: portes por envio à cobrança



Contra a educação totalitária

Lendo, ouvindo e vendo o que faz mover o nosso mundo, somos levados a pensar que continuamos imersos num tempo (Santo Agostinho dizia que o tempo é o espaço onde decorrem as coisas) em que, como já dizia Salomão (pela voz do Eclesiastes), “não há nada de novo debaixo do sol; vi tudo o que se passa debaixo do sol e achei que tudo é vaidade e vento que passa.” Ou, parafraseando o “nosso” Agostinho da Silva, mais de dois mil anos depois do sapientíssimo rei de Israel, - que terá pronunciado três mil sentenças e composto mil e cinco poemas - o que se verifica à nossa volta é cada vez mais do mesmo...

Às reflexões daqueles educadores se poderiam juntar muitas outras, produzidas ao longo dos séculos com a mesma intenção de ensinar os homens a “viver bem”. Por exemplo, as que Bertrand Russell, Prémio Nobel da Literatura, reuniu num livro publicado, em Portugal, há cerca de cinquenta anos (“A Conquista da Felicidade” - Guimarães Editores, Lisboa), escrito, declaradamente sem preocupações de erudição, “na convicção de que muitas pessoas que são infelizes poderiam tornar-se felizes graças a um esforço bem dirigido”, não sendo suficiente, como sucede com os outros animais, “ter boa saúde e bastante comida” e deixar correr a vida, “à maneira das bolas de bilhar, que não têm qualquer relação umas com as outras a não ser quando se chocam”.

Recorde-se que o Eclesiastes já predicava que “não há nada melhor para o homem que comer, beber e gozar o bem-estar, fruto do seu trabalho.” Mas distinguia a conquista do bem-estar alcançado através de uma conduta virtuosa de “sabedoria, ciência e alegria”, que agradava a Deus, dos “cuidados do pecador em recolher e acumular bens que eram vaidade e vento que passa”, que agradava ao Ego.

Russel, filósofo e matemático, sendo professor, não separava a prédica da filosofia, postulando que a conquista do bem-estar e da paz de espírito deveria ser dirigida no sentido de vencer a “antítese entre o próprio Eu e o resto do mundo”. Hoje, ele não hesitaria em corroborar a afirmação de um escritor “pós-moderno”, Mat-

thieu Baumier (“A Democracia Totalitária” - Publicações Europa-América, 2007), segundo o qual, “o individualismo hedonista tornou-se legítimo e já não encontra oposição.” E citando Mounier, - “Chamemos regime totalitário a todo o regime no qual uma aristocracia de dinheiro, de classe ou de partido assume, impondo a sua vontade, os destinos de uma massa amorfa” - considerava, que para sermos o menos infelizes possível, tornámo-nos objecto de um bem-estar totalitário, perdendo a capacidade de nos exprimirmos de forma autónoma.

Para Russel, essa autonomia, que Baumier vê confrontada com um hedonismo totalitário “num mundo onde a imagem virtual do mundo substitui o mundo”, adquire-se através de um exame de consciência que não exige tanto “uma filosofia profunda ou uma vasta erudição, como uma observação inspirada pelo bom-senso.”

Conhecendo bem o mundo dos humanos e observando como a competição, não obstante as variáveis ditadas pelas diferenças do tempo e do espaço em que ela ocorre, Russel distinguia as “filosofias de vida” adoptadas, por exemplo, nos Estados Unidos e na Europa, há cinquenta anos, cujas balizas eram, nos primeiros, o negócio, e na segunda, o prestígio. E ponderava:

“A raiz do mal reside no facto de se insistir demasiadamente que no êxito da competição está a principal fonte da felicidade. Não nego que o sentimento do triunfo torna a vida mais agradável. Não nego também que o dinheiro, até um certo limite, é capaz de aumentar a felicidade; para lá desse limite, não. O que afirmo é que o êxito só pode ser um dos vários elementos da felicidade e que é demasiado o preço pelo qual se obtém se a ele se sacrificam todos os outros.”

E verificando que “em todas as classes abastadas nada há que atenua o carácter rude da luta pelo êxito financeiro”, de que não escapavam os professores “assalariados ao serviço dos homens de negócios” (recorde-se a predominância da escola privada sobre a pública nos Estados Unidos), Russel exemplifica, certamente a pensar a escola como a última fronteira das Humanidades e a “fonte boa” onde começa o “rio” da educação:

“Desde muito cedo as crianças americanas sentem que essa luta é a única coisa que importa e não querem incomodar-se com uma educação isenta de valor material. Antigamente a educação era principalmente concebida como uma aprendizagem dos prazeres

e quando digo prazeres refiro-me aos de natureza delicada, aos que não são acessíveis aos espíritos inteiramente incultos.”

Semelhante concepção da educação tinha Sócrates, dois milénios antes, a avaliar pelo conselho que deu ao seu amigo Críton, confuso perante as diversas práticas dos educadores quando sujeitos às pressões da sociedade: “Sê ponderado e não te preocupes com que sejam bons ou maus os mestres de filosofia, e sim, pensa unicamente na própria filosofia. Esforça-te por examiná-la bem e sinceramente; se for má, procura arredar dela todos os homens, mas se for o que acredito que ela é, segue-a, então, e serve-a, e regozija-te.”

Esta resposta serviria, hoje, para responder ao questionamento que faz outro professor, Eugénio Lisboa, num artigo publicado no *Jornal de Letras*, em Dezembro passado, sobre a cada vez maior ausência das Humanidades na escola: “Para quê a História, a Arte, a Filosofia? Como verme daninho, o utilitarismo estreito e o economicismo, a propósito e a despropósito, infiltram-se insidiosamente no espírito dos burocratas da Educação e dos empresários da investigação e tudo corrompem, como cancro incontável e sinistro.”

Enfim, nada de novo debaixo do sol, pois, como diria também Baumier, “a questão fundamental é a da *tomada de consciência*”. O que implica, contudo, um desafio e um risco: o desafio é a reflexão sobre as fronteiras do dever burocrático de profissionais da escola “formal”, em nome do Êxito (sempre) a prazo e a responsabilidade dialéctica de agentes autónomos da escola “inteira”, em nome do Homem (sempre) intemporal; o risco é o de, tomados por subvertedores do sistema totalitário vigente, serem condenados a beber cicuta, como sucedeu a Sócrates.

Leonel Cosme

Investigador. Porto

DINHEIRO e PUBLICIDADE

“SuperNanny” motiva a exportação de amas britânicas para o estrangeiro

A procura de amas britânicas é uma moda que se está a espalhar entre gente de dinheiro. Ela cresceu nos últimos meses entre as famílias americanas, russas ou do Médio Oriente, e está ligada ao facto destas famílias serem incentivadas por programas televisivos que elogiam a educação severa que as amas britânicas, supostamente, dão à crianças.

“Sem dúvida alguma, a popularidade de programas como o ‘SuperNanny’ é uma das razões pelas quais se considera que os cuidados de crianças por britânicas é um dos melhores do mundo, e historicamente há a imagem de Mary Poppins, que simboliza as amas britânicas”, comentou Oliver Blacks, director da agência de amas Tinies, numa entrevista ao jornal Times.

Esta agência, a maior da Grã-Bretanha, diz ter enviado 313 amas para o estrangeiro em 2007, uma subida de 57 por cento em relação ao ano anterior. As outras agências confirmam esta tendência. As famílias endinheiradas disputam as profissionais, que ganham salários de 40.000 libras [53.700 euros] brutos por ano, em média, além de alojamento e

comida incluídos. O reality show “SuperNanny”, do “Channel Four”, faz um enorme sucesso em todo o mundo e é considerado um dos responsáveis por esta tendência.

jps/ com: AFP

■ Erva daninha

Uma humanidade mais carnívora: risco para a saúde e para o meio ambiente

O consumo de produtos animais, que deverá aumentar em 50 por cento até 2020, segundo a Organização Mundial para Saúde Animal (OIE), acarreta grandes riscos sanitários e coloca em perigo os ecossistemas, salientam especialistas consultados pela AFP. O aumento do consumo de carne à escala planetária ocorre sobretudo nas economias emergentes, tendo a China e a Índia como principais consumidores, e traduz-se no comércio cada vez maior de produtos animais.

“Há riscos sanitários complementares, porque os produtos circularão mais rapidamente que o tempo de incubação das doenças”, constata Jean-Luc Angot, director-geral adjunto da OIE. Entre os factores de surgimento ou ressurgimento de novas patologias, há também o aquecimento global, a modificação dos ecossistemas ou a mudança de hábitos alimentares.

“A febre catarral ovina (ou doença da língua azul) surgida em regiões onde não era conhecida anteriormente, como no norte da Europa, era considerada até então tropical”, lembra Angot.

A destruição dos ecossistemas expõe o homem e os animais ao surgimento de novos agentes patogénicos. No final dos anos 90, o desmatamento na Malásia fez sair das florestas os morcegos frugívoros que contaminaram os porcos, levando à erradicação de muitas varas de porcos e provocando 300 mortes humanas. As febres hemorrágicas como o Ebola também estão ligadas aos contactos entre o macaco e o homem devido ao desmatamento na África.

Em relação aos hábitos alimentares, o vírus da SIDA poderia ter contaminado o homem ao cruzar a barreira da espécie por causa do consumo de carne de macaco, segundo uma hipótese que ainda não foi cientificamente provada.

O aumento do número de aves aumenta o risco de um vírus da gripe das aves passar por mutações para ser transmitido eficazmente de homem para homem, o que não parece felizmente ser o caso da estirpe H5N1.

De maneira geral, “o desenvolvimento de criações industriais no Sudeste Asiático, na China e na Índia, às portas das cidades cria problemas de hiperconcentração, de não-gestão de dejectos, de riscos sanitários”, constata André Pfimlin, director de pesquisa e desenvolvimento do Instituto de Criações em Paris.

No final de 2006 a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) calculou num relatório que os bovinos produzem mais gases causadores do efeito estufa que os carros. O metano que expelem e o protóxido de nitrogénio dos seus dejectos são muito mais nocivos para o meio ambiente que o CO².

Este relatório também colocou em evidência que grande parte dessas emissões provinham de criações pastoris, praticadas por populações muito pobres do Sahel ou da Ásia Central que dependem do gado para sobreviver.

A margem de manobra é pequena para que se possa reduzir as emissões de metano, mas “se todos os sistemas de criação optimizarem os seus dejectos, os seus adubos, ganharão em dinheiro e reduzirão o risco de poluição para a água e para o ar”, segundo Pfimlin.

Nas zonas tropicais, a produção de carne reduz também os “poços de carbono” (que reúnem CO² na vegetação). “Quando queimamos a floresta, no Brasil, na América Central, e também na Indonésia, fazemo-lo muito frequentemente para criações de gado e também para plantações de soja” que servem para alimentar os porcos e as aves, explica este especialista.

jps/ com: AFP

Já foi dito que a América Latina não tem identidade porque tem todas. Na busca de auto-afirmação cultural, os seus povos começam por negar o que são e a imitar o que não são. Assim são os latino-americanos. Embora elementos das civilizações asteca, maia e inca estejam nas raízes da região, raramente eles são referidos como integrando o seu background identitário. Sem dúvida, o foco numa culturalidade exclusivamente exógena anula o que a América Latina é em si: *Ameríndia*.

Seja como for, a história tornou a região mestiça, e é nesta condição que as acções que nela têm lugar aparecem um tanto “fora da ordem” a olhos estrangeiros. Talvez este aspecto torne-se mais acentuado ainda ao sul, principalmente quando se tem em conta a singularidade que marca a formação social brasileira. Mas, nos últimos tempos, é, por certo, o conjunto de factos envolvendo países como a Bolívia e a Venezuela que tem pautado, no estrangeiro, a “atipicidade” sul-americana.

Um Presidente-índio na Bolívia e um chefe de Estado na Venezuela que proclama em alto e bom som que o seu projecto é so-



Educação e política: carta sul-americana

cialista, denominando-o de *socialismo do século XXI*. De resto, Hugo Chávez põe de parte as falinhas mansas e chama os bois pelos nomes, enfrentando Washington e apontando, digamos assim, o papel pouco democrático desempenhando pelos Estados Unidos na região, como o patrocínio de golpes de Estado (aliás, a última tentativa neste sentido, diga-se de passagem, foi levada a efeito contra o próprio Chávez). Evo Morales, por sua vez, não hesitou em nacionalizar refinarias de gás que desenvolviam atividades na Bolívia com preços abaixo dos praticados no mercado internacional. De forma similar, poder-se-ia aludir ainda o caso equatoriano, onde o Presidente Rafael Correa tem recusado a ingerência de organizações internacionais, como o Banco Mundial, ao mesmo tempo que reorienta a atuação do Estado, no sentido de o tornar mais protagonista na vida econômica e social do país.

Ora, como de maneira geral, este novo quadro político sul-americano tem sido noticiado? As denominações pejorativas abundam nas páginas de jornais e em comentários na comunicação social. No mínimo, diz-se que são cenas do populismo sul-americano, numa referência ao fenómeno que, na região, teve como signatários Getúlio Vargas e Juan Domingo Perón, por exemplo. Indo-se mais além, no tocante à Venezuela, qualifica-se o seu governo como uma ditadura, mesmo o seu Presidente tendo sido democraticamente eleito e as suas acções administrativas sendo submetidas à consulta popular – no que, registre-se, sempre tem saído vitorioso das urnas (aliás, a rigor, o recente malogro no referendo sobre a constituição não pode

ser considerado uma derrota, já que a oposição não aumentou a sua quantidade de votos, mas sim o que se registou foi a abstenção dos chavistas).

Por vezes, o modo como o quadro político sul-americano é concebido chega às raias do cômico, se não fosse trágico. A este respeito, é paradigmático o “¿Por qué no te callas?”, do rei de Espanha dirigido a Chávez na última cimeira ibero-americana, quando este reclamava do envolvimento de Aznar (um acontecimento documentado) na tentativa de golpe para o depor – com o agravante que na altura a Espanha detinha a Presidência da União Europeia. É um comportamento tal qual como se a Venezuela continuasse a ser colônia da coroa espanhola. Mas o caso parece ser outro: os países latino-americanos são vistos como Estados de segunda categoria (ou alguém consegue imaginar, numa cimeira de chefes de Estado europeus, um mandar outro se calar?).

Os factos ocorridos na Venezuela até o presente não oferecem base empírica para se afirmar que o país vive sob uma ditadura (mesmo que se tenha reparos a fazer a determinadas posturas de Chávez). E atenção: para os que, no intuito de demonstrar o inverso, lançam mão do argumento da não-renovação da concessão da RCTV (ou encerramento, se quiserem), nunca é demais lembrar que o ato teve amparo constitucional, por o canal, em associação com a CIA, ter perfilado na dianteira na tentativa de golpe de 2002.

Na verdade, o que está em curso actualmente na América do Sul hoje é outra coisa. Trata-se de um processo que vem já de há algum tempo, onde a educação está no centro. A diversidade de movimentos sociais desenvolvendo acções político-educativas, cujo ponto de culminância, penso, foi consubstanciada pelo Fórum Social Mundial tem sido responsável pela instauração de uma nova hegemonia política na região.

Em recente estadia académica na Argentina, ouvi das *Madres de la Plaza de Mayo* uma declaração que bem sintetiza o atual momento político sul-americano: “nosotros queremos hacer nuestra historia”.

Ivonaldo Leite

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ). Brasil

Colaborador permanente de «a Página da educação»



António Augusto Menano e a sua memória de Macau

Na sua bagagem de poeta, António Augusto Menano levou há vários anos para Macau e outras paragens, ainda no rasto de outras gentes ligadas às letras (Camões, Fernão Mendes Pinto, Wenceslau de Moraes ou Camilo Pessanha, para lembrarmos os “casos” mais ligados ao fascínio pelas terras do Oriente), a vontade de então descobrir nas diferentes paragens macaenses ainda sob a bandeira portuguesa os mesmos afectos ou uma outra memória das coisas que determinou o sentido de uma “poética” de clara intervenção e combate no domínio da poesia que nos anos 60 distinguiram certos movimentos poéticos e literários. Mas a capacidade de detectar o sentido oculto ou menos conhecido dos lugares e pessoas, nas paragens orientais que lhe eram estranhas, acabou por dar origem a alguns dos seus últimos livros, sobretudo em “*Poemas do Oriente*” ou nestes “*Poemas de Macau*” pela sua profunda e coerente expressividade. E, apesar da relembração “lição” de Pessanha, como sombra tutelar que uma vez mais atravessa este livro, não deixamos de acentuar que, no acto de transfigurar experiências e emoções que se renovam no seu percurso, António Menano alcança uma intensidade poética e uma envolvimento que, não sendo apenas imaginística, se revela como ponto de confluência entre o acto de ver, olhar e sentir, reflectir e comover: “*Estás aqui a sentir o mundo / no centro da terra onde as estrelas dormem*”, ou ainda claramente em “*Poemas da Taipa*”:

Da janela do meu quarto
vejo crescer
um edifício
rosa pálida.
Sapatos chibeses
neste tempo
que mastiga, rápido,
a língua de Camões.

António Augusto Menano
POEMAS DE MACAU
Ed. Kiwanis Clube

É evidente que a permanência nas terras de Macau entre 1988 e 1992, permitiu que António Augusto Menano enfiasse na bagagem de viajante solitário muitos dos sonhos que ao longo dos anos adiará: o de dispor de tempo para escrever e publicar com outra regularidade. Mas essa estada em Macau tem sido repetida no fio dos últimos anos em viagens que se sucedem a pretexto de visitar filhos e netos que por lá permanecem e ao mesmo tempo como forma de visitar pessoas e lugares. Por isso, tudo serve para reforçar a memória e o fascínio das terras de Macau, hoje sob a bandeira chinesa, e observar sob outros olhares o que mudou nas relações sociais e culturais entre as gentes que ali vivem. E assim a memória se levanta como pano de fundo em que diferentes emoções ou sentimentos se cruzam na distância do tempo e dos anos, mas sempre no claro fascínio do poeta pelas paragens orientais ou ainda na consciência do que se alterou, como neste último e breve poema do livro:

Os canhões enferrujaram
A pólvora já não defende
Portas abertas pelo tempo.

Figueira da Foz, 2007

Serafim Ferreira
Crítico literário

■ Quotidiano

Imagem de Simone de Beauvoir: mais forte no estrangeiro do que em França

A imagem de Simone de Beauvoir, nomeadamente entre as mulheres, é ainda mais forte no estrangeiro do que na própria França, em particular nos Estados Unidos, considerou o ex-ministro francês Huguette Bouchardeau, que acaba de consagrar à escritora uma biografia por ocasião do 100º aniversário de seu nascimento.

AFP: O que Simone de Beauvoir representou para as mulheres do seu tempo?

Huguette Bouchardeau (HB): Foi alguém que teve muita influência sobre as mulheres da minha geração e nas seguintes. As mulheres muito mais jovens que eu têm profundo respeito pelo que ela fez. Na minha juventude, ela tinha um trabalho teórico, mas também a sua maneira de viver, que era como uma janela aberta. A partir de “*Memórias de uma moça bem-comportada*”, as pessoas reconheceram os seus esforços pela libertação de certo conformismo e por jogar uma carta de liberdade.

AFP: O feminismo é o coração de sua obra?

HB: Este é o único engajamento que ela teve, apesar da sua parceria com Sartre. Ela sempre agiu com ânimo e simplicidade. As que militaram com ela sempre a descreveram com simplicidade e seriedade na sua militância

feminista. Ela caracteriza uma geração de esquerda que procura um modelo de renovação da sociedade.

No estrangeiro, a sua aura é ainda mais importante que em França, em particular nos Estados Unidos. Os estudos beauvoiriennes congregam mais pessoas nas universidades americanas.

AFP: Vinte anos depois da sua morte, Beauvoir continua sendo lida?

HB: Ainda se lêem muito trechos de “*O Segundo Sexo*”, o resumo do seu pensamento. O que Simone de Beauvoir queria, era ser uma grande escritora de literatura e não de filosofia. Os seus livros de literatura, como “*Os Mandarins*”, que a fez ganhar o prémio Goncourt, são menos lidos actualmente que os depoimentos sobre a sua vida, os quatro volumes das suas memórias ou “*O Segundo Sexo*”. Mas durante muito tempo, ela teve muito sucesso tanto com os seus romances e as suas novelas, quanto com os seus livros de memórias. “*Os Mandarins*” foi muito vendido.

jps/com:AFP

■ À janela

“Simón Trinidad” o guerrilheiro que se formou na universidade de Harvard e foi gerente de banco

Ricardo Palmera, conhecido como 'Simón Trinidad', condenado hoje [28 de Janeiro] nos Estados Unidos a 60 anos de prisão, é um ex-bancário graduado em Harvard, que há 20 anos deixou o mundo das finanças para pegar em armas e tornar-se um dos representantes da ala mais radical das Forças Armadas Revolucionárias Colombianas (Farc).

Trinidad é também o membro da mais alta classe da guerrilha das Farc extraditado e julgado nos Estados Unidos.

Em 9 de Julho passado ele foi considerado culpado de conspiração no sequestro de três americanos: Thomas Howe, Keith Stannsen e Marc Goncalvez, detidos na selva colombiana desde 2003 quando o avião em que realizavam operações antidrogas caiu numa zona de influência rebelde no sul da Colômbia.

Outro julgamento por tráfico de drogas foi anulado, em Outubro, por um juiz americano, depois de o júri não ter conseguido chegar a uma conclusão unânime sobre o veredicto.

As Farc incluíram Trinidad na lista de guerrilheiros presos que esperam trocar por 44 reféns em seu poder, entre eles os três americanos e a cidadã colombiano-francesa Ingrid Betancourt. Palmera nasceu há 56 anos na cidade de Valledupar, no seio de uma família abastada, e estudou economia e administração em Bogotá, concluindo a pós-graduação em finanças na celebrada Universidade de Harvard nos Estados Unidos da América.

Durante a década de 80 trabalhou como gerente do Banco do Comércio em Valledupar, cargo do qual, segundo as autoridades, se aproveitou para passar informações importantes às Farc sobre empresários e comerciantes susceptíveis de serem sequestrados ou extorquidos.

Em 1987 ingressou nas Farc onde passou a ser chamado de Simón Trinidad em homenagem ao libertador Simón Bolívar.

Os seus bons e amplos conhecimentos em finanças e o seu nível intelectual permitiram-lhe ascender rapidamente na hierarquia da organização, na qual foi designado como comandante do Bloco Caribe que opera no norte do país.

Ao mesmo tempo, consolidou a sua posição como chefe de finanças das Farc.

Como comandante do Bloco Caribe é acusado de ser o autor intelectual do sequestro e assassinato, em Setembro de 2001, da ex-ministra da Cultura, Consuelo Araújooguera.

Durante o frustrado processo de paz com o governo do então presidente Andrés Pastrana (1998-2002), as Farc designaram-no como um dos seus porta-vozes na mesa de negociação, onde se caracterizou como fazendo parte da linha dura oposta à negociação.

Capturado em Quito (Peru), foi enviado para a Colômbia em Janeiro de 2004, onde enfrentava pelo menos 59 acusações, a maioria por sequestro, rebelião e tráfico de drogas.

No momento da sua captura era um dos 31 membros do chamado Estado Maior Central da principal guerrilha colombiana.

Durante um ano esteve detido na Colômbia e o presidente Álvaro Uribe ordenou a sua extradição, que se tornou efectiva em 31 de Dezembro de 2005, depois de as Farc rejeitarem uma proposta de trocar 'Trinidad' e outros rebeldes por alguns dos reféns em poder das Farc colombianas.

A sentença agora ordenada poderá reforçar o peso de 'Trinidad' em negociações futuras tendo em vista a troca de prisioneiros entre o governo e a organização rebelde.

jps/ com: AFP



Sociedade e escola: democracia e educação

“(...) As grades do condomínio são para trazer protecção mas também trazem a dúvida se é você que está nessa prisão (...)” O Rappa.

O Brasil vive problemas graves, como a miséria, a fome, desigualdades, tráficos de drogas e mulheres, etc.. Com essa conjuntura não se poderia esperar que a escola brasileira fosse diferente do que é. A escola que temos, faz parte, deriva da e reflecte a sociedade que somos. Não podemos esperar pois, que ela seja a salvação de todos os problemas que enfrentamos.

Assim, não é possível fortalecer o sistema educativo brasileiro, sem lutar contra o desemprego, pela segurança, saúde e justiça, e principalmente sem fazer com que a nossa classe média, para não falar das elites (económicas, políticas e intelectuais, inclusive as de esquerda), abram mão dos seus privilégios em nome de uma sociedade mais igualitária e de um consequente sistema educacional mais bem conseguido.

O papel da escola é ensinar competências que possibilitem que todas as pessoas, incluindo as que estão à margem da sociedade (desempregados, meninos de rua, deficientes, prostitutas, mães solteiras, etc.) reflectam e sejam capazes de ler o mundo. Isso implica que os objectivos da educação estejam relacionados (comprometidos) com essas mesmas pessoas e que ela, a escola, esteja preocupada com as suas condições de vida. Nesse sentido, todo o processo formativo (educativo) deverá ser oferecido da forma mais democrática possível. Utilizando outras palavras, é preciso que a escola brasileira seja capaz de reconstruir sua didáctica, bem como transportá-la às questões quotidianas das pessoas a quem ela deverá servir.

Temos o direito e o dever de contribuir para que a escola seja cada vez mais solidária. Mas isso implica que tenhamos a consciência de que ela nada poderá fazer se não forem considerados os seus limites, a sua abrangência e as suas próprias desigualdades. Penso que seria importante considerar

quais são as suas missões e os seus objectivos. Muito mais do que procurar garantir benefícios materiais, e eles são importantes, ela deve, a exemplo do que dizia Paulo Freire, beneficiar a leitura do mundo e a realização pessoal e política dos seus alunos. Na verdade, a acumulação de informações só interessa a alguns poucos, servindo como mecanismo de segregação. Acontece que o ensino para a democracia pressupõe professores comprometidos, e eu estou a referir-me ao comprometimento com os ideais igualitários, não com os privilégios das classes médias. Mas será que podemos esperar que os professores abandonem os seus próprios interesses? O saber por si só não garante o oferecimento de melhores condições de vida, ou a maldade do mundo não se valeu sempre da inteligência dos homens? Os currículos das escolas não possuem sempre um objectivo oculto? Ser professor não é apenas dar aulas. Contra o discurso corrente de que não se pode fazer nada, porque uma andorinha só não faz Verão, existe a ideia de que a melhoria das condições de vida do povo brasileiro, depende menos da aderência aos grandes ideais, do que do exercício quotidiano (e artesanal dos professores) sempre instável e reconstruído permanentemente. Para ser professor é preciso interessar-se pela virtude e emancipação do homem e isso é importantíssimo, pois ultrapassa e perpassa o ensino, a aprendizagem, os métodos, etc., mas é ainda mais necessário que se saiba materializar efectivamente tais ideias, fazendo com que a escola seja menos degradada e degradante.

A construção de uma escola e de uma sociedade mais justa depende de uma participação activa, da mobilização pessoal e colectiva dos actores, da renúncia a uma parte dos privilégios e poderes dos afortunados. As maiores razões para nos convencermos de que devemos lutar por esse ideal é a ideia de que colhemos aquilo que plantamos e que tal empreendimento é acompanhado por um sentimento de euforia que faz da gente, gente! Abandonar privilégios imediatos pode ser muito prazeroso e é importante, mas renunciar aos abusos é certamente indispensável para continuar vivendo. Um pequeno alerta: chegará o tempo em que as nossas grades já não nos protegerão.

Luiz Gustavo Lima Freire

Psicólogo escolar, mestrando em Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa

Fonte Consultada: Perrenoud, Ph. (2002). A escola e a aprendizagem da democracia. Asa Editores



Concepção de criança: uma intersecção entre Piaget, Vygotsky e Wallon

Neste texto, sintetizamos a concepção de criança de Piaget, Vygotsky e Wallon. A criança conhece da mesma forma que o adulto, ou seja, a ação exterior ou inteiramente interior, provocada pela necessidade, mesmo elementar, evoca o aprendido. A percepção de um mesmo objeto evoca diferentes perguntas em uma criança, incapaz de classificar e em outra com mais idade, que pense de forma mais ampla e mais sistemática. (Piaget, 1995: 14). Os interesses dependem das noções adquiridas e das disposições afetivas, que melhoram o equilíbrio cognitivo. O equilíbrio e desequilíbrio correspondem ao movimento intelectual entre sujeito/objeto. Assimilações e acomodações organizam o cognitivo, ampliam os esquemas, no plano da ação e depois no psicológico, inicialmente em desacordo com o nível intelectual do adulto. A interação se dá através do outro mais experiente. A criança inclui estímulos ausentes do seu campo visual imediato, suas operações práticas são menos impulsivas e espontâneas do que

as de chimpanzés, com a fala planeja, executa algo visível, assim, age num processo psicológico complexo, usando o signo, uma atividade especificamente humana. (Vygotsky, 2005: 43). A criança vendo e ouvindo ativa conexões novas no cérebro, apropria-se oralmente da língua materna, internaliza práticas sociais, manipulando a fala e outros instrumentos culturais, imita a análise intelectual, processo interpessoal, mesmo não a compreendendo completamente. Imitativamente inicia sua cognição, coloca seu pensamento num quadro de relações culturais. Nesse sentido, o biológico e o cultural, não são da mesma ordem, mas constituem uma história personalizada, construída de forma e em escala cronológica diferente, dadas as possibilidades de acesso aos instrumentos sociais. A criança vivencia processos descontínuos, marcados por contradições, conflitos. Os estágios do seu desenvolvimento marcam-se por características específicas, demarcadas nitidamente, passam por sobreposição, mistu-

ra, confusão, numa ordem necessária, num ritmo descontínuo. (Wallon, 1981: 47). Nesse entendimento, o cognitivo e o afetivo marcam a atividade intelectual. O crescimento biológico traz progressos, as revoluções de idade, chorar, sorrir, movimentar-se, jogar, manifestações peculiares a infância que dão passagens para outros comportamentos, novas aprendizagens. A linguagem é preponderante no desenvolvimento, permite representar a ordem mais insignificante de uma seqüência, organizar um discurso, não é a causa do pensamento, mas um suporte indispensável ao seu progresso. A representação é possível pela linguagem, com ela opera-se sobre o ausente, adentra-se o mundo dos signos, ampliando o pensamento, unindo e separando. (Wallon, 1981:186). Esse processo é permeado pela dificuldade, conflito, crises de auto-afirmação, oposições, que finalizam a infância e evocam a puberdade. Finalmente, nessa intersecção, Piaget (1995) fala de um sujeito epistêmico

que tem a ação como manifestação inicial da inteligência. Vygotsky (2005) considera a pessoa um sujeito social que significando transforma valores culturais, é transformada, cria e recria cultura. Wallon (1981) diz ser a repetição, ludicidade e investigação elementos prazerosos e que favorecem, via de "assimilação ou confusão adaptada", o aprendido, sua criança é geneticamente social.

Francisca Maria Gomes Cabral Soares

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN / BRASIL Mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Norte PPGED / UFRN/ BRASIL
fcacabral@bol.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

Senhor Director

Neste Portugal do Século XXI há políticos que ainda não interiorizaram o que é uma sociedade democrática.

É o caso do actual Primeiro-ministro. Convencido que se afirma com a arrogância na pose e o desprezo pela opinião contrária, ei-lo a desdenhar e a diminuir os que não se conformam com o seu soberano entendimento.

Não há muito, confrontado no Parlamento Europeu com a contestação de alguns deputados, logo a apelidou de «folclore da democracia».

E ainda agora, na Cimeira de Braga, fazendo-se ouvir vozes em defesa de Olivença, tornou a qualificar essa saudável manifestação de cidadania como «parte do

folclore democrático». Não lhe fica nada bem e nem é admissível tal atitude da parte de um governante, designadamente ao referir-se a um assunto que é sério, mesmo que o não conheça ou não o compreenda.

De um Primeiro-ministro, mesmo que se auto-proclame «animal feroz», espera-se que ao referir-se à intervenção política dos seus concidadãos use de algum decoro cívico e algum espírito democrático. Poupano-nos à sua «folclorização».

António João Teixeira Marques

Almada



O portátil no contentor

As novas tecnologias são o centro de uma nova educação da nossa sociedade, e são a grande aposta de um governo para a área da educação. Até aqui muito bem, agora vejamos, como é possível que escolas funcionem em contentores, casas do povo, entre muitas situações; escolas a funcionarem sem mobiliário e material pedagógico; escolas sem espaços lúdicos, espaços verdes, campos de jogos, coberturas, refeitórios...

E o que reflete para a união europeia é um ensino de grande qualidade, com novos projectos tecnológicos, no mínimo ridículo.

Quais as afirmações proferidas pelos nossos “governantes” se assim pode-

mos dizer, “o governo está a realizar um notável esforço” para obtermos estes resultados. Será que um governo é escolhido e foi concebido para fazer esforços notáveis, não será isso que a população espera, ou seja, poderíamos dizer o seguinte, o aluno do ensino notável português faz um esforço notável para aprender em escolas-contentores notáveis, sem electricidade, espaços lúdicos, mobiliário escolar, mas com um notável computador, no qual sempre poderá ver reflectido a sua imagem no monitor.

Agora temos, o melhor da tecnologia, dentro de contentores, começámos ao contrário, precisamos primeiro de escolas com as devidas condições in-

clusivas, escolas que disponham das devidas adaptações para os alunos frequentarem.

A banda larga da educação é proposta sem condições, sem orientações, sem informações, dificultando o combate ao verdadeiro problema escolar, o insucesso escolar.

As escolas actuais, não propiciam aos seus intervenientes mais valias ao ponto do insucesso escolar se desvanecer, são sim locais de indisciplina e de processos graduais de marginalização em muitas destas.

Não contemplo por parte do Ministério da educação uma preocupação objectiva com os problemas de indisciplina,

de insucesso escolar, vejo sim, um Ministério preocupado com a sua imagem perante a sociedade, ludibriando-a com medidas popularizadas.

O encerrar deste capítulo educacional demagogo será o passo preponderante para a criação de uma nova escola, uma escola inclusiva, uma escola aberta à sociedade integradora e criadora. Uma maior quantidade de alunos a estudar, não é sinal de um futuro promissor para o desenvolvimento do país, mas sim, uma maior qualidade do ensino será o princípio basilar para um incremento de um desenvolvimento do país, logo um facilitismo presente nos estabelecimentos de ensino não ajuda nada, mas pouco interessa combater o facilitismo, porque não é uma medida popular.

Medida popular foi, um computador por aluno, proponho então ao governo que as medidas não terminem, mas sim continuem, numa perspectiva que só poderia ser a qualidade, melhorem pois as escolas, com mobiliário e material pedagógico; com espaços lúdicos, espaços verdes, campos de jogos, coberturas, refeitórios, salas interactivas, adaptações para as populações especiais, pessoal especializado nos novos projectos, técnicos especialistas.

Só existe uma forma de um país com alguns problemas socio-económicos, superar os mesmos, apostar num futuro a curto e médio prazo conhecedor e competitivo. Devemos pois incutir aos nossos alunos a competitividade saudável, um gosto pela procura do conhecimento, moldando o aluno para um olhar realista da sociedade e procurando que o aluno ambicione e sonhe com o seu futuro, mas com as armas ao seu dispor para que o mesmo aconteça.

Gui Duarte Meira Pestana

Professor

gui_pestana@portugalmail.pt

Educação – o futuro com os pés no passado

Vivemos numa sociedade que se modifica a cada dia. Mudanças estas que ocorrem em razão da velocidade que a sociedade formada em rede, caminha. Você que está inserido nesta sociedade tem mais facilidade em acompanhar a evolução constante dos recursos que a cada dia são disponibilizados no mundo virtual, podendo e devendo interagir para se manter atualizado.

Você que ainda não se integrou ao ciberespaço deve já ter sentido alguns sinais de isolamento e exclusão.

Ao analisar o caminhar a passos largos e apressados da sociedade em rede e do caminhar lento da Educação para se integrar a essa nova realidade, pude constatar o quanto a Educação foi e é resistente à aceitação de “novidades”

que levam a uma evolução pedagógica. Há comportamentos que sempre foram deixados de lado em sala de aula e que se tivessem sido incorporados ao dia a dia letivo, hoje contribuiriam e muito para o seu ingresso ao ciberespaço.

Podemos citar como um dos exemplos o “trabalhar em grupo”. São poucos os professores adeptos do trabalho em grupo.

Não estou me referindo àquele trabalho no qual cinco componentes se reúnem, um na casa do outro, para pesquisar e montar um trabalho cujo o tema foi o professor quem escolheu.

Estou sim enfocando o trabalho em grupo colaborativo diário. Aquele onde um não tem a intenção de se sobressair mais do que o outro e muito menos de

prejudicar e “esconder” alguma dica que seria fundamental para a aprendizagem. Me refiro a integração e interação entre pessoas com objetivos comuns. No comportamento o qual um aluno auxilia o outro na aprendizagem. Muitas vezes, o colega ao explicar usando uma linguagem comum, favorece a aprendizagem. Ao nos determos mais um pouco na análise vemos que este comportamento colaborativo está longe de acontecer inclusive entre os professores que escondem dos colegas idéias que poderiam ser aplicadas em diversas classes de uma mesma escola.

E os jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem?

Muitos professores ainda não fazem uso desse recurso tão rico. Aplicam

raramente e como diversão, sem nenhum enfoque pedagógico.

Estes conceitos precisam ser mudados urgentemente, pois o espaço virtual é comunitário, compartilhado e colaborativo. Além do mais, como diz Paulo Freire “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Sábio Profeta.

Cybele Meyer

Advogada, Artista plástica, Professora, Pós-graduada em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior, escritora e Palestrante.

www.cybelemeyer.com.br

www.cybelemeyer.blogspot.com

Manifesto convivencial ou a arte de resistir

“Não sei por onde vou / Não sei para onde vou / Sei que não vou por aí.”

Com o grito rasgado do poema de José Régio começo o meu manifesto convivencial ou a arte de resistir.

Chegou também a minha hora de dizer: Basta!!! E irei assim intervir civicamente na vida pública deste país.

Prometo resistir de forma pacífica, mas muito activa, a este permanente, sistemático e ardiloso ataque ao Sistema Educativo Português. Atenção que ainda estou a chamá-lo Sistema Educativo e não Sistema Produtivo que é aquilo em que o querem transformar. O triste é que o Ministério da Educação se tenha convertido num Ministério de Produção. O paradigma que preside e orienta as novas reformas educativas é sem dúvida o paradigma industrial, empresarial e produtivo. A transformação da escola numa empresa e do processo ensino e aprendizagem num processo produtivo pressupõe a metamorfose do aluno em matéria-prima e do professor num fabricante de objectos.

Pensava eu que o aluno era um ser humano único e irrepitível, um tesouro incomensurável que nunca poderia ser reduzido à dimensão de um objecto, pela sua transcendência e grandeza. Afinal estava enganado!

Pensava eu que a relação pedagógica se revestia de um carácter extraordinário, quase miraculoso. Julgava que o professor era muito mais que um mero executante ou manipulador de objectos. Concebia o professor como um ser especial com a mais digna e nobre missão: ajudar a formar pessoas. Confesso que estava errado nos meus pressupostos.

No início da legislatura, a Sra. Ministra utilizou um argumento absolutamente definidor da sua concepção de Educação. O investimento no ensino cresceu – dizia – nos últimos vinte anos tanto por cento (não me lembro quanto!) e o sucesso escolar não acompanhou esse crescimento; retirava daí o seguinte corolário: os professores são culpados e devemos fazer com que os professores produzam mais sucesso.

Para que os professores se tornem mais produtivos devem passar mais tempo nas escolas e em paralelo é necessário que os alunos também passem mais tempo a aprender. Este é o pensamento da regra de três simples ou da proporcionalidade directa. Mais tempo a produzir maior produção, maior espaço temporal a aprender maior volume de aprendizagens adquirido. Fabuloso!!!

Uma ideia genial. Como é possível que não tenha sido pensada antes? Será talvez porque os alunos não são pregos, nem parafusos, nem salsichas... nem outro objecto qualquer e os professores não são produtores de pregos, nem parafusos... nem de outra coisa qualquer? Será talvez porque uma criança não é equiparável a nenhum objecto por mais precioso que este seja?

Esta ideia de que mais tempo nas escolas por parte dos alunos equivale a mais e melhores aprendizagens corresponderá à realidade? Bom se é assim tão simples, eu proponho que os alunos portugueses comecem a pernoitar nas escolas e passem também os fins-de-semana e férias nas instituições escolares. E desde já auguro que em vez de 22% na diminuição do insucesso escolar



em dois anos, como aconteceu até aqui – segundo a ministra – atingiremos, estou certo disso, nos próximos dois anos um país repleto de jovens sábios!!!

A fórmula mágica que a Sra. Ministra encontrou pode ser a solução para as finanças públicas a curto prazo, mas tenho a certeza absoluta que não é o bom caminho para uma educação integral, saudável e digna. No imediato poupou milhões de euros e publicitou que tornou o ensino mais eficaz. Posso afiançar-lhe que, a longo prazo, destruiu um sistema de escola pública, que podia ter muitos defeitos mas tinha grandes potencialidades que acabou por arrasar e delapidar de forma irreversível.

Transferiu os problemas imediatos para o futuro. Os alunos actuais crescerão e irão ser adultos pouco equilibrados e pouco saudáveis mentalmente, e a Sra. Ministra contribuiu em muito para que tal acontecesse.

Os milhões que poupou na educação, posso assegurar-lhe, que irão ser investidos no futuro, na construção de novos hospitais psiquiátricos e prisões, e esses recursos que poupou não chegarão.

A ministra tocou de forma muito imprudente e precipitada num mecanismo muito complexo que é a educação e formação das pessoas. Fez contas de merceeiro e simplificou de forma irresponsável aquilo que é enigmático e problemático por natureza. Foi uma opção!!! A Sra. Ministra é a prova provada de como uma única pessoa determinada mas imprudente pode fazer tanto mal a tanta gente no imediato e no futuro, pois as sequelas destas decisões arrastar-se-ão por gerações.

António Duarte Morais
Escola Básica Integrada de Eixo

Furo; Palha; Cábula: O que perpetua a gíria escolar?

A “gíria” vive do contexto – subsiste ou evolui de acordo com os caprichos de uma realidade movediça. O cenário educativo, todavia, é a este título estranhamente conservador. Analise-se, a título de exemplo, a estranha sobrevivência de três chavões do quotidiano escolar: “Furo”; “Palha”; “Cábula”.

“Furo”: Designa uma fractura na mancha horária. Quando se reconhece um “furo” como algo que, prejudicando os visados, se refere sempre à totalidade que fragmenta (o horário lectivo propriamente dito), deparamo-nos imediatamente com o que se dá como importante, o espaço aula, e menos importante o “extra-aula”. Nesta leitura, tudo o que se passa no exterior do espaço tradicional da aula – todo o não disciplinar – é submetido ao que mede realmente o tempo útil da escola, sen-

do claramente o tempo lectivo o fiel da sua balança. Tudo o resto é paisagem, isto é, tudo o mais são furos!

“Palha”. Deprecia o professor, obviamente. Quando o aluno afirma ter posto “palha”, quando diz que o professor “quer é «palha»”, mormente em situações de avaliação, não só associa abusivamente o professor à estirpe dos herbívoros ruminantes como lança uma avaliação prévia à sua própria resposta. Duas hipóteses interpretativas: a “palha” é realmente insalubre, não tendo substância que a eleve aos elementos saboráveis do saber; ela representa, por outro lado, reflexão pessoal sobre os conteúdos em causa, dotando uma resposta de um tom singular e imprimindo-lhe uma dimensão pessoal. O sentido do termo indicia um aluno que discrimina o saber válido (os conteú-

dos) do saber inválido (o que ele tem a dizer). Lê-se, no uso indiferenciado do termo, a convicção de que a apropriação dos saberes por parte do aluno é idealmente pessoal.

“Cábula”. Curiosa é a sua dupla condição: designa um aluno pouco aplicado; nomeia um instrumento de cópia, consultada clandestinamente durante uma prova. Ambas partilham uma dimensão depreciativa de incumprimento ou de fraude. Hoje, quando os recursos tecnológicos implicam a escola na aquisição, por parte dos discentes, de hábitos de pesquisa, do recurso não-fraudulento a bases de dados planetárias e ao critério para seleccionar informação, a vigência da palavra “cábula” é duplamente grave, pois denuncia a tentação de reprodução quando ela é tanto mais facilitada quanto menos de-

sejável. É que a “cábula” substitui-se apenas à memória e à memorização, magras medidas para uma educação de futuro.

Em suma, o modo como vivenciamos a realidade educativa, na sua complexidade, encontra um reflexo indissolúvel no modo como dizemos a educação. Daí que se pergunte:

Serão estas (e outras) palavras o indício de uma “ordem” perpetuada? Será ainda possível reconsiderar esta ordem? De que forma os sucessivos assaltos reformistas cimentam a repetição destas fórmulas? E a que preço? Sintetizo, num chavão revelador: «- Podemos trocar a ordem das perguntas?»

Hugo Monteiro
Porto, Escola Superior de Educação

A criação do Departamento de Educação Especial: em que contexto?!



O Decreto-lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, veio criar e definir os grupos de recrutamento do pessoal docente. A ele se deve, concretamente, a criação do grupo de Educação Especial, definindo as habilitações específicas para o seu recrutamento.

Neste sentido, à semelhança dos restantes departamentos disciplinares, foram criados Departamentos de Educação Especial nos diversos agrupamentos e escolas não agrupadas, sendo, em muitas situações, coordenados por um professor titular de um dos grupos de Educação Especial.

Acontece que, em diversos agrupamentos/escolas não agrupadas, fruto da estrutura dos departamentos apresentada para o concurso de Professores Titulares, adaptaram-na à sua organização interna, integrando os docentes de Educação Especial no Departamento de Expressões! Acontece, porém, que “A estruturação em departamentos dos grupos de recrutamento constante do anexo I tem efeitos apenas para o concurso a que se refere o presente decreto-lei, não prejudicando a actual organização dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas” (ponto 4, do artigo 4.º, do Decreto-lei n.º 200/2007, de 22 de Maio).

Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, foi legalmente criado o Departamento de Educação Especial (ver, por exemplo, alínea a) do ponto 1, do artigo 6.º).

No entanto, segundo informações veiculadas relativas à avaliação dos professores (Decreto-Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro), os elementos do Departamento de Educação Especial serão avaliados pelo coordenador do Departamento de Expressões, sendo, também, o coordenador do Departamento de Educação Especial (titular) avaliado pelo coordenador do Departamento de Expressões.

A proposta de Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário prevê a criação de seis Departamentos nos Agrupamentos, sendo um para o Pré-escolar, outro para o 1.º CEB e quatro para os 2.º e 3.º CEB (partindo do princípio que serão os de Ciências Exactas e Naturais, de Ciências Humanas e Sociais, de Línguas e de Expressões). Neste cenário, não se inclui o Departamento de Educação Especial, entretanto criado por Decreto-Lei.

Após estas considerações, interrogo-me sobre o seguinte:

- em que contexto se enquadra o Departamento de Educação Especial?
- qual ou quais as funções do Coordenador do Departamento de Educação Especial, designadamente, em que diferem das de um outro coordenador de departamento?
- atendendo à sua especificidade e importância na articulação vertical, sendo o único Departamento transversal a todos os níveis de educação e ensino do agrupamento, por que não é contemplado no Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário como autónomo?

Aguardamos, com alguma curiosidade, as propostas do Governo!

João Adelino Santos

Coordenador do Departamento de Educação Especial
Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, Vila Nova de Paiva

Os projectos disto e projectos daquilo

Segundo o Ministério da Educação (Boletim dos Professores, n.º 107), os Projectos Curriculares de Turma (PCT) devem começar a ser preparados na constituição das turmas analisando-se o percurso escolar de cada aluno devendo resultar num diagnóstico com as dificuldades encontradas. Posteriormente os Conselhos de Turma (CT) elaborarão os respectivos PCT onde deverão incluir, além da caracterização da turma (esta é fácil), as estratégias de remediação dessas dificuldades. Ressalta logo aqui a retórica do discurso perante a impossibilidade da equipa fazedora de turmas (no ano anterior ao que se deverá referir o PCT) apresentar tais diagnósticos assentes em critérios sólidos. Surge depois outro constrangimento: é que os Conselhos de Turma (CT) não reúnem mais do que quatro ou cinco vezes por ano, sendo três desses encontros reservados para as avaliações. Perguntar-se-á então: como se cria e implementa o PCT? Se se conseguir criar, não serão necessárias mais horas lectivas para se poder desenvolver, ou seja, levar a efeito as medidas de “salvação”? E o “projecto curricular

nacional” (entenda-se como contendo os conteúdos programáticos necessários para aquisição de conhecimentos tendo em vista os exames nacionais) onde fica (Teodoro, 2006)? Resumindo: primeiro elabora-se o Projecto Curricular de Escola (PCE) adaptando-se o currículo nacional à região (ou seja, primeiro esquecimento que os alunos têm exames nacionais), depois cria-se o PCT adaptando-se o PCE à turma (ou seja, segunda distração dos exames nacionais). Surgem assim as discrepâncias entre as classificações de frequência e exames acrescentando-se ainda o peso que a componente sócio-afetiva tem durante as aulas e que não é contemplada nas provas finais.

Falta ainda (para já, pois estão a preparar-se para outros nomes sonantes de Projectos) o Projecto Educativo de Escola (PEE) que não serve comprovadamente para (quase) nada. Reflecte-se na quantidade de professores e, provavelmente, “todos” os encarregados de educação que nunca o leram (Ricardo, 2006), no número de Escolas que não o possuem adequadamente segundo as regras de elaboração, implementação e

avaliação (principalmente as privadas onde, paradoxalmente ou não, conseguem obter mais sucesso) e, ainda, no facto de ser elaborado sobre um conceito que actualmente não existe, ou então, se existe, os seus pretensos integrantes não se revêem como seus elementos que é o da “comunidade educativa”.

Luís Filipe Firmino Ricardo

Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte – Marinha Grande
Mestre em Administração e Planificação da Educação (Universidade Portucalense)
Doutorando em Planificação e Administração Escolares (Universidade Coimbra)
luisfricardo@gmail.com

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- Revista **O Boletim dos Professores** (N.º 107) - Estabilidade Do Corpo Docente Permite Constituição de Equipas Pedagógicas (p. 2-3). Lisboa: Ministério da Educação, Setembro-2007
- RICARDO, Luís - **A Participação Obrigatória na Escola – Perspectiva do Professor Não-efectivo**. Porto: Universidade Portucalense (diss. mestrado policopiada), 2006
- TEODORO, António - **Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente**. Porto: Profedições, 2006



Motivação e a prática de actividade física

Em psicologia, a motivação refere-se essencialmente à intensidade e à direcção de um comportamento. A direcção indica se o indivíduo se aproxima ou evita uma situação particular e a intensidade relata o grau de esforço para a concretização da tarefa. Assim, a motivação pode afectar a selecção, a intensidade e a persistência do comportamento individual.

No que concerne ao contexto desportivo, a sua importância tem sido igualmente sublinhada por muitos autores. O conhecimento de como funciona a motivação no contexto desportivo é importante, não só para os psicólogos do desporto, mas também para os treinadores, professores e pais. Questões como: “Porque é que existem alguns atletas mais persistentes na prática desportiva do que outros?”; “Porque é que os atletas abandonam a sua práti-

ca desportiva?”; “Porque seleccionamos atletas determinadas modalidades para praticarem, em detrimento de outras?”; “Porque razão alguns atletas praticam desporto com uma intensidade diferente da dos seus colegas?”

A investigação tem evidenciado que as atribuições que as pessoas elaboram para os seus resultados condicionam os seus sentimentos e a sua motivação para acontecimentos futuros. Assim, enquanto a atribuição dos insucessos à falta de capacidade é desmotivante, pois implica o insucesso a longo prazo, a atribuição dos mesmos insucessos à utilização de estratégias erradas pode ser entendida como motivacionalmente mais adaptativa.

Para além disso, alguns estudos recentes, têm vindo a sugerir que o modo como os indivíduos configuram a natureza e as determinantes da competên-

cia desportiva se relaciona com o modo como decidem, ou não, orientar-se para a prática desportiva. Ou seja, se um indivíduo entende que a competência para a prática desportiva é algo que nasce, ou não, com ele, e que ele, por muito que tente, não vai conseguir modificá-la grandemente, não estará, em princípio, tão disponível para se empenhar intensamente nos treinos como um outro que acredite que a competência para a prática desportiva decorre fundamentalmente da forma como ele se aplica nesses mesmos treinos, sendo, por isso mesmo, passível de ser melhorada. Sendo a motivação a força geradora do comportamento humano compreende-se então a importância do seu estudo.

Vários treinadores quando falam sobre a actividade física e desporto destacam a motivação como factor determi-

nante para o sucesso desportivo. Segundo Scolari: Selecção Portuguesa tem «problema de motivação»¹. Para José Mourinho «Acredito que a motivação pode fazer milagres»². Luís Silva, treinador da equipa sub-19 de Futsal refere “ a Motivação é ponto fulcral no trabalho”³.

Do exposto, verificámos que motivação é, sem dúvida, um factor preponderante para o sucesso quer na prática desportiva, quer na vida em geral.

Carla M. Moreira

Escola EB 2,3 D. Afonso Henriques

carla_m_moreira@sapo.pt

BIBLIOGRAFIA

¹ http://diariodigital.sapo.pt/news_history.asp?section_id=0&id_news=118607;

² <http://www.abola.pt/nh/index.asp?op=ver¬icia=80785&tema=2>

³ <http://www.abola.pt>

Possibilidades do tempo unificado

Todos os portugueses sabem que ao viajarem à Espanha devem adiantar o seu relógio numa hora. Para muitos deles isto é um assunto diário. No entanto, eu pergunto: É preciso? Vou tentar de descobrir uma resposta neste artigo.

A Espanha utiliza o tempo da Europa Central (CET) apesar de que este facto não corresponda à situação geográfica do país. Ao invés disso Portugal usa o tempo da Europa Ocidental (WET) o que deveria ser introduzido com justo critério na toda a Península Ibérica. Está mais do que provado que por todos

os cantos no território desde Lisboa até Barcelona no intervalo entre 7:30 e 16:30 horas do WET há luz do dia. Por isso não é útil de passar fora desta zona temporal natural, a poupança económica não é que uma ficção não comprovada e o chamado prolongamento do dia é só um erro de óptica.

Um argumento frequente para utilizar o CET na Espanha é a afirmação que a Espanha usa o mesmo tempo como a Europa. Porém qual Europa? A Europa não é só Bruxelas senão também Dublin, Londres, Atenas ou Bucareste. Na UE

usam-se três tempos civis: WET, CET e EET. O mito da unificação do tempo no âmbito da UE já fica superado em definitivo. Por isso o prolongamento da zona do CET até a Espanha perde o seu sentido na época actual sendo conveniente de terminar a zona do CET na França.

O outro aspecto é a posição da fronteira temporal. A actual entre Portugal e a Espanha fica mal situada. Ambos países têm a situação geográfica parecida. Entre os dois países não há obstáculos naturais destacáveis. Por isso seria melhor de passar a fronteira

temporal aos Pirenéus. Ao estar junta a fronteira entre as zonas temporais com uma barreira natural ganharia assim a sua naturalidade e lógica. Acho que uma nova fronteira temporal entre a Espanha e a França causaria menos problemas do que a actual.

Podemos esperar que vem um dia quando a Espanha introduza WET, o tempo na Península Ibérica fique unificado e a fronteira temporal encontre-se passada às montanhas.

Jan Norek

Padeiro, Praga

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 – 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:** 495611 | **Capital social:** 5.000 euros | **Sede:** Rua Dom Manuel II, 51 C, 2º andar, sala 25, 4050-345 PORTO – Telefone 226002790 – Fax 226070531 – Email redacao@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, Ourense*. 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 CIE 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*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, *investigador, Porto*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro*. ERA digital — Coordenação: José Silva Ribeiro. Colaboram: Adelina Silva, Casimiro Pinto, Fernando Faria Paulino, Maria Fátima Nunes, Maria Paula Justiça, Ricardo Campos, *do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta e Sérgio Bairon (Brasil) e Francesco Marano (Itália) associados à rede de investigação do LabAV*. | **PEDAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica Portuguesa, Porto*. José António Caride Gomez e Xavier Úcar, *Universidade Autònoma de Barcelona*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: *Laboratório Educação e Imagem: questões 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 Lusitana 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 Virgínia Sá, *da Universidade do Minho*. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos, 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 Autònoma de Barcelona*, Fátima Antunes, *Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Universidade Católica Portuguesa*. Mário Novelli, *Universidade de Amsterdão* 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 – Espargoso – 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.



ASSIM, como é possível ainda ser professor?

É o tempo de dizer **BASTA:**

- A um horário de trabalho sobrecarregado, que desgasta e burocratiza a actividade profissional dos docentes
- A uma avaliação do desempenho burocratizada, condicionada por quotas de progressão e exclusivamente ao serviço de um férreo controlo da profissão
- A um modelo de gestão que desqualifica a participação dos professores e abre caminho ao regresso do “reitor” como último elo da cadeia de comando do ME para as escolas

Plenário
de Professores
e Educadores

É o tempo de **EXIGIR:**

- Um horário de trabalho compatível com um desempenho profissional qualificado
- Uma avaliação do desempenho efectivamente orientada para a melhoria do trabalho e do desenvolvimento profissional dos professores
- Uma gestão das escolas que reforce a democraticidade na organização escolar e respeite os princípios da elegibilidade, colegialidade e participação

12 FEV

10h30_Cinema Batalha_Porto



Plenário promovido pelo
Sindicato dos Professores do Norte,
ao abrigo da lei sindical em vigor
(aberto a todos os professores
– sócios e não sócios)

ANA ALVIM, *s/ título*, Espinho, 2006

■ Dizeres

O violino

Era uma tarde de Outono e eu atravessava o jardim, cansada, numa tentativa de encurtar o caminho a percorrer. Quando vi o banco ali ao lado sentei-me. Estava ocupado mas pretendia parar apenas um pouco.

Na outra ponta, um homem que podia passar despercebido, de idade indefinida, era a figura representativa da solidão: ligeiramente curvado, olhos postos no canteiro desinteressante em frente, mãos no vazio, cruzadas uma na outra e cotovelos pousados nos joelhos, parecia estar a posar para um escultor de cansaços...

Quando me sentei virou os olhos para mim, fez um aceno e continuou como se não me visse. E penso que assim teria continuado se não tivesse passado por acaso uma mulher com uma criança pela mão que transportava uma maleta de violino. Talvez a criança fosse a um aula de música.

— É um violino, disse ele.

— Acho que sim, respondi.

— É uma criança com sorte, acrescentou.

— Deve ser, disse constrangida sem saber onde queria chegar.

Foi então que ele começou a falar, numa voz quase sem inflexão, num timbre grave, e distante, os olhos sempre pousados no canteiro em frente.

Contou-me como, na infância, sempre tinha desejado aprender a tocar violino, de como passava horas debaixo da janela de um senhor que tocava violino, a ouvi-lo ensaiar.

O som do violino, disse ele, era como se chorasse em vez de mim. E eu só pensava que se eu pudesse tocar violino podia fazer sair uma tristeza que sentia e que não sabia bem o que era. Preferia aprender violino a andar na escola. Mas não podia ser.

Nós nem vivíamos mal, embora com algumas dificuldades, dinheiro contado, como se dizia; além disso não era costume alguém ir estudar violino que, apesar de tudo, era um instrumento caro.

Eu, sempre que podia, falava disso à minha mãe, de como queria ter um violino. Andava então na escola primária e devo dizer que não gostava lá muito da professora nem das intermináveis cópias que ela nos mandava fazer. Assim não trazia muitos bons resultados no caderno nem nas mensagens mandadas para casa.

Um dia a minha mãe disse-me que ia ver se me arranjava um violino se eu me portasse melhor...

E no dia dos meus anos ela apresentou-me a minha prenda. Eu vi que ela estava ansiosa que abrisse, e na expectativa. Peguei no embrulho e o meu coração saltou...era a forma de um violino.

Abri-o, nervoso, rasgando o papel. Estava ali um violino, em plástico, azul, e cordas de arame. O arco vinha junto e quando tentei tocar fazia um miado quase sem som. A minha mãe, que devia ter feito alguns serões para juntar dinheiro para a minha prenda, perguntou-me baixinho se tinha gostado. Disse que sim abanando a cabeça.

Então, com aquele objecto inútil nas mãos, que parecia estar a rir-se de mim e daquilo que eu tanto desejara, compreendi que tinham acabado de enterrar vivo aquele meu sonho.

Toda a minha vida tenho enterrado sonhos vivos e penso que comecei com aquele violino que não chegou a ser, e olhava para mim cheio de troça...

Quando terminou, não se moveu, continuou a olhar o jardim. Que pena, disse eu. Mas não me respondeu e só acenou ligeiramente quando me levantei e disse boa tarde.

Regressei, a pensar como pode ser perigoso para um sonho e, mesmo um projecto, a mentira que, fingindo que é, pode impedir o acesso ao que deveria ser.

Angelina Carvalho

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

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

Em 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