

Sáb 8 Mar · Lisboa

14.30 · Alto do Parque Eduardo VII

MARCHA DA INDIGNAÇÃO

a Páquina
da educação

ano XVII | n.º 176 | MARÇO | 2008 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]



Mal estar docente também mina a sociedade

Ler reflexões e críticas nas pág. 3, 4, 5, 8 e 11

Horários, gestão e avaliação impostas inviabilizam a escola pública necessária

Testemunhos em discurso directo



Escolas diminuem-se quando só olham para a economia

Susan Robertson (pág. 21 a 23)



Governo tenta moderar o seu próprio ímpeto prepotente

Matias Alves (pág. 26 a 28)



Também importa educar para a ruptura e para a rebeldia

Moacir Gadotti (pág. 33 a 35)

09

Educação dá segurança

10, 24 e 25

Música e artes ligeiras

30

Utopia de António Vieira

37

Princesas do bairro pobre

Esconder o real

Devemos afastar os mais novos do confronto com a dor? Devemos evitar que eles convivam com crianças diferentes a nível físico ou mental? Talvez o mais fácil seja conduzi-los dentro de um ambiente tranquilo, sem episódios de sofrimento e afastados de situações que exijam posturas activas de solidariedade. Será mais fácil, não é o mais sensato. Será mais fácil, não é o mais adequado para os ajudar a crescer (bem).

Lembro isto a propósito de uma reportagem exibida na SIC. "Mundo ao contrário" é um trabalho assinado pela jornalista Cristina Boavida que retrata o dia-a-dia de crianças com cancro. Não é fácil de ver. Incomoda. Muito. Ninguém poderá ficar indiferente à imagem daquelas crianças frágeis, com os líquidos a entrar no corpo através de uma agulha cravada em braços franzinos. Um dos pais afirma, a dado momento, isto: "é uma imagem que não cabe no cenário... Uma imagem terrível". Tem razão.

As crianças que a jornalista escuta revelam uma extraordinária coragem. Aqueles que nunca contactaram com esta realidade não serão capazes de perceber integralmente o que estas pessoas dizem. Suspeitamos que tudo isto implica grande sofrimento, mas, quando a reportagem termina, lá ficaremos entretidos com a neve na Serra da Estrela, com o resultado do jogo de futebol ou com os episódios da novela... Aqueles utentes do Instituto de Oncologia continuarão a receber tratamentos dolorosos. Vêem o cabelo a desaparecer, o corpo a emagrecer e a vida a perder sentido. Será melhor ficar por aqui e passar a outro assunto? Será mais fácil, não é o mais acertado.

Existem muitas crianças com cancro nas unidades de oncologia, muitas crianças nos hospitais ou em casa com diferentes síndromes que lutam a todo o custo por uma vida "normal". E isso não nos pode passar ao lado. Como se fosse um mundo à parte. Escolas, famílias, círculos de amigos, associações... todas estas redes sociais poderiam integrar estas realidades nas discussões que promovem. Preocupamo-nos tanto com a saúde, que tendemos a censurar as doenças. Até podemos achar cansativas as conversas daqueles que trazem estes mundos para perto de nós. Ainda que tão-só através de palavras. Não queremos saber. Mas deveríamos ver para compreender estes universos de gente de grande coragem que segura com determinação o fio que os prende à vida.

Reconheço que a reportagem da SIC me custou a seguir. Todos os casos me incomodaram muito, particularmente o daquele jovem rapaz que, depois dos tratamentos de quimioterapia, era obrigado a enfiar-se numa ambulância dos bombeiros



para percorrer centenas de quilómetros até chegar a casa. Como companhia tinha uma tia idosa. Fiquei a pensar na sua vida para além do hospital. Será que tem apoio na escola? Será que os colegas o ajudam? Será que os professores sabem o que este rapaz passa, quando está no Instituto Português de Oncologia? Será que os amigos têm tempo para ele? Temo as respostas.

Em tempos, conheci uma rapariga a quem foi diagnosticado um cancro no peito. Foi operada com sucesso, mas, porque a sua idade rondava os 30 anos, teve de fazer quimioterapia. Era engenheira. Os tratamentos extorquiram-lhe o cabelo e, em troca, colocaram em cima de si alguns quilos a mais. Não eram as mutações do corpo que a perturbavam. Aquilo que a abalava era o afastamento dos amigos. Nas conversas que com ela mantive, isso tornava-se recorrentemente central. Estranho, porque as suas amizades compunham-se com gente adulta com um curso superior.

É claro que a escola, tal como a família, não poderá ser uma espécie de sala de convívio, albergando em permanência gente em sofrimento e situações de dor. No entanto, não poderemos passar por cima destes tópicos como se eles não existissem ou fossem apenas uma tragédia que se abateu sobre os outros

e que convém afastar de nós. "Educar", como o próprio étimo fixa, significa "conduzir". E essa condução não pode, quando nos dá jeito, enveredar por atalhos para evitar certas visões. A realidade não é preto e branco, mas também não é sempre pintada com cores risonhas. Desviar os mais novos e retirarmo-nos a nós próprios destas dimensões da vida é querer esconder o real.

Felisbela Lopes

Departamento de Ciências da Comunicação

Universidade do Minho

■ Folhas soltas de um caderno de viagens

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)

Cem palavras

No ano em que nasci, 1953, a Guernica viajou de Nova Iorque para S. Paulo onde foi estrela na II Bienal paulista. Meio século depois comecei uma peregrinação anual a Madrid, por altura da Feira Internacional de Arte Contemporânea (ARCO). Nunca sem também visitar o Museu da Rainha Sofia, actual residência da Guernica e, até 19 de Maio, residência temporária de José Damasceno, artista brasileiro que aí instalou nove "apariciones". O Brasil foi, este ano, o país em destaque na ARCO. Talvez por isso deseje escrever uma não ficção à roda da viagem da Guernica a S. Paulo.



MAL ESTAR DOCENTE

Legislar e mandar não custa, o que custa é saber mandar

“Que diriam, todos os meus professores que já partiram, sobre tanto decreto regulamentar que, em vagas sucessivas, vai transformando a nossa Escola e os seus professores, num circo de muito má qualidade, cheio de artistas saturados, humilhados, mal pagos e fartos de trabalharem num trapézio sem rede?”

(carta de uma professora)

Durante o período em que decorreu a edição deste jornal recebemos na redacção inúmeras cartas, exposições e tomadas de posição individuais e colectivas.

É naturalmente impossível dar conta aos leitores de todos os textos recebidos. Não nos lembramos de uma resposta tão unânime, e tão vasta, tomada pelos professores portugueses. E parece-nos impossível que a irresponsabilidade do governo vá ao ponto de tentar ignorar as razões de fundo, de competência e de ética profissional, que motivam e justificam estas tomadas de posição por parte dos docentes portugueses. Ao contrário do que já afirmou publicamente a Senhora Ministra da Educação, não se trata de caricaturas, de insultos gratuitos, de subterfúgios para fugir ao trabalho.

É impossível que alguém dotado de racionalidade e bom senso, não entenda que estas posições dos professores se sustentam no conhecimento que têm da escola e do exercício da sua profissão, como o que sustenta as posições do ministério é o seu desconhecimento do quotidiano escolar.

Parte da população portuguesa parece ter-se sentido reconfortada pelo facto de os professores terem visto os seus salários e os seus direitos profissionais reduzidos. Mas também parece impossível que esta mesma sociedade continue cega pela propaganda e incapaz de ver o verdadeiro Tsunami que nos últimos três anos se abateu sobre a escola portuguesa. É que as principais vítimas das políticas desastrosas do governo vão ser, já estão a ser, as crianças, os jovens e mesmo os adultos carentes de mais formação.

Nos últimos três anos a nossa escola foi capturada por uma profunda rigidez e burocracia. Perante tal evidência, é estranho que o Governo não entenda a urgência de por termo ao frenesim que se apoderou da equipa que governa a educação, mudando de equipa e de política.

Os professores sentem um profundo mal estar. Não é um fenómeno recente. As dificuldades sentidas um pouco por todo o mundo em promover a transição da escola de elites para a escola de massas, há dezenas de anos que são difíceis. Há muitos anos que os dirigentes políticos procuram bodes expiatórios para a sua incapacidade em romper com os velhos paradigmas e

em criar novos sistemas educativos. Há muitos anos que numa tira de papel afixada ao lado da mesa em que escrevo se pode ler: «É urgente reinventar os sistemas educativos e abrir novos caminhos à profissão docente».

O nosso mal estar e a urgência em lhe dar remédio não é de agora. Como não é de agora a rentabilização política que os poderes fazem dos professores. O que agora está a acontecer em Portugal é uma governança da educação baseada numa violência, numa crueza, num fanatismo, numa cegueira, numa frieza sem precedentes que faz cair sobre as escolas, embrulhadas em papel legislativo, as mais injustas acusações aos professores. A Senhora Ministra

desconfia. A Senhora Ministra parece ser ministra de um campo que odeia e por isso não sabe semear. O clima que criou na educação é doentio. Não é por isso de estranhar que os docentes tenham passado do mal estar à revolta e, ou vencem, ou corremos o risco de ver mergulhada a classe e as escolas, por longos anos, numa frustração acomodada e apatia paralisantes.

A vida ensinou-nos que nem todos os problemas têm necessariamente solução. Alguns só se resolvem pelo seu desaparecimento. O actual governo colocou as escolas e os professores perante um conjunto de problemas cuja solução, a existir, não leva a educação a bom porto. São problemas tão

os professores a adoptarem comportamentos mais próximos do reino animal do que do humano. O que se espera é que os professores não percam o seu sentido de humanidade, solidarizando-se, não se desunindo, cooperando, não competindo, compreendendo o valor da solidariedade e não caindo na tentação de considerar a luta pela sobrevivência como uma fatalidade.

E é nesta solidariedade serena, informada, pensada, firme, mas tranquila, que os professores terão de encontrar a forma de eliminar os problemas que têm, começando pela substituição da actual equipa governativa, continuando na exigência da suspensão da legislação danosa já publicada e promovendo uma verdadeira mudança de política para a escola portuguesa. Essa solidariedade obriga-nos a participar juntos em todos os movimentos e formas de afirmação pública, dizendo a uma só voz o que queremos e o que não queremos.

A nossa escola pública tem muitos problemas. Não tem problemas por ser democrática, como pensa a ministra, ou pública, como afirmam alguns neoliberais, mas porque ainda é pouco democrática e pouco pública. A resposta aos problemas que enfrentamos não está nas políticas do actual governo. Não está na transformação do espaço escolar num espaço ainda mais concentracionário do que já é. Portugal não precisa de escolas-prisão capazes de encarcerar as nossas crianças e jovens dez ou mais horas por dia. Precisa de comunidades capazes de organizarem redes de oferta cultural e educativa. Redes de que as escolas sejam elos fortes, mas não únicos. Não precisamos de escolas-prisão dirigidas por um director prisional servido por professores transformados em guardas prisionais. Exigimos comunidades culturalmente vivas onde todos possam participar. Escolas que ensinem. Alunos que aprendam. Uma maior autonomia profissional que nos permita pensar o nosso trabalho e melhorar dia a dia o nosso desempenho profissional. Precisamos de escolas mais autónomas, mais democráticas e, sobretudo escolas públicas que sejam, cada vez mais públicas.

José Paulo Serralheiro



tem dos professores, da profissão docente, da participação colectiva e da democracia uma visão de um pessimismo e desconfiança doentias. Para a Ministra a autonomia profissional, e a democracia como modo de gerir o trabalho, são necessariamente incompetentes. Não confia nos professores, toma-os por calaceiros. As práticas pedagógicas e as aprendizagens não contabilizáveis, incluindo os processos de socialização, são praticas de que

prejudiciais aos professores, aos seus alunos e à sociedade portuguesa que é um imperativo ético e profissional desmbaraçarmo-nos deles o mais depressa possível.

O meio humano distingue-se do reino animal pelo facto de o primeiro formar os seus membros na solidariedade e o segundo formar os seus elementos na competição, ou seja, na luta pela sobrevivência. A situação criada nas escolas, pela legislação publicada, convida

Cruzo-me, frequentemente, com colegas de profissão. Uns jovens, outros, com um prestigiante passado de dedicação ao ensino. Dos primeiros, alguns com quem tive o gratificante ensejo de debater importantes temas do sistema educativo, ficam-me dos seus relatos as provas da desilusão da Escola a que estão condenados a servir. Esperavam inovação, criatividade, cooperação, mudança de hábitos e rotinas, no fundo a consecução do entusiasmo estimulado no decorrer do estágio pedagógico. Digamos que tiveram que moderar as emoções positivas e acomodar-se porque, em princípio de carreira e como andam por aí as coisas, o melhor é não mexer-se muito, antes cair nas boas graças! Dos segundos, com a vida estabilizada, neles descubro, no mor das vezes, a frustração, o cansaço e o lamento, não só por tantas e inusitadas manifestações políticas que reduzem a docência à funcionarização e o aluno a um mero número, mas também por aquilo que, grosso modo, a Escola se transformou. E cruzo-me, ainda, com alguns outros que, formatados pelo poder, perdem a capacidade de análise. Para esses a Escola está bem e recomenda-se. Quando os ouço ques-

Direito à indignação!



... quando os ouço questiono-me sobre a imperatividade da palavra poder e como ele transforma e torna as pessoas intelectualmente míopes! Tratam o sistema como se fosse uma pedreira ou a tiro de walther para manter os educadores e professores em sentido.

tiono-me sobre a imperatividade da palavra poder e como ele transforma e torna as pessoas intelectualmente míopes! Tratam o sistema como se fosse uma pedreira ou a tiro de walther para manter os educadores e professores em sentido. Ora, é evidente, que quem assim actua não demonstra preocupação em desenhar um sistema educativo em função de um futuro desejável, antes prefere passar ao lado da histórica ausência de políticas conducentes ao pensamento estratégico sobre a resposta multi-factorial que o sistema necessita. Porque o sistema não é apenas a escola enquanto espaço, ele flui na interacção com os outros sistemas e interage com os ambientes económico, cultural e social dos alunos que se esconde a montante, na família. O nosso futuro colectivo depende de uma boa escola pública desde o pré-escolar ao superior e para essa Escola

há muito caminho a percorrer. E este caminho, extremamente complexo, não se resolve perseguindo os educadores e professores tornando-os bodes expiatórios das fragilidades do sistema, ou com medidas legislativas que actuam, apenas, na margem dos problemas. Resolve-se com trabalho, estimulando a comunidade educativa para um permanente desassossego, sentido de pertença, dignificando e respeitando a profissão docente; com uma verdadeira autonomia administrativa e gestonária dos estabelecimentos de ensino e não com a panaceia das "lideranças fortes"; revendo currículos, programas e colocando o aluno no centro das políticas educativas; respeitando a diferenciação pedagógica; atribuindo à Escola capacidade orçamental para projectos portadores de futuro; quebrando os muros das escolas deixando-as interagir com a so-

cidade e com todos os sistemas sociais; dando prioridade à acção social; desburocratizando o sistema; propondo uma melhor e qualificada formação inicial e contínua de todos os que pertencem à comunidade educativa; com mais e melhor democracia ouvindo os educadores, professores e os parceiros sociais de uma forma aberta, não condicionada ou apenas quando interessa; com organização e eficiência e não com espúrias parcerias público-privadas; avaliando todo o sistema, com rigor, mas preservando o respeito pelo percurso das pessoas; resolve-se através do estabelecimento de prioridades em sede de orçamento.

Há uma razão, entre outras, naturalmente, que justifica esta agonia: o sistema está entregue à fraqueza intelectual e política de figuras que têm vindo a ditar as regras com um autoconvencimento bacoco e arrogante,

gerador de desconfiança e desânimo. Não sabem nem perguntam onde devem situar-se entre devaneios teóricos, a prática e o respeito pela valorização do nobre exercício de educar. Cada um tenta aparecer como melhor pode, ora reduzindo as políticas a números, ora gerindo o processo legislativo nas costas dos educadores e professores, ora ditando lugares-comuns. A investigadora em Ciências da Educação, Helena Marujo, não podia ser mais clara: "ouvir e ser ouvido é um dos dados mais importantes das sociedades democráticas. Na Escola há muitas vozes que continuam silenciadas". Porquê?

André Escórcio

Mestre em Gestão do Desporto

Professor da Escola B+S Gonçalves Zarco – Funchal

andrescorcio@netmadeira.com

DIREITOS

Justiça israelita reconhece adopção de crianças por casais gays

A Justiça israelita reconheceu, formalmente, a adopção de crianças por casais homossexuais, informaram fontes oficiais. O conselheiro jurídico do governo, Menahem Mazuz, anunciou que o Estado hebreu não se oporá no futuro a tais adopções.

O Estado "não se opõe a que os casais do mesmo sexo adoptem uma criança", declarou Mazuz, num encontro com os responsáveis dos serviços de adopção, informou a nota do Ministério de Justiça.

O "único critério é o bem do menino", de acordo com as capacidades da família adoptiva, acrescentou Mazuz, que deu instruções para que a adopção por casais do mesmo sexo seja tramitada como a adopção por parte de casais heterossexuais.

O ministro de Assuntos Sociais, Yitzhak Hertzog, enalteceu a nova medida. Em Fevereiro de 2006, o Estado de Israel reconheceu o *status* de pais legítimos a um casal de mulheres, das quais uma era a

mãe biológica das crianças que criava.

A Justiça israelita reconheceu "de facto" em Dezembro de 2004, a validade dos casamentos homossexuais em questões de propriedade e de herança. Grupos de defesa dos homossexuais também celebraram a mudança de política, que conta com a oposição dos rabinos, para os quais Israel pode ter o mesmo destino de Sodoma e Gomorra, as cidades destruídas por causa dos seus pecados, segundo a Bíblia.

Este reconhecimento "de facto" não implica, contudo, que o Estado reconheça formalmente a legalidade das uniões entre pessoas do mesmo sexo. Em Israel, por enquanto, só é reconhecido oficialmente o casamento religioso.

jps/ Fonte: AFP

A cada escola o seu rosto?

Liderança e abertura à comunidade

O projecto de decreto-lei apresentado pelo XVII Governo Constitucional, com o objectivo de estabelecer um novo “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão” das escolas públicas, encontra-se justificado, de acordo com a argumentação produzida no preâmbulo, por duas ideias centrais, consideradas prioritárias. Em primeiro lugar, a abertura das escolas às comunidades locais, reforçando a participação das famílias e dos representantes comunitários no Conselho Geral, definido como “um órgão de direcção estratégica”. Em segundo lugar, o reforço da liderança das escolas, criando condições para a emergência de “boas lideranças e lideranças fortes”, ou seja, dotando cada escola de “um rosto”, de “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Para esse efeito impõe-se, a partir de agora, através de um processo híbrido e complexo de designação, a criação do cargo de Director: “um órgão unipessoal e não um órgão colegial”.

Independentemente da concordância ou da discordância face às soluções encontradas, o mínimo que se pode afirmar é que aquelas matérias, não sendo indiferentes, são contudo insuficientes para justificar um novo diploma, tal como, de resto, se apresenta consideravelmente frágil a argumentação expendida em seu torno. Não há mesmo memória de exemplo semelhante, considerando a relevância dos motivos ou das razões apresentadas pelo decreto-lei nº 221/74, de 27 de Maio (em período revolucionário), passando pela normalização precoce tentada através do decreto-lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, pelo decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (que iniciou a fase de institucionalização da gestão democrática das escolas em termos formais e que garantiu o retorno do poder aos serviços centrais do ministério), pelo decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio (em regime de experimentação), até ao decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que consagrou a figura dos contratos de autonomia, em duas fases.



Quanto à abertura da escola às famílias e à comunidade, sabe-se, de há muito, como é diversa a situação no país e pouco dependente, aliás, do maior ou menor número de representantes comunitários nos órgãos escolares. Em qualquer dos casos, a solução para ultrapassar aquele problema residirá numa mudança radical do sistema de fechamento da escola ao entorno comunitário: a mudança da centralização política e administrativa da educação escolar, que garante o exclusivo do governo das escolas aos serviços centrais e pericentrais (desconcentrados) do ministério, consagrando uma direcção de cada escola que, de facto, e independentemente da retórica da autonomia, se situa acima e para além de cada escola concreta. Esta direcção central, a que tenho chamado atópica, representa o principal obstáculo a uma maior participação na decisão por parte das famílias e do meio. Neste capítulo, pouco ou nada mudará, segundo

o projecto de diploma. É duvidoso o objectivo de reforçar a autonomia das escolas – incessantemente repetido por estas exactas palavras desde o programa do XI Governo Constitucional -, tanto mais quanto se insiste em mudanças morfológicas (já um clássico entre nós), como se um modelo de gestão escolar coincidissem com o respectivo decreto-lei, mantendo inalterada a orgânica do ministério, bem como um extenso corpo de legislação sobre as mais diversas áreas (currículo, avaliação, etc.). Insistir nesta lógica revela incompreensão dos problemas, desconhecimento do passado e, até, da investigação produzida. Em alternativa, pode revelar objectivos de mudança distintos daqueles que são publicamente anunciados, como o reforço do controlo central sobre as escolas e a introdução de lógicas tecnocráticas de inspiração empresarial.

A justificação apresentada para a criação da figura do Director inscreve-se exactamente no quadro de uma ideologia de feição gerencial, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança

colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação. E por que razão haveria uma “liderança forte” de coincidir com uma “boa liderança”, especialmente num quadro histórico-cultural profundamente marcado pela herança de um regime autoritário? Poderá, em qualquer caso, garantir-se uma “boa liderança” sobretudo por via jurídico-formal? As verdadeiras razões são conhecidas, sem eufemismos ou hesitações, pelo menos desde as políticas da “nova direita” inglesa e da emergência do movimento que, desde há duas décadas, ficou criticamente conhecido por “gerencialismo” (em poucas palavras, mais gestão para menos democracia).

Ao invés, uma escola mais autónoma exigiria a reforma do governo central e heterónimo que, quotidianamente, esmaga as escolas e os seus actores; exigiria mais democracia e participação nas decisões, de forma a garantir uma autonomia enquanto capacidade crescente e responsável de auto-governo e direcção própria. Pelo contrário, as mudanças propostas insistem em encontrar a pessoa certa para o lugar certo, em manter os verdadeiros órgãos de direcção das escolas fora destas, em associar democracia e colegialidade, mesmo quando profundamente sobredeterminadas, a gestão irracional e ineficaz. Associações realmente ideológicas, em sentido inverso às conclusões da investigação realizada em Portugal nas últimas duas décadas.

Todo um programa de despolitização da administração escolar para manter ou reforçar o domínio político do centro sobre as periferias. As “medidas de política educativa” não são, afinal, exclusivo do centro, cabendo às periferias a sua execução diligente e eficiente?

Em cada escola, o “rosto” que continuará a dominar foi encontrado há muito e não muda; não é sequer, por ironia, o rosto do ministro que está, a cada momento, o que, perversamente, não diminui a responsabilidade de cada um deles.

Licínio C. Lima

Instituto de Educação e Psicologia
da Universidade do Minho

Sáb 8 Março, Lisboa – 14.30 · Alto do Parque Eduardo VII

MARCHA DA INDIGNAÇÃO

Carreira Docente
Horários de Trabalho
Avaliação do Desempenho

Respeitem a profissão e o estatuto social dos professores, como nós respeitamos os nossos alunos e a comunidade de que fazemos parte

Transportes e mais informações: Sindicato dos Professores do Norte (spn) - Delegações ou 226070500/541/542/543 - geral@spn.pt



ANA ALVIM

Remendos e ideias feitas

“Eu acho que as escolas deveriam ser como dizes, mas, com as condições que eu tenho, eu não posso...”

Interrompi o discurso do meu amigo professor: “A que condições te referes?”

Balbuciu qualquer coisa acerca do número de alunos por turma, falta de espaço, falta de tempo, de material... Depois de uma fraterna desconstrução de ideias feitas, o professor admitiu que o que faltava era outra coisa... mas fugiu para a frente: “Mesmo que os teóricos falem de ensino diversificado, com trinta ou mais alunos em cada turma, nunca poderemos fazer esse ensino. E não se pode pedir a um aluno de sétimo ano o que se pode exigir a um que está no oitavo. Não se pode voltar atrás, porque temos de cumprir o currículo...”

Interrompi-o, mais uma vez: “Ora explica lá!...”

“Por exemplo, na minha escola havia alunos que estavam no terceiro ano e

ainda não sabiam ler nem escrever. Pusemos tudo de lado e trabalhamos só a Língua Portuguesa”.

Mais uma interrupção: “E a Educação Física? E a Musical? Não fazem parte do currículo?”

Não respondeu. Nem precisaria, porque os professores não detêm o monopólio das “ideias feitas”. Frequentemente, os absurdos são instituídos por determinação ministerial. Para não cansar o leitor, selecionei alguns, que esse meu amigo jurou ter lido em legislação recente e num artigo de jornal: “planos de recuperação” poderão ser aplicados em alunos, para que “recuperem do atraso”; “aulas de recuperação para alunos mais fracos” foram generosamente pensadas para os contemplados com três ou mais negativas, ou que não tenham tido um “desempenho aceitável”.

O meu amigo e professor não me disse se o ministério se deu ao trabalho de definir conceitos como o de “aluno mais fraco” ou de “desempenho aceitável”, ou se foi pedida às escolas a explicação dos “atrasos”. Em contrapartida, o ministério contemplou os professores com sugestões *naif*. Cito uma delas, sem comentário: “os professores podem juntar os alunos por grupos e pôr os melhores a ajudar os mais fracos, ou reunir os mais fracos para trabalharem matéria que não compreenderam tão bem”.

Fiquei estupefacto perante o semblante de surpresa do meu

amigo, quando me descreveu tão óbvias e vulgares sugestões ministeriais. E não pude deixar de rir perante o modo solene como acrescentou que o Ministério prevê que as escolas adoptem dois tipos de planos: os de acompanhamento e os de desenvolvimento. Os primeiros serão pensados para prevenir situações de retenção repetida. Os segundos serão dirigidos a alunos “que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem”.

Os legisladores até legislam a legitimação de processos de exclusão escolar e social, quando sugerem que se constituam turmas com “currículos próprios” constituídas por alunos sem sucesso escolar ou com “problemas de adaptação” (sic).

Inspiradas na lógica fabril, com os seus cronogramas de produção e relacionamentos de trabalho hierárquicos, muitas escolas agem como freios ao desenvolvimento. Acolitadas por legisladores, mantêm-se cativas de abstrações como: “turma”, “carga horária”, ano”, “aluno médio”, “aluno fraco”, “aluno atrasado”... Não reconfigurando as suas práticas, de modo a dar resposta à diversidade, adoptam “planos de recuperação”, “aulas de reforço” e outros inúteis remendos ministerialmente decretados.

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

VIOLÊNCIA ESCOLAR CRESCENTE

Dois mil tiroteios fatais em escolas americanas desde 1989

Estes foram alguns dos tiroteios registados em escolas dos Estados Unidos desde 1989:

10 de Janeiro de 1989: Stockton, Califórnia. Homem mata cinco crianças e fere 30 pessoas.

10 de Outubro de 1997: Pearl, Mississippi. Um adolescente mata dois estudantes e fere seis. Dezembro de 1997: Paducah, Kentucky. Um adolescente mata 11 estudantes e fere cinco.

24 Março de 1998: Jonesboro, Arkansas. Dois adolescentes matam quatro alunos e um professor.

21 Maio de 1998: Springfield, Oregon. Um adolescente mata dois estudantes e fere 25.

20 Abril de 1999: Littleton, Colorado. Dois adolescentes matam 13 pessoas na sua escola, a Columbine High School.

10 Agosto de 1999: Los Angeles, Califórnia. Homem mata duas crianças e dois adultos numa escola do pré-escolar.

21 de Novembro de 1999. Deming, Novo México. Um adolescente mata uma aluna.

25 Março de 2001. Santee, Califórnia. Um adolescente mata dois estudantes e fere 13 pessoas.

21 de Março de 2005. Red Lake, Minnesota. Um adolescente mata nove pessoas, incluindo cinco estudantes.

8 Novembro de 2005: Jacksboro, Tennessee. Um adolescente mata o vice-director da escola e fere duas pessoas.

27 Setembro de 2006. Bailey, Colorado. Homem faz seis estudantes reféns e mata uma aluna.

30 Setembro de 2006. Weston, Wisconsin. Um adolescente mata o director de uma escola secundária.

2 Outubro de 2006. Nickel Mines, Pensilvânia. Um homem mata cinco meninas numa escola amish.

16 Abril de 2007. Pelo menos 32 pessoas foram mortas no campus da universidade de Virgínia Tech, em Blacksburg.

7 de Fevereiro de 2008: Portsmouth, uma professora foi baleada pelo marido à frente dos alunos, suicidando-se depois.

8 de Fevereiro de 2008: Baton Rouge, uma estudante abre fogo num instituto técnico, matando duas colegas antes de se suicidar.

Portugal importa docemente modelos de organização escolar em nome da eficácia.

jps/ Fonte: AFP



ANA ALVIM

A língua não nos separa

Quando falamos sobre vivências culturais, a tendência primeira é tomar as nossas como “corretas”, adequadas”, “naturais” e “normais”, enquanto as dos outros – os que não pertencem ao nosso grupo – consideramos como “exóticas”, “inadequadas”, “espantosas” ou, decididamente, “risíveis”. Pois essa tendência moralista e etnocêntrica parece se exacerbar quando falamos de nossa língua, isto é, da variedade lingüística que usamos para falar e, secundariamente, para escrever, em relação às variedades de outros usuários. É então que a paixão invade nossas afirmações e nossos julgamentos, como se efetivamente estivéssemos disputando a posse de uma língua – objeto que só poderia pertencer monogâmica e legitimamente a um (1) grupo – etário, regional, social, cultural, etc.

Certamente o que afirmo não é nenhuma novidade para professores de Língua Portuguesa, em cuja formação, nas últimas décadas, tem estado presente a discussão da variedade inerente às inumeráveis línguas humanas, assim como os preceitos de que todas as variedades lingüísticas têm idêntico valor comunicativo e similar complexidade estrutural. Verdades acadêmicas à parte, entretanto, os grupos sociais estão sempre envolvidos em alguma espécie de discussão sobre correção, “empobrecimento”, “deturpação” ou, até, de maneira apocalíptica, sobre o “desaparecimento” de uma língua.

E é claro que, a tais discussões, subjazem variados mitos, entre eles o mito de origem, o sonho edênico de um momento passado e um espaço em que a língua era “bem falada”, “todos sabiam escrever” e “falar corretamente”, não existiam os temíveis monstros das palavras estrangeiras engolindo as vernáculas, nem aquelas “modalidades escritas da Internet e dos telemóveis”, com suas novas “invenções”. Mas também há o mito da “correção” como adequação lógica: a um pensamento elaborado só se adaptariam determinadas formulações sintáticas e preferências

vocabulares. E isso sem falar, talvez, na mais entranha das crenças: a de que a língua “mesmo” é a língua escrita (e formal). Quer dizer: se se fala diferente do que se escreve, se está no caminho da maldição lingüística...

Tais considerações me vêm à mente por vivências recentes de encontros, desencontros, surpresas e risos trazidos pela multiplicidade dos aspectos diferenciados entre o “português” luso e o “português” brasileiro (e, obviamente, já efetivo, aí, uma notável simplificação e unificação do português falado nesses dois países, além de desconsiderar as outras variantes lusófonas mundo afora). Mas, certamente, vivências desse tipo podem tanto demolir nossos preconceitos irrefletidos, como municia-los de mais exemplos, conforme o olhar que sobre elas se deita.

Pensemos um pouco dentro da primeira hipótese. E já relembro o quanto se esfalfam professores de Português nas escolas brasileiras para ensinar que o pronome “consigo” não pode substituir COM mais pronome de tratamento, tendo apenas um valor reflexivo, como em frases “Ele levou consigo o valor da venda”. Ora: basta atravessar o Atlântico para deliciarmo-nos com a audição de um “Posso falar consigo?”, enunciado por amigo luso, letrado e cortês. Brasileiros/as aqui encontram – vívidos e cotidianos – os pronomes de 2ª pessoa do plural – vós, vosso... que julgavam ser idiossincráticos requintes de literatura de outros séculos, ou instrumentos de tortura de sádicos mestres. Denominações de peças do vestuário provocam confusões hilariantes – a camisola portuguesa não é o mesmo que a *camisola* brasileira; a *cueca*, no Brasil, é uma peça íntima masculina e, enfim, *fato*, para qualquer brasileiro, é um acontecimento e nada tem a ver com indumentária. E os exemplos se multiplicam, potencializados pelas diferenças de prosódia, pelo

timbre das vogais, pelas consoantes chiantes em início de sílabas, pela (nossa) dificuldade em ouvir as vogais átonas lusas, e me abstenho, prudentemente, de esboçar dificuldades equivalentes que os falares brasileiros provocam nos ouvidos lusos (mas que, certamente, existem, haja vista a atenção com que funcionários de inúmeros estabelecimentos e instituições se põem a escutar os/as brasileiros/as). E os exemplos podem se multiplicar geometricamente em qualquer campo de atividade onde se incursione.

Mas não creio que, a partir disso, se possa dizer – como já se tornou usual – que “Portugal e Brasil [a exemplo de Inglaterra e Estados Unidos] sejam dois países separados pela mesma língua”. Se a antítese e/ou o paradoxo constante(s) da afirmação são um achado textual e seduzem, não apontam, entretanto, para possibilidades fecundas que vêm do partilhamento de uma mesma língua por dois ou mais países. É claro que não se ignora o peso simbólico de marcação de identidade, de diferença ou pertencimento que têm os sotaques, os torneios morfossintáticos, as escolhas vocabulares das diferentes variantes. Mas a convivência com outras variedades de “nossa” língua parece, antes, nos enriquecer discursivamente, multiplicar formas de expressão, propiciar cotejos, mostrar nuances, detalhes, provocar análises e reflexões do que... separar! “Desfamiliarizar-nos” talvez seja um termo central para os efeitos deste encontro. Pierre Bourdieu já há algumas décadas ponderava que a educação para a convivência precisaria fundamentar-se num exercício de desfamiliarização, que levaria a vermo-nos também como estranhos, como se fôssemos os “outros”, e aos nossos costumes e línguas como “diferentes” a olhos alheios.

Rosa Hessel Silveira

Professora dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É pesquisadora do CNPq e membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Cultura (GPEC/UIbra) e do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO). Realizou recentemente estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa como bolsista da CAPES/MEC/Brasil.



Sáb 8 Março, Lisboa – 14.30 · Alto do Parque Eduardo VII

MARCHA DA INDIGNAÇÃO

Autonomia, Direcção e Gestão das Escolas
Condições de Trabalho
Aposentação

Respeitem a profissão e o estatuto social dos professores, como nós respeitamos os nossos alunos e a comunidade de que fazemos parte

Transportes e mais informações: Sindicato dos Professores do Norte (spn) - Delegações ou 226070500/541/542/543 - geral@spn.pt

A avaliação do desempenho vem constituindo um verdadeiro braço de ferro entre o Ministério da Educação e os professores. As razões deste confronto são conhecidas, embora nem sempre nesse confronto sejam devidamente ponderados os múltiplos aspectos de que se revestem. Crê-se ser indispensável para a formulação de um juízo ético, minimamente exigente, distinguir o essencial do accidental. Enquanto serviço público, pago pelas contribuições dos cidadãos, é da mais elementar justiça cívica que o trabalho dos profissionais da educação possa ser objecto dum juízo crítico (positivo ou negativo) por parte de quem representa legitimamente o interesse público, neste caso o próprio Ministério da Educação. Trata-se, no fundo, de reconhecer e aceitar o princípio da contratualidade política como a base da democracia moderna.

Admite-se assim – e os profissionais da educação não o têm contestado – que os efeitos derivados da qualidade da avaliação se repercutam na qualidade da carreira dos docentes de modo a verificar-se uma correspondência essencial entre o valor do trabalho subjectivamente produzido e o valor do seu significado pedagógico e social, traduzido num determinado momento da carreira profissional a que se pode ter acesso.

centes contemplados, uma vez que passam a caber-lhes funções eminentemente técnico-administrativas. E porque não políticas?

Como se sabe, a imposição de quotas aos professores titulares não foi minimamente justificada em termos pedagógicos, nem em boa verdade poderia sê-lo, sendo por isso que os critérios de avaliação dominantes, a adoptar em breve, repousam sobre comportamentos profissionais que têm, aparentemente, a vantagem de ser “observáveis” pelos futuros “responsáveis” e que, por isso mesmo, mais se prestam à mistificação e ao equívoco profissional por parte dos “observados”.

Em função desta alteração das condições de desenvolvimento da carreira, há lugar para reconhecer que a vida profissional dos docentes corre sérios riscos de ficar exposta, num futuro próximo, a processos de degradação psicológica e pedagógica acentuada por força de uma nova cultura profissional que será pautada, prioritariamente, por lógicas defensivas cada vez mais estratégicas. No novo contexto profissional em construção, será a competição a ditar os critérios das novas competências, o que fará de cada professor mais um adversário a evitar, que um colega a consultar e a apoiar. Nesta perspectiva, tornar-se-á rotina o que dizia uma colega há tempos, premonitivamente:



ISTO É

A avaliação do desempenho dos profissionais da educação: qual a questão de fundo?

Para que seja possível operacionalizar este princípio, tem-se como indispensável a existência de duas condições: a primeira é que a natureza da carreira seja formalmente a mesma e a segunda, que todos os profissionais possam aceder a ela, desde que satisfaçam no plano profissional, isto é, do ponto de vista da qualidade do trabalho produzido, as condições exigidas para a respectiva progressão.

Ora, o que parece estar em causa no confronto a que vimos assistindo é, justamente, a alteração destas condições. Na verdade, a finalidade máxima da avaliação já não tem como primeira preocupação assegurar a correspondência entre a qualidade do trabalho produzido e a qualidade da carreira, mas, antes, controlar administrativamente o acesso a determinados patamares profissionais, tendo em vista a obediência a critérios económicos e financeiros. Subsidiariamente, associa-se a esse controlo administrativo uma alteração do perfil profissional dos do-

— “Não me apetece falar desta escola. Já conheci **outra**, onde me sentia feliz porque tinha prazer no que fazia. Discutíamos, ouvíamos... Hoje não se discute, mandam-se bocas. E assim não sei brincar. Apetece-me desistir e investir só nas quatro paredes da **sala de aula**. (...) Provavelmente serei **má professora**. Digo muitas vezes **não sei**, mas a escola que temos não permite que digamos **não tenho a certeza, ajuda-me!**...”

Esse será o tempo do grau zero da pedagogia. Poderemos, ainda, conjurá-lo?

Manuel Matos

FPCE da Universidade do Porto

Mmatos@fpce.up.pt

REGRESSO à BARBARIE

Realizado em Viena primeiro grande fórum da ONU sobre tráfico de seres humanos

A primeira conferência da ONU sobre o tráfico de seres humanos, um flagelo que afecta, pelo menos, 2,5 milhões de pessoas no mundo, teve lugar em Fevereiro na cidade de Viena com a presença de personalidades como a actriz britânica Emma Thompson e a mulher do presidente egípcio, Suzanne Mubarak. Doze mil delegados, entre eles políticos, representantes de Organizações Não Governamentais (ONG's),

especialistas e vítimas, debateram durante três dias o fenómeno que, segundo estimativas das Nações Unidas, pode render um lucro de mais de 28 mil milhões de euros anuais aos traficantes.

Embora as discussões tenham dado prioridade à prostituição, várias ONG's insistem noutros aspectos desta “escravidão da era moderna” que afecta quase todos os sectores da economia. Na verdade, é hoje

reconhecido que o tráfico de seres humanos é cada vez mais utilizado, em diversas partes do mundo, para o funcionamento de diversas actividades económicas. Como exemplo, Steve Chalke, da organização Stop the Traffik denunciou o facto de mais de 12.000 crianças do Mali terem sido obrigadas a deixar o seu país para participar da colheita de cacau na Costa do Marfim – o segundo produtor mundial deste produto.

As guerras e o capitalismo selvagem, a par de outros fenómenos como a prostituição, o turismo sexual e o comércio de órgãos, vivem hoje, cada vez mais, do recurso ao tráfico de seres humanos.

jps/ Fonte: AFP

Durante os anos 1980 e o início dos anos 1990 o desenvolvimento da ajuda internacional para a educação nos países de baixo rendimento foi frequentemente feito na condição de que o governo que recebia o auxílio implementasse um conjunto de reformas neo-liberais na educação, ligadas às políticas de ajustamento estrutural e à austeridade fiscal, e há muitas evidências que estas tiveram um efeito devastador nos sistemas educativos.

Muitos críticos desafiaram a tónica excessiva colocada sobre a economia como o veículo dessas reformas, tanto em termos dos efeitos da austeridade fiscal sobre os já sub-financiados sistemas educativos, como também em termos da confiança colocada na teoria do capital humano para cal-

mudança de focalização é manifestamente clara é no auxílio à educação nos países em conflito ou em situação de pós-conflito, e particularmente esses países com grandes populações islâmicas. Crescentemente, a educação está a ser vista como um factor-chave com que a 'guerra ao terror' pode ser travada. Se, por um lado, isto pede uma viragem para um curriculum em que a educação para paz e para os direitos humanos são enfatizados, por outro lado, pode também levar a uma crescente focalização na fusão das agendas de segurança dos poderosos doadores bilaterais com as políticas e as práticas que eles apoiam no campo da educação. A agência norte-americana de doação bilateral USAID diz que "a nossa actual abordagem da educação responde ao objectivo geral de moderar a intolerância radical e a ideologia anti-Occidente". Depois do 9/11 esta perspectiva conduziu a que USAID aumentasse o financiamento para o desenvolvimento internacional do Paquistão de 88 milhões de dólares

da invasão do Afeganistão, pela União Soviética, em 1979, os EUA e os seus aliados procuraram minar a ocupação. Uma estratégia foi a de apoiar os vários lutadores 'mujahid' da resistência afegã na guerra de guerrilha. Foram canalizados recursos através do Paquistão, e muitos dos guerrilheiros foram recrutados entre os jovens que viviam nos campos de refugiados que se desenvolveram ao longo da fronteira paquistanesa e entre jovens paquistaneses que estudavam religião nas 'madrassas'.

Em 1984 foi iniciado um projecto de 51 milhões de dólares financiado pela USAID, desenvolvido pelo Centro de Estudos Afegãos da Universidade de Nebraska-Omaha, para elaborar manuais para serem utilizados nos campos de refugiados. Como um comentador sublinhou, estes livros de textos de 'guerra' tinham como "objectivo promover os valores *jihadi* e a formação de militantes afegãos, e foram distribuídos nos campos de refugiados afegãos e nas madrassas paquistanesas onde os estudantes aprendiam matemática básica contando os mortos russos e espingardas Kalashnikov". Um excerto do manual de matemática do 4º ano dá o tom do tipo de curriculum:

"A velocidade de uma bala de Kalashnikov é de 800 metros por segundo. Se um russo estiver a uma distância de 3 200 metros de um mujahid, e se o mujahid apontar à cabeça do russo, calcula quantos segundos leva a bala a atingir a cabeça do russo."

Quando os Taliban tomaram o poder na sequência da retirada soviética, o curriculum foi implementado em todo o país. Entretanto, no Paquistão, muitas 'madrassas' continuaram a usar os manuais. São essas mesmas 'madrassas' que se tornaram o centro das preocupações dos EUA como alegadas promotoras da violência islâmica, militância e sentimento anti-americano.

Embora extremo, este exemplo ilustra a forma como o auxílio em educação pode ser usado para fins militares e sublinha a necessidade da nossa vigilância sobre aquilo que está agora a ser veiculado em nome do 'auxílio' à educação e sobre os futuros perigos que tal pode produzir.

Mario Novelli

Universidade de Amsterdão

Ajuda Internacional para a Educação depois do 9/11: Os perigos da nova agenda de segurança

cular as taxas de retorno esperadas da educação. Eles argumentam que a educação é muito mais do que 'capital humano' e que o Banco Mundial e as outras instituições que estão a veicular as referidas reformas devem ir para além deste entendimento restrito do valor da educação e reconhecer os efeitos políticos e culturais que ela potencialmente produz. Actualmente, esta estreita focalização dos principais doadores internacionais e das ONGI parece ter sido suplantada por um mais amplo reconhecimento do papel da educação que assume a sua importância central na socialização, na cidadania e no processo de construção nacional. Se há aqui sinais de um possível abandono do economicismo duro do passado, há também alguns perigos. Uma área em que esta

em 2001 para 775 milhões de dólares em 2002. Como refere a USAID, a sua estratégia é a de "negar recrutas às organizações terroristas através da oferta de melhores alternativas: educação básica vs. 'madrassas' radicais, formação de competências vs. desemprego".

Se é possível argumentar contra o fortalecimento da educação e formação básica e vocacional, os perigos da politização do auxílio para a educação estão por todo o lado e muitas ONG vêm com crescente preocupação o facto de se estarem a tornar adjuntos e auxiliares de aventuras militares das grandes potências ocidentais e da sua 'Guerra ao Terror'.

A Guerra-Fria pode fornecer alguns exemplos dos tipos de perigos que esta situação pode despoletar. Na sequência



Sáb 8 Março, Lisboa – 14.30 · Alto do Parque Eduardo VII

MARCHA DA INDIGNAÇÃO

Prova de Ingresso
Desemprego Docente
Contratos a Prazo

Respeitem a profissão e o estatuto social dos professores, como nós respeitamos os nossos alunos e a comunidade de que fazemos parte

Transportes e mais informações: Sindicato dos Professores do Norte (spn) - Delegações ou 226070500/541/542/543 - geral@spn.pt

Separar as gemas das claras no ensino artístico em Portugal

Embora os nossos doces conventuais sejam bastante ricos em gemas, quando fazemos a separação, pretendemos também consumir, na maior parte dos bolos, as claras, bem batidas, ou, pelo menos, usá-las para engomar os alvos escapulários, como faziam as freiras.

Na Conferência Artística, na Casa da Música, em Outubro passado, pôde verificar-se que na maior parte das mesas principais esteve um grande número de coordenadores e de comentadores que pouco pareciam ter a ver com o ensino e com a arte, remetendo-se algumas das temáticas e experiências mais ricas para várias pequenas mesas redondas espalhadas pelo edifício. Esta ausência de grandes especialistas do Ensino Artístico – que temos – parecia anunciar que, para o Poder, basta ter um filho na escola para se ser Pedagogo ou herdar um violino de um tio-avô para se ser perito em Música, ou ter uma pistola de água para se ser Pintor. A questão é bastante séria.

1. É um facto aceitável a ideia da necessidade da “democratização” do ensino artístico em Portugal. Não no sentido de que a inteligência e o desenvolvimento do conhecimento artístico vão contribuir para a aprendizagem da matemática e de outras disciplinas; mas porque se engrandece a literacia emocional dos jovens, futuros cidadãos de direito e dever plenos; porque todo o desenvolvimento humano carece da contribuição da imaginação; porque o papel dos sentidos – quando ouvimos música, apreciamos um quadro ou uma cidade, avaliamos o amor de um companheiro ou de uma amiga – corresponde sempre a um contributo para um percurso de maturação. Porque somos num mesmo instante um todo e não retalhos de várias disciplinas.

Há pois que proporcionar a todas as crianças, desde o jardim de Infância – ou desde o berço – até ao final da escolaridade obrigatória uma formação artística geral; e integrada efectivamente nos *curricula* do sistema educativo, nos quais as competências gerais explicitadas tenham correspondência real, quer nas competências transversais, quer nas específicas, o que nem sempre parece acontecer.

O ensino nas nossas escolas é bastante pobre a este nível, como sabemos. Remete-se para o extra-curricular, pressupondo não só a inoperância dos docentes titulares de turma, mas também a pouca utilidade das áreas artísticas. Um país que vive em democracia há mais de 30 anos, já teve mais que tempo de iniciar este direito de todos os jovens acederem a uma formação integral que lhes permita ter acesso a vários modos e formas de representação porque, parafraseando *Gvodman* (1978) “Há tantos mundos quantas as maneira de os descrever”.

2. A questão do ensino especializado é outra. Naturalmente, pugna-se por que tenham acesso aos Conservatórios de Música e de Dança (e não será de pensar nas outras artes?) crianças de todos os níveis sociais; assim como se luta para que todas as famílias em Portugal possam ter um dia uma cultura que permita aos seus filhos – desde muito novos - enveredar por essas opções permissivas do acesso ao desenvolvimento de aptidões específicas que eventualmente tenham. Isto é, repugna-se a ideia de elites. Embora, noutra linha de pensamento, pareça



ANA ALVIM

aceitável que um jovem engenheiro, ou trolha, possa simultaneamente ser um bom trompetista; nada impede que a arte possa ser entendida somente como uma prática.

A escola de arte é um espaço académico onde se traçam caminhos na esteira dessa mesma arte, estímulos à criação e inovação. O professor e a escola artística têm obrigatoriamente, a nível didáctico, compromissos permanentes com a arte, pois toda a escola artística simboliza uma cumplicidade entre uma política cultural e uma política educativa; todavia, as questões de autonomia e liberdade devem passar por esta harmonia. Sendo estas escolas há tantas décadas tão maltratadas em Portugal, a vários níveis, não careciam agora de tal golpada, desajustada, economicista, ignara: o fim de pelo menos uma das modalidades de ensino.

A proposta do Ministério da Educação, ao coarctar escolhas, acaba por ser, mais uma vez, quer a entrega ao Ensino Particular dessa formação (lá vão estas escolas, às vezes semi-financiadas pelo Governo, contratar ainda mais, em acumulação, professores dos conservatórios ou, pior, outros, pouco qualificados), quer a desresponsabilização do Estado em relação à qualidade da formação artística em Portugal.

Parece mais do que lógico que se mantenham todos os regimes: articulado, supletivo, integrado e livre. E que se respeite a especificidade dos cursos de instrumento que exigem (quem não sabe?) aulas individuais.

Exigimos um Ensino Especializado Artístico. De Qualidade.

É preciso tratar das gemas, com cuidado, pois se caem nas claras, lá se vão os castelos... de sonho. E nós gostamos muito das gemas. E das claras também. Que Abril ainda anda por aí.

Educação pela arte; educação para a arte. Há muitas discussões. Mas educação sem arte?

Será possível??!!

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

CUBA

Socialismo cubano «não tem direito ao fracasso», diz Frei Betto

O teólogo brasileiro Frei Betto, uma das figuras emblemáticas da esquerda católica latino-americana, disse em Havana, que “a experiência socialista” de Cuba “não tem direito ao fracasso”, ao intervir num encontro sobre os desequilíbrios do planeta.

“Cuba tem uma responsabilidade e um compromisso histórico com José Martí [Herói Nacional Cubano] e é por isso que a sua experiência socialista não tem

direito ao fracasso”, defendeu Frei Betto, um dos 30 convidados especiais da II Conferência Internacional pelo Equilíbrio do Mundo.

“Não esperamos de Cuba grandes avanços tecnológicos, ou aumentos no turismo (...), esperamos muito mais na batalha pelos valores dos quais falava José Martí”, acrescentou.

Neste encontro, no qual Cuba se dedicou a debater o

pensamento e a obra de José Martí (1853-1895), participam mais de 400 delegados de 35 países, incluindo intelectuais dos Estados Unidos e da Espanha. Frei Betto salientou que “Cuba não se chama Alice, nem é o país das maravilhas”, mas conseguiu “garantir os três direitos elementares e imprescindíveis ao ser humano: a alimentação, a saúde e a educação”. “Em Cuba, há vontade de comer, mas não há fome.

Na América Latina, há 52,4 milhões de pessoas que sofrem de desnutrição”, lembrou Frei Betto, que concluiu a sua apresentação pedindo a Deus que “conceda vida longa ao Comandante Fidel Castro”, de 81 anos. Frei Betto é autor do livro “Fidel e a religião”.

jps/ Fonte: AFP

■ Sublinhados

Do voluntarismo ao aventureirismo: Constatações sobre política educativa

No último artigo que subscrevemos na «Página» tentamos demonstrar como o voluntarismo iluminado, enquanto modo de acção política, se afirma por um tipo de autoritarismo pedagógico que se justifica em função da superioridade de um determinado tipo de conhecimentos técnicos que não admite discussão ou até interpelações produtivas.

É esse autoritarismo que olha para as providências cautelares interpostas pelos sindicatos dos professores como uma espécie de acto de diletância jurídica perpetrada pelos tribunais que as acolheram. Revela-se, assim, a outra faceta do voluntarismo iluminado, a do aventureirismo político-pedagógico que se alimenta da crença que há apenas um percurso a fazer, aquele que esse mesmo voluntarismo determina como o percurso inevitável.

Sem pretendermos ser exaustivos, sempre poderemos considerar como manifestações de um tal aventureirismo, o projecto da Escola a Tempo Inteiro, a cada vez menos tímida intenção de municipalização da Escola Pública, o processo de avaliação de desempenho dos docentes ou a nebulosa e anunciada reforma curricular do 2º Ciclo. Faz-se, faz-se o mais depressa possível, mostra-se o que se faz e avança-se para a medida seguinte, no estilo consagrado do disparar primeiro para não ter que perguntar depois.

A ponderação prévia, de acordo com este estilo, é um luxo para intelectuais narcísicos que sacrificam as necessidades do país à sua reflexão paralisante, a qual deixa, assim, de ser valorizada como uma necessidade em função da qual se podem evitar erros, sobretudo quando estes se tornam difíceis de reparar. Na «Escola a Tempo Inteiro», por exemplo, o programa foi lançado, os problemas e os equívocos abundam, mas qualquer tentativa de discussão sobre o mesmo tende a ser vista como uma manifestação de insensibilidade face às necessidades das famílias, como se fosse impossível conciliar as respostas perante tais necessidades com uma proposta capaz de respeitar as necessidades das crianças, as singularidades dos contextos e a dimensão educativa dos projectos de intervenção a promover.

As objecções que se colocam à avaliação de desempenho dos docentes tendem a ser entendidas, então, como manobras dilatórias dos sindicatos e não como uma manifestação decorrente de um entendimento distinto do projecto de avaliação defendido pelo governo. Uma manifestação que, nomeadamente, poderá ser abordada como expressão do investimento na construção de um projecto que possa constituir um instrumento quer ao serviço da construção das escolas como organizações aprendentes, quer, concomitantemente, ao serviço do desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores. No tempo em que vivemos, um tempo onde a ambiguidade semântica se afirma como uma estratégia de silenciamento das tensões e contradições que atravessam as nossas discussões e os nossos discursos, parece que estamos todos no mesmo barco, mesmo que se reconheça existirem algumas dificuldades de comunicação, apesar de, na verdade, não estarmos. Para o Ministério da Educação, muitos dos problemas com os quais o confrontamos têm a ver com a recusa de uma abordagem da avaliação de desempenho que seja circunscrita a uma actividade de controlo burocrático da actividade docente, quando esta avaliação deveria constituir-se,



ISTO É

Este mundo em mudanças

Belgrado e os sérvios do Kosovo não aceitam a independência desta província autónoma sérvia. O Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) deveria também não a aceitar. A Rússia está ao lado dos sérvios, mas o Kosovo e a mais nova menina dos olhos dos Estados Unidos e dos países aliados, nomeadamente daqueles que não reconhecem o novo país mas estão já dispostos a ajudá-lo. A declaração unilateral da Independência do Kosovo abre precedentes políticos em muitas zonas do globo. Do País Basco à Chechénia esta independência que objectivamente viola uma decisão vinculativa do Conselho de Segurança das Nações Unidas é a prova provada que na política internacional há, quase sempre, dois pesos e duas medidas, o que muito contribui para o descrédito da própria política.

Em Cuba, Castro sucede a Castro, como era esperado. "Assumo la responsabilidad que se me encomienda con la convicción de que, como he afirmado muchas veces, el Comandante en Jefe de la Revolución Cubana es uno solo. Fidel es Fidel, todos lo sabemos bien. Fidel es insustituible y el pueblo continuará su obra cuando ya no esté físicamente. Aunque siempre lo estarán sus ideas, que han hecho posible levantar el bastión de dignidad y justicia que nuestro país representa," disse Raúl na hora de substituir Fidel.

Menos certezas há na sucessão de George W. Bush. Tudo indicará que os democratas terão mais hipóteses do que os republicanos e sendo assim a América estará em vésperas de colocar na Casa Branca uma mulher ou um afro-americano. Em qualquer dos casos será. Seguramente, uma grande mudança, seguramente maior do que a da independência do Kosovo ou da sucessão em Cuba.

Vladimir Poutine deverá ceder a Presidência da Rússia ao seu delfim Dmitri Medvedev, assumindo-se como próximo primeiro-ministro. Um desfecho muito mais certo do que aquele que opõe Zapatero a Rajoy, numa Espanha que vai a votos no próximo dia 9 de Março. Na ilha de Chipre o candidato comunista Demetris Christofias venceu as eleições.

Júlio Roldão

Jornalista

na nossa opinião, como um instrumento de construção de um espaço de inteligibilidade profissional partilhada e institucionalmente mediada. Por isso, é que não podemos andar depressa a queimar etapas, até porque, em termos operacionais, sabe-se menos sobre o assunto em causa do que aquilo que alguns especialistas dão a entender que sabem e dominam. A municipalização da educação é outra das aventuras sem rumo que anda a ser preparada nos corredores do poder, em nome de uma autonomia que pode conduzir à desqualificação da Escola Pública, por via da desresponsabilização do Estado como parceiro a envolver no seu governo, enquanto depositário de compromissos políticos cuja alienação terá que ser vista com evidente apreensão, pelo menos da parte de todos os que se situam no campo político dos projectos de educação democrática. A reforma curricular do 2º ciclo, cujo anúncio envergonhado já foi feito, é a última manifestação de aventureirismo deste governo. Não se podendo deixar de considerar a importância de alguns dos argumentos a favor desta mesma reforma, importa discutir, contudo, as condições, a viabilidade e as implicações da mesma, de forma ampla e responsável.

O aventureirismo terá que ser entendido, assim, como uma consequência do voluntarismo inspirado, acabando por ser, afinal, quer uma fonte de mal-estar e de sofrimento dos professores, quer uma fonte de novos problemas organizacionais e pedagógicos que se acrescentam aos problemas educativos tradicionais para cuja resolução seria suposto que contribuíssem.

O que fazer com esta herança? Será que estamos condenados a continuar a resolver os problemas do passado, em vez de investirmos na construção de um presente educativo mais significativo e congruente com os valores de sociedades que se afirmam como democráticas?

Ariana Cosme

Rui Trindade

Fac. de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Encontro com Pierre Rabhi

Pierre Rabhi nasceu na Argélia, num pequeno oásis do sul. Muito novo moveu-se entre duas culturas. Preservando as suas raízes numa família sufi, argelina, foi educado por um casal de professores franceses após a morte de sua mãe.

Em 1958, tendo vindo muito novo para França com os pais adoptivos, conheceu a vida operária numa fábrica de Paris mas acabou por vir a instalar-se numa província do interior, Ardèche, com a sua família, tornando-se agricultor. Orientando a sua actividade rural durante 25 anos para a agro-ecologia, tornou-se num “expert”. Veio a ser consultor de organizações internacionais e divulgou os seus conhecimentos em agro-ecologia em diversos países africanos. Ao longo da sua actividade como consultor, forneceu utensílios teóricos e práticos para a autonomia alimentar das populações, procurando reconciliar a actividade humana com a natureza.

Em 2002 lançou o “apelo para uma insurreição da consciência” e foi candidato alternativo às eleições presidenciais francesas. Tal como em 1974, René Dumont, célebre engenheiro agrónomo e pioneiro da ecologia, teve grande impacto sobre a vida política convencional. A problemática agro-ecológica tornou-se, a partir de então, objecto de debate alargado aos cidadãos.

A importância de Pierre Rabhi, cuja obra científica e literária¹ é já reconhecida no mundo, está no facto de se engajar numa prática de vida, num ensino da frugalidade feliz que o tornaram numa figura emblemática: um novo Gandhi dos nossos dias.

As ideias-base de Pierre Rabhi podem resumir-se à:

- Não violência;
- Pertença inter e transcultural como atitude nova dum universalismo concreto, alimentado pelas experiências singulares vividas;
- Recusa do dogma do crescimento e defesa de um decrescimento na área das tecnologias contaminantes e de esgotamento;
- Recusa de uma modernidade em que se “vive para trabalhar em vez de trabalhar para se viver” e duma “civilização de combustão triunfante” da termodinâmica dissipativa que enjeita a realização criativa do trabalho manual e intelectual.

Rabhi desenvolveu uma acção em várias frentes. Da problemática altermundialista à intervenção local, abrangendo experiências em locais diversos como a França, Marrocos, Burkina Fasso, etc. Pensar e agir criando alternativas participadas.

A palavra de ordem do movimento “Terre et Humanisme”, de que é Presidente de honra, consiste em promover experiências exemplares de agro-ecologia por todo o território - criar “um oásis em cada lugar”.

O movimento “Terre et Humanisme” tem apoiado inúmeras iniciativas em África e na Europa. Tem desenvolvido acções de formação, particularmente em agro-ecologia e na pedagogia social. Tem-se oposto à introdução de Organismos Geneticamente Modificados (OGM) levando a cabo acções comuns, com várias organizações, contra as multinacionais responsáveis pela introdução dos OGM. Pierre Rabhi tem trabalhado em cooperação com a Universidade “Terre du Ciel” e tem sido uma voz activa na política favorável à consciência ecológica. Veja-se, o livro que escreveu, recentemente, com Nicolas Hulot². Trata-se de uma importante contribuição na ecosofia.

Por outro lado, encarando uma actividade prática, Pierre Rabhi realiza projectos-piloto em Marrocos, Burkina-Fasso, Mali, etc.

Actualmente, em cooperação com Michel Valentin, participa no projecto “Les Amanins”, escola de vida,

quinta experimental educativa, cujo objectivo central é formar agentes de eco-desenvolvimento, dotados de instrumentos teórico-práticos para a mudança do paradigma.

No dia 22 de Agosto de 2007, depois de atravessarmos a pequena vila de Lablachère, seguimos para a casa de Pierre Rabhi, situada no lugar de Montchamp. É nesse lugar que se situa a quinta de Pierre com uma casa de construção vernacular onde encontramos a Michele Rabhi. O Pierre ainda não chegara dum reunião em Mas de Beaulieu.



A Michele mostrou-nos a pequena escola Montessori, construção pré-fabricada de madeira, que desde há 5 anos tem sido o local de trabalho de Sophie Rabhi, filha do casal. A quinta permite um contexto de apoio à formação educativa da escola. Assim, o pomar, a horta agro-ecológica, o galinheiro e as cabras constituem um complemento essencial à escolinha “Jardin d’enfants”. As crianças têm um contacto directo com o mundo rural e os produtos da quinta ajudam a complementar a alimentação das crianças.

Entretanto começamos a conversar com uma das educadoras. Ela explicou-nos: “A metodologia de ensino Montessori é amplamente articulada com inovações que surgem no contexto da quinta agro-ecológica praticada por Pierre Rabhi e também pelo olhar de novas experiências pedagógicas”.

Fomos ver a construção de uma “yurta” em lona que viera articular-se, com a sua forma redonda, à construção funcional e rectangular dos 2 pavilhões pré-fabricados em madeira.



Por outro lado, a sanita seca mostra a integração da escola no mundo rural, permitindo, no processo agrícola, a compostagem de dejectos humanos e outros nutrientes orgânicos como fertilizantes da terra. Revela-se assim o conceito de Lavoisier: na natureza nada se perde, tudo se transforma.

O “cabanon de la colère” é uma pequena cabana, um pouco isolada em que as crianças, quando estão muito excitadas, são convidadas a extravasar as suas energias e pequenas raivas. Uma espécie de catarse voluntária para acalmar os mais excitados e facilitar o ritmo da aula.



Entretanto chega o Pierre Rabhi. Recordamos a viagem a Marrocos, o estágio em agroecologia na aldeia de Kermet Ben Salem. E enquanto caminhávamos pela quinta, o Pierre relatava os programas internacionais do trabalho da Associação “Terre et Humanisme” em Marrocos, no Mali, no Senegal e Burkina Fasso.

Pode-se resumir assim a sua estratégia:

- 1) A mudança a partir da situação concreta em que se vive;
- 2) Ter consciência clara de que a felicidade terá de ser conquistada por nós mesmos;
- 3) Haver uma mudança essencial sobre a visão do mundo. A agro-ecologia poderá tornar-se no factor de harmonização do homem com a natureza, graças a uma ecotecnologia e a uma ecosofia.

Pierre Rabhi desenvolveu algumas ideias sobre a necessidade de se internacionalizar este conceito de criar "oásis em todos os lugares".

Em seguida voltamos a visitar o trabalho de Pierre Rabhi em França.

Relatou-nos a actividade desenvolvida já ao longo de anos na sede do movimento "Terre et Humanisme" em Mas de Beaulieu, onde os estágios de formação em agro-ecologia constituem a estrutura principal do trabalho.

Em 2008 irão fazer-se estágios de 6 dias:

- 14 a 19 de Abril
- 12 a 17 de Maio
- 30 a 5 de Julho
- 15 a 20 de Setembro
- 6 a 11 de Outubro

Nestes estágios dá-se uma formação abrangente de agro-ecologia:

- História da agricultura do neolítico até à actualidade;
- Noções de permacultura e biodinâmica;

E procede-se a uma prática de agro-ecologia:

- Trabalho de fertilização optimizada de solos, irrigação, compostagem, etc.

Tínhamos visitado o Mas de Beaulieu há já alguns anos. Mas, durante o ano de 2007 deu-se um salto qualitativo. Passaram pelo trabalho agro-ecológico da sede do movimento "Terre et Humanisme" mais de 200 estagiários e 160 cooperantes voluntários.

Neste período construiu-se um poço canadiano, um armazém agrícola, refizeram-se muros e plantaram-se novas árvores de fruto.

Importa referir ainda a cooperação de Pierre Rabhi no projecto intergeracional do Hameau des Buis, loteamento ecológico em torno de uma quinta agro-ecológica educativa. Este projecto nasceu da filha de Pierre, Sophie Rabhi e do seu marido Laurent.



A experiência de Les Amanins é uma outra iniciativa de cooperação conjunta entre Pierre Rabhi e Michel Valentin. Estes dois homens descobriram uma complementaridade que os consolidou em torno de um mesmo projecto - um centro agro-ecológico.

Num terreno de 55 hectares vai realizar-se uma experiência bio-económica onde a prática agro-ecológica se articula com uma actividade pedagógica em torno de uma escola com crianças e também à volta de ateliers de formação para adultos.

O coração do projecto é a quinta agro-ecológica. Mas também a escola do colibri, dirigida por Isabelle Peloux.



Este centro vai tornar-se uma experiência exemplar, formativa, demonstrativa e criativa para a necessária mudança de paradigma.

Será uma eco-escola em França, ao serviço de uma visão internacional do ecodesenvolvimento e da paz. A visita que fizemos levou-nos às várias estruturas já construídas. Um centro de recepção, a futura padaria e cantina e os vários ateliers ligados à actividade agro-ecológica e à escola. A bioconstrução integra-se num vasto plano de logística para ateliers, alojamento e protótipos de energias renováveis.

Entretanto, o Boletim de "Terre et Humanisme" tem-se expandido cada vez mais relatando além das ac-

tividades do Mas de Beaulieu os trabalhos realizados no domínio internacional.

Assim, dando provas de uma abertura intercultural e transcultural, Pierre Rabhi desenvolve a sua actividade numa perspectiva internacional e local.

São vários os países africanos onde existem, desde alguns anos, experiências exemplares orientadas segundo o trabalho de Pierre Rabhi.

A experiência no Burkina Fasso, em Goron Goron, com a implantação de um centro agroecológico, baseou-se nos recursos endógenos e na participação das populações. Tornou-se um exemplo internacional para um outro modelo de ecossustentabilidade para África.

O livro "Offrande du Crépuscule"³ descreve, em detalhe, esta experiência notável.

A actividade do movimento "Terre et Humanisme" alastrou-se ainda a outros países. Assim, tivemos o privilégio de vivenciar a experiência da aldeia de Karmet-Bensalem, em Marrocos onde se explicita esta prática agroecológica e de participação social criando locais demonstrativos de formação e reprodução de ecotécnicas ao nível da irrigação, compostagem e das hortas experimentais. Criaram-se vários sistemas agro-ecológicos que vão desde celeiros, taludes, valados de irrigação anti-erosão, mini-crédito, etc.



No Mali, na aldeia de Tacharan, criou-se também um centro agro-ecológico, articulando várias actividades culturais como alfabetização, formação do associativismo nas mulheres e actividades de bioconstrução. Actualmente, no Senegal, mais de 20 hortas associadas e articuladas ao Centro agro-ecológico experimental, permitiram já a formação de mais de 800 pessoas em ecodesenvolvimento. Realizaram-se 5Km de diques de irrigação anti-erosão e desenvolveram-se actividades pedagógicas com crianças e adultos.

Jacinto Rodrigues

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

1 in Rabhi, Pierre "Du Sahara aux Cévennes", Ed. Albin Michel, 1983, "Offrande au crépuscule", Ed. Harmattan, 1989, Rabhi, Pierre e Hullot, Nicolas "Graines de possibles", Ed. Calman-Levy, 2005

2 in Rabhi, Pierre e Hullot, Nicolas "Les graines du possible", Ed. Calman-Levy, 2005

3 Rabhi, Pierre "Offrande du Crépuscule", Ed. L'Harmattan, Paris



Se “Die Nibelungen” (1924), de *Fritz Lang*, antecipa as mitologias *pop* de “*Batman*” a “*Star Wars*”, o seu filme de espionagem, de quatro anos antes, parece antecipar as intrigas românticas de *Graham Greene*, para não mencionar a parafernália de Ian Fleming, especialmente as versões do cinema (007 é claro!). Não menos sugestivamente, o uso da paranóia e conspiração pelos não menos “*mainstream*” *Jacques Rivette* (“*Out 1*”) e *Thomas Pynchon* (“*Gravity’s Rainbow*”) parece seguir os mesmos caminhos e as mesmas sedutoras mensagens cifradas, intrigas eróticas, e múltiplas histórias paralelas de “*Spione*”.

Paradoxalmente, o resultado do estilo de Lang pode ser descrito como mais objectivo e distanciado e ao mesmo mais abstracto e próximo do sonho, porque as continuidades estabelecidas são mais metafísicas do que físicas, e às vezes mais irracionais do que racionais. Por isso as cenas mais voluptuosas, tornam “*Spione*” o filme mais erótico da sua fase alemã, e talvez o único (descontando alguns dos momentos loucos de “*Metropolis*”) que raia a pornografia.

“Spione”: Fritz Lang em estado puro

Significativamente, o vilão, *Haghi* (*Rudolf Klein-Rogge* – que já tinha sido o protagonista em “*Dr Mabuse, der Spieler*” e *Rotwang*, o “mau” em *Metropolis*) – é mais central e proeminente do que o herói (*Willy Fritsch*), que é identificado apenas como “Nº326”. Arquitecturalmente, é *Haghi* a primeira e última personagem de importância que vemos no filme. Ele é o principal suporte da ficção de *Lang*, aguentando toda a estrutura, porque toda a narrativa leva ou afasta-se dele. É aqui que realmente *Fritz Lang* faz a diferença em relação a *Hitchcock*: este interessa-se por heróis e aquele por vilões. Lang partilha com *Orson Wells* o gosto por usar personagens poderosas e autoritárias forjando, como diz *Jonathan Rosenbaum*, uma espécie de autocritica da sua própria prática artística e da sua vontade de poder. Difere de *Wells* usando outros actores em vez de ele próprio para fazer estes papéis e no seu ênfase no sadomasoquismo – assim como o seu curioso interesse nas personagens de tiranos e de proxenetas, especialmente notório em “*Spione*”.

“*Spione*” foi directamente inspirado por um artigo publicado no “*London Times*” de meados dos anos 20 do século passado sobre o chamado “*Arcos Raid*”. Uma unidade especial da Scotland Yard fez um raid sobre uma companhia russa cha-

mada “*All Russian Co-operative Society*” (*ARCOS*) sob suspeita de ser um ninho de espões. Para se assegurar da verosimilhança, Lang quis explorar os títulos dos jornais da época e os medos públicos. Anos mais tarde, para alcançar uma fruição diferente, combinou tudo isto com análise social em “*M*” – que já tinha tentado anos antes em “*Dr. Mabuse, der Spieler*”.

Contudo, este impulso em “*Spione*” é mais difícil de separar da consciência social de *Lang* e dos seus impulsos analíticos do que inicialmente se poderia supor. O crítico *Tom Gunning* argumenta que *Lang* mais tarde confundia “*Spione*” com “*Dr. Mabuse*” quando descrevia a influência de acontecimentos contemporâneos nos seus filmes. *Norbert Jacques*, cujo romance deu origem a “*Dr. Mabuse*”, era culturalmente mais respeitável do que *Pierre Souvestre* e *Marcel Allain* – os dois autores do original “*Fantômas feuillton*” –, pelo menos porque era visto como um comentador social e não um mero contador de histórias. Mas, o desejo de explorar os medos públicos pode ser encontrado nas duas fontes. Pelo menos parte da diferença de prestígio

cultural entre, digamos, “*Fantômas*” e “*Dr. Mabuse*”, ou entre este e “*Spione*”, era atribuída à moda. Mesmo os surrealistas franceses, em jeito de provocação, defenderam o folhetim de *Feuillade* em 1928 – o ano de estreia de “*Spione*” – sem referir o nome do

realizador. Uma personagem de um romance de *Aragon* e de *Breton* diz: “É em “*Les Vampires*” que se deve procurar as grandes realidades deste século.”

Os intelectuais alemães deste período como *Rudolf Arnheim* e *Siegfried Kracauer* que mais tarde olhariam com respeito para “*M*”, olharam para “*Spione*” com desprezo. Comparando “*Spione*” com “*Dr. Mabuse*”, *Kracauer* escreveu que os dois filmes “abstêm-se de conferir superioridade moral aos representantes da lei. Espionagem e contra-espionagem estão ao mesmo nível – dois bandos lutando um contra o outro num mundo caótico. Contudo há uma diferença importante: enquanto *Dr. Mabuse* encarna o tirano que se aproveita do caos à sua volta, o chefe dos espões – *Hagi* – está metido no negócio da espionagem com um único propósito...espionar. É um *Mabuse* formal, devotado a actividades sem significado.” Reparem se não foi o que algumas pessoas disseram nos anos 60 e 70 sobre os filmes de espionagem e de *gangsters*.

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

IGREJA ESPANHOLA

Cristãos socialistas espanhóis saem em defesa de Zapatero

Os cristãos socialistas defenderam o presidente do governo espanhol, José Luís Rodríguez Zapatero, frente às recentes críticas feitas por autoridades da Igreja Católica.

“Sentimos, como tantos católicos, religiosos, laicos, padres e inclusive bispos, um profundo mal-estar. É preciso corrigir o rumo que alguns querem dar à Igreja Católica espanhola”, consideraram os cristãos socialistas numa carta assinada pelo coordenador desse grupo, Carlos Garcia de Andoin.

Os cristãos socialistas deixam clara desta forma a sua discordância em relação à “nota de orientação pastoral” difundida pela Conferência Episcopal Espanhola para as eleições legislativas de 9 de Março, na qual criticaram o governo socialista por ter negociado com a organização armada basca ETA e pela lei do casamento entre homossexuais.

“O ponto relacionado com o terrorismo vai mais além do papel que compete aos bispos”, segundo os socialistas cristãos, lembrando que o governo conservador

de José Maria Aznar “recorreu ao serviço de mediação da Igreja” para negociar com a ETA em 1998-99.

O próprio papa Bento XVI apoiou o processo de diálogo entre o governo espanhol e a ETA durante uma trégua desta que começou em Março de 2006.

Os cristãos socialistas defenderam as medidas sociais tomadas pelo governo de Zapatero, como o casamento entre homossexuais e o fim do carácter obrigatório do ensino da religião nas escolas, criticadas pelos bispos. “Estas políticas transformaram

valores éticos em realidades sociais”, consideram. O Partido Socialista já tinha considerado “imoral” a nota dos bispos, além de ter classificado a atitude da Igreja como terrorismo eleitoral. “Há um acordo entre o sector mais duro e mais radical dos bispos e o Partido Popular”, comentou, entretanto, Zapatero.

jps/ Fonte: AFP



Fibra óptica nos acessos

Depois de uma primeira meia dúzia de anos desde o arranque da banda larga - tal como ela de facto acabou por ser neste começo do século XXI e não como fora imaginada lá para a primeira metade dos anos 80 do século passado -, entra-se agora, enquanto o final da década já se avizinha, numa nova fase que lembra, pelo menos em termos de exigência para a capacidade dos acessos, a tal anterior de há um quarto de século - parece que é desta vez que os fios de cobre inicialmente instalados para o acesso ao serviço telefónico [fixo] vão ser substituídos por fibras ópticas!

Com efeito, dos acessos à Internet via linha telefónica muitos passaram para os acessos proporcionados pelo sistema RDIS que, na altura, eram apelidados de “estratosféricos”, esses 64 Kbit/s; e rapidamente passou-se então, em termos de “estratosfericidade”, às centenas de Kbit/s, a 1Mbit/s, a 24 Mbit/s, etc. - é só ir, por exemplo, até à história das campanhas de publicidade respectivas e notar como tão depressa se passou por esses degraus evolutivos, tanto que estes quase parece não terem existido.

Entretanto, ao longo deste período, as características requeridas para o tráfego nos acessos dos utilizadores foi mudando muito. Não só quanto ao tráfego de dados, nomeadamente o acesso à Internet, incluindo o descarregar de músicas e sobretudo filmes. Também o caminho para a oferta *tripleplay* - Internet, televisão, telefone

- foi sendo percorrido. Todas estas alterações foram tornando necessária a caminhada para acessos com capacidades crescente de escoamento de tráfego.

(E também há a outra conhecida solução de acesso à Internet com base nas redes de cabo coaxial, instaladas inicialmente para a distribuição de canais de televisão. Neste escrito, no entanto, estão subentendidas como soluções concorrentes das soluções via acessos da rede clássica fixa de telecomunicações, desenvolvida, esta, durante décadas para o serviço telefónico. Nuns países uma concorrência das redes de televisão por cabo que pesa mais no mercado, como em Portugal; noutros países pesando muito menos como é o caso, por exemplo, da vizinha Espanha).

Ora, foi a partir destas mudanças - e daqui, quase num ápice, a partir-se para a consideração de acessos de 50 Mbit/s e de 100 Mbit/s - que vieram de volta as “fibras ópticas até aos utilizadores” como solução a aplicar nos acessos. Apareceram então soluções só com fibras ópticas em toda a extensão dos acessos, mas também foram engendradas soluções mistas - ou seja, com o emprego de fibras ópticas até muito mais perto das instalações dos clientes do que até aí; e com o emprego de versões novas da família começada com o ADSL, em particular, o VDSL, permitindo capacidades de transmissão da ordem dos 50 Mbit/s desde que os comprimentos máximos dos troços da ligação respectiva sejam de uns 300 metros.

Estas soluções mistas com os equipamentos VDSL levaram, pois, à construção de armários para a sua instalação, em vez de, como acontecia com os equipamentos ADSL, serem instalados nos edifícios das centrais das redes. Edifícios que são pertença do operador “incumbente”, e em cujas instalações são colocados hoje os equipamentos dos operadores “alternativos”, que, assim, de lá, podem aceder às infra-estruturas da rede do operador “incumbente”, de acordo com condições de preços e técnicas estabelecidas administrativamente pelo Regulador respectivo. Agora a luta dos Reguladores e dos “alternativos”, pelo seu lado, é obrigar também o acesso destes aos novos armários dos “incumbentes”, para assim aqueles também poderem oferecer os novos serviços já lançados pelos “incumbentes”. Da parte dos “incumbentes”, é o afirmarem que os serviços novos não deviam ser “regulados”, isto é concedido o seu acesso aos “alternativos”, sobretudo através de preços administrativos. E já se mostram arrependidos, os “incumbentes”, por estarem a investir em inovação... Pudera!

Francisco Silva

Engenheiro. Portugal Telecom. Lisboa

■ Foto ciência com legenda

Berçário de estrelas

Esta é a nebulosa NGC 3603, número que a define como pertencente ao New General Catalogue, publicado pela primeira vez em 1888 pelo astrónomo norueguês John Ludwig Emil Dreyer. Pertence à Via Láctea e situa-se no braço de Carina, a cerca de 20 000 anos-luz do Sistema Solar, o que significa que está a uma distância tal que a luz, viajando a 300 000 km/s, demora 20 000 anos a chegar até nós.

Trata-se de uma nuvem gigante constituída por gases e poeiras, onde está a nascer um enxame de estrelas azuis muito quentes em fases distintas da sua evolução primária.

Uma estrela forma-se quando uma nuvem de gás e poeiras se começa a contrair por acção da gravidade, o que provoca um aumento significativo da zona central, com o conseqüente aumento da temperatura. Quando esta atinge valores da ordem dos 10 milhões de graus Celsius, os núcleos de átomos de hidrogénio, já separado dos seus electrões, começam a fundir-se para formar núcleos de hélio. Este processo de fusão nuclear, que liberta quantidades colossais de energia, marca o início da vida da estrela e a sua emissão de luz visível.

Credit: NASA, ESA, and the Hubble Heritage (STScI/AURA)-ESA/Hubble Collaboration
Acknowledgment: J. Maíz Apellániz (Institute of Astrophysics of Andalucía, Spain)



De lo pedagógico a lo social, pasando por los servicios sociales

Aunque no siempre, la demarcación de fronteras entre las distintas materias y disciplinas científicas responde mucho más a un convencionalismo académico que a una fundamentación rigurosa y sistemática de los saberes, que las profesiones acentúan en su afán por especializarse o, a veces, únicamente por detentar el privilegio de la exclusividad. Por supuesto, no se trata de un fenómeno coyuntural; muy al contrario, la historia pesa mucho y, a menudo, también quienes –de un modo otro– la protagonizan, ejerciendo una notable influencia en la generación y mantenimiento de resistencias que den paso a la adopción de nuevas lecturas acerca del conocimiento y de sus “funciones” sociales; entre ellas, las que se mueven en el todavía impreciso territorio de las profesiones educativas y sociales.

Como se sabe, el mundo de la educación en general, y el de la acción socio-educativa, en particular, se ha acostumbrado históricamente a afrontar problemas y necesidades sociales caracterizadas por una gran complejidad con respuestas simples, temiendo invadir con sus actuaciones los terrenos de la política o de la ética social, especialmente en cuestiones que toman como referencia las desigualdades sociales, la exclusión y la marginalidad, las drogodependencias, el consumismo, la inmigración o el desempleo.

Sucede en la escuela y en las políticas que se ocupan de la educación institucionalizada, cuando el predominio de lo curricular o del quehacer profesional docente oscurece, subordina y hasta margina cualquier otra iniciativa o experiencia formativa, por mucho que en sus planteamientos programáticos se declare la necesidad de reconocerlas y enfatizarlas; sirvan de ejemplo lo que hemos dado en llamar actividades “complementarias”, “extraescolares”, “transversales”, etc., habitualmente derivadas hacia tiempos y espacios carentes de la entidad que su contribución a la formación integral de la infancia (que no sólo del alumno o alumna) deben tener, aunque sólo sea



ISTO É

por la congruencia que ello comporta en el logro de aprendizajes múltiples, tanto como lo son los conocimientos, las emociones, las inteligencias o las convivencias que han de procurar en la sociedad globalizada.

Acontece también en los servicios sociales y en las políticas sociales, en cuya concepción, planificación y desarrollo son numerosos los campos científicos, disciplinares y profesionales que están en condiciones de enriquecer no sólo sus perspectivas de reflexión y estudio, sino también sus prácticas, de modo que el trabajo social y, en el más amplio sentido del término, toda acción-intervención social se plasme en un conjunto articulado de prestaciones y servicios, de programas y recursos, mediante los que se garanticen los derechos y las responsabilidades de los poderes públicos con criterios de calidad de vida y de bienestar social... lejos, por tanto, de las cuestionadas y cuestionables orientaciones asistencialistas y benevolentes que han predominado en nuestras sociedades hasta las últimas décadas del siglo XX.

La Pedagogía Social como campo científico en el que sustenta sus señas de identidad la Educación Social como

una práctica educativa y social, creadora e impulsora de nuevos enfoques y estrategias en el diálogo educación-sociedad, explícitamente comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, cohesionada y democrática, ha irrumpido en este escenario reivindicando nuevas lecturas de la educación y del trabajo social, así como de las amplias confluencias que, en las sociedades modernas, se han ido estableciendo entre las políticas educativas y las políticas sociales, entre las escuelas y sus contextos, el aprendizaje y la vida en toda su diversidad.

Como ya hemos argumentado en otras ocasiones, se trata de profundizar en la apertura de la educación a sus realidades circundantes, poniendo en valor la trascendencia de sus aportaciones para afrontar no sólo las dificultades que comportan las situaciones de riesgo o de necesidad social, sino también aquellas que deben posibilitar un mejor y un mayor desarrollo humano, de cada persona y de las comunidades en las que se inscribe su cotidianidad. En definitiva, socializar en la cultura de los derechos cívicos, capacitándoles para ser partícipes activos de las transformaciones que permitan acrecentar sus

márgenes de libertad y equidad. Aunque no será fácil lograrlo sin que en el trayecto se pongan de relieve dos procesos que todavía no hemos conseguido asimilar en todas sus consecuencias teóricas y prácticas: de un lado, que la acción educativa-social es la vertiente pedagógica del trabajo social; de otro, que todo trabajo social comporta una tarea educativa, a través de la que se concretan aspiraciones básicas de los ciudadanos a una vida más plena, que en ningún caso puede soslayarse o limitarse al quehacer de las escuelas o, en sentido contrario, a la ambigua afirmación de que toda acción social, por el hecho de serlo, ya educa, confundiendo sus logros con cualquier clase de atención o labor promocional.

De ahí que reivindicemos un mayor conocimiento de los servicios sociales y del trabajo social en la escuela, como un sistema universal en el que juegan buena parte de su protagonismo los derechos y deberes cívicos, de todos los ciudadanos sean cuales sean sus circunstancias de raza, género, edad, etc.; de otro, que insistamos en la importancia de una educación que ayude a los servicios sociales a reforzar su perfil preventivo, a potenciar la autonomía de los sujetos y de los grupos, a reducir el carácter estigmatizante de determinados comportamientos y conductas, a facilitar la inclusión social, o a adoptar enfoques más integrales del desarrollo de las personas y de las comunidades... Estamos, en verdad, lejos de conseguirlo. No dudamos que lograrlo será bueno tanto para la Pedagogía Social como para el Trabajo Social; aunque para ello, lo Social debe admitir las deudas que tiene contraídas con una Pedagogía que lleva más de un siglo insistiendo en la necesidad de integrar lo educativo en la sociedad y lo pedagógico en el Trabajo Social. De momento, sigue triunfando la academia y el corporativismo. Mientras, pierde la sociedad.

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela, Galiza

ENERGIA BARATA

Caminhar será suficiente para produzir energia para o telemóvel

Cientistas americanos e canadianos criaram uma espécie de joelheira que pode gerar electricidade suficiente para carregar um telemóvel ou qualquer outro aparelho portátil, segundo estudo publicado na revista Science.

O aparelho, sobre o qual se instala um pequeno gerador, utiliza a energia da segunda etapa de um passo, no momento em que a perna vai para trás.

Os autores do estudo divulgado na primeira semana de Fevereiro comparam o método aos veículos que funcionam com motores híbridos abastecidos por electricidade produzida em parte através da reciclagem da energia da travagem. “Há energia suficiente em diferentes partes do corpo que pode ser recuperada, e pode ser utilizada para gerar electricidade”, explica Arthur Kuo, professor associado de engenharia

mecânica da Universidade de Michigan em Ann Arbor e um dos autores do estudo.

Nos primeiros testes, voluntários equipados com um protótipo em cada perna geraram um impulso eléctrico de cinco watts, caminhando apenas normalmente. A energia obtida deste modo permitiria, ao fim de um minuto, pode alimentar um telemóvel para dez minutos de ligação, segundo o estudo.

O protótipo pesa cerca de 1 kg, mas os investigadores esperam fabricar um modelo muito mais leve antes de realizar novos testes.

Seria uma inovação bastante útil para alpinistas e soldados, por exemplo, sugerem os autores.

jps/Fonte: AFP

■ Erva moira

Papa lança dura crítica aos meios de comunicação que distorcem a realidade

O Papa Bento XVI atacou duramente, no final de Janeiro, os meios de comunicação social por «imporem modelos distorcidos», empregarem «publicidade obsessiva» e recorrerem à «transgressão, vulgaridade e violência» para capturar o público. Na ocasião o Papa convidou os profissionais da área a desenvolverem uma «informação ética».

As críticas do Papa aos meios de comunicação social foram feitas na sua tradicional mensagem por ocasião da Jornada Mundial das Comunicações Sociais.

«Com o pretexto de representar a realidade, tendem, de facto, a legitimar e impor modelos distorcidos da vida pessoal, familiar ou social. Além disso, para ampliarem a audiência, às vezes não hesitam em recorrer à transgressão, vulgaridade e violência», afirmou o Pontífice.

Na mensagem divulgada no dia da festa de São Francisco de Sales, considerado o santo padroeiro dos jornalistas, Bento XVI advertiu que os meios de comunicação social se encontram diante de uma encruzilhada. «A humanidade encontra-se hoje ante uma encruzilhada. Também para os media é válido o que escrevi na Encíclica 'Spe salvi' sobre a ambiguidade do progresso, que oferece possibilidades inéditas para o bem, mas abre, ao mesmo tempo, enormes possibilidades de mal que antes não existiam», recordou.

«É necessário questionar-se se é sensato deixar que os meios de comunicação se subordinem a um protagonismo indiscriminado ou que acabem nas mãos de quem se vale deles para manipular as consciências. Não se deveria fazer mais esforços para que permaneçam ao serviço da pessoa e do bem comum, e favoreçam a formação ética do homem, o crescimento do homem interior?».

Bento XVI menciona a contribuição que os meios de comunicação fizeram à alfabetização e à socialização, como também ao desenvolvimento da democracia e do diálogo entre os povos, apesar de recordar também a comunicação «usada para fins ideológicos ou para a venda de bens de consumo mediante uma publicidade obsessiva».

O chefe da Igreja Católica pediu aos responsáveis pelos meios de comunicação que desenvolvam uma «informação ética». «Mais do que uma pessoa acha que é necessário nesse âmbito uma espécie de 'info-ética', assim como existe a bioética no campo da medicina e da investigação científica sobre a vida», salientou.

«É preciso evitar que os meios se convertam num megafone do materialismo económico e do relativismo ético, verdadeiras pragas de nosso tempo», concluiu.

jps/ Fonte: AFP

A memória na formação e na pesquisa



Trazer à tona a própria formação como elemento constitutivo de um processo mais complexo de educação, que se faz das lembranças elaboradas no presente e de aspectos da experiência passada, pode contribuir bastante na constituição da subjetividade docente. A memória revela/oculta e vai deixando resíduos. No discurso/prática educativa, o ato de lembrar, as biografias e as autobiografias ocupam hoje um lugar hegemônico, tornando-se uma questão político-pedagógica e de poder assumi-las na proposta curricular do processo de aprendizagem e formação do professor pois: «(...) o pesquisador começa a recolher relatos de vida a partir de determinados quadros teóricos e epistemológicos, sendo levado pouco a pouco a colocá-lo em questão... Aproximação que permite reconciliar ao mesmo tempo a observação e a reflexão.» (BERTAUX apud LANG, 2001)

Bertaux (1994) propõe buscar e desenvolver uma forma diferente de discurso, “*le recit*” (a narração), através da qual os elementos do conhecimento relacionados com os processos sociais e históricos encontrariam forma.

A possibilidade de pensar esses processos, seja por necessidade ou por desejo, está condicionada pelo dizer do homem concreto, além do ser -embora seja um referente importante- e, na diferença entre o dizer e o pronunciar, encontra-se um pensar em, junto a, entre: “ [...] através da palavra usual *Gedanke* (pensamento) ou *Gedanc* (guardar, lembrar) e que corresponde a *Gemüt* (alma, coração). *Gedanc* e *Gedächtnis*, memória, um recolher, um pensar interiorizado, um pensar *em* e *junto a*, um pensar *entre*, onde fidelidade e constância caracterizam o deixar ser-presente. É uma presença através do que é passado, do que é presente e do que é a vir (*advir*).” (HEIDEGGER, 1969, p. 10)

A memória (*Mnemosyne*) pensa o já pensado, é o elo entre aquilo que leva em consideração o “*pensar em, junto a, entre*, é o pensar co-memorante. Recolhimento e reconhecimento”. O dizer expõe o ser, e o pensar recebe, ativa e atende o ser que está posto diante de, protege tudo o que está recolhido. O pensar “é visto dinamicamente, em movimento, correlativo com o dizer, e ambos em caminho ao Ser, entre ocultação e des-ocul-

tação do que está diante deles” (HEIDEGGER, 1969, p. 11). Na experiência de pensar e dizer, o homem habita sobre a terra e sob o céu... “ e este dizer é a tra-dução das coisas que permite ao homem realizar-se como ser poético, ser de produção à presença.

Para existir-se pelo pensamento e pelo dizer-se, o homem necessita da escuta, de ouvir “ o alento do caminho, do campo que se ordena segundo a voz do caminho”... “ao longo do qual aparecem as lembranças dos tempos... são as descobertas do caminho silencioso “que segue o passo do que pensa, tão próximo como segue o passo do camponês que vai, de manhã cedo para a Ceifa”. Assim é colocada a experiência do Ser e do pensar, a partir da experiência das coisas. E, essa experiência, segundo Heidegger (1988), só pode ser realizada, tematizada e lembrada pelo homem aberto por meio da linguagem, da comunicação para ser e estar no mundo. E, é esse ser/estar no mundo que se vê abalado ante a pobreza de experiências políticas, corporais, da capacidade de relatar (BENJAMIN, 1994), impossibilitando ampliá-las.

Neste sentido, fazer algumas considerações a partir de leituras inaugurais sobre aproximações a aspectos teórico-metodológicos dos estudos sobre memória e formação de professores constitui uma abertura, compõe e significa o dizer e o contar de quem escreve. Por meio da pesquisa biográfica ou autobiográfica, pode-se gerar espaços para que o sujeito rememore e relate suas próprias experiências. A legitimidade metodológica possibilita que quem relata as experiências para outros produza o movimento revolucionário da possibilidade.

Margarita Victoria Gómez

Universidade Vale Rio Verde Minas Gerais

mvgomez@usp.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

BERTAUX, Daniel; TODD, D. Jick. Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica. 1994. In: Metodología de investigación cualitativa. Trad. IICE. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), 1994.

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, Vozes, 1988.

_____. Da experiência do pensar. Porto Alegre: Globo, 1969.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: procedimentos e possibilidades. In: LANG, Alice B. (org.) Desafios da pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: CERU, 2001.



Roda viva de uma escola carioca

**Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu**

Meu desejo com este texto é apenas compartilhar uma impactante imersão na veia de uma escola de ensino fundamental carioca.

Nos primeiros contatos com a escola, percebi uma sofreguidão de uma das suas diretoras por causa de chave.

– Onde está a chave? Com quem ficou a chave? Perdi a chave? Fulano não veio e não trouxe a chave... Por duas vezes, em cerca de 10 a 15 minutos, em dias e momentos diversos, esta foi uma questão mobilizante.

Agora sei, tudo é chaveado: o auditório, a sala dos professores, o acesso a andares e salas, desejos, corações... Ouvidos atentos... “*Chama lá o Gigante!*”. A outra diretora da escola solicita que um estudante chame o Gigante, que é um estudante da escola, menino bem alto, para ajudá-la numa atividade da escola.

Nesse mesmo dia, sendo convocada a ver como a “forma” se dava, já que, no próximo dia seria minha vez, vejo/escutando a mesma diretora da escola aos gritos, literalmente, chamando @s estudantes para formar, momento que ocorre na quadra. Escuto a expressão “Saci Pelado”, ao olhar, vejo a diretora de pele negra, chamando assim um estudante negro, que estava sem camisa na quadra. Fiquei em silêncio, mas re-

gistrei no coração, talvez chaveado no momento do acontecimento.

**A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir**

Na quadra, ao observar a entrada, para aprender como é feita a forma, para ida às salas, a diretora da escola se dirige a mim dizendo:

– Uma boa notícia e uma ruim. Boa, eu vou dar a entrada, ruim vamos pegar turma pois uma professora faltou.

Mais um impacto, já que não me vejo/via “dando entrada”, sobretudo aos gritos, nem “tapando buraco” de professor(a) que por algum motivo faltou. Por outro lado, nem ter que assistir aquele tipo de encaminhamento às salas de aula é bom para mim, nem eu pegar turma é ruim. Mas o que me incomodou, afinal? Autoritarismo, arrogância, incompetência, o projeto, o desrespeito profissional, os gritos, o caos, o desespero presente naquela escola...O que será?

Entrada nas salas:

A professora de geografia faltou e fui mandada à sala de uma 5ª série. Óbvio que não me recusei pois acho que eles, os/as alunos/as, são prioridade. A “ordem” aos estudantes era fazer uma atividade que a professora havia mandado, ou seja, **ler um capítulo** de um livro didático de geografia e responder as questões do capítulo. Não diria um absurdo, mas um constrangimento, pois

a atividade tinha com objetivo, apenas manter os estudantes na sala.

Antes da tarefa do livro, pedi, por curiosidade, insurgência e inspirada em uma atividade de militância, e, também, por um certo desespero, que eles escrevessem o nome, data de nascimento e idade e o que eles seriam em 10 anos.

**Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá**

O comportamento das crianças e adolescentes foi o mais variado, mas todos desenvolveram a tarefa solicitada. Contudo, não pude deixar de ouvir de alguns “não sei”, “estarei morto” e outras provocações significativas.

Fui às respostas, tentando sair da rede dos gritos, do confinamento dos alunos em sala, ausência de um projeto de atividades complementares, em caso de ausência de professor – fato que é real e concreto,...

Dos 19 meninos, 14 querem ser jogadores de futebol, e 5 querem outras profissões como bombeiro, escritor, médico, dentista e “*daqui a des anos EU quero te minha casa e minha familinha e um trabanho e uma motor.*”, a idade deles varia de 11 a 14 anos. As cinco meninas presentes fizeram a tarefa e, todas, sonham com marido e filhos.

Durante cerca de 100 minutos, fiz uma imersão no cotidiano de uma sala de aula, antiga 5ª série, de uma escola

carioca: crianças atentas, levadas, interessadas, desinteressadas, leitoras de palavras, ainda não leitoras de palavras, crianças com vários comportamentos, inclusive desagradáveis, que se “agridem” com palavras como *favelado, ladrão, piranha, otário!*... Coações, destruição de material, uma constante simulação de brigas, agressão imanente. Mas muita energia vital

**A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá**

Um mix de raiva dos políticos, compaixão pelas crianças e pena das professoras. Ao pensar nas nossas escolas, imagens me tomam, como a de uma represa a ponto de arrebentar, de um barril de pólvora com uma fâsca por perto, de uma guerra em gestação... Mas, a vida pulsa lá dentro, logo...

**Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração**

Azoilda Loretto

Pesquisadora do GRUPALFA – pesquisa em alfabetização das classes populares. Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro

ESTAMOS SÓS?

Planetas semelhantes à Terra serão comuns na nossa galáxia

Planetas semelhantes à Terra formam-se em quase todos os sistemas solares da Via Láctea, a nossa galáxia, o que leva a pensar que a vida pode estar mais “difundida” do que se acredita actualmente, segundo um estudo divulgado em 18 de Fevereiro nos Estados Unidos.

O astrónomo Michael Meyer, da Universidade do Arizona (sudoeste), determinou ao trabalhar com o telescópio espacial Spitzer, da NASA, que pelo menos

20 por cento e talvez até 60 por cento das estrelas comparáveis ao nosso Sol permitiriam a formação de planetas rochosos como a Terra.

“Estudámos a evolução dos gases e da poeira ao redor de estrelas similares ao nosso Sol em diferentes períodos e comparámos os resultados ao que deve ter sido o nosso Sistema Solar - de 4,6 biliões de anos - nos primeiros estágios da sua evolução”, explicou o astrónomo, que apresentou o seu estudo na

conferência anual da Associação Americana para o Avanço da Ciência (AAAS, na sigla em inglês), em Boston, Massachusetts.

Durante a sua investigação, Meyer e uma equipa de astrónomos estudaram seis grupos de estrelas com massas comparáveis à do nosso Sol, que tiveram as idades estimadas entre 3 milhões e 3 biliões de anos. O estudo também estabelece que os planetas semelhantes à Terra seriam mais numerosos na Via Lác-

tea do que os planetas gasosos. “À primeira vista, a frequência da formação de planetas do tipo terrestre é mais elevada do que a frequência estimada da formação dos grandes planetas gasosos como Júpiter”, afirmou Meyer. “Mas os resultados deste estudo ainda devem ser polidos”, considerou o astrónomo, explicando que existem diferentes formas de interpretar os dados.

jps/ Fonte: AFP

■ Trigo limpo

Ameaças pesam sobre o futuro da pesca mundial

A superexploração de recursos, as mudanças climáticas e a poluição ameaçam o futuro da pesca mundial e, por consequência, a alimentação de milhões de pessoas, alertou a ONU num relatório publicado no dia 22 de Fevereiro no Mónaco.

É a primeira vez que um estudo, apresentado durante uma sessão do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), traça um panorama global dos riscos aos quais está exposto o habitat marinho, destacando a "sinergia" e o impacto das suas consequências nos próximos anos. "Há barcos demais, equipados com tecnologia demais, para pescar muito pouco pescado", resume um especialista. No centro das críticas está a pesca com rede de arrasto, uma técnica que altera os ecossistemas, segundo a ONU. Embora o relatório não cite nenhum país em particular, vários especialistas apontaram, a pedido da AFP, quatro nações que praticam a superexploração marinha: A Coreia do Sul, que dispõe de uma considerável frota de barcos pesqueiros, a Espanha, cuja actividade é praticada além das águas europeias, o Japão e a Rússia.

"A pesca é actualmente uma das actividades mais destrutivas do planeta", afirma um especialista da ONU. Também é uma das mais anárquicas, favorecida por uma completa falta de informação, observação e controle. "A ausência de dados sólidos, de observações dos oceanos e uma mentalidade de «se não é visto, não conta» provocaram sem dúvida mais degradação do ambiente marinho do que foi permitido no continente", afirma o relatório da ONU.

As mudanças climáticas, que alteram a circulação das grandes correntes e perturbam os mecanismos de "limpeza" dos fundo do mar, aceleram a desorganização geral.

Muitas variedades de plâncton, uma das bases da cadeia alimentar, estão ameaçadas, assim como os recifes de coral, onde numerosas espécies procuram os seus alimentos.

A absorção pelos oceanos de quantidades crescentes de dióxido de carbono (CO2) aumenta ainda mais o nível de acidez da água, inibindo a transformação de cálcio necessária para a sobrevivência dos moluscos e do plâncton calcário. Ostras, mariscos e mexilhões são as espécies que correm maior perigo.

O relatório diz ainda que a poluição marinha, 80 por cento de origem terrestre, se vai acelerando, particularmente no leste asiático e no sudeste, onde o crescimento demográfico faz aumentar a urbanização costeira.

A ONU alerta contra o impacto cumulativo destes fenómenos. "Se as pressões nas zonas de pesca não forem reduzidas, o impacto pode ser catastrófico, levando à extinção ou a uma forte redução das reservas de pesca", diz o texto.

jps/ Fonte: AFP

Memórias no entalhe: o trabalho e a voz do artista popular

Ditinho Joana é um artista popular. Escultor, registra em troncos de madeira-de-lei as práticas, o cotidiano, a religiosidade da população do interior de São Paulo. Em um programa de tv, o morador do bairro de Quilombo, em São Bento do Sapucaí se diz muito preocupado com a memória e com as práticas do homem simples do campo e com as populações negras daquela região e por isso produz suas peças. Diz que o homem do campo fala muito, conversa muito e atribui isso a ser a conversa uma das poucas formas de manutenção de sua memória.

Para ele, sua obra é uma forma de registrar na madeira os saberes e as práticas de seu povo. E é um pouco isso que sentimos quando vimos talhados na madeira os presépios e os santos, os meninos e as brincadeiras, os homens e o trabalho, as lavadeiras carregando as trouxas.

Para ilustrar a importância da conversa para o homem comum, Ditinho narra uma história que circulava em sua família, contada por seu avô: os escravos de uma fazenda da região tinham como função limpar o arroz que era colhido para ser consumido na fazenda. Esse processo, longo e trabalhoso, exigia que os escravos colhessem o arroz, o pilassem para soltar a casca e o peneirassem limpando esses resíduos dos grãos.

Como havia uma senhora negra, "muito boa de conversa" e com a qual os outros escravos gostavam muito de prostrar enquanto limpavam o arroz, o fazendeiro se incomodou com aquilo e determinou que os escravos não usassem mais a peneira para separar a casca do arroz depois de pilá-lo. Eles tinham que limpá-lo soprando, ao longo do processo. Isso os impedia de conversar já que tinham que soprar os grãos pilados o tempo todo para separá-los da casca.

A história de Ditinho provoca-nos a pensar sobre a memória e a função da conversa na sua construção e preservação. A memória em seu caráter coletivo e histórico é inventada e re-inventada pela/na linguagem, na interação entre os sujeitos.

O caso aqui contado primeiramente ilustra a importância da circulação da palavra para a manutenção da memória, mas principalmente sinaliza o quanto a conversa é prática potencialmente transformadora e empoderadora do sujeito. Os fazendeiros sabiam disso – como o sabem todos aqueles que detém o poder (ou pensam que detém o poder) sobre o "outro" – por isso proibiram o uso da peneira, impondo o silêncio das vozes naquilo que elas têm de mais potente: é através do diálogo que se tecem memórias que se mantêm os laços, se constroem os processos de identificação.

É com essas práticas e com essas memórias que temos trabalhado, assumindo como pressuposto de



que memórias são fruto de interações sociais que se estabelecem no presente, embora seu objeto esteja no passado. Recordar é uma atividade social e memórias são emergências de representações, valores, crenças - e por conseguinte de subjetividades - que estão/estiveram na sociedade mesmo antes de cada um de nós existirmos nela. São processos de interação que se estabelecem historicamente, na cultura, por meio da linguagem. A memória em seu caráter coletivo e histórico é inventada e re-inventada pela linguagem e é, através dela, que esses processos de *atualização identitária* se realizam.

Certeau (1994) vai nos ensinar que "um dado invisível da memória, uma ação pontual da memória acarreta efeitos visíveis na ordem estabelecida." (p.160).

O sujeito se utiliza da memória não só para resgatar as experiências vividas, mas também reorganizar o espaço em que vive e o seu fazer, daí o seu potencial transformador. É do próprio Certeau (*op. cit.*) a análise de que um dado invisível da memória, contraposto a um estabelecimento visível de forças, age pontualmente, acarretando efeitos visíveis na ordem estabelecida. A memória se aproveita das *ocasiões*, produzindo um fazer tático. Agindo na esfera do tempo, interfere nos espaços e nas ações.

Mailsa Carla Passos

Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, membro do grupo de pesquisa "As redes de conhecimento em comunicação e educação: questão de cidadania" e coordenadora do grupo "Narrativas, memórias e atualização identitária em contextos educativos", atuando no Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.

A interface do sujeito (ou o sujeito diante da interface)



A relação entre sujeito e a interface digital aponta para novas formas de leitura deste ponto de contato, da situação de sujeito que nós nos encontramos e as subjetividades aderidas a este momento. A partir deste ponto buscamos compreender estas relações para percebermos a intrínseca dinâmica entre sujeito, linguagem e ação. O que visualizamos é um sujeito cultural múltiplo que redefine a construção do homem cartesiano e universal (“penso, logo existo”, ou seja, o sujeito é igual ao seu pensamento, que separa corpo e mente e se revela racional, comandante do pensamento e da ação, no qual a noção de centro e unidade prevalece) e busca uma nova linguagem para esta realidade. Porém só podemos construí-la quando percebermos o seu caráter de sistema, de conjunto (sujeito/interface) e passamos a entendê-la como agente agregador de vetores possíveis: instrumento somado a ferramenta, que se soma ainda à linguagem, à comunicação, à cultura, à contemporaneidade e à rede, em qualquer ordem. Movimento, diria até poético, corporificado em uma teia onde os nós são dinâmicos e constituem infinitas relações (nós como lexias, nós como nós mesmos). Trata-se de linguagem e processo, não apenas de uma batalha entre sujeito universal e sujeito múltiplo.

É uma atividade na qual o sentido se dá pela ação gregária mediada por uma lógica de associação baseada em relações cognitivas únicas e intransferíveis. As zonas de fricção são propulsoras e derivadas de novos meios de produção e transmissão de textos, sons, imagens. A interface não materializa os limites objetivos, as territorialidades são momentâneas e as fronteiras diluídas, relacionadas com os nossos repertórios. Isto nos obriga a trabalhar estratégias de percurso, a obra se consolida pelos links que determinam a perda da precisão de seus contornos.

A lógica do leitor distante do autor (autoridade) é abolida, leitor e autor são em algum momento sobrepostos, conjugados, entrelaçados. Assim nada é fixo, nem o sujeito, que é provocado a este estado pela interação e imersão. Velocidade,

mobilidade, ubiqüidade são condições para a relação de tensão entre forma e conteúdo, convergência e hipertextualidade. Por não haver distância entre o sujeito e o objeto não podemos falar em identificação e sim em incorporação, segundo Lúcia Santaella, o que nos predispõe a liberdade do avatar. O que nos falta é perceber que esta composição do sujeito está para além do computador, nossas relações cotidianas são balizadas por esses traços emocionais, culturais, informacionais, comunicacionais, de origem fracionada e de composição múltipla.

Podemos colocar a interface como face tangível da disponibilidade. Espaço -informação, como propõe Steven Johnson, de profunda complexidade, agente de transformação social e a grande realização simbólica de nosso tempo. Esta simbiose está amarrada à noção de coletivo, plural, mais que a noção de indivíduo por um lado, e na possibilidade de um design próprio, individual por outro. A idéia de on demand [por demanda] ratifica a individualidade, porém o seu compartilhamento incrementa o trabalho colaborativo (chats, fóruns, wikis, skypes, msns, celulares, e-mails, etc.) e nos apropriamos de novas formas de lidar com modelos abertos. A coesão na interface se dá pela aglutinação temporária de fragmentos, dando sentido e fazendo a revelação deste todo inacabado (ou grande demais para ser apreendido). A transitoriedade de conteúdos efetivados pela linkagem nos coloca frente a uma associação única e de caráter permeável, onde corpos deixam passar através de seus poros outros corpos. De posse deste valor, podemos começar a inscrever questões para um pensamento hipermediático.

Izabel Patrícia Meister

Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo / Brasil

COISAS de SARKOZY

Sobrevivente de Auschwitz não quer envolver crianças na memória do genocídio

Simone Veil, uma das figuras mais respeitadas da direita francesa e sobrevivente de Auschwitz, considerou “inimaginável, insustentável e injusta” a proposta do presidente Nicolas Sarkozy de associar os estudantes às vítimas do genocídio nazi.

Numa entrevista publicada pela revista francesa L'Express, Simone Veil declarou que “não se pode pedir isto às crianças de dez anos”. “Não se pode pedir a uma criança que se identifique com outra que

morreu. Esta memória é pesada demais para ser suportada”, acrescentou.

Num jantar com o Conselho Representativo das Instituições Judaicas na França (CRIF), Sarkozy disse que a partir do começo do ano lectivo (2008-2009) cada criança do último ano do primário deveria ser “encarregada” de pesquisar sobre a memória de um jovem morto durante o genocídio perpetrado pelos nazis.

A decisão de Sarkozy gerou uma grande polémica tendo

os principais sindicatos de professores e especialistas em psicologia infantil manifestado a sua oposição.

Simone Veil, que foi presidente do Parlamento Europeu, deputada e ministra, lembrou os problemas enfrentados pelas vítimas directas da deportação e do genocídio para que lidassem com a memória. “Nós mesmos, ex-deportados, tivemos muita dificuldade depois da guerra para falar do que havíamos vivido.” Hoje em dia, ainda tentamos evitar tocar nesse assunto com os

nossos filhos e netos. Além disso, há muitos professores que falam muito bem sobre o tema”, explicou.

Para Simone Veil, a proposta de Nicolas Sarkozy também poderá atizar os antagonismos religiosos: “Como reagirá uma família muito católica ou muçulmana quando for solicitado ao seu filho ou filha que traga à tona a lembrança de um pequeno judeu?”, perguntou?

jps/ Fonte: AFP

Economia do conhecimento está a reformular o conceito de educação



ANA ALVIM

Susan Robertson é professora da Graduate School of Education da Universidade de Bristol na área da Sociologia da Educação e coordenadora do Centro para a Globalização, Educação e Sociedades, o primeiro do seu género no Reino Unido. Em parceria com o seu colega Roger Dale (também ele professor da Universidade de Bristol e a quem a Página teve a oportunidade de entrevistar no número de Dezembro) fundou a revista Globalização, Sociedades e Educação.

Os seus interesses enquanto investigadora cobrem áreas tão distintas como a globalização, a regionalização, as políticas educativas, a economia do conhecimento e as transformações da actividade profissional dos professores. Neste sentido, o seu trabalho actual incide sobretudo nos efeitos da globalização e da regionalização nos sistemas educativos e nos centros de produção de conhecimento, em particular aqueles que decorrem dos vários acordos globais (como a Organização Mundial do Comércio) e regionais (como a União Europeia e a NAFTA) e da criação do Espaço Europeu da Educação como parte integrante da estratégia competitiva da UE face à economia do conhecimento.

Autora de numerosos livros e artigos em diversas publicações internacionais, Susan Robertson escreve regularmente no nosso jornal na rubrica “Reconfigurações”, em parceria com Roger Dale e António Magalhães, professor da Universidade do Porto. Aproveitando a sua visita ao Porto, a PÁGINA entrevistou esta investigadora e questionou-a, entre outros temas, sobre o papel da escola e dos professores na construção da chamada “economia do conhecimento”, que gradualmente está a substituir o paradigma económico vigente.

Um dos seus temas de pesquisa debruça-se sobre a chamada economia do conhecimento. Como definiria este conceito e que tipo de desenvolvimentos têm ocorrido nesta área nos anos mais recentes?

Eu penso que é seguro afirmar que a economia sempre esteve dependente do conhecimento. Neste sentido, penso que é pertinente questionarmo-nos porque razão se aborda actualmente de forma tão frequente nos círculos políticos a ascensão daquilo que se poderá designar como economia baseada no conhecimento. E penso que tem havido alguns desenvolvimentos interessantes neste campo. O acentuar da ideia do conhecimento e a sua ligação à economia sugere que existe algo na forma como as economias procuram ser produtivas e gerar mais valia sobre o conhecimento em si mesmo – como é o exemplo das técnicas de descodificação genética e dos desenvolvimentos nas áreas de aplicação biológica. É este tipo de conhecimento que nos últimos anos tem assumido uma particular importância nas economias ocidentais.

Quem está na origem da criação deste novo tipo de economia?

Penso que é importante reflectir sobre o que está no centro desta economia baseada no conhecimento. Eu vou chamar-lhe um imaginário económico, isto é, uma forma de pensar a organização económica e o que poderá constituir um impulso para novas formas de produção e de novas formas de gerar valor. Antigamente fabricava-se um produto e vendia-se no mercado. Mas cada vez mais as economias baseadas no conhecimento oferecem serviços altamente especializados e de grande valor acrescentado em diferentes áreas do conhecimento, gerando patentes e direitos de autor, aquilo que habitualmente se designa por propriedade intelectual. É aqui que as economias ocidentais irão basear o seu crescimento económico, não na produção de bens, que países como a China e a Índia irão produzir a baixo custo. Isto reflecte-se na própria estrutura da Organização Mundial do Comércio (OMC) – e não apenas nos acordos gerais sobre a produção de bens, que estará sobretudo orientada para os países em desenvolvimento – através da qual os países desenvolvidos têm procurado liberalizar o sector dos serviços a nível mundial de forma a proporcionar novas ofertas na área financeira, dos transportes e, mais recentemente, na área da educação, através da progressiva liberalização da OMC e do Acordo para a Propriedade Intelectual no Comércio. São acordos nos quais os países desenvolvidos estão a investir bastante do seu poder de negociação e do qual saberão certamente tirar partido. O processo de acumulação de riqueza a longo prazo das economias desenvolvidas advirá sobretudo deste processo.

A União Europeia quer assumir o papel de economia mais competitiva baseada no conhecimento. Quais são as propostas da União Europeia neste campo no sentido de atingir este objectivo? E qual é a sua opinião sobre elas?

Em 2000, a Agenda de Lisboa, através do Conselho Europeu e da Comissão Europeia, definiu precisamente que os diversos estados-membros da UE precisavam



ANA ALVIM

de adoptar uma postura mais agressiva no sentido de posicionar a Europa como uma região mais competitiva, em particular face aos Estados Unidos, mas também ao Japão, e, mais recentemente, face à China e à Índia.

Sobre as propostas políticas e educativas nesta área, a Comissão Europeia considera que os estados-membros, por eles próprios, não são capazes de avançar isoladamente, tendo de haver, por isso, uma agenda ao nível supranacional e não apenas nacional.

Mas verificamos que esse tipo de agenda política, que incide na criação de mais empregos, melhor crescimento, altos níveis de inovação na economia, é problemático em alguns sentidos, particularmente na educação, porque formar pessoas para estes objectivos, nomeadamente no que se refere à reorganização do ensino superior, implica interferir com a autonomia de cada um dos países.

O avanço deste projecto a nível europeu, da ideia da importância de ser competitivo e de desenvolver a Europa como uma economia baseada no conhecimento, implica tanto a urgência de reformas no mercado de trabalho como nos sistemas educativos. Mas este processo é melindroso porque envolve a negociação em áreas habitualmente consideradas da alçada governativa de cada país.

Tem seguido a forma como cada país tem lidado com esta matéria? Existem diferenças substanciais na forma como o fazem?

Todos os países membros da UE, provavelmente sem excepção, afirmam que estão a procurar desenvolver economias baseadas no conhecimento. Mas o trabalho que tenho vindo a realizar como elemento de uma rede de especialistas que aconselha a Comissão Europeia em educação e políticas sociais, através do qual tive oportunidade de ter um olhar cruzado sobre as realidades de cada um dos países, demonstra-me que, embora apostem no discurso, o nível de implementação, nomeadamente no que se refere às universidades e às políticas com elas relacionadas, nomeadamente a estratégias de inovação, modernização das escolas ou na implementação de tecnologias digitais, há vastas diferenças entre cada um deles.

De que forma se pode ultrapassar essas diferenças?

De alguma forma apostando na Europa como um espaço que permita a mobilidade laboral e de estudo. Mas é muito difícil, porque o que tem de se ultrapassar é muitas vezes o facto de as pessoas terem família, raízes e identidade em determinados lugares.

Considera que existem países que estejam a funcionar como pontas avançadas deste processo?

Talvez, mas penso que é sobretudo a Comissão Europeia que terá de assumir esse papel. Nos relatórios intermédios de 2003 e 2004, comissariado pelo ex-primeiro-ministro holandês Wim Kok, este responsável apelava, aliás, a um incremento deste processo.

Podemos dizer que países como o Reino Unido, que avançaram a nível interno com a modernização do ensino superior, parecem estar na vanguarda deste processo. Mas na Europa isso por vezes é problemático, porque para países como a França e a Alemanha isto representa, muitas vezes, como que um projecto anglo-saxónico, associado a uma “americanização” e a um liberalismo que a Europa continental nem sempre aprecia. E isto cria problemas no projecto europeu em termos mais gerais, apanhado em antigas diferenças ideológicas e de alinhamentos.

As escolas e os sistemas educativos estão a ser encorajados no sentido de acompanharem estas exigências e dar-lhes uma resposta adequada. De que forma está o conflito entre a velha e a nova escola a ser encarado?

Se olharmos para as políticas da Comissão Europeia destinadas tanto a procurar responder na prática aos desafios postos pela economia baseada no conhecimento como a criar as bases para gerar esse tipo de economia, o argumento avançado por países como o Reino Unido, por exemplo, é que as escolas, e inclusivamente o actual formato organizativo das universidades, atingiram o seu prazo de validade. Isto é, eram instituições úteis para a velha modelo de economia fordista, de produção em massa, mas não para economias baseadas nos serviços ou para a promoção de indivíduos mais criativos. Para isso, afirmam, as escolas precisam de ser modernizadas.

E este é um argumento que tem também vindo a ser avançado pela OCDE e pelo Banco Mundial, que nas suas próprias estratégias de conhecimento para o desenvolvimento incorporam, entre outros, indicadores e tabelas de comparação entre os diferentes países.

E como está a escola a lidar com esta questão?

Eu penso que a primeira reacção visível dos sistemas educativos, e esta resposta não é igual em todos os países, é o aparecimento de novas parcerias público-privado – como o caso da Microsoft, por exemplo, que tem um contrato com o governo português no sentido de equipar de novas tecnologias as escolas, que são, por sua vez, convidadas a integrar painéis de avaliação.

No caso do Reino Unido esta parceria chega mesmo ao ponto de se estabelecerem contratos com empresas privadas que asseguram a construção de escolas, no sentido de reduzir os custos do Estado. No entanto, é comum estas empresas abandonarem estas parcerias quando elas não se revelam suficientemente lucrativas ou serem compradas por outras empresas. Esta agenda modernizadora procura ao mesmo tempo actualizar a gestão das escolas, associando o ensino aos fundamentos da economia globalizada.

Tendo em conta que alguns países estão mais avançados neste processo, isso significa que existirá sempre uma Europa a várias velocidades...

Absolutamente. E vemos nas políticas da União Europeia um reconhecimento desse facto, isto é, políticas que estão a ser dirigidas para o que podemos considerar uma elite das políticas da economia do conhecimento e, por outro lado, um



ANA ALVIM

conjunto de políticas para a Europa social, destinadas a integrar os indivíduos no mercado de trabalho mas numa base extremamente precária. As pessoas são responsáveis pelo seu próprio trabalho, mas, em boa verdade, não estamos a falar propriamente dos mesmos níveis salariais que são praticados nos trajectos profissionais ligados à economia do conhecimento...

E essas diferentes velocidades têm lugar não só através da Europa mas no interior de cada um dos estados-membros da UE, pelo que, à excepção dos países escandinavos, os níveis de desigualdade associados às políticas neoliberais que estão a ser postas em prática, não só na maioria dos países europeus mas também no espaço económico europeu, têm aumentado.

E no que se refere ao conflito de interesses entre os valores tradicionais da educação e os valores inerentes à economia e às empresas? De que forma pode cada um cumprir o seu papel sem colidir com os respectivos interesses?

Eu penso que a um determinado nível existe um grande conflito de interesses, mas há, ao mesmo tempo, o reconhecimento desse conflito de interesses. A prioridade dada à economia tem estado associada frequentemente a expensas de formas de solidariedade e coesão social. Este é um debate que tem estado na agenda da definição das políticas, tanto a nível europeu como a nível interno de cada país. Actualmente, no Reino Unido, temos um programa de financiamento a cinco anos que pretende desenvolver oportunidades de aprendizagem na área da economia do conhecimento, mas procurando entender a relação entre a coesão social e a competitividade económica. Ou seja, existe o reconhecimento de que é necessário lidar com esta dualidade, porque, em particular no nosso país, temos assistido à exclusão de determinadas franjas da sociedade da participação na economia, o que inevitavelmente conduz a instabilidade social. E, fundamentalmente, o capitalismo precisa de estabilidade para se desenvolver.

“(...) o argumento avançado por países como o Reino Unido, por exemplo, é que as escolas, e inclusivamente o actual formato organizativo das universidades, atingiram o seu prazo de validade. Isto é, eram instituições úteis para a velha modelo de economia fordista, de produção em massa, mas não para economias baseadas nos serviços ou para a promoção de indivíduos mais criativos”.

Em que papel se colocam as escolas?

As escolas colocam-se numa posição difícil, porque historicamente sempre fizeram mais do que produzirem trabalhadores para a economia. As escolas sempre foram instituições de modernidade, associadas aos Estados nacionais e à construção de uma identidade nacional, e apesar de não se poder considerá-las como um instrumento de construção de igualdade social, elas sempre foram locais mais democráticos e permitiam alguma mobilidade social. Quando à educação se procura associar prioridades económicas, funções importantes como estas passam em grande medida para segundo plano. Se as escolas forem competitivas em termos económicos, as famílias tendem a desenhar estratégias que permitam assegurar aos seus filhos a melhor formação para o melhor emprego, e isso exclui desse processo a maior parte das famílias e indivíduos. E a minha impressão é que, em geral, as escolas não estão a conseguir lidar bem com este processo.

Há algum país que considere um exemplo?

A Finlândia é o exemplo de um país que é habitualmente considerado como tendo sido bem sucedido nesta área. O que caracteriza a Finlândia é o facto de, pelo menos até recentemente, ter sido muito homogéneo na sua identidade nacional e ter sido capaz de gerar riqueza e distribuí-la equitativamente. Os países onde as populações excluídas estão habitualmente associadas a grupos étnicos, pelo contrário, foram menos bem sucedidos em incorporar esses indivíduos na economia e na sociedade.

Qual é o papel dos professores nesta transformação permanente?

Eu diria que os professores, assim como os sindicatos, foram simplesmente excluídos deste tipo de debate. Em muitos países os professores e os sindicatos têm sido muito pressionados, silenciados e até afastados da participação no processo de definição das políticas. A Internacional da Educação, que é um sindicato de dimensão mundial, é talvez a única entidade que tem participado neste tipo de discussão, pelo menos a nível do Acordo Geral para o Comércio de Serviços.

A minha opinião é de que há algo de muito sedutor no termo “conhecimento” que facilmente passa ao lado de uma interrogação crítica, exceptuando talvez

os próprios professores e as organizações sindicais. Quando afirmamos que vivemos numa economia baseada no conhecimento, quem se pode mostrar contra este argumento? Um professor, por exemplo, dirá que é a sua área de actuação...

Este tipo de discurso substituiu o do neoliberalismo. Mas não se pense que deixou de ser um projecto neoliberal, porque ainda é. Este projecto de construção de uma economia baseada no conhecimento é sinónimo de uma progressiva liberalização da economia mundial, moldando tanto as instituições como os indivíduos no sentido de estes participarem na criação de novo conhecimento.

Usa-se a linguagem do progresso, como desescolarização e reescolarização, que os professores reconhecem como o tipo de críticas que os radicais, como Ivan Illich, avançavam na década de 70 no sentido de modernizar a educação. Mas ele queria outra coisa. O tipo de discurso usado na década de 70 por radicais como Ivan Illich, que pretendiam modernizar a educação no sentido da igualdade social e da promoção da democracia, foi apropriado pelos economistas e decisores políticos e inserido num projecto que, não sendo conservador, porque de facto é radical, está profundamente empenhado em construir um novo tipo de economia, menos preocupado com a igualdade de oportunidades mas antes em criar as condições para que os indivíduos participem na produção de uma economia baseada no conhecimento e desempenhem o seu papel individual nesse processo.



ISTO É

Música mas muito ligeira

Lê-se num documento que discorda da Ministra da Educação e ergue a bandeira da defesa de uma Escola Pública de qualidade que, por decisão ministerial, “as escolas públicas de música (vulgo conservatórios) vão ser impedidas de dar aulas ao 1º ciclo (chamados cursos de iniciação), passando, assim, os actuais e futuros alunos (dos 6 aos 9 anos de idade), se quiserem continuar a estudar música, a ter de frequentar aquilo que o Estado passa a oferecer gratuitamente, as actividades de enriquecimento curricular (AEC), o que representa passar de um currículo de 6 horas semanais com estudo individual de instrumento, orquestra, formação musical, coro e expressão dramática, para uma actividade de currículo ainda desconhecido, provavelmente com a duração de apenas duas horas semanais”.

O documento sublinha que os alunos interessados na formação que as actuais iniciações oferecem, terão de se inscrever em escolas particulares, o que significa deixar de pagar a propina anual da escola pública para passar a pagar valores mais elevados. O Governo diz que alarga a oferta de ensino musical através das AECs, mas ao inviabilizar o ensino do 1º ciclo (iniciações) nos Conservatórios, o Ministério impede o ensino especializado de oferecer um ensino de qualidade que visa

o desenvolvimento da criança na idade ideal para o início da formação como instrumentista. Alarga, aligeirando.

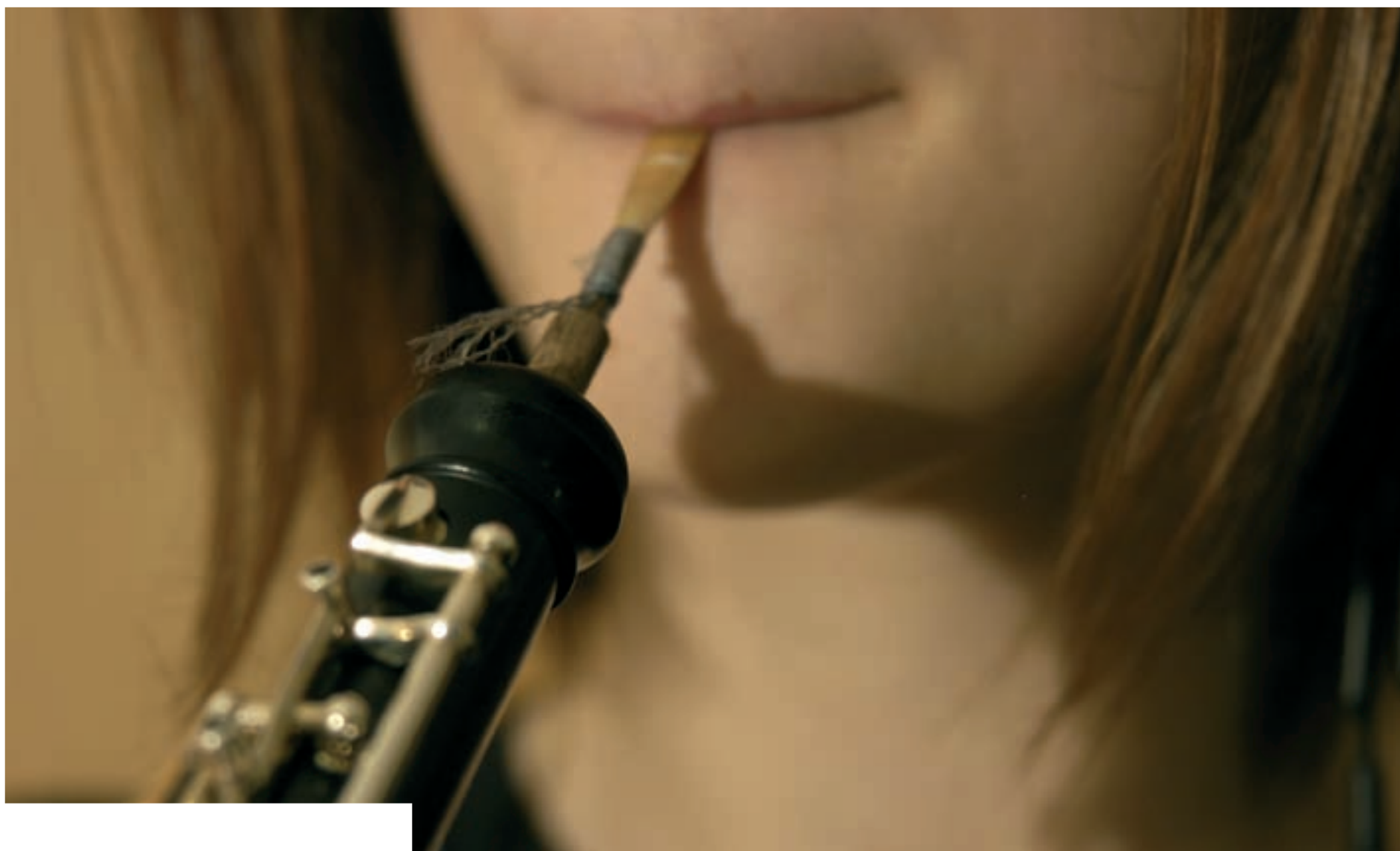
Este documento muito crítico diz que “a razão pela qual se extingue o 1º ciclo das escolas públicas de ensino especializado de música não tem como finalidade uma verdadeira democratização do ensino musical, assumindo declaradamente uma componente apenas de formação genérica, visando competências diferentes das que actualmente os Conservatórios oferecem para estas cargas etárias”. Para os signatários deste documento, “a verdadeira razão encontra-se, sim, na necessidade de libertar os docentes que actualmente leccionam as iniciações, procedendo ao seu despedimento e posterior reconversão para leccionarem as AECs, pelas quais serão remunerados abaixo do seu actual estatuto, pois o Ministério sabe que nem a médio prazo terá docentes em número suficiente para a tal generalização do ensino da música ao 1º ciclo”.

Será, em suma, uma operação de engenharia financeira levada a cabo apesar dos plausíveis riscos da degradação da qualidade que este novo sistema irá introduzir no ensino da música. “O novo sistema irá produzir indubitavelmente efeitos perversos e anti-democráticos pois terão naturalmente preferência na admissão às escolas públicas (a partir do 2º ciclo) aqueles candidatos que demonstrem maiores competências, competências essas que passarão a ser exclusivo do ensino particular a preços elevados”, dizem concluindo que “não se deve, com o pretexto da criação de um ensino generalizado da música, extinguir o ensino vocacional (especializado)”.

Com estas políticas, os regimes supletivos e articulados correm sérios riscos. O regime articulado permite às famílias organizar a formação dos seus educandos através de uma articulação de tempos lectivos e de escolas, nomeadamente permitindo a escolha da escola básica e a gestão do seu currículo. Simultaneamente, o regime supletivo permite às famílias escolherem as escolas e sobretudo ao aluno não



ISTO É



ISTO É

ter que ficar agarrado apenas à opção música, realizando dois percursos paralelos até que a sua decisão de formação esteja definida. Possibilidades que desagradam ao Ministério da Educação. O regime de frequência supletivo – recorde-se - caracteriza-se por permitir ao aluno frequentar as disciplinas musicais no Conservatório e as do ensino geral na escola de sua escolha. Afirma o Ministério que este regime de frequência se caracteriza por ser um ensino avulso no qual o estudante poderá ele próprio compor o seu currículo, sem obrigação de nenhum tipo de regras de precedências, o que poderá eternizar a sua presença na escola.

Como por ironia, o Governo alega que o aluno do regime supletivo raramente obtém um diploma secundário de música e que isso é, potencialmente, sinónimo de insucesso escolar, pois não exigindo o ensino superior da especialidade nenhuma classificação específica do ensino secundário de música, o aluno prefere fazer uma preparação paralela num curso científico-humanístico e logo que se sente preparado concorre para o ensino superior de música ou sai para a vida profissional. Sabendo-se que para se exercer uma profissão no campo da música, os diplomas não são necessários, pois as pessoas têm que passar uma audição prática para obterem o lugar, depreen-



ISTO É

de-se que não obtenção de diploma secundário de música não é sinónimo de insucesso escolar...

“A coberto de uma pseudo “democratização” do ensino da música reduz-se a prática musical apenas às AECs e sobrecarrega-se as finanças familiares se se optar por prosseguir com uma formação específica agora apenas numa escola privada. Aligeirar é a palavra rigorosa.

Outra música oficial

Diferente é a pauta do Ministério da Educação que fala em aumentar o ensino especializado da Música e o respectivo financiamento público. Actualmente existirão 17960 alunos no ensino especializado de Música, 3590 dos quais nos seis conservatórios públicos. O Governo diz querer alargar estes números pelo aumento da frequência dos cursos de iniciação e pelo recurso a novos modelos de organização, designadamente através de protocolos e parcerias com escolas básicas, e por uma oferta predominante de ensino articulado, sobretudo nas escolas públicas. Fala também em aumentar a verba disponível para a música e refere investimentos ligados à construção dos conservatórios do Porto e de Coimbra. Mas os alunos não acreditam e esta descrença está a gerar protestos.

Numa petição que recolheu 4.600 subscrições em 17 dias afirma-se que há falta de validade científica no “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico”, estudo que, curiosamente, não integrou qualquer especialista das áreas de ensino artístico em análise – música, dança, teatro, artes visuais e audiovisuais – e baseou-se numa reduzida amostra de escolas – seis num universo de 101.

Júlio Roldão

Jornalista

José Matias Alves,
professor do ensino secundário e
ex-director do CRIAP-ASA:

“ Não se podem fazer reformas contra a vontade maioritária das pessoas ”

José Matias Alves é licenciado em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Políticas Educativas e Administração Escolar, pela Universidade do Minho. Professor efectivo do ensino secundário, ao serviço na Escola Secundária de Gondomar, foi, até há pouco tempo, director do CRIAP-ASA e do jornal Correio da Educação.

É também investigador e docente convidado pela Universidade Católica do Porto. É autor, entre outros, dos seguintes livros: “O Primeiro de Todos os Ofícios”, “A Escola e as Lógicas de Acção”, “Sucesso na Escola: um Guia para os Pais”, e “Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas: Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança”, este último em parceria com Manuel Jacinto Sarmiento e Angelina Carvalho. Nesta entrevista, Matias Alves mostra-se bastante crítico relativamente à actuação do Ministério da Educação e à forma como este conduziu o processo de implementação do novo modelo de avaliação dos professores e da Lei de Autonomia e Gestão das Escolas, e explica porquê nas páginas que se seguem.



ISTO É

Antes de abordarmos questões mais actuais, o que tem sido a política educativa em Portugal que justifique, de algum modo, o desencanto sentido actualmente pela larga maioria dos professores portugueses?

Há várias interpretações possíveis para esse facto. Um dos principais motivos, no entanto, penso que assenta numa política educativa que elegeu os professores como alvo. E elegeu-os como alvo porque se fez, a meu ver, um diagnóstico errado, que associa as causas essenciais do atraso educacional português e os maus resultados a nível internacional à ineficácia dos professores, ao seu excessivo poder e a um modelo de gestão que assenta ainda essencialmente numa lógica democrática.

Foi partindo deste pressuposto que se desencadeou todo um conjunto de medidas que visaram atingir os professores na sua imagem social, na sua dignidade profissional, no seu horário de trabalho – intensificando-o e aumentando-o muito para além das 35 horas –, complexificando o exercício profissional, criando um estatuto que lhes retirou um conjunto de direitos fundamentais – sob o pretexto de que se tratava de um conjunto de regalias –, culminando com um novo modelo de autonomia e gestão das escolas.

Apesar de não haver nenhuma evidência empírica que demonstrasse o seu falhanço ou a sua insuficiência, quis-se passar a ideia de que o problema estava também aqui [no modelo de gestão das escolas], que o conselho executivo tinha poucos poderes, e que, como tal, era necessário concentrar poderes numa figura, que a eleição de representantes a nível departamental era também causa de ineficiência, etc. Toda uma estratégia que, no fundo, visou encostar os professores à parede e colocá-los na ordem.

Para este diagnóstico feito pela actual equipa ministerial contribuiu também a apreciação do ex-Presidente da República, Jorge Sampaio, que chegado de uma visita à Finlândia afirmou que os professores portu-

gueses trabalhavam pouco por comparação com os finlandeses... Opinião que, como ficou mais tarde demonstrado, se baseava em falsos pressupostos.

Concorda com a opinião de que algumas das mudanças previstas no novo estatuto eram necessárias? Ou poderiam ter ido num outro sentido?

Concordo que era necessário introduzir mudanças, dando um carácter mais público à escola pública. Eu sou da opinião de que a escola pública pode e deve fazer melhor junto de quem mais precisa dela. Porque a escola pública não pode fechar as portas a ninguém, é isso que a define, e tem de promover o máximo possível de igualdade de oportunidades não só no acesso mas sobretudo no sucesso. Apesar de existirem questões sociais e políticas que ajudam a explicar o facto de ela estar longe de cumprir este objectivo, continua a ser imperativo que a escola pública seja mais pública no sentido de servir melhor os cidadãos.

Mas não se atinge o objectivo de servir melhor os cidadãos lançando uma ofensiva contra os principais actores e autores da educação portuguesa. É contra-productiva. A investigação nesta área já demonstrou que não se podem fazer reformas contra a vontade maioritária das pessoas. Dessa forma estarão condenadas ao insucesso. Já estiveram no passado e estarão se persistirem neste caminho.

Que consequências mais imediatas poderão advir deste novo estatuto?

Ninguém consegue prever com rigor as consequências que o novo estatuto poderá implicar. Mas eu diria que previsivelmente irá aumentar a conflitualidade no interior das escolas. A conflitualidade em si não é má se gerar dinâmicas de melhoria, mas é negativa se gerar dinâmicas de desalento, desânimo e desvinculação profissional. Quando toda a investigação demonstra que devem existir dinâmicas de cooperação e de entajada como forma de resolução dos



ISTO É

problemas educativos, um estatuto que privilegia dinâmicas de competição intra-profissional e define de forma burocrática quotas de acesso e de progressão nas carreiras, é evidente que isso criará dinâmicas de competição.

Eu também não tenho nada contra a competição, desde que ela seja justa e equitativa. O problema é quando a competição é injusta e regulada por normas que são cegas em relação à realidade. Eu não posso aceitar que uma escola com um excelente corpo docente, excelentes processos e resultados educativos, não apenas aferidos pelos exames mas por outros indicadores, esteja condenada a ter uma quota de acesso e progressão na carreira igual a outra escola com processos e resultados de má qualidade. Certamente que não poderão ser imputados apenas a si própria, mas o facto é que origina uma situação injusta e discriminatória.

Prevejo, por isso, um aumento da conflitualidade, de uma competição tendencialmente injusta e de um certo mal-estar que, com o tempo, tenderá a diluir-se, porque eu acredito que as escolas e os professores são inteligentes ao ponto de adoptarem estratégias no sentido de reduzirem os níveis de ansiedade e de esgotamento, quer individual quer organizacional, e encontrar pontos de equilíbrio. Mas com custos graves em termos da auto-imagem profissional e

da própria relação pedagógica com os alunos, vítimas de uma política que faz dos professores os principais responsáveis pelo insucesso, quando o principal responsável pelo insucesso relativo da educação são as políticas educativas.

E digo relativo porque, apesar de todas as dificuldades, de todos os subsistemas sociais do Estado, o educativo é de longe aquele que melhor funciona na sociedade portuguesa. E a sociedade portuguesa tem uma enorme dívida de gratidão em relação à escola pública e ao serviço que ela presta a praticamente dois milhões de portugueses, diariamente, sem filas de espera.

Avaliação dos professores “punitiva” e “discriminadora”

Que comentário lhe merece o novo modelo de avaliação dos professores? Quais são os aspectos positivos e negativos do novo documento?

O aspecto positivo é a ideia da avaliação em si mesma. De facto, os professores não tinham, formalmente falando, um sistema de avaliação. Mas também não o tinham porque o poder político nunca o configurou, negociou e implementou. Era por isso necessário criar um sistema de avaliação mais justo – porque aquele que

existia tratava do mesmo modo profissionais dedicados e profissionais que faziam deste ofício um mero passatempo e que não actualizavam os seus saberes – que conseguisse incentivar os desempenhos insuficientes, estar ao serviço do desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas e das aprendizagens dos alunos, reconhecendo o mérito, não numa lógica puramente individual mas colegial. Em resumo, sou favorável a um sistema de avaliação justo, rigoroso e exigente para todos: para os professores, para os órgãos de gestão das escolas, para o ministério, para a administração e para os próprios pais e encarregados de educação. Porque não posso exigir melhores resultados educativos centrado apenas nos professores a avaliação das práticas. O problema está não no princípio mas sim na materialização do princípio. Pensar nele numa lógica sobretudo formativa e menos punitiva e discriminadora, que, infelizmente, acabou por prevalecer.

A principal crítica é sobretudo dirigida ao modo como foi conduzido todo este processo. Qual é a sua opinião?

Na minha opinião ele foi conduzido de forma precipitada e irrealista. É certo que se assistem agora a alguns sinais de recuo, com a tutela a reconhecer ser impossível cumprir o que ela própria decretou, revelando um profundo alheamento da realidade. O ministério percebeu que tinha de moderar este ímpeto impositivo, prepotente e autocrático. Não é nenhum demérito recuar quando se reconhece que se errou, embora o ministério nunca admita que errou – quer na planificação, quer na calendarização, quer na formação dos professores e dos supervisores, etc.

Mas esses recuos não irão alterar o fundamental...

Sim, isso já foi reafirmado pelo ministério. Mas pelo menos deveria retirar do sistema aquilo que é mais pernicioso, ou seja, uma intensíssima carga burocrática traduzida em papéis, formulários, fichas e grelhas que irá transformar as escolas em agências operadoras de preenchimento de milhares de papéis e que, na prática, não irão ter impacto significativo na melhoria das práticas.

A quem deve competir a avaliação: aos próprios professores ou a um órgão exterior às escolas?

Há quem defenda que a avaliação deva competir a um órgão externo, nomeadamente ao ensino superior. Na minha opinião, deve competir aos próprios pares a responsabilidade pela regulação da profissão. Ela nunca deverá competir nem aos burocratas do Ministério da Educação nem ao ensino superior, aos quais não reconheço nem legitimidade nem competência para o fazer.

A avaliação feita pelos pares é positiva para a profissão porque reforça, ou deveria reforçar, a coesão profissional, as dinâmicas de heteroformação e as dinâmicas de construção de confiança no interior das escolas. Actualmente existe um défice de regulação nesta área, havendo mesmo sinais preocupantes de completa desregulação no interior das escolas. Mas existem também bons sinais de reforço da unidade, da coesão e da cooperação na construção de práticas profissionais muito mais informadas, consistentes e coerentes.

E no que se refere à avaliação das escolas?

A avaliação das escolas deve ser realizada tendo em conta duas dimensões. Por um lado, enquanto organização, ela deverá ser capaz de se auto-avaliar periodicamente, distinguindo os seus pontos fracos e pontos fortes, sabendo se está a atingir

os seus objectivos, de que forma pode melhorar, etc. E neste processo de avaliação interna deverá ouvir os alunos, os professores, os funcionários, os pais – já para não falar de outros actores, mas obrigatoriamente os que referi.

Depois, dada a missão social e a imagem pública da escola, é também útil que ha-

ja uma avaliação externa, que neste momento muitas delas estão a pôr em prática. Um olhar externo ajuda sempre a criar um contraste, fornecendo informações muito importantes para a sua auto-avaliação, numa lógica de complementaridade.

Qual é a utilidade prática de mecanismos de avaliação como os exames nacionais?

Os exames são tendencialmente um mau instrumento de aferição da qualidade do sistema. No actual momento, porém, são imprescindíveis na medida em que o sistema educativo precisa de um indicador que permita aferir sobre o funcionamento das escolas e garantir a sua credibilidade social. Desejavelmente, deveria haver lugar a outros indicadores, nomeadamente as avaliações internas e externas a que já me referi, cujos resultados deveriam ser mediatizados de forma a permitir a existência de elementos informativos mais fiáveis e mais válidos sobre o funcionamento das escolas e, desse modo, gerar na sociedade portuguesa um maior grau de confiança nas instituições educativas.

Apesar de estarem longe de conseguirem avaliar aquilo que os alunos sabem, e de serem até em muitos casos instrumentos injustos de graduação e selecção dos alunos, não sou, apesar de tudo, desfavorável à realização de exames nacionais, mas



ISTO É

antes contra o facto de esse ser o único elemento de aferição da qualidade do sistema. Teríamos de caminhar, na minha opinião, para uma maior inserção territorial das escolas, para uma maior informação local sobre a qualidade dos estabelecimentos de ensino e reforçar as dinâmicas de avaliação externa numa lógica de desenvolvimento e melhoria do serviço prestado e não de sanção e de etiquetagem.

Gestão e autonomia das escolas quer “pôr os professores na ordem”

Referia no início desta entrevista que o novo modelo de gestão e autonomia das escolas é o corolário de uma política educativa que visa “pôr os professores na ordem”. Pode explicar melhor o sentido desta afirmação?

Sim, de facto era essa a intenção da proposta inicial apresentada pelo ministério, colocando nas escolas um mandatário do poder político na figura de um director, um cargo unipessoal com poderes largamente reforçados, impedindo, por exemplo, que um professor assumia a presidência do Conselho Geral e retirando a possibilidade de os professores elegerem os coordenadores dos departamentos. Há aqui, claramente, uma mitificação da figura do chefe neste projecto. Um chefe que vem salvar as escolas da sua ineficácia e um claro reforço da vinculação ao centro político, com a possibilidade de este poder ser demitido por despacho do ministro ou do secretário de Estado.

Esta era a proposta inicial, que deixou de estar na mesa após um parecer muito crítico do Conselho das Escolas e do Conselho Nacional de Educação, e que eu pessoalmente considerava como ofensiva para a dignidade dos professores e penalizadora para o funcionamento eficaz das escolas. O ministério retrocedeu nestas matérias, e ainda bem que o fez, porque ou persistia na posição inicial e governava contra tudo e contra todos ou entendia os sinais que de muitos sítios lhe chegaram e revia as suas posições. Considero esta atitude uma vitória da democracia, porque nos diz que vale a pena o debate e o confronto de ideias.

Considera que faz sentido a presença dos pais e das autarquias em órgãos como o Conselho Pedagógico?

Em termos pessoais, não me parece uma questão muito significativa. Em termos estritamente técnicos, creio que não faz sentido. Isto, porque o Conselho Pedagógico é um órgão eminentemente técnico. Os pais têm direito a estarem representados na escola pelo facto de serem encarregados de educação e não por serem técnicos de educação. Por isso é que se reforça a sua presença no Conselho Geral, que, espero, seja também sinónimo de um maior sentido de responsabilidade.

Na minha opinião, um dos problemas da escola hoje é o facto de haver um défice de responsabilidade das famílias e dos pais. Eu sou favorável ao reforço da pre-

sença da comunidade na escola e do seu poder, desde que essa presença signifique maior responsabilidade. Porque há, ao mesmo tempo, um excesso de responsabilização da escola e uma desresponsabilização social face à escola. Assim, tudo o que caminhe no sentido de responsabilizar a sociedade e os seus elementos quanto ao que se passa na escola é, quanto a mim, uma medida positiva.

Não faria mais sentido estes dois actores da comunidade educativa estarem representados em órgãos como os Conselhos Municipais de Educação?

Sim. Nomeadamente os municípios, cuja representatividade deveria ser assegurada através desses órgãos e não através da presença de técnicos das autarquias nos conselhos gerais. Faz muito mais sentido que seja o presidente do Conselho Geral a integrar o Conselho Municipal de Educação.

Recentemente, João Barroso, professor e investigador da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, emitiu um parecer sobre esta matéria, a pedido do próprio Ministério da Educação, no qual defendia, em linhas gerais, uma contratualização mais livre e baseada nos contextos locais. Qual é a sua opinião?

Concordo inteiramente com a análise do professor João Barroso. Eu tenho consciência dos riscos que a autonomia acarreta, nomeadamente pelo facto de estar

dependente de quadros mentais, ideológicos e do posicionamento face à realidade, mas sou claramente favorável a uma descentralização do poder face às escolas e às comunidades educativas – que ainda não existem de facto, mas que se torna desejável construir passo a passo – e a soluções que se

adequem à realidade local e não a soluções universais como forma de resolução dos problemas. Só assim é que as pessoas crescem, tendo poder de decisão, aprendendo com os erros, não sendo penalizadas por errarem mas aprendendo e assumindo responsabilidades e comprometendo-se.

O grande problema das escolas, a meu ver, prende-se com o escasso compromisso existente, quer por parte dos professores, quer dos alunos, quer dos pais, quer dos actores locais. É preciso um novo compromisso relativamente à educação, que deverá envolver, em graus diversos, todos estes protagonistas. Uma das causas para o nosso atraso educativo está precisamente relacionado com o pouco poder que os actores e as comunidades detêm na condução dos seus destinos. Neste sentido, sou claramente favorável a uma contratualização que, não sendo sinónimo de desresponsabilização do Estado, sirva para tornar claro qual a responsabilidade da administração central e regional em relação a um determinado projecto de desenvolvimento educativo, tornando as relações mais transparentes.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

■ Golpe de vista

O Ano do Planeta Terra discutirá a qualidade de vida das futuras gerações

O Ano Internacional do Planeta Terra (AIPT), que será centrado na utilização e conhecimento das geociências, foi inaugurado no dia 11 de Fevereiro, numa cerimónia na sede da Unesco, em Paris. O AIPT tem como objectivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida das futuras gerações. "Queremos fazer do nosso planeta um lugar mais seguro, mais saudável e mais rico para as suas comunidades humanas, empregando o conhecimento de 400.000 especialistas em ciências da Terra", afirmou a Organização da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Organizado conjuntamente com a União Internacional de Ciências Geopolíticas, o Ano do Planeta Terra, apoiado por 191 países, é, na realidade, um triénio (2007 a 2009), mas as Nações Unidas proclamaram 2008 como o período mais relevante. "A AIPT tem por vocação explicar e difundir junto da sociedade civil os conhecimentos das geociências: o seu objecto, métodos, esperanças, resultados e impacto na sociedade", segundo palavras do seu presidente, Jean Dercourt, dirigente da Academia de Ciências francesa.

"Apesar de não ter como projecto colocar em andamento programas novos nem originais, o objectivo é sensibilizar o público e torná-lo mais conhecedor da questão", explicou Denis Vaslet, presidente do Comité Nacional Francês do Departamento de Pesquisas Geológicas e Minerais.

Para a Unesco, o Ano faz parte dos "objectivos da ONU sobre o desenvolvimento sustentável ao promover o uso racional dos recursos da Terra e incentivar um melhor planeamento e gestão visando reduzir os riscos para os habitantes do planeta". Por exemplo, esta iniciativa quer demonstrar como a falta de conhecimento pode levar a catástrofes, como tsunamis, inundações ou erupções vulcânicas, e também provar que o domínio das geociências permite prevenir outros acidentes naturais.

A Unesco pede que os cientistas trabalhem com dez grandes temas que afectam a humanidade, entre outros a saúde, o clima, as águas subterrâneas, os oceanos, os riscos naturais etc. Por ocasião do lançamento do AIPT, uma conferência de dois dias foi organizada no dia 11 de Fevereiro, na sede da Unesco, em Paris, sob o patrocínio do seu director-geral, Koichiro Matsuura, no qual participaram cientistas, dirigentes de grandes empresas e políticos.

Os debates centrar-se-ão em temas como o crescimento demográfico e a mudança climática, os recursos da Terra e os riscos naturais.

O programa deste Ano Internacional pode ser consultado nos sites web www.annepianeteterre.com e www.yearofplanetearth.org.

Os organizadores chamam a atenção para o importante papel que os professores podem ter na abordagem destes temas e na informação que podem divulgar junto dos seus alunos.

jps/ Fonte: AFP



A imagem

Um dos temas mais actuais e complexos é o da imagem, porquanto vivemos num regime escópico, num regime que privilegia a visão sobre todos os outros sentidos e modos de conhecimento. No entanto, mesmo quando a criança se reconhece ao espelho pela primeira vez, tem a tendência de ir tocar na imagem para se certificar de que é "a sua", ou seja, de que aquele objecto é o reflexo de si. Inicia-se aí o processo de construção do eu.

A criança, qualquer um de nós, começa por se reconhecer como "outro", como imagem, ou seja, como um reflexo, uma "imitação", algo que é e não é ele próprio. E essa duplicidade (que logo se vai desdobrando em multiplicidades durante toda a vida) é fundamental para compreender o carácter ambíguo do ser humano, do seu olhar. O olhar replica sempre a "experiência primordial" do espelho, da presença do outro como eu, e do eu como outro: essa cesura, esse corte que nos impede de atingirmos o "real", isto é, que nos confirma como seres imersos num jogo de espelhos "ad infinitum", para quem "a verdade em si", a "realidade em si" é apenas um fantasma, uma caixa negra, um embraiador do desejo de espreitar, de ver mais, de aumentar o conhecimento, de prolongar o eu, de o expandir à custa do outro que o reflecte, que com ele joga, que é uma presença especular contínua.

Assim se instala o teatro do mundo, a representação constante a que cada um se vê votado porque está imerso numa realidade que o vê, que ele sente vê-lo, e portanto num palco. Qualquer tentativa de sair desse palco é no sentido de passar a outro, e a outro, e a mais outro, numa constante mudança de cenários, de experiências e de performances. Digamos que o fascínio da morte, como tema e imagem, é o que nela se anuncia (ao mesmo tempo como im-

pensável fim do eu) de um cenário último, que alguns crêem ser um cenário de felicidade, de regresso ao paraíso e de saída da historicidade, do tempo e da sua caducidade.

O eu não consegue nunca senão imaginar o seu fim como fantasma, não consegue vivenciá-lo, porque o eu está desde o início ligado a um ambiente e a uma narrativa que se prende a outras imagens, a outros eus, a outros olhares. E, se esses olhares me constituem, é para a sua sobrevivência como olhares que eu falo, porque eles são os meus "herdeiros" fantasmáticos.

A especularidade instala uma regra no mundo. Tudo é em última análise tautológico, ou seja, tudo quanto se objectiva está ligado a uma experiência de subjectividade, como uma pastilha elástica que se quer descolar e deitar fora, nunca o conseguindo.

A imagem contém em si a vontade de ver, chama o olhar. E nesse sentido instala um voyeurismo, porque eu sei que olhando uma imagem estou a espreitar, estou a emoldurar uma pequena parcela do campo escópico, em que centro a minha atenção. Ao fixar essa atenção na imagem assim delimitada pela moldura (ver é instalar molduras), eu entro necessariamente num regime fetichista, porque demoro numa parcela do mundo o meu olhar, momentaneamente parado (embasbacado, diria) pe-

lo desejo de conhecer, de compreender, de absorver, de me ver reflectido, enfim, de re-conhecer o que se me apresenta como antes não visto, ou como surpreendente. Todo o conhecimento é um re-conhecimento, é um voltar a um lugar que não está em lado nenhum, que vai de espelho em espelho, de procura em procura. E fixar esse desejo nómada é sempre o princípio da desilusão, do descolamento do sujeito em relação ao objecto com que visava (mas não pode) confundir-se. É também em relação com isto que Lacan referia a ilusão das relações humanas, e em última análise o que ele designava como a impossibilidade da relação sexual, na medida em que o objecto do desejo apela sempre para outro, e outro, numa insatisfação exacerbada pela nossa contemporânea sociedade de signos, quer dizer, de objectivos investidos, por vezes, de forte poder atractivo, mas que evidentemente apelam para o vazio fundamental da imagem, para a sua insatisfação. A vida é um correr atrás de imagens (no sentido mais geral, podem ser por exemplo o que se designa "imagens mentais") numa espécie de sofreguidão sem limites, mesmo no indivíduo dito "normal".

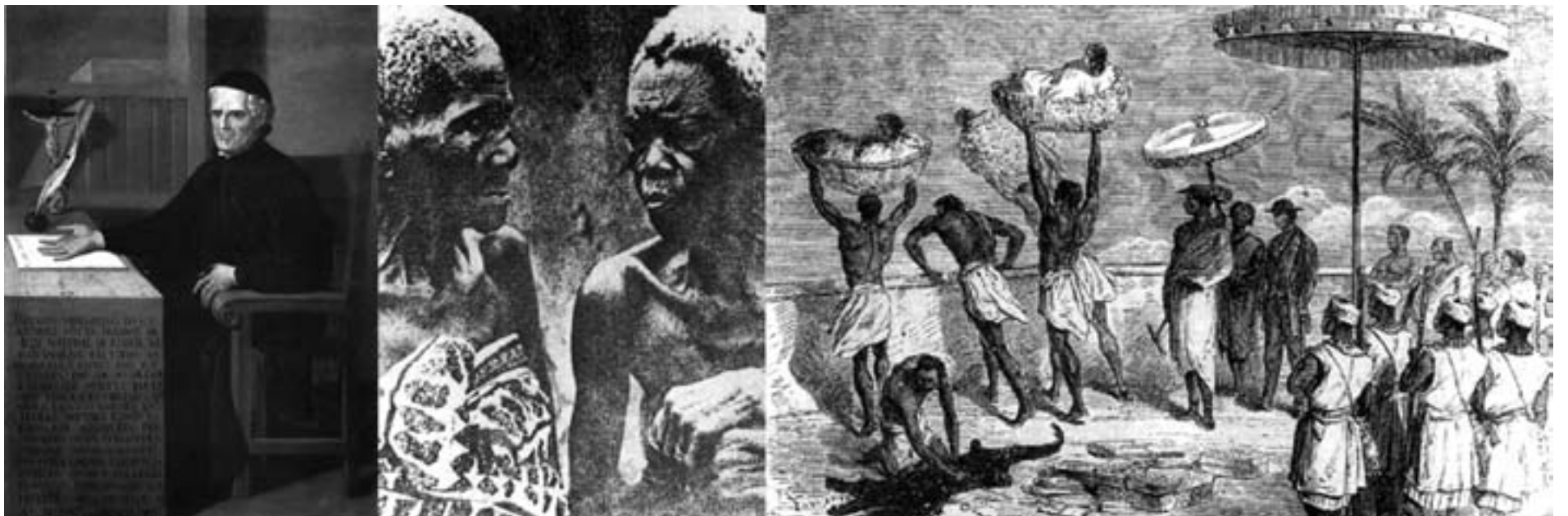
A imagem está profundamente ligada aos progressos da óptica e à sociedade ocidental nomeadamente desde a Renascença e sua obsessão pela perspectiva e pela harmonia (que centra o indivíduo e domestica o seu desejo escópico face a um mundo que ele torna "paisagem", realidade supostamente dominada pelo seu olhar, pelo seu desejo de ver e de confundir o ver e o poder). Um poder ilusório que tantas arquitecturas perseguiram, desde o mito de Babel, que visava alcançar o céu, mas que se viu confundido pela profusão das línguas, quer dizer, pela opacidade da ordem simbólica, pela improbabilidade da comunicação, pela impossibilidade da transparência (daí que a transferência mais não seja do que um jogo devidamente encenado em ambiente ajustado entre os parceiros, analisado e analista).

(conclusão na página 45)

Vitor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

<http://trans-ferir.blogspot.com>



A singularidade do padre António Vieira

A semelhante relevância que importantes jornais e televisões deram, quase em simultâneo, ao quadricentenário do nascimento do padre António Vieira e ao centenário da morte do rei D. Carlos remete-nos, mais uma vez, para a acção dos “mass media”, como estabelecem os seus critérios editoriais e – parafraseando Baudrillard – “dissolvem o social numa espécie de nebulosa votada não de todo a um aumento de inovação, mas, muito pelo contrário, à entropia total.” No caso em apreço, diríamos que a “nebulosa” se explicou menos por um problema de natureza que de cultura.

O assassinato do rei D. Carlos e do seu filho Filipe, por muito odioso que fosse, não constituiu sequer um caso único na história moderna de Portugal: no mesmo século foram assassinados o presidente Sidónio Pais e o general Humberto Delgado. E na mesma lista dos assassinatos ideopolíticos portugueses só não apareceu o nome do padre António Vieira porque um “milagre” o salvou de, após ser encarcerado em Coimbra, também arder na fogueira da Inquisição. Quanto a D. Carlos, nem se poderá dizer que ele pagou o preço da República, cujo processo já estava em marcha. Da mesma maneira, quando os revolucionários franceses guilhotinaram o rei D. Luís XVI já estava em andamento a Revolução Francesa; e quando os revolucionários russos executaram o czar Nicolau II a Revolução Russa estava implantada.

A Psicanálise, melhor do que a História, explicará talvez porque, na Política, se verifica que os fins justificam os meios e o homem é o único animal que se autodestrói. Nisto, os portugueses não são diferentes dos outros povos. Diferente, original, único, era o padre António Vieira, logo pela forma de actuar que fez dele um “caso” incomparável na História de Portugal: a do sacerdote cristão que se inspirou na Bíblia, provavelmente nas *Cartas* do apóstolo Paulo, para o “combate es-

piritual contra os Principados, Potestades, contra os Dominadores deste mundo tenebroso, contra os espíritos malignos espalhados pelos ares (...) para anunciar corajosamente o Mistério do Evangelho, do qual, mesmo com algemas, sou embaixador, e para que tenha a audácia de falar dele como convém”. (Cf. *Carta aos Filipenses*). E que esse “combate” se desenvolvesse no sentido do “revestimento do homem velho num homem novo, criado em conformidade com Deus na justiça e na santidade verdadeira”. (Cf. *Carta aos Efésios*). Por um Homem Novo – que inspirou todas as Utopias – ainda “combateu” Karl Marx, à sua maneira e com outra configuração...

Mas seiscentos anos depois de Paulo, António Vieira já era um milenarista tocado por algum pragmatismo. Embora acreditando que o Homem Novo se revelaria com o regresso de Jesus Cristo para restaurar, na Terra, o Império do Espírito Santo, com os justos (que incluíam naturalmente os judeus “recuperados” e as centenas de milhares de índios “espiritualizados” nas Reduções que, sob governo dos Jesuítas, iam desde o Maranhão até ao Rio Grande do Sul, extravasando para o Paraguai), o perfil realista que, hoje, se poderia fazer de um missionário com os pés na terra seria igual ou muito próximo do que lhe desenharam, numa perspectiva do materialismo histórico, Óscar Lopes-António José Saraiva, na sua *História da Literatura Portuguesa*, 8ª edição, 1975: *Se procurarmos nas Letras uma figura representativa de certas formas superiores da nossa mentalidade seiscentista, se quisermos personificar a situação de um homem de formação religiosa ainda medieval mas com a consciência empírica das novas condições sociais e europeias da realidade social e económica portuguesa e procurando dramaticamente uma solução ideológica para as contradições entre esta consciência e a mentalidade tradicional – o nome que ocorre naturalmente é o do padre*

jesuíta, pregador, missionário, diplomata, político e utopista, António Vieira (1608-1697).

É que Vieira fazia as “análises” exigidas pelo seu tempo, algumas delas desprezadas pelos seus pares, que só não o consideraram “economicista” porque, na época, o termo não era usado. Assistindo, do Maranhão e da Baía, ao êxito dos empreendimentos mercantis (e não só) dos holandeses que se haviam assenhoreado de Pernambuco em 1630, a leitura que fazia da ineficácia governativa do Reino levou-o a recomendar ao seu amado Rei D. João IV (aquele que, depois de morto, haveria de ressuscitar para salvar Portugal, uma vez que D. Sebastião continuava “Encoberto” nas areias de Alcácer Kibir) que fossem constituídas Companhias marítimas e comerciais, a exemplo do que faziam os holandeses, e chamados os judeus empreendedores expulsos de Portugal e que, na Holanda que os acolhera, contribuíam para o seu enriquecimento e prestígio.

Observador atento e preocupado com o futuro do Brasil, à mercê de colonos aventureiros e de baixa condição que ali chegavam de Portugal, apenas interessados em enriquecer depressa e de qualquer maneira, Vieira não podia deixar de se sentir desconfortado perante a transformação que os batardos, sob a direcção de um homem dinâmico e culto como o conde João Maurício de Nassau-Siegen, enviado pela Companhia das Índias Ocidentais, em apenas sete anos, haviam operado na atrasada e rústica cidade do Recife, - chamada *Nova Amesterdão* – orgulho dos artistas, arquitectos e cientistas que compunham o seu séquito.

Faceta menos glorificadora, hoje, do missionário, foi a desigualdade com que tratou os índios nativos e os negros escravos. Se, quanto aos primeiros, seguiu o exemplo do seu par dominicano Bartolomeu de Las Casas (1475-1565), nas Antilhas, combatendo os colonos pela escravização dos filhos

da terra, quanto aos segundos, a sua caridade cristã cedeu à “necessidade” de garantir a força de trabalho, que aliás era utilizada nas propriedades das Dioceses. Nos seus famosos sermões e outros escritos que passaram à posteridade, justamente, como uma obra maior da Literatura Portuguesa, não se conhece nenhum que se compare à crítica que o doutor em Cânones pela Universidade de Coimbra, estabelecido na Baía, Manuel Ribeiro da Rocha, fez num opúsculo de 1758, *Etiópia resgatada, empenhada, sustentada, instruída e libertada*, em que verberava o tráfico de escravos como uma “ofensa moral à justiça elementar e à caridade cristã”, considerando que “o assalto aos africanos para lhes roubar a liberdade é legítima pirataria e como esta deve ser punida.” E era Vieira filho de uma mãe de origem africana...

Facto é que foi sobretudo o discurso providencialista de António Vieira (o seu moralismo reproduzia o dos livros Sapienciais da Bíblia) que fez longa carreira, tanto no Brasil como em Portugal. Ali, desde o Ceará até à Baía, no século XIX ainda missionavam “santos” padres oradores como Ibiapina, Cícero e Conselheiro; em Portugal, no século XX, a literatura mítico-redentora ainda se alumia com as fulgurações visionárias de Fernando Pessoa e Agostinho da Silva. Sempre – sinais dos tempos. Enfim, temos de continuar a assumir que, mesmo não se regendo por métodos científicos, a História continuará a fornecer objectos de veneração, sobretudo quando se atravessam períodos de grande desconforto existencial entre os povos e se sente necessidade de ressuscitar, celebrando, sujeitos paradigmáticos. Dizia Lévy-Strauss, comparando as “frias” sociedades primitivas, julgadas imutáveis, que a História é o último mito das sociedades modernas.

Leonel Cosme
Escritor - Jornalista, Porto

■ Lá fora

Niemeyer realiza sonho de ter obra monumental na Cuba de Fidel

Aos 100 anos, o arquitecto brasileiro Oscar Niemeyer realiza o seu velho sonho de construir em Cuba uma das suas obras colossais: uma praça de 20.000 m² com um monumento dedicado à resistência aos Estados Unidos, que incluirá um teatro e um centro multimédia.

"Niemeyer, incondicional amigo da revolução cubana, sempre quis fazer uma homenagem pessoal ao povo cubano e esse desejo concretiza-se com a doação do projecto desta praça, assim como com a projecção gratuita de outros edifícios para a Universidade", afirmou o reitor da Universidade de Ciências Informáticas (UCI), Melchor Gil, no acto de inauguração do monumento.

A "Praça Niemeyer" é um espaço de concreto cinza de 20.000 m² em forma de elipse com capacidade para 13.500 pessoas sentadas, com uma escultura encravada dentro de um espelho d'água (670 m²), oferecida por Niemeyer a Fidel no seu 80º aniversário, em 13 de Agosto de 2006.

O monumento, construído com tubos de aço pintados de vermelho e que leva a inscrição "Uma bandeira frente a um império", representa um monstro de boca aberta e um cubano de bandeira em punho enfrentando-o. Trata-se de um "símbolo da resistência do nosso povo frente às agressões do imperialismo", afirmou o jornal oficial Granma.

Mas o projecto do arquitecto de Brasília é mais ambicioso e inclui "a projecção gratuita de outros edifícios para a Universidade", entre eles um teatro com capacidade para 1.200 pessoas, que servirá como anfiteatro da praça, e um centro multimédia.

A UCI, localizada a oeste de Havana, é a menina dos olhos de Fidel. A universidade foi inaugurada pelo próprio em Setembro de 2002 e tem 17.000 estudantes. Oscar Niemeyer dedicou a sua obra "ao heróico povo de Cuba na defesa da sua soberania contra o monstro imperialista", segundo uma mensagem lida no acto da inauguração, presidido pelo ministro de Cultura Abel Prieto, que foi assistido pelo teólogo brasileiro Frei Betto e Carlos Eduardo Niemeyer (Kadu), neto do arquitecto.

Prieto salientou que Niemeyer "foi amigo de Cuba nas horas boas e nas más" e lembrou que o brasileiro apresentou a ideia do projecto a Fidel "quando outros estavam a derrubar as estátuas de Lénin e a construir os McDonald's".

Por sua vez, Frei Betto, ressaltou que Niemeyer e Martí "têm muitas coisas em comum", porque "ambos são latino-americanos, antiimperialistas, artistas e revolucionários".

Niemeyer, que se encontrou com Castro três ou quatro vezes, denunciou o embargo que os Estados Unidos aplicam contra Cuba desde 1962 como "uma política odiosa" e salientou que a revolução cubana é "um exemplo" para toda a América Latina.

jps/ Fonte: AFP

No mês passado, abordámos neste espaço projectos de saúde escolar relacionados com a prevenção de consumo de drogas lícitas, mais precisamente o tabaco. Foi defendida a estratégia integrada de projectos que abrangessem mais do que uma droga lícita, nomeadamente o álcool e os medicamentos.

Quanto ao álcool, em Portugal, a prevalência de consumo regular no sexo feminino é de 4,2% aos 13 anos e 11% aos 15 anos, sendo nos rapazes, respectivamente, de 13,1% e 20,5%. O padrão de consumo do álcool tem-se alterado nos últimos anos, com um aumento do *binge drinking* e do consumo das bebidas destiladas em detrimento da cerveja.

No que se refere aos medicamentos consumidos sem prescrição médica, a sua prevalência é de 3,3% no grupo etário entre os 15 e os 24 anos. Esta utilização não vigiada, generalizada na população, requer uma especial atenção nas faixas etárias mais novas

consistente ao longo de diversos anos e em estágios de desenvolvimento fulcrais, onde estes comportamentos muitas vezes têm início, como é o caso da adolescência. Por outro lado, as escolas, ao estabelecer e aplicar políticas de modo a criar um ambiente protector, promovem uma perspectiva macro de vida saudável, fazendo a ponte com a comunidade e introduzindo informação e estratégias de prevenção do uso de substâncias. A prevenção de substâncias realizada nas escolas é, deste modo, uma peça fulcral nos esforços de redução das consequências negativas do abuso de substâncias para a sociedade. Mais uma vez, a escola revela ter um papel fundamental enquanto garante que os jovens desenvolvem conhecimentos, atitudes e competências para realizarem escolhas promotoras da saúde.

Curiosamente, os próprios programas de prevenção de consumo de drogas lícitas têm obtido alguns resultados *paralelos* não desprezíveis, ligados à promoção de normas sociais que contrariam o uso de substâncias, permitindo aumentar

Licitamente, eu consumo



devido à tendência para um aumento deste tipo de consumo ao longo da vida e à sua persistência.

A estratégia integrada de projectos de saúde escolar não é sinónima dos mesmos serem desenvolvidos simultaneamente. Algumas correntes académicas defendem dispersá-los ao longo do ciclo de desenvolvimento, tendo em atenção os dados estatísticos, nomeadamente os de prevalência de consumos. Nesse sentido, faria sentido abordar o tabaco entre o 6º e 7º ano e o álcool entre o 7º e 9º ano, utilizando as etapas de transição como períodos críticos de optimização de intervenções.

Por outro lado, se toda a comunidade escolar for integrada no programa, além dos alunos, é alcançada uma franja significativa da população, desde os professores aos auxiliares de acção educativa, famílias e outros membros da comunidade, de uma forma

a efectividade de outras medidas preventivas, como a proibição de fumar em locais fechados devido à exposição ao fumo ambiental ou as campanhas nos *media*, potenciando o seu efeito.

Por fim, saliente-se que os programas de promoção da saúde mental devem anteceder os programas preventivos relacionados com o uso de qualquer substância, ocorrendo desde o jardim-de-infância e ao longo do 1º ciclo, de forma a garantir o desenvolvimento normal e saudável de cada criança. Atente-se que não se devem confundir com a prevenção em si, apesar de colaborarem para tal e se poderem e deverem estender a faixas etárias mais avançadas, onde se desenvolvem já programas de prevenção.

Nuno Pereira de Sousa
Médico de Saúde Pública, Porto

Nova Lei da Educação Especial nos pratos da balança

Após um período de secretismo e ausência de diálogo com a comunidade educativa e científica, foi finalmente publicada a 7 de Janeiro 2008 a nova lei da Educação Especial (Decreto-lei nº 3/2008). Uma análise crítica não pode deixar de focar aspectos positivos e negativos, sendo nosso objectivo colocar dez argumento em cada prato da balança.

10 aspectos positivos:

- 1 Define a Inclusão sócio-educativa como objectivo central da Educação Especial, clarificando o modelo educativo a seguir.
- 2 Articula o princípio da Inclusão com o direito à singularidade de cada aluno e à oferta de respostas educativas adequadas.
- 3 Determina a prioridade de matrícula para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado, NEECP.
- 4 Define o princípio da não discriminação, não podendo ser recusada a matrícula destes alunos em escolas particulares, públicas ou profissionais financiadas directa ou indirectamente pelo Ministério da Educação.
- 5 Reforça os direitos de participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo do seu educando e a confidencialidade dos processos.
- 6 Regulamenta as Escolas de Referência e Unidades para alunos Surdos, Cegos, Autistas e com Multideficiência. Muitas delas já existiam havendo lacunas na regulamentação das mesmas.
- 7 Organiza e explicita os instrumentos de avaliação e planificação, bem como as medidas a aplicar, constituindo uma actualização do anterior Decreto-Lei 319/91.
- 8 Atribui funções claras ao SPO, ao Director de Turma e ao Conselho Executivo. Define também as funções dos professores de Educação Especial, referindo ainda a existência do Departamento de Educação Especial e suas atribuições. Estes aspectos, a par da criação anterior de um Grupo de Docência, consagram um quadro organizacional e funcional da Educação Especial.
- 9 Cria cobertura legal para Processos de Transição para a Vida Pós-escolar, como forma de preparação para a Inclusão social futura do aluno, após sair da escola.
- 10 Ao revogar o Dec.-Lei 319 e o artº 6º da Portaria 1102/07 de 3 de Novembro, acaba com o suporte legal que permitia os encaminhamentos para as instituições, devendo o ensino regular preparar-se para receber efectivamente todos os alunos. Portugal assume-se como país de via única em termos de Inclusão.

10 aspectos negativos:

- 1 Adota a Classificação Internacional de Funcionalidade, CIF, como o instrumento para a classificação dos alunos e tomada de decisão sobre o “acesso”, ou não, à Educação Especial. Seria escusado recorrer a um instrumento da Saúde para integrar um processo que deve ser pedagógico e Inclusivo. A Educação Especial passa a ser alicerçada com base da selecção/classificação de alunos através de itens da saúde e aspectos ligados à funcionalidade, o que representa um retrocesso ao paradigma bio-psico-social e não um avanço para um modelo Inclusivo.
- 2 É a avaliação que determina o acesso dos alunos à Educação Especial, havendo um “crivo” apertado na selecção através de um processo excessivamente burocrático e labiríntico na avaliação inicial, onde se prevê a intervenção de equipas inexistentes e de onde se torna difícil planificar para a Inclusão.
- 3 Atribui funções quase exclusivamente técnicas aos docentes de Educação Especial, como o apoio em áreas específicas normalmente trabalhadas em situação de separação do grupo/turma. As funções destes profissionais teriam também de contemplar aspectos de cooperação com os restantes docentes, parcerias em sala de aula e outro tipo de actividades de acompanhamento dos alunos e dos professores, com vista à Inclusão nas actividades lectivas, na dinâmica das turmas, no currículo e na vida escolar. Sem esse tipo de suporte ao ensino regular, as transformações necessárias ficam por fazer e muitos dos tempos de permanência na turma ficarão inviabilizados, não havendo recursos para esse tipo de trabalho.

- 4 O sistema de apoios educativos é separado, desagregando os recursos, os alunos e a organização comum. Os apoios deveriam ser geridos como um todo, sendo que, nalguns casos haveria apoio da Educação Especial. Haveria uma melhor rentabilização dos recursos, bem como um conhecimento mais profundo de todos os casos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O leque de respostas às necessidades dos alunos seria comum, pois há medidas de apoio sócio-educativo que poderiam beneficiar os alunos da Educação Especial e vice-versa.
- 5 O documento dá demasiado ênfase aos aspectos funcionais na educação dos alunos com Currículo Específico Individual (ex-Alternativo) e à preparação para a vida futura, determinando que esta última se inicia a 3 anos do final de escolaridade, quando os alunos têm ainda 12 ou 13 anos de idade. Este aspecto não está bem regulamentado e pode dar azo a más interpretações. Num modelo Inclusivo, os contextos educativos e o currículo “normais” são os alicerces das aprendizagens escolares para todos os alunos, devendo haver uma forte ponderação neste equilíbrio, de forma a não colidir com os direitos de alunos e expectativas das famílias. O facto dos alunos com NEECP não efectuarem o volume de aprendizagens escolares exigidas aos restantes, não os deve empurrar para uma educação à parte ou suposta via profissional. A ênfase deveria estar nas transformações da escola e do ensino nas turmas e não na implementação de medidas alternativas.
- 6 Fala nos Centros de Recursos e em Tecnologias de Apoio sem explicitar ou regulamentar do que se trata, como se implementam e como se financiam.
- 7 O financiamento da Educação Especial continua a ser assunto “tabú”. Com as escolas de ensino regular a receberem os alunos que tradicionalmente eram institucionalizados, seria fundamental saber se as verbas passam a ser transferidas directamente, ou que outra forma de financiamento será implementada, nomeadamente quando se criam Centros de Recursos, Escolas de Referência e Unidades. Os recursos humanos e financeiros tornam-se de tal forma essenciais, que, a ausência de uma referência a estes aspectos, leva-nos a temer que o futuro continue a ser cheio de incertezas, recuos e angústias para professores e famílias, sempre dependentes de projectos efémeros de aprovação mitigada, de contratações a prazo, de ausência de materiais adequados e da continuação da política do “desenrasca”.
- 8 Após ter desferido um rude golpe na Intervenção Precoce, o Ministério da Educação vem agora dedicar-lhe um parágrafo nesta nova legislação. Muito pouco é dito, algumas ambiguidades ficam no ar e acabamos por ficar sem saber como vai ser o futuro deste sector em Portugal. Merecia muito mais.
- 9 A formação dos docentes é esquecida. Com um acréscimo de responsabilidade e com um quadro de competências agora definido, importava reflectir sobre o perfil do professor de Educação Especial e que formação deve ter para responder à exigência de trabalhar para uma Educação Inclusiva.
- 10 No geral, este documento permite a continuidade do sistema educativo como ele se encontra, sem prever as alterações necessárias nas políticas, na organização escolar e na pedagogia praticada, para que se possa efectivamente construir uma Educação Inclusiva. Os docentes de Educação Especial têm por missão promover a Inclusão sem que o sistema mude, o que sabemos ser impossível. A lei tem esta contradição de princípio, ao pregar a Inclusão, mas operacionalizando uma “integração actualizada”. Esperávamos linhas de força noutra direcção e isso teria sido possível se este documento tivesse sido participado e nele fossem vertidos os saberes e as competências actuais na área da Inclusão. Este Decreto-Lei é um bom ponto de partida para uma discussão, mas não tem uma chegada à altura das expectativas.

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

A Pedagogia Social na construção de um altermundo

Entrevista com Moacir Gadotti

“Continuar a ler Paulo Freire ajuda-nos a entender o presente”



Moacir Gadotti é Director do *Instituto Paulo Freire* e professor da Universidade de São Paulo (Brasil). Com ele tivemos a oportunidade de conversar, a propósito do *II Congresso Ibero-americano de Pedagogia Social*, organizado pela Universidade de Vigo em parceria com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, entre a Galiza (Allariz) e o Norte de Portugal (Chaves), em Setembro de 2007, com o título “Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário”.

Nesta entrevista, Gadotti, também membro do Comité Executivo Internacional do *Fórum Mundial da Educação*, subscreve as ideias da democracia como o projecto educativo que John Dewey apresentou como sendo, mais que uma forma de governo, um verdadeiro modo de vida. Para este fim, há-de contribuir uma educação com marcado carácter social, que trabalhe para edificar um mundo digno, onde os direitos e deveres de cidadania sejam uma realidade universal. Um projecto onde a Pedagogia Social está firmemente comprometida, em coerência com a sua orientação para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e dos povos.

Parte do que apresentamos aparece já referido no livro «*La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en Brasil*», que Gadotti publicou em 2006, e onde lembrava que a ideia e o projecto de uma Escola Cidadã nasceu no Brasil nos finais da década de oitenta, a partir do movimento de educação popular, para definir uma prática educativa para e pela cidadania, que pretende contribuir para a criação de condições que facilitem o surgimento duma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de todos os seus direitos. Uma definição do próprio Paulo Freire em 1997, quando na entrevista concedida à TV Educativa do Rio de Janeiro caracteriza a Escola Cidadã pela sua capacidade de exercer a construção de cidadania.

A essa mesma *cidadania planetária* referir-se-á o professor Gadotti na conversa que transcrevemos. Uma noção que, sob a forma de cidadanias em plural, para a Europa é a questão central de uma educação que, no século XXI, necessita de democratas capazes de elaborar o seu projecto de convivência a partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O senhor escreveu um livro com o título “Educar para um outro mundo possível”, defendendo um altermundismo. Quais as singularidades que caracterizam um cidadão altermundista?

Diante dos efeitos perversos da globalização capitalista que divide hoje o mundo entre globalizadores e globalizados, contra esse tipo de globalização defendemos, em oposição, o paradigma da planetarização, que consiste em conceber a Terra como uma única comunidade, una e diversa. O nosso desafio é construir uma outra lógica - o altermundismo - e “reformular o pensamento”, como diz Edgar Morin. Os paradigmas clássicos, arrogantemente antropocêntricos e industrialistas, não têm suficiente abrangência para explicar a realidade de hoje. Por não terem uma visão holística, não conseguiram dar nenhuma resposta para tirar o planeta da rota

do extermínio e do rumo da cruel diferença entre ricos e pobres. Mais do que cidadãos deste ou daquele país, precisamos ser cidadãos do mundo, como sustentava o Fórum Global da Rio-92. O cidadão do mundo é aquele que não é estrangeiro em nenhum país. Podemos ser cidadãos do mundo sem perder as nossas raízes. Aliás, podemos ser cidadãos do mundo porque somos cidadãos de algum lugar. Uma coisa não anula a outra.

Considera-se o senhor um “altermundista”?

Como educadores precisamos ser coerentes. Como diz Gandhi, “precisamos de ser a mudança que pregamos”, a nossa vida deve ser a nossa mensagem. Diz a letra de uma música do cantor brasileiro Milton Nascimento: “estrangeiro eu não vou ser; cidadão do mundo eu sou”. Se as crianças das nossas escolas entendessem em profundidade o significado das palavras desta canção, estariam a iniciar uma verdadeira revolução pedagógica e curricular. Como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território deste planeta se pertenço a um único território, a Terra? Não há lugar estrangeiro para terráqueos na Terra. Se sou cidadão do mundo, não podem existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras, esvaem-se diante do meu sentimento de pertença à humanidade, ao planeta Terra.

Onde se sustenta essa noção de cidadania planetária?

A noção de cidadania planetária sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela manifesta-se em diferentes expressões, tais como: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”, “pátria grande” etc. Cidadania planetária é uma expressão adoptada para exprimir um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia. A Terra concebida como “Gaia”, um super-organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.

A ideia de uma cidadania planetária não poderia caminhar para uma visão uniforme do mundo, inconcebível diante da diversidade, característica fundamental do ser humano?

Não. Por isso é que insisto numa humanidade una e diversa, tal como é concebida pelo Fórum Social Mundial que considera a diversidade como um dos seus pilares e como a característica fundamental da humanidade. Por isso não pode haver um único modo de produzir e de reproduzir a nossa existência no planeta. O pensamento único neoliberal sustenta que só existe uma via para a humanidade que é o capitalismo. Ao contrário, sustentamos que não há um só caminho. Diante da diversidade humana haverá uma diversidade de caminhos. Diante da diversidade humana abre-se a possibilidade da diversidade de mundos possíveis. Ao pensamento único neoliberal não podemos opor outro pensamento único.



Dentro dessa visão de mundo, qual é o papel da educação? Como educar para essa cidadania planetária?

Educar para a cidadania planetária é educar para um outro mundo possível, ou melhor, para outros mundos possíveis. Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Assim fazendo, estamos a assumir a história como possibilidade e não como fatalidade, como sustentava Paulo Freire. Por isso, educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer “não”, para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando.

Mas será que existirão outras possibilidades para este mundo, diante das condições, muitas vezes adversas, nas quais nós vivemos?

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo as nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. Opondo-se a esse paradigma, a educação para outros mundos possíveis respeita e valoriza a diversidade, convive com a diferença, promovendo a intertransculturalidade que mostra tanto as diferenças culturais quanto o que há de comum entre as culturas, que é o ser humano. O núcleo central da concepção neoliberal da educação é a negação do sonho e da utopia. Por isso, uma educação para outros mundos possíveis é, sobretudo, a educação para o sonho, uma educação para a esperança.

Porque você vem insistindo tanto na questão da mercantilização da educação hoje?

Porque a mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história actual, porque ela sobrevaloriza o económico em detrimento do humano. Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para “além do capital”, como nos disse István Mészáros na abertura da quarta edição do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em Janeiro de 2005. A globalização capitalista roubou às pessoas o tempo para o bem viver e o espaço da vida interior, roubou a capacidade de produzir dignamente as nossas vidas. Cada vez mais gente é reduzida a máquinas de produção e de reprodução do capital.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire, dez anos depois da sua morte, continua ainda válido?

Sem dúvida. Alguns certamente gostariam de deixar o pensamento de Paulo Freire para trás, na história das ideias pedagógicas, e outros gostariam de esquecê-lo, por causa das suas opções políticas. Ele não queria agradar a todos. Mas havia uma unanimidade em todos os seus leitores e todos os que o conheceram de

perto: o respeito pela pessoa. O meu amigo Paulo, com o qual convivi 23 anos, sempre foi uma pessoa cordial, muito respeitosa. Podia discordar das ideias, mas respeitava as pessoas, mostrando um elevado grau de civilização. E mais: a sua prática do diálogo levava-o a respeitar também o pensamento daqueles e daquelas que não concordavam com ele. Devemos continuar a ler Paulo Freire porque ele ajuda-nos a entender o presente: o seu pensamento e a sua praxis político-pedagógica constituem-se num sólido referencial para todos nós, educadores de hoje e não só para os educadores porque o seu pensamento é interdisciplinar.

A Europa olha para o Brasil como um cenário de contrastes de toda a ordem. O que lá acontece hoje, e o modo como se afrontem esses contrastes, poderia ser considerado um presságio do que se passará com o mundo?

Sem dúvida, o Brasil é um país de contrastes. Somos ainda um país com um grande número de analfabetos e uma distribuição do rendimento das mais perversas. O governo Lula iniciou um grande programa de distribuição do rendimento, o “Bolsa Família”, enfrentando grande oposição das oligarquias, mas ele ainda é insuficiente. O que nasceu de novo no Brasil, e que pode servir de motivo de esperança para o mundo, é o processo do Fórum Social Mundial. Ele foi o resultado de mais de 40 anos de luta da educação popular na América Latina, que criou uma nova cultura política e uma forte organização da sociedade civil.

Nos seus livros encontramos que uma alternativa para outra escola possível é o projecto da Escola Cidadã. Qual é a sua opinião sobre o estado deste ideal pedagógico?

O movimento da escola cidadã começou no final da década de 80 e início da década de 90 do século passado. Inicialmente esse movimento estava muito centrado na democratização da gestão e no planeamento participativo. Aos poucos ampliou as suas preocupações para a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) e de relações sociais, humanas e intersubjectivas novas, enfrentando os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade vivida nas cidades e no campo. Quase duas décadas de inovação e de experimentação com base numa concepção cidadã da educação foram suficientes para gerar um grande movimento, uma perspectiva concreta de futuro para a escola, principalmente para a escola pública. Esse movimento demonstra que a sociedade civil está a reagir à tendência oficial neoliberal de internacionalização da agenda da educação com base nas “receitas” contidas em “recomendações” de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI. Assim como o Movimento da Escola Nova, iniciado no final do Século XIX, representou, no início do século XX, um grande avanço, o Movimento da Escola Cidadã, iniciado no final do século XX, representa uma grande esperança de renovação para a educação do século XXI.



Segundo Eduardo Galeano “quando tínhamos as respostas, mudaram-nos as perguntas”. Então perguntaria, qual é hoje a principal pergunta educativa e social em questão no contexto de construção de um altermundo?

Os zapatistas dizem que é perguntando que achamos o caminho. Saber perguntar é essencial. Por isso, Paulo Freire escreveu a Pedagogia da pergunta. A direita não tem roubado só as nossas perguntas. Tem roubado as nossas respostas, tem roubado as nossas bandeiras, desvirtuando-as. Não se trata, então, de negar as nossas antigas bandeiras porque os conservadores as tem desvirtuado. Ainda lutamos pela autonomia, pela justiça e pela liberdade. Essas bandeiras não envelheceram. Trata-se de mantê-las e reafirmá-las, aprendendo a cada momento, fazendo novas perguntas. E não se trata, por isso, de ter respostas prontas, acabadas, como alguns de nós tinham. Trata-se de construir novas perguntas e apostas em novas respostas, ouvindo mais do que proclamando as nossas verdades. Trata-se de valorizar a escuta antes da disputa; trata-se de politizar sem polemizar. Na velha esquerda sempre reafirmávamos as nossas verdades feitas, mesmo antes de escutar. Polemizamos demais porque temos muitas certezas. Com muitas certezas não vamos hoje muito longe.

Por fim, qual o compromisso da Pedagogia Social para contribuir na construção de um mundo melhor?

Há várias acepções e concepções de “pedagogia social”. No Brasil ela é concebida como pedagogia dos direitos, pedagogia da inclusão social, atendendo demandas e necessidades de novos sujeitos sociais: população indígena, os remanescentes quilombolas, a população rural, a mulher, a criança e o adolescente, o idoso, o preso, a população de rua e os portadores de necessidades educativas especiais. A educação formal possui limitações para a inclusão social destes grupos e é preciso explorar as possibilidades que as práticas de educação não-formal oferecem para a construção da identidade, a recuperação da auto-estima, a preparação profissional e o desenvolvimento da consciência política e social. Não podemos sonhar com um outro mundo possível sem incorporar numa vida sustentável esses grandes sectores da sociedade, excluídos de todos os direitos. A pedagogia social caracteriza-se, pois, como um projecto de transformação política e social visando o fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares e para um futuro com justiça social.

Entrevista conduzida por: Pablo Montero Souto

psouto@usc.es

Grupo de investigação em Pedagogia Social e Educação Ambiental

Universidade de Santiago de Compostela, Galiza

Colaborador de «a Página da educação»

SÍNTESE

- *Mais do que cidadãos deste ou daquele país, precisamos ser cidadãos do mundo...*
- *O cidadão do mundo é aquele que não é estrangeiro em nenhum país.*
- *Como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território deste planeta se pertenço a um único território, a Terra?*
- *A noção de cidadania planetária sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela manifesta-se em diferentes expressões, tais como: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”, “pátria grande” etc.*
- *Diante da diversidade humana haverá uma diversidade de caminhos.*
- *Ao pensamento único neoliberal não podemos opor outro pensamento único.*
- *Educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer “não”, para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis.*
- *O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo as nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação.*
- *O núcleo central da concepção neoliberal da educação é a negação do sonho e da utopia.*
- *Cada vez mais gente é reduzida a máquinas de produção e de reprodução do capital.*
- *Assim como o Movimento da Escola Nova, iniciado no final do Século XIX, representou, no início do século XX, um grande avanço, o Movimento da Escola Cidadã, iniciado no final do século XX, representa uma grande esperança de renovação para a educação do século XXI.*
- *A direita não tem roubado só as nossas perguntas. Tem roubado as nossas respostas, tem roubado as nossas bandeiras, desvirtuando-as.*
- *Na velha esquerda sempre reafirmávamos as nossas verdades feitas, mesmo antes de escutar. Polemizamos demais porque temos muitas certezas. Com muitas certezas não vamos hoje muito longe.*

A Senhora Dra., a minha destemida farmacêutica que...

Para o seu marido,
José Gomes Martins

Jovens, acontece... um dia, encontramos a pessoa amada, sem darmos por isso. Na rua, numa sala de chá, em casa de outras pessoas, na Faculdade, ou ao entrarmos a comprar um artigo numa qualquer pastelaria ou confeitaria (ferreteria?). E de repente encontramos a pessoa, que, sem sabermos, nos vai acompanhar para toda a vida, talvez, quem sabe para o resto da nossa vida.

Jovens, o amor é um segredo, não sabemos quando, nem como, um dia, encontramos, gostamos, namoramos e casamos ou não. Depende dos hábitos, crenças e costumes. Se acreditamos que existe uma outra vida após a vida histórica material, essa união é um sacramento, uma bênção. E, mesmo sem acreditarmos, é um sacramento entre dois seres. Não pensem, meninos e meninas, que é o oficiante da cerimónia quem faz a união desses dois seres que se amam: é entre eles próprios que a cerimónia é feita e quem preside à cerimónia, é apenas testemunha das promessas trocadas entre os que se amam, testemunham essa troca impossível de afectividade, carinho e promessas. Impossível, digo eu, porque viver a dois é um prazer raro nestes dias. Impossível, porque prometer amor e guardar esse carinho apaixonado, custa silêncio, custa ver, ouvir e calar, custa aceitar que a pessoa dos nossos sonhos e da nossa alegria durante o dia esteja afastada de nós, a trabalhar por exemplo. À noite, é falar, olhar, contar os acontecimentos, tratar do fruto da paixão, normalmente crianças que começam a nascer, esses sempre esperados rebentos, essa parte de nós.

Parte de nós, por serem concebidos após os beijos, logo depois das zangas e factos diferentes, após debate ou não sobre o que pensamos e acreditamos ou deixamos de acreditar. O amor é um caminho semeado de espinhos que tudo vence, que ganha tudo, até o que parecia impossível, ultrapassa as diferenças de ideias e opiniões, faz turno para tomar conta dos resultados da paixão se chorarem durante a noite. Acaba com a arrogância, faz de nós pessoas meigas, até tímidas, especialmente no dia que conhecemos a pessoa que se compromete a acompanhar-nos até a morte.

Nem é fácil nem simples. Muito menos simples, se temos trabalhos diferentes e objectivos que fazem de nós pessoas que olham a vida em sentidos opostos. Mas, os sentimentos permitem-nos ultrapassar as diferenças. O amor nem sempre é igualdade, o consentimento mútuo, o estar sempre de acordo. Foi o que aconteceu comigo, um dia, vi a mulher dos meus sonhos e, de imediato, vire-me para

um amigo, hoje Reitor duma Universidade, e disse: “Vês essa rapariga que está aí? Vou casar com ela!” O fogo da paixão resultou em duas raparigas, as nossas filhas, e por enquanto, em dois netos: um rapaz e uma rapariga. Longe, distantes, mas os nossos descendentes na mesma, essa, a nossa imortalidade. E casei, até o dia de hoje, já lá vão 41 anos....

Mais uma vez, esse é o verdadeiro amor. Como o de Maria Manuela Mesquita Duarte e o amor da sua vida, o proprietário dessa mercearia, ele próprio a saber imenso dos seus produtos, estudado como era. Ele e a sua mulher, a minha destemida farmacêutica. Destemida, porque está sempre presente, não larga o seu trabalho, está sempre ao pé do seu trabalho, sai apenas uma vez ao dia para beber o seu único café, porque quando o seu grande amor, que tive o prazer de conhecer no café, entrou em doença profunda, irreversível, não abandonou nem farmácia nem Hospital.

Íamos falando ao telefone, ia entre as horas de trabalho para tratar do seu marido, porque, como diriam Mélanie Klein e Alice Miller, essas minhas santas que sempre invoco para basear a teoria do meu texto, o amor não é uma obrigação, é um sentimento irremediável, irreparável, aos nos subordinar, com carinho e cuidado, a outras pessoas. Como a minha destemida farmacêutica ao seu marido. O sofrimento deles, foi uma lição para mim. Dessas que ninguém fala nas aulas, mas que devia ser referido como a pedra fundamental da interacção social.

Obrigado, minha senhora, aprendi consigo a confrontar a dor...e, essa dor confrontada sem medo, transfiro aos jovens para os quais escrevo este texto dedicado ao seu marido, que está sempre consigo.....e na presença das filhas e dos netos.... esse fruto de dois....

Raúl Iturra

ISCTE/CEAS/Amnistia Internacional
14 de Fevereiro, Dia de São Valentim
ou dos namorados, do ano 2008.

Com a impagável colaboração
de Ana Paula Vieira da Silva

Livros Profedições – MARÇO



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...

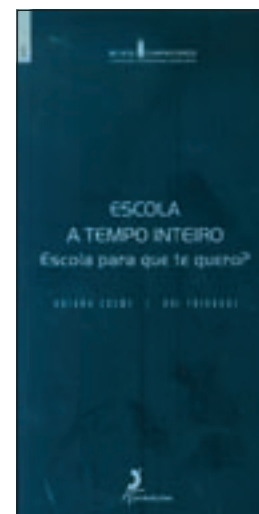


Educação, Formação, Trabalho e Políticas Educativas

Ivonaldo 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

■ Cartas na mesa

Sexo com robôs, fantasia que se pode tornar real num futuro não muito distante

Em meados deste século, fazer sexo com uma mulher fatal electrónica, ou com um homem robô superdotado, e conversar com o parceiro depois, não é uma ideia tão despropositada como pode parecer, tendo em conta o rápido desenvolvimento da inteligência artificial.

É o que pensa David Levy, autor de "Sexo com os Robôs: a evolução das relações entre Humanos e Robôs". "Imaginem: sexo à vontade, as 24 horas do dia, os sete dias da semana!", exclama.

Nem todos, no entanto, compartilham esta visão de um futuro na qual os humanóides seriam fonte de prazer tórrido na cama, e após o acto sexual quem quiser poderá até, como bónus, ter uma conversinha pré-programada.

Muitos acham que isso é possível, levando em conta os progressos realizados na reprodução dos músculos e dos movimentos humanos, ou na inteligência artificial – concretamente na imitação de emoções e de aspectos da personalidade.

Em Novembro passado, investigadores da Universidade de Waseda, no Japão, apresentaram um robô que sabe cozinhar e utilizar as mãos suaves, banhadas em silicone para interagir com os humanos. Segundo Levy, o robô sexual Gigolo Joe, vivido por Jude Law no cinema e criado para dar um auxílio emocional, além de prazer sexual, poderá tornar-se algo real em menos de quarenta anos.

Outros especialistas são cépticos. "Não acho que possamos ter robôs 'parecidos com os humanos' nesse período de tempo", considera Frédéric Kaplan, investigador da Escola Politécnica Federal de Lausanne, Suíça. Kaplan, programador do cérebro do cãozinho robótico da Sony "Aibo", interroga-se se verdadeiramente queremos robôs à nossa imagem e semelhança. "As interacções entre máquinas e humanos serão interessantes em si mesmas, não em termos de + simulações + de relações humanas", disse.

Levy, ao contrário, está convencido que existe procura nesta área. Uma empresa japonesa, a Axis, já fabricou aqueles que poderiam ser considerados os primeiros robôs sexuais. Eles chamam-se Honeydolls e são bonecas de resina e silicone em tamanho real equipadas em cada seio com sensores conectados a um som. Se o "utilizador" beliscar os mamilos, Cindy dará gritos de prazer e sussurrará palavras melosas ao pé do ouvido.

As mulheres também se deixarão tentar pelos robôs sexuais, considera Levy. Ele acredita firmemente no aumento das vendas de massagens vibratórias no mundo inteiro e na queda de tabus.

O que para Levy representa uma vida sexual desenfreada sem sentimento de culpa e livre do contágio de doenças sexualmente transmissíveis significa para outros um pesadelo desesperador. "Parece descabido pensar que seres humanos se vão relacionar com robôs", afirma a sexóloga americana Yvonne K. Fulbright, embora reconheça que os robôs sexuais têm lugar no mercado. "Há um verdadeiro problema com os robôs sexuais: as pessoas sentir-se-ão fracassadas se esta for a sua única solução", adianta.

jps/ Fonte: AFP

O bairro das princesas e dos príncipes

Existem leituras muito diferentes sobre o bairro social que insere a escola onde trabalho e o grupo de alunos com quem convivo diariamente.

Para a hierarquia trata-se de um bairro que justifica a criação de um território de intervenção prioritária. Prioritária no sentido de proteger os bons cidadãos contra os maus que não são cidadãos.

Para a imprensa, que empolga notícias e factos, trata-se de um bairro perigoso e violento, habitado por criminosos e potenciais criminosos. Por arrastamento, rotula a escola como perigosa.

Para a população residente adulta é um bairro propício a pequenos descatos entre alguns habitantes e os agentes da autoridade.

Para um sociólogo trata-se de um gueto provocado pela desastrosa política de habitação social.

Para as crianças com quem trabalho é um bairro de príncipes e princesas.

Centro-me nesta última visão, por ela contrastar com os outros olhares.

Desde que o computador ligado à Internet foi retirado da sala, por uma razão que nunca nos foi claramente explicada, conseguimos quatro velhas máquinas mais duas velhas impressoras. O canto de informática da sala passou a ser um canto de produção de escrita. De textos e de estudos.

Primeiro os textos: no primeiro período deste ano lectivo, as 18 crianças de 6 e 7 anos produziram aí 293 textos. Quase 5 textos por dia, quase 12 textos por aluno. Destes textos, perto da metade começam com "Era uma vez uma princesa". Dependendo da autora – porque é a ala feminina que produz estes textos de encanto – a princesa recebe o nome de uma amiga da turma ou o seu próprio nome. Invariavelmente as princesas encontram príncipes, bem perto de casa, com os nomes de rapazes da turma ou de uma telenovela. Os príncipes levam as princesas para as suas casas, e, ocasionalmente, para os seus castelos. As casas são pequenas e cor-de-rosa. Como a maioria das casas do bairro. Talvez o empreiteiro fosse também um príncipe.

Os príncipes e as princesas têm uma descendência que poderá tranquilizar quem considera que nascem poucas crianças. Reproduzem os hábitos do bairro e é raro o casal de príncipes que não tem muitos filhos.

Cada dia, os autores apresentam a produção do dia anterior aos colegas. As perguntas que seguem à leitura servem para se certificar dos nomes dos protagonistas. É importante também inteirar-se de pormenores das roupas vestidas pelos casais que emergem da prosa. Os comentários mostram um profundo conhecimento do que as lojas do centro comercial perto do bairro têm para vender.

Os príncipes e as princesas têm outra característica: são pobres. As princesas fazem papas com cereais e água ou leite, os príncipes pegam no cavalo para irem às compras nos mini-mercados com nomes iguais aos existentes no bairro.

As princesas relatadas são felizes. Os príncipes pacíficos: nem matam um dragão.

Produzem também estudos. As princesas e os príncipes da turma escrevem, lêem e discutem ideias. Confrontam com textos distantes, de outros autores, que são de fantasia: Bratz, Winx, Which. Consideram que os seus nobres são reais, os outros são imaginações. A turma visitou o seu próprio bairro, inquirindo pais, mães e familiares e entrevistando comerciantes. Analisou o bom e o mau que existe no bairro e publi-



cou o que descobriu. As crianças convidaram para a exposição que fizeram o poder, a hierarquia local e a comunidade. Relataram e propuseram como melhorar alguns aspectos do bairro.

A comunidade olhou e ouviu atentamente o que eles tinham para dizer.

Os decisores, mais uma vez, não apareceram.

Existem muitos olhares sobre o bairro social onde se situa a escola.

Os olhares de quem não vive lá e decide, sem ouvir a próxima geração.

Os olhares de quem nasceu lá, propõe e provavelmente será excluído de qualquer tomada de decisão.

Os olhares de quem analisa, raramente ouvido.

E existe também o olhar lúcido destas crianças que trabalham e decidem em conjunto a gestão do trabalho na sala, os projectos que abraçam. Elas analisam as recolhas que fazem e contam o que descobriram. Aprendem a tomar decisões em função do que produzem individualmente e colectivamente. Insistem em ser ouvidas por adultos e por isso também sabem ouvir.

Por terem nascido onde nasceram, recebem dos que afirmam falar por elas olhares de desconfiança.

Sabem que ser democrata é muito mais do que representar o outro.

Príncipes e princesas. Do bairro.

Pascal Paulus

Escola Básica Amélia Vieira Luís, Outurela

NOTA: Pascal Paulus publicou na Profedições o livro: «A escola faz-se com pessoas», ver: <http://www.profedicoes.pt/livraria/>

XXII ENCONTRO GALEGO-PORTUGUÊS DE EDUCADORES(AS) PARA A PAZ

18, 19 e 20 de Abril de 2008

Teatro e Auditório de Caixanova / VIGO

O XXII encontro das educadoras e dos educadores para a paz, galegos e portugueses, bem como de outras terras que nos queiram acompanhar, vai realizar-se em Vigo — a cidade onde nasceu, no ano de 1983, o grupo EDUCADORES POLA PAZ do Movimento de Renovación Pedagógica (MRP) – NOVA ESCOLA GALEGA.

Vai ser um Encontro especial por vários motivos. Porque é a primeira vez que reuniremos em Vigo e porque, no decurso deste XXII Encontro, celebraremos os 25 anos de existência de EDUCADORES POLA PAZ, o grupo de educação para a paz mais antigo em actividade na Península Ibérica.

Será, assim, um Encontro para festejar e para recordar as numerosas actividades desenvolvidas nestes 25 anos (podem consultar a nossa página electrónica: www.educadorespolapaz.org): jornadas, cursos, conferências, encontros, revistas, livros, etc., mas também para falarmos da situação actual e do futuro. Neste sentido, dada a actualidade da temática e o nosso compromisso com a mesma, **pela segunda vez, dedicamos o tema em estudo à Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos.**

Na verdade, devemos insistir e procurar novas reflexões sobre esta temática e em particular sobre a disciplina de “Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos” que começou a ser leccionada, no ano lectivo de 2007-2008, em sete comunidades autónomas do Estado Espanhol e que, no próximo ano, se estenderá às restantes, incluindo a Galiza.

A celebração dos 25 anos e a sua realização em Vigo levaram-nos, este ano, a modificar a estrutura tradicional dos nossos Encontros. Assim, incluímos, pe-

la primeira vez, um acto-espectáculo num teatro, em que intervirão músicos e poetas consagrados, bem como alguns dos ensaístas que colaboram no **livro sobre os 25 anos de Educadores Pola Paz** que será apresentado no referido acto (Editado por Edicións Xerais; coordenado por Xesús R. Jares; com a participação de numerosos especialistas de diferentes disciplinas e países).

Também nos pareceu oportuno, nesta ocasião, prescindir das oficinas, dando preferência às conferências e conferencistas de alto valor intelectual, com grande experiência, uma extensa e sólida obra e um compromisso totalmente assumido com a temática a abordar. O esforço feito neste sentido, também é novo na nossa história.

Esperamos que os nossos esforços e as nossas ilusões sejam recompensados pela participação massiva de todos os que já participaram, nalguma ocasião, nas nossas actividades e por todos os que queiram fazê-lo pela primeira vez. Para estes, será, sem dúvida, um bom ponto de partida.

Assim, esperamos a vossa presença e participação activa. Até Abril, o mês da liberdade e da paz, em Vigo, de 18 a 20.

ORGANIZAÇÃO

- Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz (AGAPPAZ)
- Educadores/as pola Paz – Nova Escola Galega
- Departamento de Pedagogía y Didáctica da Universidade de A Coruña
- Movimento dos Educadores pela Paz de Portugal (MEP)

APOIO

- Ministerio de Educación e Ciencia (MEC)
- Caixanova
- Consellería de Cultura de la Xunta de Galicia
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia
- Concello de Vigo
- Concello de Lugo

PREÇOS

Só inscrição:

- Até ao dia 15 de Março:
 - Sócios(as) de NEG, sócios(as) do MEP, estudantes e desempregados(as) – 35€.
 - Outros: 45€.
- Depois de 15 de Março:
 - Sócios(as) de NEG, sócios(as) do MEP, estudantes e desempregados(as) – 45€.
 - Outros: 55€.

É entregue certificado oficial de participação

INSCRIÇÕES E MAIS INFORMAÇÃO

Informação: organizacion@educadorespolapaz.org

Também pode consultar o programa em:

www.educadorespolapaz.org

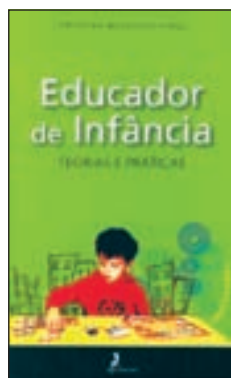
www.apagina.pt/Dia%2Da%2DDia/

INSCRIÇÕES

por correio electrónico (organizacion@educadorespolapaz.org), por correio postal (Educadores pola Paz–Nova Escola Galega - Apdo. 577 - 36200 VIGO)

- CONTA em nome de: Educadores pola Paz — N.º 2080.0000.71.0040194535, de Caixanova (Agência principal) em Vigo.

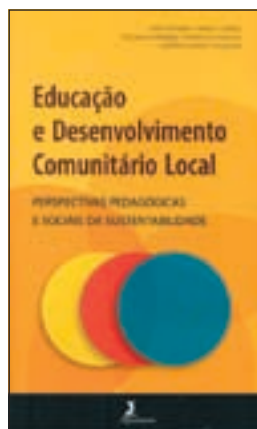
Livros Profedições – MARÇO



Educador de Infância

Teorias e práticas
Cristina Mesquita-Pires
ISBN: 978-972-8562-51-9
Preço: 12.00 euros

Neste livro, a autora centra-se na especificidade da educação de infância, evidenciando que a evolução das instituições responsáveis pelo acolhimento de crianças dos 3 aos 6 anos de idade e os modelos curriculares adoptados foram determinados pelos valores e concepções políticas, económicas, sociais ideológicas e educativas, que marcaram historicamente o nosso país. Estas concepções sobre a forma de conceber a educação de infância, determinaram também os modelos de formação de educadores de infância bem como as instituições a que se atribuiu tal responsabilidade. Salienta que a formação dos educadores de infância se tem desenvolvido na interdependência de concepções de prática e de enquadramentos institucionais de educação e ensino. A profissionalidade específica dos educadores de infância evidencia a realidade profundamente interactiva da sua acção, para a qual convergem saberes complexos de natureza multidimensional.



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.



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.

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

■ Erva daninha

Ciência pensa criar vida artificial no meio de um vazio ético e jurídico

O anúncio da elaboração do genoma de um novo tipo de bactéria por manipulação genética, algo que poderá permitir a criação de organismos artificiais programados ao serviço do Homem, ao mesmo tempo que suscita esperanças traz também temores diante da falta de consenso ético e limites jurídicos.

Em 2001, a equipa do biólogo Graig Venter já tinha anunciado a realização, por meio de fundos privados, do segundo sequenciamento do genoma humano. Pouco antes, isso já havia sido alcançado por um consórcio internacional público de pesquisa.

Além de já ter anunciado o desenvolvimento de uma "caixa de ferramentas" para recriar a vida a partir do genoma simplificado da bactéria *Mycoplasma genitalium*, o instituto de Craig Venter vai mais longe, desta vez reescreve o código genético, mesmo que se trate de um organismo muito simples. Esta bactéria é composta de cerca de 580 genes contra os aproximados 36.000 dos seres humanos.

Esta proeza tecnológica deve abrir caminho a um campo de aplicações muito vasto, que vai da fabricação de novos biocombustíveis até medicamentos. A distância, no entanto, é enorme entre os avanços nos laboratórios e o estado do debate sobre a criação ou a recriação do ser vivo. "Se você perguntar a qualquer um sobre biologia sintética (parte da ciência que se dedica à fabricação de vida artificial), será difícil encontrar uma pessoa em mil que perceba do assunto", declarou à AFP Nigel Cameron, presidente do Instituto de Biotecnologia e do futuro do Homem no Illinois Institute of Technology (Estados Unidos).

Se de um lado a criação da vida artificial parece estar cada dia mais próxima, do outro, nenhum governo ou organismo internacional se preocupou ainda em regular ou limitar a criação de novos organismos vivos.

A questão da clonagem, que é mais antiga, já suscita um grande debate público na sociedade. "A biologia sintética avança a passos grandes na ausência total de debates públicos ou de controlo por um organismo de regulamentação", lamenta Hope Shand, da ONG de bioética canadiana, ETC, que protestou no ano passado contra as experiências com a bactéria de Craig Venter. "Trata-se de uma plataforma muito potente de agentes químicos, de combustíveis, de medicamentos e de outras coisas mais. Isso levanta uma série de questões sobre o monopólio" que deteria a empresa de Venter sobre todas estas inovações. Ele lembra que a empresa Monsanto semeava sozinha, em 2006, cerca de 88 por cento das superfícies plantadas de organismos geneticamente modificados (OGM).

Alguns analistas advertem que em 2015, um quinto de todos os produtos químicos poderia vir da biologia sintética. Nigel Cameron alerta, por sua vez, que há o risco de que este tipo de novas tecnologias seja utilizado para que os bioterroristas fabriquem novas armas. Para se precaver das prováveis barreiras que o governo americano lhe deve impor por motivos de segurança, Craig Venter já se adiantou e publicou uma espécie de 'livro branco' intitulado "Relatório sobre a Governança em Matéria de Biologia Sintética".

jps/ Fonte: AFP

Educação de uns é formação de todos



Pode dizer-se que políticas educacionais dirigidas a populações marginalizadas pela sociedade repercutem para além dos grupos que visam a atingir?

No meu entender, sim. Educar-se é direito fundamental para o exercício da cidadania. Para isso há que frequentar os diferentes níveis de ensino, em estabelecimentos devidamente equipados, receber ensino de professores competentes nas suas áreas de conhecimentos, qualificados e sensíveis para trabalhar com população pluri-étnica e multirracial.

A cidadania deve possibilitar o direito de cada um, em conjunto com os grupos a que pertence, participar das decisões sobre os rumos a dar à sociedade, sendo capaz de articular e negociar desejos, interesses, necessidades com os diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Por isso, os direitos educativos de uns incidem sobre a formação de todos os cidadãos.

A Constituição Federal brasileira de 1988 cria condições legais para equidade no acesso à educação, correção de desigualdades educacionais, reconhecimento do valor da história e cultura dos diferentes povos que constituem a nação brasileira – povos indígenas, descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos. Nos anos 1990, o Ministério da Educação adota medidas que contemplam as peculiaridades étnicas, sociais e históricas dos 220 povos indígenas. No que diz respeito à população negra, descendente dos escravizados africanos que foram compulsoriamente transportados para o Brasil entre os séculos XVI e XIX, a primeira política de abrangência nacional é de 2003.

Os primeiros têm atendida a reivindicação de educação escolar na língua própria de cada etnia, aprendizagem do português como segunda língua, tendo em vista preservar suas tradições, desenvolver competências para dialogar em oportunidades de convívio com outros segmentos e instâncias da sociedade. Processos educativos são orientados por princípios de interculturalidade, criando-se experiências que podem contribuir para educação de todos os brasileiros.

Os afrodescendentes têm atendida demanda, formulada durante o século XX, por ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, tanto para a formação do seu grupo étnico-racial de quem se tentou apagar a memória da ancestralidade africana, como de todos os outros brasileiros. Não se trata de acumular informações, mas de reeducar positivamente as relações étnico-raciais, o que é desafio para todos os cidadãos.

As políticas educacionais que contemplam povos indígenas e população negra, no Brasil, resultam de suas lutas?

Sim. Resultam de resistência contínua a tentativas de desumanização a que têm sido submetidos, ao longo de cinco séculos.

Desumanização? Mas também de aprendizagens de novos jeitos de ser e viver, de novos conhecimentos, não é verdade?

Certamente. No entanto as aprendizagens que tiveram e têm, mesmo as positivas, as que dignificam os aprendizes, não diminuem a crueldade de serem vistos como seres humanos menos importantes ou valiosos. É impossível esquecer as tentativas sempre renovadas para que renunciem suas culturas e identidades, assim como as desqualificações do que lhes é peculiar.

Lazo ensina que em encontrões, choques contra os povos indígenas e com reiteradas tentativas de sua destruição, a partir do século XVI, os europeus descobrem, ao se deparar com um mundo diferente do seu, formas distintas de ser humano. A estas desconhecidas significações de ser e viver, não facilmente por eles decodificadas, juntam-se outras tantas a eles também estranhas, as transportadas pelos africanos que eles escravizam. Estes levam para as Américas, em suas mentes, espiritualidade e corpos, técnicas de trabalho, de construções, modos de pensar, se organizar, conduzir a vida, distintos dos familiares aos europeus e aos antigos habitantes do território que os colonizadores designam novo continente.

Na impossibilidade de fazer desaparecer física e culturalmente indígenas e negros, divulga-se o que no Brasil se designa como o mito da democracia racial e em outros países da América Latina "conto da mestiçagem". Divulga-se que os mestiços, homens e mulheres oriundos de culturas "miscigenadas", apagarão parte de suas raízes originárias, aquelas consideradas inferiores pelos que se promovem a dominantes na sociedade. Busca-se fazer crer que ao recriá-las, no contato com as pretensamente superiores, esqueceriam o que lhes é próprio. Apesar dos esforços para instituir o entendimento de que todos fazemos parte de um mesmo, somos um mesmo, a história própria dos povos do continente cria espaços de jogo e trocas. E o faz, porque a história sempre se constrói nas culturas, ao cultivar, reconhecer e valorizar raízes, proporcionar ligação com e cultivar as matrizes primeiras, recriar significados, jeitos de ser e de viver.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Luiz Pacheco

A morte de uma alma sem inquietos

(Lisboa, 1925-2008)

Sei que escolheste o dia certo para morrer: o dos Reis Magos com quem sempre te deste muito mal. Mas já estou a ver-te com as mãos cheias, não de incenso ou mirra, e muito menos de ouro que nunca tiveste cá nesta vida, é verdade, mas com um punhado de esferográficas para continuares a dar notícias do Paraíso. Sei como foram doridos os últimos dias no “lar de velhinhos” em que guardaste a tua solidão na antiga Aldeia Galega ou Montijo de outras histórias na outra banda do Tejo. Mas chega-se e parte-se em qualquer lado a caminho do Paraíso, mesmo contra a nossa vontade. Não quero recordar os aspectos que permanecem da caminhada comum de muitos anos com a literatura pelo meio, nos sonhos e projectos que por vezes disso não passaram, mas ficam comigo as sombras e histórias de tantos lugares por saber que tão cedo não serás esquecido. Entre os amigos e conhecidos, mas sobretudo pelo exemplo maior da obra literária e crítica que, nos altos e baixos da tua vida, pudeste e soubeste criar, mesmo que tenhas dito que toda a aventura não passou de um “contar histórias” para viver ou saberes utilizar a tua charrua (a velha máquina de escrever que tantas vezes puseste no prego por absoluta necessidade de sobrevivência). Tudo isso está escrito, eu sei, nas páginas do teu “diário remendado”, nas ficções ou nos textos de circunstância: “Os Namorados”, “O Caso das Salsichas Voadoras”, “Comunidade”. “Teodolito” ou “O Libertino Passeia por Braga”. Tudo isso se sabe, é verdade, mas exactamente por isso é que serás sempre um ponto de referência pelo que criaste na literatura portuguesa da segunda metade do século vinte. E ainda pelo sentido crítico da tua trincheira cultural, sempre na berlinda ao longo de anos, antes e depois de Abril, e que reuniste em vários livros de intervenção e de guerrilha. Não poupaste ninguém e essa foi a tua melhor e mais coerente qualidade pessoal. Mas consente que, nesta hora de despedida, possa ainda evocar os passos essenciais da tua via-sacra que durou mais de oitenta anos, na memória dos tempos de infância que sempre guardaste dessa velha casa na lisboeta rua dona Estefânia: “o corredor tinha onze metros à direita a porta que dava para a escada havia um desvão ou desvio, pequeno, dois metros nem tanto, com uma porta que dava para uma saleta pequenina, aconchegada, quase sempre fechada e sem ninguém; “a sala verde” assim chamada por causa dos estofos das cadeiras e da cor do reposteiro, pesado e cheirando a um pó muito velho e denso”. Ou ainda na evocação de um pai estendido na cama, em silêncio, de olhar frio e fixo. Ou mais tarde na admirável narrativa que é “Os Namorados”, datada de 1962, com uma circulação muito restrita em edição copiografada: “Dos jardins fantásticos da minha infância que eu nem tive infância nasci assim já velho mas sou um bonacheirão incapaz de rancor aos meninos que tiveram infância e jardins, trago um na lembrança que era um jardim muito engraçado havia um coreto a música tocava aos domingos havia um urinol com aquele velho maluco que fazia coisas aos rapazes e também lembro um jardim, outro ou seria o mesmo que era um jardim muito engraçado com uma estantezinha verde o tipo que emprestava os livros à gente tinha uma farda preenchia-se um papel com o nosso nome e morada era coisa séria. Os jardins da minha infância tinham lagos peixes vermelhos flores subtis perfumes quentes cores triviais



recantos de sombra lugares comuns esconderijos giros para a gente brincar”.

Olha, meu caro, esses jardins ainda existem, mas há muito tempo que deixaste de dar por eles, só morreu o velho maluco do jardim do Constantino, e ainda lá está, creio, o coreto e a mesma estante de livros.

Mas a tempo soubeste estabelecer mais do que um “exercício de estilo”: foram e são as razões de uma *moral* que define a tua obra. Não uma moral para teu uso próprio, mas que caracterizou todo o teu percurso literário e crítico, no bem e no mal de nunca seres, como foi fácil rotular-te, um “escritor maldito” – como escritor tiveste sempre tudo e de maldito quase nada, e com toda a veemência pudeste assim clamar: “Aos que me chamam maldito nas barbas ou pelas costas, daqui grito sem ira nenhuma ou rancor, como saudação amigável: – Raios os partam!”

A obra literária que nos deixas comestível ou interventiva, crítica ou denunciadora de muitos dos nossos vícios, serviu acima de tudo como o grande e único pretexto de estares vivo e fazeres desse teu caminho triste e atribulado, como foram os destinos de Tomás Pinto Brandão, Bocage, Tolentino, Gomes Leal, Sampaio Bruno, Pessoa ou Raul Leal, entre outros, a *epopeia* nua e crua, trágica e asfixiante da tua própria vida, oito filhos às costas e a escrita sempre como forma de pulsão pessoal e mesmo de redenção até a morte chegar em noite fria e chuvosa de Janeiro.

Mas partes deste mundo com saudades, eu sei, e na certeza de que deixaste, repito, uma obra exemplar pelo rigor da *escrita* e pela *verdade* de tudo que soubeste narrar, denunciar ou criticar. Sempre. Longe ou fora de qualquer espécie de literatice e na rebeldia assumida de a vida ser para toda a gente, menos para os papalvos, como dizia o padre Manuel Bernardes, “uma floresta de enganos” e sou um desses que sabem que não partiste enganado. Claro que não. Estás, finalmente, em paz contigo e alguns me dizem que te despediste com alegria deste mundo. Descansa em paz, meu caro Luiz Pacheco.

Serafim Ferreira

Crítico literário. Porto

■ Quotidiano

Prós ou Contras

Um interessantíssimo programa televisivo fala de “Prós” e “Contras”, possivelmente sem se ter consultado nenhum especialista na Língua Portuguesa. O discurso impõe realidades e, não sendo eu entendido em “Língua Portuguesa”, mais do que muitos milhões de pessoas, em relação ao “imposto pelo discurso” li algumas obras a respeito.

Imaginemos uma situação: “A Justiça e o seu funcionamento em Portugal”. Proposto o tema, o programa avança para um posicionamento numa sala, de pessoas, aparentemente “opostas”. Há quem seja contra a Justiça? Estranho, mas parece isso. Se passarmos a “Fecho de Urgências Hospitalares”, o mesmo sucede. “Prós” sabemos que existem. Muitas crianças já nasceram em carrinhas conduzidas por Bombeiros Voluntários de cuja entrega não duvido, mas “preferir” que um filho nasça assim, ou num hospital, é demasiado estranho... Haverá quem prefira isso? Por que não dizer: entre a “ambulância” (muitas vezes mera carrinha) e uma Urgência de betão, não preferimos o “betão”, preferimos uma Urgência equipada como deve ser. Não sou médico, nem profissional de saúde (como não são muitos dos responsáveis políticos pela saúde, aliás). Quem tem o infortúnio de passar

meses (e há sempre pior) a calcorrear hospitais fica a pensar sobre o que dizer da falta de uma cadeira de rodas, Uma, repito, num centro de saúde de fama nacional. E a culpa disso não é dos médicos, dos enfermeiros, de todos os que fazem trabalho voluntário. Mais simplesmente, também não seria o aumento de ambulâncias que poderia suprir a falta de cadeiras de rodas, porque as ambulâncias não entram nos corredores dos hospitais, já de si estreitados com doentes aí “instalados”. Já se diz que a saúde é um custo insuportável (ou a educação). Talvez se devesse pensar seriamente em não fazer nada (aí sim, poupava-se!) com o argumento de que vamos todos morrer. Estudar é também dispensável (nascemos todos analfabetos e assim vamos terminar a existência). Meditando nestes assuntos tão lineares somos tentados a propor o regresso à Idade da Pedra, provavelmente de onde nunca deveríamos ter saído, pois vivíamos de acordo com a Natureza. Prós ou Contras?

Carlos Mota

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

■ Memórias

1

Ei-los que voltam...

«Quiseram as Excelentíssimas Autoridades dar público testemunho de apreço ao meu trabalho, concedendo-me uma comenda que, muito comovida agradeço. Mas a amável e ilustre presença de Vossa Excelência seria já para mim muito alta recompensa, se houvesse de esperá-la por aquilo que foi o cumprimento de um dever e a aceitação da vontade de Deus.

A todos, pois, muito obrigada.

Sete anos de professora, seis de vice-reitora na secção e 32 de reitoria, somam 45 anos que a grande Graça de Deus me permitiu dar, neste liceu, à causa da educação e aos serviços do meu país.

E digo grande Graça de Deus, porque ele me concedeu muitos anos de vida, de saúde e coragem e ambientes familiar e liceal que muito contribuíram para a obra realizada.»

In «Liceu de Carolina Michaelis.
Homenagem à reitora Dr.ª D. Maria Eulália Balacó».
Labor, nº 295, Outubro, 1971.

2

Recordando os mestres... Pelo diálogo

“Tenho lastimado sempre que à oportunidade se oferece a letargia circumprofissional do magistério, que não serve os interesses nem do ensino nem do país. Sem um encontro assíduos de autoridades escolares e de professores, e destes entre si, para se debaterem os problemas surgidos no decurso da acção docente, privam-se aquelas de preciosos elementos de informação e comprometem-se intenções suas que se ficam no papel.

Em 1948 realizou-se o I Congresso do Ensino Técnico, organizado pelo Conselho de Inspeção daquele ramo de ensino. Mais tarde, realizaram-se o I Colóquio Nacional de Psicopedagogia (1961) e o I Congresso do Ensino Particular, este da iniciativa e organização do Grémio dos Proprietários dos Estabelecimentos do Ensino Particular (1965).

Cabe perguntar quando se promoverá o VI Congresso do Ensino Liceal; os cinco primeiros, da iniciativa da então existente Federação das Associações dos Liceus Portugueses, realizaram-se em Aveiro, Viseu, Braga, Évora e Coimbra de 1927 a 1931.”

Rui Grácio in “Caderno o professor”,
nº 3, Dezembro, 1970.

NOTA:

A dúvida de Rui Grácio viria a ter resposta meses depois com a realização do VI Congresso no mês de Abril, na cidade de Aveiro.

Recolha e selecção de:
Costa Carvalho

Escola inclusiva?



Falemos de escola inclusiva, ou seja falemos de algo que não existe mas deveria existir. Não podemos pois analisar algo que não existe, mas sim propor algo que passe a existir. As escolas actuais não estão preparadas nem adaptadas para uma inclusão concreta e realista das crianças com algum tipo de deficiência. Vejamos alguns exemplos daquilo que não existe, mas deveria existir. Actualmente as escolas não dispõem de actividades motoras adaptadas para crianças com deficiências, algumas excepções confirmam a regra, mas falemos da regra não das excepções, não sejamos hipócritas como o Ministério da Educação que visita não a regra mas sim as excepções. Pergunto-me eu quais as escolas que dispõem do seguinte material: livros em Braille, meios audiovisuais e informáticos adaptados para crianças deficientes, acessos com rampas a todas as salas e espaços escolares, material desportivo adaptado a essas crianças, técnicos, profissionais especializados nas diferentes áreas. Pergunto-me pois, o que é feito destas crianças; e qual é a actuação do ministério da educação face a estes casos? Esquecimento falseado, adiamento incompreendido, pura ignorância. Concluo que a actuação de um ministério inclusivo é a seguinte: deixa-se simplesmente nas mãos dos professores, mais uma vez, a tarefa da qual nem competência, nem formação os mesmos detêm, procura-se resolver os casos, arranjando as soluções mágicas que não existem. Estas crianças, na minha opinião, são sem dúvida colocadas de lado pela própria sociedade, e a escola é o exemplo disso. Quando as crianças chegam à escola, esta não está preparada para as receber, não dispõe de meios, nem de recursos para as acolher, são muitas vezes “colocadas” em salas minúsculas, com actividades minúsculas, e estas

com um potencial enorme a ser desenvolvido. A acção do governo perante este cenário de escolas sem um mínimo de condições para acolher estas crianças é, simplesmente, a inacção. Acho sem dúvida vergonhoso, e sinto-me envergonhado com as escolas que dispomos; um governo que nos fala de um choque tecnológico eu falaria de um choque social, essa seria sim a mudança necessária, uma reeducação social emergente nas escolas.

Proponho a criação de uma nova disciplina escolar, denominada de Actividade Motora Adaptada, com um programa direccionado para todas as crianças com problemas de cariz físicos, que sejam limitativos. O que se passa agora é simples: colocam-se as crianças no meio de uma turma e já está, estão integradas; procura-se pois, ofuscar o problema, e se o problema existe, e se essas crianças têm esses problemas, então devemos simplesmente olhar o problema de frente e criarmos formas de ajudar as crianças com esses problemas. A criação dessa nova disciplina não só ajuda as crianças a evoluir consistentemente, como as liberta para uma nova vida. Solucionar o problema é simplesmente uma indução da inoperância que as nossas escolas são reflexo. A redução orçamental disfarçada na educação é como um atrofio muscular em que lentamente vamos perdendo a força de uma educação inclusiva.

Afirmo, mas sem dúvidas, que este Ministério da Educação é mau, avalio-o mesmo de péssimo em resolução de problemas, porque não admite a existência de problemas.

A disciplina Actividade Motora Adaptada será essencial para estas crianças terem um futuro com mais qualidade de vida e permitirá que as mesmas vivam com uma maior qualidade de vida. Estas crianças não devem se despejadas em associações, escolas ou “arrecadações”, sem objectivos concretos do que se pretende para elas. As mesmas devem ser tratadas com respeito e integridade.

É urgente repensar o actual modelo escolar, e integrar essas crianças de uma forma correcta numa sociedade global e não escolar. É necessário realizar uma rotura institucional e social, partindo do modelo escolar.

Gui Duarte Meira Pestana

Professor

gui_pestana@portugalmail.pt



A Paixão segundo... Josué

Com o aproximar da Páscoa, a tensão recrudescer, sucedendo-se os actos de guerrilha, rotulados de terrorismo pela potência ocupante. Um tal Josué da Galileia, chefe político e religioso de formação essencial, aproveitando o grande fluxo de visitantes, lidera um comando num raid temerário e ocupa, durante alguns instantes, o átrio do Grande Templo! Instantes suficientes, contudo, para repudiar o mercantilismo aí dominante e proclamar publicamente, no centro nevrálgico do país, os ideais de libertação.

E por entre a confusão resultante, a escassa dezena de nacionalistas nazarenos (com ligações conhecidas aos extremistas zelotas), logrará escapular-se, enquanto os legionários, apanhados de surpresa, encontrarão inesperadas dificuldades para progredir por entre a densa e pouco colaborante multidão. Mas o êxito irá ser de curta duração. Durante a tarde, uma decúria escoltará até às prisões imperiais Judas bar Abbas, filho dilecto de Josué e seu defim no desígnio nacionalista, capturado após emboscada frustrada a uma patrulha romana, em Séforis, na Galileia. O significado desta detenção abate-se sobre Josué; aquele que alguns dos seus homens veem já como um novo Messias. O desalento perpassa o grupo. Uma expressão tensa, pétrea dir-se-ia, envolve o rosto do líder rebelde. Contudo, gradualmente, uma firme determinação vai aí tomando forma. Nessa noite entrarão novamente em Jerusalém para uma reunião clandestina em casa de um seu apoiante, curiosamente, um proeminente membro do Sinédrio! Aí, o líder, após concisa revisão dos factos, irá transmitir a sua difícil mas inabalável decisão: entregar-

se-á em troca do filho!

Um coro de protestos acolhe tal revelação!! Contudo, com um gesto ríspido, o mestre rapidamente impõe silêncio. O Sinédrio não recusará, explica. Eles querem-no a si. Querem calar a sua voz intransigente, tão pouco conforme a letra da lei de Fariseus e Saduceus. Só eles, (por um preço conveniente), podem conseguir a libertação de Bar Abbas cuja verdadeira importância Pilatos, felizmente, ainda não conhece! Será o fim imediato do Movimento, mas poderá permitir a preservação da esperança. Bar Abbas será a garantia de futuro!

Está decidido: um dos seus irá negociar com o Sinédrio. Para isso, no breve jantar que se segue, escolhe então um dos de maior confiança; Judas, conhecido como "Iscairotes" ou "Sicário" (pela "sica" que nunca o abandona), um antigo militante zelota (à semelhança do seu companheiro Simão), puro e duro e que, caso raro, sabe até ler e contar. Escolhe-o, simplesmente entregando-lhe um pedaço de pão. Para, seguidamente, lhe ordenar numa voz que, a todo o custo, tenta mostrar impassível: vai e faz o que tens a fazer!

E Judas parte para a sua missão!

Negoceia com o sumosacerdote Cafás a libertação de Bar Abbas. Este, contudo, está relutante; sabe que a sua margem de manobra face à autoridade ocupante é limitada. Judas insiste, uma bolsa de moedas muda disfarçadamente de mão.

Finalmente o contrato é estabelecido. Os guardas do templo são enviados para o Monte das Oliveiras onde o grupo se refugiou. Conforme combinado, Josué é detido. É, naturalmente, um momento tenso,... emotivo. Pedro, o

impulsivo lugar-tenente, não se contém e agride até um dos guardas, mas é rapidamente repreendido pelo chefe que, inclusive, tem ainda oportunidade para aplicar os famosos conhecimentos terapêuticos essenciais, tratando a ferida, felizmente superficial.

Os ânimos acabam por amainar. Finalmente Josué é posto a ferros e levado até ao Sinédrio. É interrogado conforme a lei e, naturalmente, condenado. O sacrifício parece seguir os seus trâmites previstos.

Mas eis que inesperadamente (sem se fazer anunciar) irrompe na sala Flávio Tibúrcio, adjunto de Pilatos, acompanhado de uma corte e exigindo a entrega do prisioneiro na sua qualidade de criminoso político. De alguma forma os romanos tinham sido alertados e vinham agora deitar a mão ao inimigo Asmoneu tão encarniçadamente procurado.

O Sinédrio fica de mãos atadas. A sua competência delegada abrange apenas os crimes religiosos. Não tem força nem argumentos para protestar. Resta-lhe apenas, agora, aproveitar a permissividade pascal (conforme combinado) e exigir a libertação de Bar Abbas.

E é assim que, Josué "O Nazareno", irá ser levado à presença do Governador Romano da Judeia. Este começa por exigir a sua confissão (como condição de uma morte rápida) pelo que se iniciam as inevitáveis suplicações. O rabi, contudo, mantém-se em silêncio. Entre outras coisas, sabe que nenhum poder humano o pode agora salvar! Não irá dar a Pilatos o prazer de o ver suplicar! Furioso, este esbofeteia-o! E, enquanto pede uma bacia para levar as mãos ensanguentadas da agressão, transmite ao oficial de serviço a ordem seca

e peremptória da execução: crucifiquem-no!

Deste modo, Josué o Galileu, profeta e líder político asmoneu, virá a ser executado da forma apenas reservada a homicidas e criminosos políticos. A seu lado dois criminosos de delito comum. Acima da sua cabeça o motivo explícito da condenação: I.N.R.I, Jesus (versão grega do aramaico Josué), Nazareno, Rei dos Judeus.

Apenas a alguns familiares e amigos (nessa altura em Jerusalém para a celebração da Páscoa), será permitido assistir de perto à execução. Mulheres, essencialmente, entre elas Maria, sua devotada mãe e, Maria Madalena, sua dilecta esposa. Dos seus homens, apenas João, o mais novo e menos conhecido das autoridades, arrisca estar presente. Mas nem tudo se há-de perder. Trinta e três anos depois, um grupo de zelotas desencadeará aquela que ficará conhecida como a Grande Revolta Judaica, que durante meia dúzia de anos há-de corresponder ao último estertor de independência durante quase dois milénios! Antes de se afundar, num mar de sangue, em Massada!

Pouco mais tarde, comunidades da diáspora, hão-de espiritualizar a memória do rabi Josué e transformar o sacrifício de um dos últimos Messias judaicos em missão redentora da humanidade. Após o necessário branqueamento do papel de Roma (função que caberá especialmente a Paulo de Tarso), e a inevitável universalização doutrinária, transformá-lo-ão em Cristo (o ungido) cujos seguidores, três séculos depois, hão-de finalmente dominar a "grande besta" e, através dela, grande parte do mundo!

Aurélio Lopes

A Defesa da Democracia, a Lei dos Partidos e a Gestão Escolar

“Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.”

Cecília Meireles

Os professores têm uma certa dificuldade em se assumirem como trabalhadores, sujeitos aos mesmos mecanismos de repressão e controle. Ao não se sentirem parte integrante do mundo do trabalho perdem força. Nas escolas há Trabalhadores não docentes e Trabalhadores docentes. As leis aprovadas pelas diversas maiorias na Assembleia da República, desde o Código Laboral à Lei dos Partidos, dizem respeito a todos os professores enquanto cidadãos e enquanto profissionais, pois o exercício da Liberdade é um direito e um dever para com os seus alunos.

No dia 8 de Outubro de 1945 numa reunião realizada no Centro Almirante Reis, em Lisboa, sob a Presidência do Professor Doutor Barbosa de Magalhães, nasceu o Movimento de Unidade Democrática (MUD). O entusiasmo foi enorme. O fim da guerra e a vitória sobre o nazismo e o fascismo criaram uma profunda esperança que o fascismo português também fosse derrotado, mas o sistema económico que sustentou os governos da Europa Ocidental é no essencial o mesmo que em Portugal beneficiou e sustentou o fascismo. O “Diário Popular” noticia na sua edição de 12 de Outubro que em Lisboa 100 mil pessoas apoiam o MUD e no Porto 60 mil.

O fascismo assustou-se. O governo de Salazar “duvidou” e solicitou essas listas para confirmação. A Comissão Distrital

de Lisboa cedeu e seguiu-se uma onda de demissões de funcionários públicos, perseguições e prisões. No Porto, a Comissão Distrital, presidida pelo Professor Ruy Luís Gomes, recusou-se a mostrar as listas de apoiantes. Foram presos e transferidos para Lisboa. Libertados passados uns dias, regressam à Invicta. Em S. Bento foram recebidos por uma entusiástica manifestação. O prestígio do MUD no Porto ficou demonstrado nas comemorações do 31 de Janeiro, tiveram mais de 100 mil participantes que responderam assim ao apelo da Comissão Distrital do Porto do Movimento.

A exigência de apresentação de listas de cidadãos para a confirmação de opiniões ou opções políticas não é uma inovação do actual poder financeiro através das suas instituições políticas. Também não é novidade a recusa a essa pretensão por parte dos democratas. Infelizmente, esta não é única situação que nos lembra que o poder económico que sustentou internamente o fascismo está reconstruído.

A partir de 1949, as dificuldades na luta dos democratas aumentou, em boa parte devido à colaboração dos governos ocidentais com a ditadura fascista e à aproximação de alguns sectores republicanos e socialistas aos países da NATO. Assim, esta subserviência dos partidos que alternadamente têm ocupado o governo tem raízes na sua própria formação.

Em 8 de Junho de 1951, o Professor Ruy Luís Gomes apresentou a Candidatura do Movimento Nacional Democrático (em 2009 comemoram-se os 60 anos da sua criação), sucessor do MUD na resistência antifascista, à Pre-

sidência da República. No seu manifesto “Ao Povo”, o Professor Ruy Luís Gomes afirma: «(...) uma grande certeza nos anima: a de que, na luta entre um POVO e um governo antipopular, a vitória final pertence sempre ao Povo» E mais adiante, no mesmo Manifesto, sob o tópico “Pão e Trabalho” podemos ler: «Em 1950, o défice diminuiu mas essa diminuição não resultou de uma evolução favorável das condições do País, mas sim da convergência destes dois factores de crise: Na ordem interna, abaixamento sensível do consumo pela queda do poder de compra; na ordem externa, aumento das exportações (...) Como o governo não tem fomentado o aumento da produção, única base sólida capaz de assegurar o acréscimo de consumo e de exportações, o equilíbrio do orçamento reveste um significado puramente aritmético. (...) E assim vamos sendo conduzidos à ruína económico-financeira com orçamentos equilibrados.» As semelhanças com a actual situação não são pura coincidência. Devem-se ao facto de o sustentáculo económico do fascismo ser o mesmo do neoliberalismo. A título de exemplo, podemos referir as afirmações do Sr. Joseph Luns, futuro Secretário-geral da NATO, na sua visita a Lisboa, em 1971: «Sinto-me feliz por ter sido recebido pelo Sr. Professor Oliveira Salazar - o homem que há 40 anos preside aos destinos deste país com tanta sabedoria (...)» Faz parte da sabedoria elogiada pelo futuro chefe supremo da NATO, o Campo de Concentração do Tarrafal, os Tribunais Plenários, a Polícia Política, a Censura à imprensa e aos livros,

a inexistência de um Serviço Nacional de Saúde, a criação de grupos monopolistas com lucros enormes e o povo com baixos salários, os gastos militares, a guerra colonial, a elitização do ensino público criado, a instabilidade profissional, entre outras.

Relativamente à gestão das escolas, o ministro Cordeiro Ramos manda, em 22 de Abril de 1930, que cessem funções todos os reitores e vice-reitores em serviço. A partir desta data, serão nomeados por livre escolha do Governo. Para o bom andamento do ensino, considera o ministro que seria desejável que fossem os reitores a escolher os seus professores e os reitores seriam responsáveis perante a tutela pela actuação dos professores que ele escolheu.

Na nova gestão, em 2008, não há “reitor”, há “director” que ainda não é nomeado pelo governo, mas já vai nomeando os coordenadores que avaliarão os professores.

As sucessivas revisões constitucionais, aprovadas pela Assembleia da República sempre com o voto contra dos democratas, permitiram a reconstituição dos grupos financeiros beneficiários e sustentadores do fascismo.

O poder financeiro nacional e internacional não tem preferência por este ou aquele sistema político, mais ou menos ditatorial, desde que sirva os seus interesses de exploração da riqueza dos povos. O capitalismo e o imperialismo são, pela sua natureza, imorais, já que se baseiam na exploração de uns homens por outros homens.

Paulo Morgado

Esc. Sec. São Pedro da Cova

Aulas assistidas? Está aberta a época do teatro

As aulas não são mais do que um composto de momentos sequenciais, diferentes, de interacção entre professores e alunos onde as estratégias podem ter de ser alteradas em qualquer momento; tendo em conta a especificidade dos alunos, a reacção destes à matéria leccionada e, até, à disposição momentânea dos intervenientes, ou seja, alteradas de acordo com as diversas conjecturas inesperadas, impossíveis de as prever por mais esforço que façamos, pois a escola não passa de uma organização do tipo anárquico no que respeita à previsão das situações comparando-se até, como referem vários autores, o ensino a uma arte. Mais: essas estratégias estandardizadas podem resultar num sucesso para uns e um autêntico fracasso para outros tendo em conta os traços de personalidade dos “actores”, todos diferentes. Sendo assim, parece-me que o avalia-

dor de desempenho docente, que só vai às aulas dos outros para observar a “relação pedagógica com os alunos”, não assista a mais do que uma peça ensaiada. O professor que siga à risca o plano de aulas, previamente definido, está a fazer um mau trabalho. Estará em contradição com a essência do seu serviço ou estará a teatralizar. Ninguém consegue prever qual o *feedback* que esses alunos irão ter e quais os casos, da mais variada ordem, que poderão obrigar a mudar o rumo dos acontecimentos. E o avaliador também não conseguirá estar ali, como se de um móvel se tratasse, sem provocar constrangimentos quer ao professor, quer aos alunos, quer a ele próprio. Mas atenção! Repito: ele só vai avaliar, nessa observação, a “relação pedagógica”, ou seja, de uma maneira geral, vai observar o clima, o ambiente da aula, que, se não for agradável, pode-

rá ser-lhe imputada essa responsabilidade. Espero, assim, que o avaliador (colega professor) não se deslumbre e assumo o seu papel de um mero funcionário nessa obrigação não se alinhando à retórica. Espero ainda que coloque as cruzinhas no local certo pois dever-se-á lembrar que estamos a ser altamente prejudicados pelas nossas políticas educativas: há três anos que temos as carreiras “congeladas” e quando forem “derretidas” serão ligadas a uma absurda taxa predefinida de progressão, e ainda nos apelidam de “professorzecos” conforme denunciou a FENPROF no dia 25-1-2008 em nota dirigida à imprensa. Não deverá basear-se no que lhe parece (por mais despedido de preconceitos que esteja e por mais diferenças que possa vislumbrar tendo como referência ele próprio) e terá de ter em conta que poderá estar a avaliar colegas que estão mais ha-

bilitados do que ele, quer ao nível pedagógico quer ao nível científico. E ao nível pedagógico não será difícil isso acontecer, pois os mais novos (os avaliados) estão muito mais preparados do que os mais velhos (os avaliadores) nesta vertente. É bom reconhecer esta espantosa curiosidade. Querem fazer de nós verdadeiros actores como a maioria dos autores nas ciências da educação nos chamam provavelmente com outro sentido mas, se calhar, chamam-nos mesmo comparando-nos a autênticos artistas.

Luís Filipe Firmino Ricardo

Prof. Secundário na Esc. Sec. Eng. Acácio Calazans

Duarte - Marinha Grande

Mestre em Administração e Planificação da Educação

(Universidade Portucalense)

luisfirmino@gmail.com



A web na aprendizagem

Vivemos a realidade de novos conceitos em todas as áreas de atuação do indivíduo. Estas mudanças e seus efeitos estão alicerçados no imediatismo virtual interativo, porém não podemos fechar os olhos para a existência de renitentes que insistem em se manter alheios ao que acontece ao seu redor. Este tipo de comportamento está gerando certo isolamento, primeiro sinal de uma exclusão próxima, uma vez que o dia a dia em rede é uma realidade que veio para ficar.

Na educação não é diferente. A iniciativa de se incorporar à didática recursos tecnológicos como TV, vídeo, *data show* é antiga. Infelizmente a aplicação destas ferramentas não passou de uma prática meramente ilustrativa quando poderia ter sido uma fonte geradora de desafios cognitivos. Acontece que até pouco tempo atrás este comportamento não interferia de maneira decisiva no resultado final da aprendizagem, mas hoje a nova linguagem de comunicação invadiu a escola, e o professor tem que

se integrar à comunicação em rede para poder falar a mesma linguagem que seus alunos dominam e usam no seu cotidiano. Para que isso ocorra a parceria escola/professor/aluno tem que existir total e integralmente uma vez que, pressupõem-se, todos tenham um objetivo comum, a aprendizagem.

Muitos professores tentam incorporar às práticas pedagógicas o uso das ferramentas da Web 2.0, porém muitas escolas insistem em manter inativos os laboratórios de informática sem dispor de um profissional da área para promover sua utilização com fins educacionais. Isso ocorre em razão da visão errônea e desatualizada do uso dos computadores e da internet. O rótulo de usar a Net somente para jogos e banalidades ainda faz parte dos conceitos obsoletos de muitos diretores de escolas.

A melhor forma de aprender a utilizar o computador é utilizando-o. Como poucos profissionais da educação o utilizam como ferramenta de aprendizagem, o material para se compartilhar é escasso.

O e-mail é a ferramenta mais conhecida e usada por todos os indivíduos. O professor pode enviar resumos, propostas de debates, títulos para pesquisas, e tudo o mais que sua criatividade propor fazendo da Web uma sala de aula sem paredes, propiciando a participação tanto dos alunos "tagarelas" quanto dos tímidos e retraídos.

Os alunos ao acessarem o resumo da semana, por exemplo, estarão fixando o conteúdo trabalhado e favorecendo a possibilidade de constatação de possíveis dúvidas. Caso elas existam poderá questionar via e-mail informando o professor sobre as lacunas existentes e sobre os pontos que deverá reforçar em sala de aula.

Se o aluno não tiver computador em casa poderá dispor do computador da escola no horário que melhor lhe convier. Além do e-mail, existem os blogs, fotoblogs, WebQuests, Fóruns, Listas de discussões e outras TICs que são ferramentas propiciadoras de participação e colaboração de todos os in-

tegrantes. Além de colaborar com a aprendizagem esta prática favorece o desenvolvimento amplo do indivíduo fazendo com que ele se torne um formador de opinião, exercite a linguagem escrita, exponha seus pensamentos, aprenda a exercer a cidadania e muitas outras possibilidades tão importantes na construção e formação do cidadão. Já que os alunos estão completamente interagidos e integrados com o ciberespaço, é hora da escola e dos professores arregaçarem as mangas e colocarem a mão na massa, ou melhor dizendo, colocar a mão no *mouse*.

Cybele Meyer

Advogada, Artista Plástica, Professora, Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência do Ensino Superior, Palestrante e Escritora. Mantém um blog "Educar Já!" de auxílio ao Professor que recebeu em 30 dias 20 000 visitas.

Blog www.cybelemeyer.blogspot.com

Site www.cybelemeyer.com.br

e-mail cybelemeyer@yahoo.com.br

Educação para os valores na prática desportiva

Os pais, de acordo com as leis genéticas, transmitem aos filhos determinadas características e traços identificadores. Contudo, os valores, os princípios, as atitudes e os comportamentos não são transmissíveis de acordo com estas leis. O que implica a "obrigatoriedade" do seu ensino e fundamentalmente, da sua "prática" (Gonçalves, 2003).

As crenças e percepções pessoais dos professores acerca da importância dos valores e princípios do Espírito Desportivo e da Tolerância, o conjunto dos seus valores pessoais influenciarão o seu envolvimento na adopção e desenvolvimento de estratégias apropriadas facilitadoras da aprendizagem. Assim, é de extrema importância os professores reflectirem sobre a consonância entre as suas crenças e expectativas sobre o valor da educação física curricular e do desporto escolar e o seu "código" de valores pessoais, sobre a sua dis-

ponibilidade para agir na condução do processo de ensino-aprendizagem de acordo com esse "código", sobre se os seus comportamentos de ensaio (explícitos e implícitos...) o reflectem exactamente, (Gonçalves, 2003).

Vários autores defendem que as aulas de educação física e as actividades de desporto escolar constituem indiscutivelmente, em qualquer currículo, uma oportunidade privilegiada para os alunos aprenderem: a cooperar uns com os outros; a trabalhar em conjunto visando a consecução de objectivos (de grupo, da turma, da escola...) e individuais; a respeitar as diferenças (de género, de raça, de nível de habilidade motora, etc.); a serem tolerantes; a repudiarem a violência e os comportamentos destrutivos, etc.. Deste modo, a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento de valores, favorecendo a formação integral das crianças e jovens.

Através da participação em jogos e desportos desenvolvem-se qualidades como a lealdade, a cooperação, o desportivismo, a força de vontade e a perseverança. O contexto desportivo providencia oportunidades para cooperar com os companheiros, possuir soluções para a resolução de problemas/conflitos morais, desenvolver o auto-controlo, etc..

O desporto bem orientado, pode desenvolver uma atitude de jogo limpo, respeito pelas regras e um esforço coordenado e subordinado dos interesses pessoais aos do grupo. No entanto, se houver uma má orientação desses objectivos, pode promover sentimentos de ódio pelos adversários, entre outras atitudes mais reprováveis.

Desta forma, uma das maiores e principais tarefas com que os professores se deparam é ajudar as crianças e jovens a estabelecerem um sistema de

valores e princípios, que lhes sirva de referência na tomada de decisões de carácter ético-moral.

Sem a consciencialização dos comportamentos pela intervenção atenta e programada dos professores, dificilmente os jovens poderão aprender e mais tarde levar à prática esse conjunto de valores materiais e morais essenciais a um futuro feito de relações harmoniosas e equilibradas, essenciais à própria liberdade individual e colectiva (Feio, 1999).

Carla M. Moreira

Escola EB 2,3 D. Afonso Henriques
carla_m_moreira@sapo.pt

BIBLIOGRAFIA

Feio, N. (1999). A dimensão ética e cultural do Desporto. [On-Line]: <http://www.cm-oeiras.pt>

Gonçalves, C. (2003). A Educação para os Valores nas actividades físicas escolares. Notícias do Espírito Desportivo, n.º 21. Oeiras.



A imagem

conclusão da página 29

Por que é ilusório o desejo de ver, por que é inatingível o sentido último do mundo, da imagem-mundo? É que este é um enorme espelho onde o observador se reflecte, se implica, há sempre uma mancha, uma sombra, um ponto negro na imagem que a imagem me devolve, por mais pixels que eu lhe acrescento.

Daí que a formidável panóplia de imagens que a ciência construiu e constrói continuamente nos pareça, por vezes, algo de alucinatório; mas alucinatório é também o museu, que nasceu da vontade colecionista de imitar o mundo, de possuir o mundo através das suas imagens dos seus traços, dos seus signos. Alucinatória é a sociedade da imagem; insaciável, perscruta. A imagem (a fotografia por exemplo) é desde sempre aliada do poder, da polícia, da política de fixar, de indexar, de classificar, de prender ao papel e ao arquivo, de identificar (seja no BI, na carta de condução ou no cartão de crédito): métodos de

chegar rapidamente ao indivíduo que poderia passar incógnito, escapulindo-se sem imagem. Mas então o cinema, posterior à fotografia como sabemos, instala o ilusório, a fantasia, dentro do espectador, ou melhor, transporta o espectador para dentro da fantasia absoluta. Se me é possível pôr de lado, ou só olhar de vez em quando, uma foto que me fascina, um filme não o vejo, ou me prende, se não me “identificar” com ele, se não entrar nele, esquecendo que se trata apenas de um ecrã, de uma parede sem espessura, do produto de uma ilusão retiniana. O prazer que me dá o cinema é que ele me reconcilia momentaneamente (durante a duração da projecção) com o mundo, quer dizer, de espectador (no sentido passivo) eu passo (ilusoriamente, é claro) para o lado de lá do espelho, ou seja, eu fujo (imaginariamente) ao regime escópico que desde sempre me constituiu, me permitiu existir, e ao mesmo tempo me aprisiona, me força (ordem simbólica) a comportar-me como sendo sempre “eu”, um suposto “eu”.

A modernidade ocidental teria assim inventado e disseminado a proliferação das imagens, na constante pergunta: que é que elas me dizem? Que é que elas querem de mim? E nessa obsessão das imagens, nesse *voyeurismo* compulsivo (quanto mais não seja na exacerbação do imagem de si narcísica que o sujeito moderno cultiva) há qualquer coisa que instala o mundo e os seres como objectos da minha pura fruição descomprometida. Como se me fosse possível gozar sem a aura, de cuja perda na era da técnica se queixava Benjamin e muitos com ele.

Ou seja, como se fosse possível instalar uma cena, um palco, do prazer puro do sujeito, sem frustração, numa instrumentalização, numa encenação completa do mundo que o rodeia. É esse desejo insano que Sade tão exemplarmente simboliza, ainda na transição de um poder aristocrático (poder absoluto sobre os súbditos, mas sancionado por Deus) para um poder puramente imanente e “natural”, des-sacralizado, em que o mundo (e o outro que nesse mundo me fita) podem ser transformados em puros instrumentos da minha satisfação sem limites, do meu desígnio.

A mesma obscenidade, afinal, que esteve em cena no nazismo, mas que é (foi) “apenas” uma exacerbação colectiva de um princípio geral da sociedade imanente: se não há um princípio organizador do mundo senão o da experiência humana, então todas as experiências são possíveis, não há limites éticos ao desejo de conhecer, de purificar, de higienizar, de normalizar, de extirpar de vez os fantasmas individuais ou colectivos.

A imagem erótica, excitante, rodeia-nos e constitui-nos como seres que procuram uma confusão inicial perdida, numa busca que a dessacralização

do mundo e a perda da transcendência tornam imperiosa. Muitas vezes, o equívoco da relação entre as pessoas está nisso: elas não querem compartilhar da vida da outra, querem apenas algumas imagens, esse curto-circuito subtil que me permite ver no olhar do outro o desejo de mim, que satisfaz momentaneamente o meu narcisismo. O reflexo. Estamos condenados à constante procura desse reflexo, que só no sono, na embriaguês, na paixão amorosa temporariamente olvidamos. Essa necessidade absoluta da imagem é a que transforma o mundo num quadro pornográfico.

Por isso é que a pornografia - tal como o turismo, que é outro regime escópico, nómada, e de uma maneira geral todo o nosso conhecimento - são hoje negócios em incrível expansão. Nós queremos ver, queremos compreender, queremos saber, queremos gozar, queremos possuir. Voltámos a um jogo simples, que é o jogo que apenas me implica como *voyeur*, que é um jogo em que a comunidade olha toda para o mesmo lado, para o mesmo espelho (o futebol é um exemplo), como se eu tivesse elidido o reflexo. Como se eu pudesse esquecer-me de mim.

Por isso a pornografia é a religião dos tempos modernos. Espectáculo, sim, mas espectáculo paradoxal, em que não me envolvo senão passivamente, por muito que gesticule, me excite, ou me enalteça. Estou só, o sentido de comunidade perdeu-se. O meu oratório é o ecrã. Eu olho em frente, consumo imagens, e elas consomem-me na sua avidez.

Vítor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

<http://trans-ferir.blogspot.com>

Aprendendo com as crianças no cotidiano escolar

“Os adultos nunca compreendem por si sós, e as crianças se cansam quando precisam explicar-lhes tudo, todas as vezes”.

Antoine de Saint-Exupéry

No convívio cotidiano aprendemos muitas coisas com as crianças. Aprendemos o quanto nossas próprias ações afetam suas formas de conceber o mundo e as relações que estabelecem com outras pessoas, muito mais do que aquilo que lhes dizemos com afinco. Aprendemos que, sob a ótica infantil, as possibilidades de atribuir sentido nunca se esgotam ou se perdem na rotina. Aprendemos que ser criança, ao contrário do que muitos pensam, não é sinónimo de tolice, ingenuidade ou ignorância. Aprendemos que as crianças são capazes de subverter normas, regras e determinações dos adultos.

Aprendemos o quanto criam formas de resistência, como o protesto contra o disciplinamento a que são submetidas nos espaços escolares, o quanto são capazes de dinamizar esses espaços e aprendemos que se comunicam através de muitas linguagens que não se restringem à oralidade e à escrita. Quantas vezes nos surpreendemos com suas tentativas de hipotetizar sobre tudo o que as cerca com seus porquês que polemizam as coisas que nós, adultos, professoras e professores, deixamos passar despercebidamente, presos que estamos à ordem e à seriedade de nossas tarefas e aspirações. No convívio com as crianças tantas e tantas vezes nos deparamos com questões aparentemente simples, mas que há tempos nos deixamos de fazer, ou que naturalizamos. *Por que as crianças têm que frequentar a escola? Por que*

agora não é hora de brincar? Por que na escola a gente passa tanto tempo sentado? São perguntas simples lançadas pelas crianças, que mobilizam nossas certezas e nos levam a pensar sobre a pertinência da educação escolarizada nas suas vidas. Aprendemos com essas pequenas dúvidas, para as quais buscamos respostas provisórias, que as crianças estão o tempo todo construindo aprendizagens nas relações que estabelecem com os adultos e que isso não acontece passivamente, como se fossem introjetando nossos modelos sem questioná-los. Aprendemos que as crianças têm vontades, desejos e um papel ativo na sociedade, que sentem e agem em concordância com o período histórico em que vivem e que as infâncias são invenções, assim como as instituições escolares e o ofício de ser professor/

professora, ofício que atravessa os tempos demandando novas concepções e novas posturas.

Ainda temos muito a aprender com as crianças. É preciso ouvi-las em suas inquietações, que não raras vezes são geradoras de aprendizagens. Vejamos um exemplo: a fala de uma menina de nove anos expressa na sala de aula em que atuo como professora. Com sua manifestação podemos aprender um pouco sobre o que pensam e o que sentem as crianças diante de posturas autoritárias dos adultos: *“Eu acho que as crianças não são tão felizes porque os adultos gritam muito com a gente!”.*

Joice Araújo Esperança

Pedagoga e Mestre em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS - Brasil

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Professores lutam por uma séria avaliação do desempenho

Nota da redacção: No período em que decorreu a edição deste número de «a Página», recebeu a nossa redacção inúmeras cartas e tomadas de posição de órgãos de direcção de escolas, de grupos de professores e de professores individualmente considerados, sobre a questão da avaliação do desempenho. Dada a falta de espaço para corresponder à sua publicação, optou a redacção por publicar, nesta página, apenas breves passagens repescadas nalguns dos textos recebidos.

Síntese breve: assim não se pode trabalhar

... não podem os órgãos signatários deixar de referir que a enorme quantidade de legislação recentemente publicada e as inúmeras solicitações dos Organismos da Administração Central, a que o Agrupamento tem que dar resposta num curto espaço de tempo, estão já a colidir não só com a capacidade de reflexão necessárias à concepção de respostas adequadas como também com o tempo necessário à preparação eficiente das aulas e do trabalho delas decorrente.

A leitura e análise obrigatória de toda a legislação exarada pelo Ministério da Educação está, neste momento, a colidir com a capacidade de reflexão e concepção de respostas reflectidas, consistentes e adequadas dos docentes que se encontram, simultaneamente, a desenvolver a sua actividade mais nobre que é a lectiva.

As medidas que são decretadas à escola implicam alterações profundas de práticas e de hábitos de trabalho que não podem ser assimiladas ou cumpridas sem a necessária reflexão e um tempo mínimo de organização. A vida está a mostrar de modo evidente e inquestionável que a sua imposição em tão curto espaço de tempo, coincidente com o decurso da actividade lectiva e não lectiva, é, por si só, um factor de significativa instabilidade e real prejuízo do acto educativo e do processo ensino/aprendizagem.

Sou professor há quase trinta anos e não tenho a mínima dúvida: a actual equipa do ME é, entre todas as que desempenharam funções, a mais nociva e a mais deletéria. Devo, contudo, dar-lhe os meus parabéns: é que tem conseguido, de modo brilhante (torpe, nas brilhantes) levar a cabo a agenda oculta que se propôs, desde início: a de eliminar ou reduzir para níveis residuais as reprovações dos alunos e a de fazer baixar drasticamente as despesas do ministério, nomeadamente com os salários dos professores.

Não nos move, neste momento, qualquer preocupação sindical. Apenas nos preocupamos com o nosso trabalho, os nossos alunos, a nossa carreira, a justiça que nos é devida, a imagem que, continuamente, o Ministério que V^ª Ex.^ª

tutela insiste em degradar. O que ficou na opinião pública é que os professores não querem ser avaliados. Vossa Excelência dirá que o Sr. Secretário acusou os sindicatos e não os professores. Mas o povo, que não é parvo, sabe que estes sindicatos são de professores.

Propomos: Que seja adiado o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente, entretanto iniciado, para momento posterior ao da publicação de todos os documentos, regras e normas legais previstos no Decreto-regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro.

... porque ignora que a educação é uma actividade que obedece a um calendário com características próprias - 'ano lectivo'. Começa a 1 de Setembro e não a 1 de Janeiro ou a 25 de Fevereiro. Cada ano lectivo necessita de planeamento e preparação atempada. As escolas e os agentes educativos ao prepararem o ano lectivo devem estar na posse dos elementos mais relevantes para fazerem uma adequada planificação do seu trabalho.

Vai-me permitir a brutalidade do discurso, mas a situação é gravíssima, muito mais do que transparece tibiamente para o exterior, e este governo incompetente, cínico e prepotente vai conseguir destruir, não apenas o presente, mas, mais gravosamente, o futuro. E não, não estou a ser dramática. Antes estivesse.

É nosso parecer que este modelo de ADD está em absoluto desacordo com a dinâmica organizacional da escola. É um modelo desmedidamente burocrático, orientado para a competição entre pares, em vez de favorecer o trabalho de equipa (mau grado os itens que aparecem nesse sentido), previsto para a avaliação empresarial. Conduzirá, inevitavelmente, ao prejuízo do ensino (na óptica dos professores) e da aprendizagem (na óptica dos alunos). Acrescenta ao trabalho docente uma sobrecarga de burocracia que nos impedirá de estudar, de preparar correctamente as aulas, de acordo com as turmas e os perfis dos alunos, de colaborar com outros colegas, a não ser nas hipóteses teoricamente previstas para a avaliação, que nos coagirá a modelos de planificação e preparação



de aulas intermináveis e não exequíveis na prática.

É impossível cumprir os prazos dados pelo Ministério da Educação.

É impossível trabalharmos na construção dos indicadores que devem orientar os objectivos individuais sem o tempo e o suporte legal correctos e a devida formação.

Não queremos prejudicar a Escola nem os nossos Alunos.

Não nos estamos a furtar ao trabalho. Temos a obrigação, pela nossa honra profissional e pessoal, de declarar que não pactuamos com ilegalidades nem com atabalhoamentos políticos. A nossa Escola, os nossos Colegas e os nossos Alunos não podem ser reféns das ameaças que nos acenam.

Mas onde é que está a autonomia das escolas? Se uma escola entender que é claramente preferível observar 5 aulas em 2008/09 por que motivo o não há-de poder fazer? Quando as escolas não podem ainda planear a observação de aulas por inteira responsabilidade do Ministério? Quando está longe de ser pacífico o processo de delegação de competências de observação? Ainda não se aprendeu com os sucessivos erros cometidos? Ainda se não viu o que é observar 2 aulas no 3º período?

O modelo de avaliação encontra-se desajustado da realidade da prática lectiva na sala de aula e penaliza a li-

berdade pedagógica do docente em inovar ou diversificar metodologias de trabalho. A prática lectiva, os conhecimentos científicos de um professor e a relação professor aluno passam a submeter-se a uma rígida burocracia comportamental que esvazia de conteúdo a acção do professor.

A prática do docente, do professor avaliador e do próprio Conselho Executivo, vai ficar submersa em objectivos e itens irrealistas que apenas parecem, à partida, destinados a encontrar no professor o único responsável pelos fracassos da política educativa.

Permitir que passe para a opinião pública a ideia de que não queremos ser avaliados.

Querer implementar o DR 2/2008 sem estarem garantidos todas as estruturas (por ex.: o Conselho Científico apenas tem a Sr.^a Presidente) e todos os documentos de apoio e necessários à elaboração dos instrumentos previstos no nº 1 do art.º 34º.

Não facultar às escolas as recomendações previstas nos pontos 2 dos Artºs 6º e 28º e no ponto 3 do artº 21º.

Dizer que afinal tais recomendações não são necessárias ou que as escolas não terão razão e, logo em 23 Janeiro, por intermédio a DGRHE, comunicar que, até à sexta-feira seguinte, as recomendações e as novas grelhas de avaliação estariam publicadas (...) Assim, é começar mal.

Ficha Técnica

DIRECÇÃO EDITORIAL

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

ADMINISTRAÇÃO

José Paulo Serralheiro – João Baldaia – Abel Macedo | Contribuinte n.º 502675837 | Depósito legal n.º 51935/91 | Registo ICS n.º 116075 | **Proprietário:** Editora PROFEDIÇÕES, Lda | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 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: *Grupalla – 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 CIEE 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 Justica, 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 LabAVI*. | **PEADAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica Portuguesa, Porto*. José António Caride Gomez e Xavier Úcar, *Universidade Autònoma de Barcelona*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: *Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania*. | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. Isabel Menezes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Menelau 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 – Espargó – 4520 Santa Maria da Feira – info.visionarium@aepportugal.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.

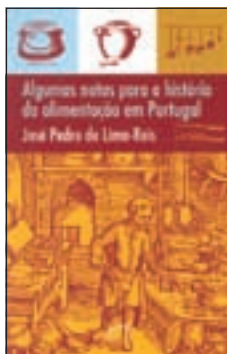
CAMPO DAS LETRAS

Algumas notas para a história da alimentação em Portugal

José Pedro de Lima-Reis

ISBN: 978-989-625-264-9 / pp. 163

“Com este livro o autor transporta-se até às raízes mais profundas da nossa alimentação. É uma viagem através de séculos, contada sabiamente por quem há muito se dedica a pensar e a pesquisar sobre este fenómeno, a um tempo tão básico e a outro tão cheio de significado e alcance que é o acto de comer. São os alimentos a que os nossos antepassados tiveram acesso, bem como os variados modos de os combinar, cozinhar e repartir ao longo dos dias, entre os séculos X a.C. e XVII d.C., que nos são apresentados.”



À descoberta com... o Zé e a Maria Programa de Educação Sexual em Meio Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Centro Comunitário de Esmoriz

ISBN: 978-989-625-241-0 / pp. 99

Era uma vez... o Zé e a Maria... dois bonecos de trapos, que um dia resolveram fazer uma visita ao planeta Terra. Na sua mala de viagem transportavam emoções e muita sabedoria. Durante a estadia na Terra, resolveram transmitir todos os seus conhecimentos sobre o corpo e sobre os afectos... enfim tudo aquilo que diz respeito à sexualidade humana. Durante dois anos lectivos, o Zé e a Maria acompanharam a equipa de um projecto de intervenção social do Centro Comunitário de Esmoriz a nove escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico das freguesias de Esmoriz e Cortegaça (conselho de Ovar), na aplicação do programa de Educação Sexual “À descoberta com o Zé e a Maria”.



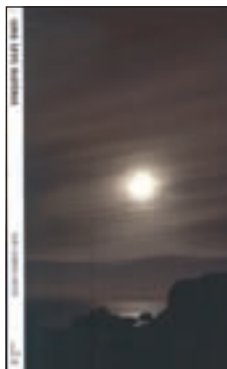
EDIÇÕES AFRONTAMENTO

Uma Leve Matéria

Maria Albertina Mitelo

ISBN: 978-972-36-0875-5 / pp. 74

“Uma Leve Matéria” surge na linha lógica do anterior trabalho da autora, “O Corpo das Aves”. Uma outra vez, um “desejo de redenção”, continuando o diálogo da consciência ontológica com ela mesma. O silêncio, o despojamento, a “apuração” são os veios escolhidos que levam ao resgate final (mas não último), pela vontade da “exímia submissão à Claridade Essencial”.



Moralizar para identificar

Genários da investigação judicial de paternidade

Helena Machado

ISBN: 978-972-36-0876-2 / pp. 248

Os tribunais surgem como garantes fundamentais da defesa dos direitos dos cidadãos. A aplicação da lei pretende-se neutra e objectiva. Mas os tribunais também reproduzem e consolidam desigualdades sociais, nomeadamente entre mulheres e homens. Moralizar para Identificar apresenta a investigação judicial de paternidade como um contexto que revela as visões dos legisladores e magistrados de como deveriam ser as mulheres, por via de procedimentos normalizadores, que surgem associados a um viés sexista presente nos usos de exames científicos para determinação da paternidade biológica. Concluiu-se que a cidadania das mulheres em Portugal permanece limitada e condicionada, em particular em situações em que há uma acumulação de vulnerabilidades associadas à posição de classe, à de-



pendência económica ou laboral e a comportamentos sexuais e procriativos considerados desviantes.

Género, Problemáticas e Contextos Educacionais

(org.) Helena Costa Araújo

Nº 15/2007 / Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres

EDIÇÕES AFRONTAMENTO / CIEE

Vivências, Percursos e Produção Científica em Ciências da Educação 24, Educação Sociedade & Culturas

Cidadanias, género e infância: abordagens pluridisciplinares 25, Educação Sociedade & Culturas

EDITORA EUROPA

Marraio Feridô Sô Rei

André Luiz Lacé Lopes

ISBN: 978-85-7091-043-1 / pp. 190

Armado de linha dez / cabresto e rabiola / o menino fez da lua cheia / sua pipa arraiá // E tentou seus sonhos / como jamais / até então / o fizera qualquer poeta // O primeiro raio de sol, / entretanto, / como bala perdida / (e cheia de cerol) / entrou no seu barraco / cortou a sua linha e / seqüestrou seus sonhos



EDITORA VOZES

Guia para a pesquisa de campo

Produzir e analisar dados etnográficos

Stéphane Beaud / Florence Weber

pp. 240

A experiência de orientação dos trabalhos de alunos adquirida durante dez anos no quadro das pesquisas e estágios em campo convenceu os autores das virtudes de um ensino em acção do campo, de uma pedagogia activa e controlada da pesquisa. A própria ideia de escrever o Guia para a Pesquisa de Campo parecerá um sacrilégio aos pesquisadores de campo mais tradicionais que confiam no seu instinto, na entrada furtiva de em terrenos proibidos. Nesta obra trata-se de ensinar a conceber, preparar e conduzir uma pesquisa de campo e de ajudar a escrever um relatório de pesquisa etnográfica.



LEGIS EDITORA/Livpsic

Crianças: Sentadas!

Trabalhos de casa no ATL

Maria José Araújo

ISBN: 978-972-8082-76-5 / pp. 65

Edição: Legis Editora/Livpsic

Esta reflexão dirige-se a todos os educadores que se preocupam com a vida das crianças e não somente com a vida escolar das crianças. “Tenho muitos trabalhos de casa e não gosto muito, porque perco a minha tardinha de brincar.” (Maria, 7 anos)



ANA ALVIM, *No Governo Civil*, Porto, 2008

■ Dizeres

O bolo de anos

Numa daquelas estranhas coincidências de que são pródigos os romances de Paul Auster eu tinha na minha turma duas alunas que eram irmãs só por parte do pai. Tinham a mesma idade, com diferença de um mês e embora se conhecessem e soubessem que eram irmãs não conviviam. Mas toda a turma sabia e rapidamente me puseram ao corrente da situação.

A Vanessa, percebia-se, tinha sido um pouco o resultado de um acidente não esperado. A Matilde, pelo contrário, era a segunda filha de um casal e a mãe não queria nem ouvir falar da existência da Vanessa.

As duas irmãs representavam o paradigma tão explorado das histórias infantis da irmã rica e da irmã pobre.

A Matilde trazia roupas de marca, de qualidade, vestia com gosto e sobriamente. A Vanessa fazia reluzir os laços com dourados, trazia as roupas mal combinadas, as marcas de contrafacção compradas nas feiras, os sapatos nem sempre apropriados para a época — uns sapatos de verão podiam arrastar-se infinitamente durante o Outono ou até no Inverno — camisolas maiores ou mais pequenas do que o seu tamanho.

A Vanessa tinha gestos pouco comedidos e por vezes desastrados, os cabelos sempre pouco penteados e baços, as unhas pouco limpas mas um riso doce e um olhar que comunicava. A Matilde tinha gestos e voz harmoniosos de quem tem actividades de dança

e música, cabelos e unhas muito limpos e arranjados, sorriso educado e um olhar seguro e contido.

Também a falarem se notava claramente a diferença, quando mais não fosse no sotaque, nos ditongos compridos e prolongados da Vanessa, na articulação correcta e limpa da Matilde.

Os trabalhos, na aula e feitos em casa, não apresentavam à partida grandes diferenças mas sempre que se faziam referências a outros troços de realidade Matilde estava sempre mais à vontade para os reconhecer e localizar. Os cadernos de Vanessa apresentavam alguns maus-tratos e por vezes tinham pequenas manchas de dedos menos limpos. Os cadernos de Matilde não tinham uma ruga, uma mancha, uma dobra. Os seus livros estavam encapados, rigorosamente limpos, e nunca lhe faltava material para trabalhar.

Ora, era uma antiga tradição que nós tínhamos na escola: no dia de aniversário os alunos podiam trazer um bolo de casa e no fim da aula cantávamos parabéns. Partia-se o bolo e eu distribuía uma fatia a cada aluno à saída da aula. Eu oferecia-lhes uma pequena lembrança (um lápis, um postal...). Aos que faziam anos nas férias eu deixava-lhes também um pequeno presente. No primeiro ano dos quatro em que iríamos trabalhar juntos, o primeiro aluno a fazer anos foi a Matilde. Trouxe um belo bolo de chocolate, com as respec-

tivas velas. No fim da aula cantámos parabéns, partiu-se o bolo e eu ia distribuindo as fatias a cada aluno que saía. A Vanessa, que tinha ficado para o fim, preparou-se para sair mas não ia pegar na sua fatia. Chamei-a e insisti para que pegasse na sua fatia de bolo. No fim perguntei-lhe porque não tinha pegado no bolo. Ela respondeu que não sabia que podia pegar porque o bolo não era dela mas da Matilde. Expliquei-lhe então que era um bolo de aniversário e como se costuma fazer uma festa e repartir um bolo:

— Não costumas fazer um bolo nos teus anos?

— Não professora, eu até nunca sei quando faço anos, quer dizer, eu sei o dia que é, mas não dou nunca conta. Eu nem tinha nunca visto um bolo de anos. Não sabia o que era um bolo de anos. Eu ouvia falar mas nunca tinha visto, foi só aqui...

A Vanessa passou a ter o seu bolo de aniversário durante todos os anos que estive na escola. Mas muitas outras coisas continuavam e continuarão a fazer a grande distinção daquelas duas irmãs e essas diferenças, a escola só parcialmente poderá esbater se não as aprofundar ainda mais.

Angelina Carvalho

Colaboradora do CIE da FPCE 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