

XXII ENCONTRO GALAICO – PORTUGUÊS
DE EDUCADORES PELA PAZ

Galiza. Vigo – 18, 19 e 20 de Abril de 2008

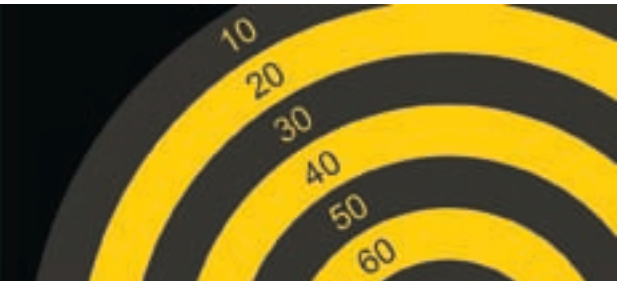
Teatro e Auditório Caixanova

Mais informações:
www.educadorespolapaz.org
organizacion@educadorespolapaz.org



Lugares da Educação

A obsessão reformadora do actual governo elegeu os professores como os primeiros e principais responsáveis pelo alegado estado a que a educação terá chegado. O mesmo se poderá afirmar em relação ao processo de reforma da administração pública, em que os funcionários públicos são apresentados sistematicamente como o principal problema e nunca como parte da solução. Uma reforma tecnocrática, autocrática e populista que Manuel António Silva considera ser urgente “denunciar e combater”. (pág. 05)



Reconfigurações

O mundo empresarial é hoje o principal fornecedor de noções e conceitos de e para a governação, apresentados à opinião pública com uma “aparente ‘pureza técnica’”. O campo da gestão política da educação em Portugal não escapa a esta tendência, diz António Magalhães, tendo vindo a estar intensamente sujeito à tendência de procurar no jargão empresarial os seus conceitos e à redefinição do governo do sistema educativo e das suas instituições centrada nos instrumentos. (pág. 09)



Motricidade Humana

Poder-se-á afirmar que o treinador de futebol é hoje um especialista em Humanidade? Manuel Sérgio problematiza esta questão e afirma que o actual desafio cultural colocado a estes técnicos é não só de natureza científica mas também humana. Afinal, “o melhor treinador não é aquele que sabe muito, mas o que vence mais jogos, e, por isso, deve ser culto, entendendo a cultura como a aliança do saber e da vida... Quem no desporto sabe muita biologia e não entende a realidade humana é, de certo, um líder com inúmeras insuficiências”, defende Manuel Sérgio na pág. 33

a

ágina

da educação

ano XVII | n.º 177 | ABRIL | 2008 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

É urgente
fazer voltar
o clima
saudável
às escolas

O sociólogo José Madureira Pinto, catedrático da Universidade do Porto, diz que os professores estão a ser, injustamente, os bodes expiatórios das incapacidades do actual sistema educativo e das nossas insuficiências sociais.
(entrevista nas páginas 21 a 23)



04

Educação Desportiva

Homenagem da República a D. Carlos esquece faceta do “sportsmen” e pioneiro do Olimpismo português

16

Discurso directo

A uma política marcada pelo economicismo pouco interessa uma escola humana, inteligente e democrática

24,25,26

Destaque

Reestruturação dos conservatórios portugueses não resolve questões profissionais dos professores de música

28

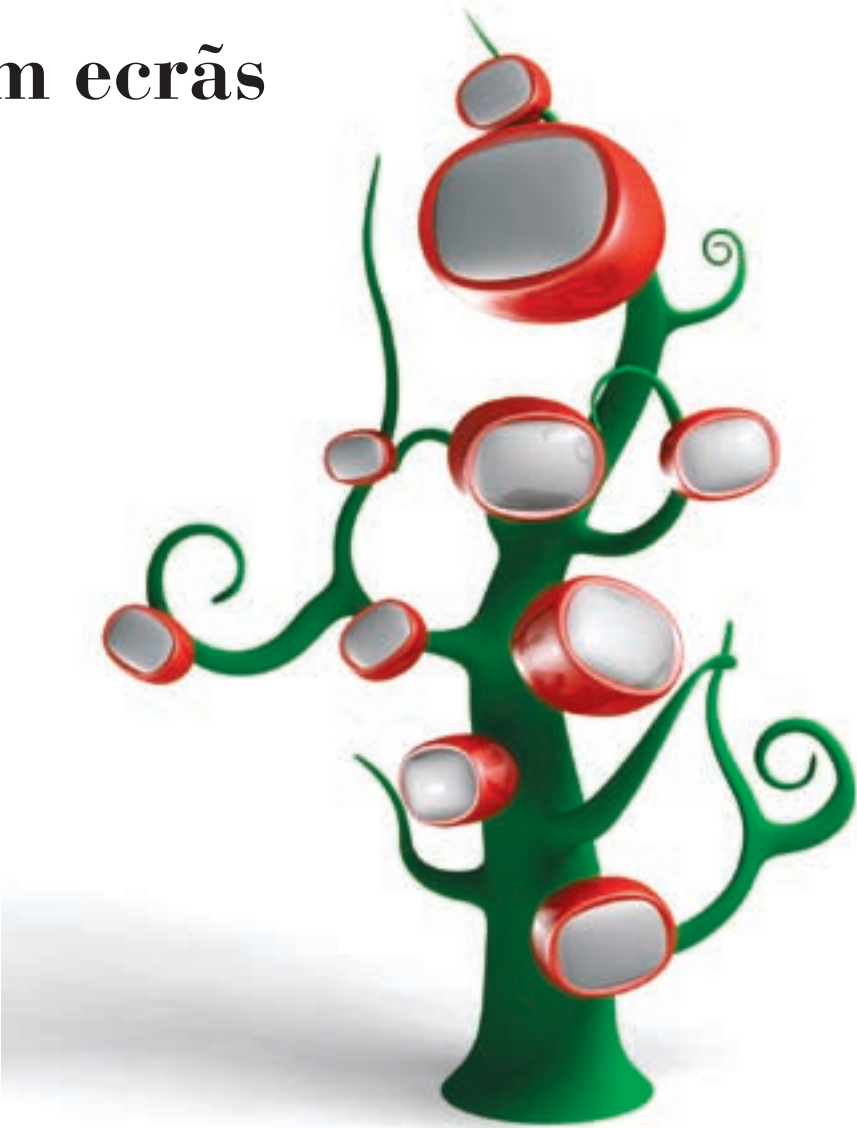
Lusofonias

Guiné-Bissau: Estado criticado pela desresponsabilização e quase ausência de sector educativo

Enredados em ecrãs

É actualmente indiscutível a importância que a televisão, a Internet, as consolas de jogos, e outros ecrãs, assumem nas vidas das crianças, condicionando e marcando os seus quotidianos, as suas vivências e a forma como percebem, entendem e representam o mundo. Mais discutível é, no entanto, a forma como os mais novos se apropriam daquilo que vêem e retiram desses ecrãs, como usam essa informação e como os conteúdos mediáticos influenciam os seus modos de ser, de estar e de pensar, as suas atitudes e comportamentos. Uma coisa parece certa: os media têm influência na vida das crianças e a sua positividade ou negatividade tem de ser avaliada tomando em consideração um conjunto de factores, como sejam, a idade, o sexo, o desenvolvimento sócio-cognitivo, as condições de recepção, o contexto familiar, o nível sócio-cultural das famílias, entre outros.

Desde muito pequenas, as crianças evocam as suas experiências como telespectadoras e recorrem a conhecimentos e informações em boa parte atribuíveis aos media em geral e à televisão em particular. Muitos quotidianos infantis são habitados quase pela exclusividade dos ecrãs mediáticos, embora, por vezes, esta situação resulte de vazios sociais em termos de oferta de actividades e da privação de oportunidades. Será a pensar em todas as crianças, mas especificamente nas que estão privadas, por vários motivos, de acesso a actividades lúdicas e culturais e que têm apenas a televisão como horizonte, que é importante existir, por parte dos programadores, uma preocupação grande em oferecer a esta *audiência especial* uma programação de qualidade, diversificada em termos de conteúdos, formatos e géneros. Uma programação que aposte em programas que façam a mediação do mundo, que apresentem e expliquem diferentes realidades e que permitam a aprendizagem e o divertimento. É claro que esta tarefa de mediação cabe também à família e às instituições educativas. Compete a estas instituições mediar o mundo às crianças, o que elas experienciam directa e presencialmente e aquele que lhes chega mediatizado. Julgo que é através deste processo de mediação que podemos tirar melhor partido dos media para a educação e aprendizagem das crianças, para o desenvolvimento de valores positivos que orientem o seu crescimento saudável. Será importante pro-



IE / FN

porcionar às crianças oportunidades para desenvolverem atitudes críticas, para aprenderem a questionar o que vêem, ouvem e produzem, para partilharem os seus pontos de vista, para os confrontarem com os dos outros, para partilharem sentimentos e ideias, para comunicarem experiências que as gratifiquem emocional, social e afectivamente, para esclarecerem dúvidas e eventuais receios. Numerosos estudos, desenvolvidos em vários países, indicam que a interacção presencial e directa com os ‘adultos significativos’, a discussão, os comentários e a explicação dos conteúdos, ajudam as crianças a interpretar e a compreender melhor as mensagens mediáticas. Todos os espaços de aprendizagem, formais ou informais, são contextos possíveis para o desenvolvimento de estratégias e de actividades de mediação em relação aos media. Não faltam, com certeza, oportunidades para o fazer mas, por vezes, não se sabe bem como iniciar um trabalho desta natureza, como ‘dar o pontapé de saída’. Pois bem, não esquecendo que os media estão dentro da sala através das crianças que os utilizam e ‘frequentam’, po-

dendo esse trabalho começar pela exploração dessas experiências mediáticas, deixo aqui cinco referências bibliográficas de livros infantis que se desenrolam à volta do tópico televisão e que podem ser um excelente mote para iniciar um trabalho a este nível com crianças do jardim-de-infância até ao 2º ciclo (em função da adequação da história ao nível etário).

- Lamblin, Christian (2001). *O Nuno Só quer Ver Televisão*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Letria, José Jorge (2007). *João Sardento e o Espírito da Televisão*. Porto: Ambar.
- Rogeon, Sandrine Deredel (2005). *Pedro quer Ver Televisão*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Soares, Luísa Ducla (2002). *O Rapaz que Vivia na Televisão e outras Histórias*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zink, Rui (2002). *O Bebê que não Gostava de Televisão*. Lisboa: Dom Quixote.

Sara Pereira
Universidade do Minho

■ Folhas soltas de um caderno de viagens

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)



O antigo mandato da escola morreu e o novo está por pensar

É nesta política de galinheiro que estamos. De galinheiro e não de aviário. As crianças e os jovens, na sua maioria, vão cada vez mais ao cercado escolar para encontrar os parceiros, deambular, cacarejar, mostrar as penas, arrastar a asa, bicando-se uma vez por outra, numa assustadora alienação.

1

As últimas semanas têm sido de grande discussão pública sobre a escola. É pena que a motivação para tantas opiniões e tomadas de posição públicas não tenha por base os melhores motivos. Seria mais interessante que esta discussão girasse em torno do modo como poderíamos melhorar quer a educação portuguesa, quer a vida dos alunos, funcionários e professores que no dia a dia vão fazendo a escola. Mas a discussão é pelas piores razões.

É claríssimo que ninguém ficou imune ao efeito da enorme manifestação que os professores realizaram no passado dia 8 de Março. Uma tal e tão forte tomada de posição pública atemorizou muita gente e pôs os nervos em franja a muitos mais. Raramente um acontecimento público provocou a necessidade de tantos recorrerem à dissimulação, à hipocrisia, e, quase que juro, a um abundante recurso a calmantes. O poder estabelecido, no governo e na sociedade, anda nervosíssimo. O vídeo da Carolina Michaelis, e a forma obsessiva como a comunicação social abordou o assunto são sinais deste enorme nervosismo e crispação em que a sociedade portuguesa se encontra no que toca ao campo educativo, e não só.

2

Em termos genéricos revelaram-se dois grupos que representam dois modos opostos de olhar a educação e a sociedade. Um destes grupos é formado por aqueles que, para além de terem uma visão catastrofista da educação, pensam que os problemas se resolveriam, basicamente, de duas maneiras. Uma, privatizando a maior parte do sistema, mas pondo o Estado a subsidiar a classe média, através do cheque-ensino e da liberdade de escolha da escola, de modo a que esta possa pagar a propina exigida pelos privados, deixando a escola pública como residual e destinada aos pobres que, por o serem, também são tidos como malandros e incapazes. Numa palavra, tratar-se-ia de promover a diferenciação do acesso ao ensino das diferentes classes e grupos sociais. A outra maneira seria a de acentuar os aspectos securitários na escola pública — a destinada aos pobres e remediados — regressando à «disciplina» do passado, à reconstrução da pirâmide social, à hierarquização, de facto, dos direitos e funções sociais, à mão pesada de capatazes escolares, de modo a que esta gentinha menor aprenda desde cedo a obedecer sem pestanejar. “É de pequenino que se torce o pepino».

3

Um outro grupo recusa-se a reconhecer que a escola capitalista pós-25 de Abril nunca foi democrática, mas capitalista e centralista e, como tal, mais não fez do que continuar a favorecer a exclusão social sendo, sobretudo, madrastra para os mais pobres. Não é que no interior desta escola capitalista não se tenham dado alguns passos. Nem se pode por em causa que à custa do empenho e da competência de milhares de professores se tenha conseguido atenuar muitos dos

aspectos maléficos do sistema. Mas não é realista olhar os resultados da nossa escola nos últimos anos com demasiado optimismo. Este segundo grupo tende a ver os resultados escolares com óculos graduados para o optimismo, e, porque se distancia da análise da realidade que é a escola capitalista portuguesa, não me parece que vá mais longe do que reclamar «mais meios para a educação». E, mesmo em relação a estes, raramente diz quais os que precisa e, menos ainda, sobre o modo de os aplicar e os resultados a alcançar. Em qualquer caso, nem os que anseiam pelo regresso às velhas hierarquias e repressão do passado, nem os que se satisfazem relativamente com o presente, deixam de acreditar que a solução para «os males da educação» continua a poder ser encontrada, e construída, sem derrubar o sistema que temos e sem pensar na construção de um novo paradigma educativo para o país. Este ponto, esta ilusão de que o sistema é reformável, faz com que os dois grupos, aparentemente opostos, naveguem no mesmo barco, um barco que partilham com ME.

4

Aceitemos de uma vez por todas que uma sociedade nova, pós-industrial — chamemos-lhe do conhecimento ou da comunicação — exige um novo paradigma educativo, uma nova maneira de pensar a aquisição do saber, uma nova forma de ensinar, de aprender, de formar, de educar. Numa frase: é preciso reinventar os sistemas educativos, reescrever o mandato educacional, abrindo caminho a uma nova prática profissional docente.

É para a descoberta e a construção deste novo paradigma educacional que todos, sociedade e escolas, devíamos ser chamados a pensar e a trabalhar. Reconheçamos sem rebuços: o antigo mandato atribuído pela sociedade à escola morreu. Já ninguém pede à escola que se limite a ensinar o conhecimento concebido pelo velho iluminismo. Já ninguém lhe pede que feche as portas do ensino primário a milhões de crianças deserdadas pela fortuna do nascimento. Ninguém aceita que a escola se organize para, através de exames, ir eliminando ao longo do percurso os que não se adaptam à norma única pré-estabelecida pelos poderes, formando assim, deliberadamente, para os diferentes patamares da hierarquia profissional e social. Não pedem à escola que segregue, mas que inclua.

O modelo velho, que é ainda o que temos, foi organizado e pensado para a selecção e a exclusão, para a imposição da norma única, para a conversão de todos à mesma cultura, isto é, para a partilha desigual e acrítica da cultura dominante. Ora, nas sociedades democráticas, tudo isto está, de facto, posto em causa.

5

A sociedade actual, para atingir níveis elevados de bem estar, precisa de elevar o conhecimento de todos os cidadãos. O novo mandato atribuído à escola tem como fundamento a necessidade de ensinar e educar todos tirando o máximo partido das poten-

cialidades de aprendizagem de cada um. À escola também se lhe pede agora que, além de ensinar as ciências e as artes, promova o ensino do que genericamente poderemos chamar de educação social, ou mesmo de cultura.

O novo mandato educativo reconhece implicitamente a falência da maior parte das instituições sociais, sejam elas a família ou as igrejas. E pede à escola que substitua as organizações falidas. Pedem que a escola seja escola, família, igreja, local de diversão, de socialização, de ocupação, de armazenamento de crianças e jovens, e que eduque e ensine tudo e mais alguma coisa. O ME (sigla que cada vez mais me faz lembrar um certo rebanho) apologético, propagandeia a escola a tempo inteiro.

Mas, porque não se discute a forma como a sociedade (globalmente) deve organizar a relação entre o modo de viver e a aprendizagem, com a escola a tempo inteiro, o que verdadeiramente foi imposto não é mais do que uma política de galinheiro.

Frangos e frangas, alguns já com cristas de galo ou idade de galinha, deambulam pelo cercado. De tempos a tempos os criadores enxotam-nos para as «salas de aulas». A criação move-se sem interesse e sem protesto. Uma vez empoleirados, manifestam uma apatia e desinteresse mais condizente com o debicar do alimento imprevisto do que com qualquer organização do trabalho.

6

É nesta política de galinheiro que estamos. De galinheiro e não de aviário. As crianças e os jovens, na sua maioria, vão cada vez mais ao cercado para encontrar os parceiros, deambular, cacarejar, mostrar as penas, arrastar a asa, bicando-se uma vez por outra, numa assustadora alienação. Por isso se exige que se discutam com profundidade o velho e o novo mandatos atribuídos à escola. Se clarifique, de uma vez por todas, o que a sociedade precisa e quer.

E não se esqueça que um novo sistema educativo não pode ser pensado desligado, menos ainda desarticulado, dos outros subsistemas sociais — também eles a precisarem de reconfiguração — sejam o sistema de saúde, de formação ao longo da vida, da família, das igrejas, dos partidos e movimentos sociais, do atendimento de crianças em risco e de inclusão, de integração social ou as redes de formação artística, cultural, desportiva, de ocupação formativa do tempo livre, entre outras. A sociedade portuguesa precisa de clarificar e definir o seu modelo social, do qual a educação é apenas um dos elos da rede que deve permitir uma vida social saudável.

Não nos podemos calar perante o apodrecimento da situação reinante. Não aceitamos esta escola antiquada, cada vez mais reduzida a um espaço totalitário, uma espécie de cercado, síntese do quartel (na organização), da prisão (no controlo) e do galinheiro (na aprendizagem e na vida).

José Paulo Serralheiro

O Currículo Desportivo do Rei D. Carlos

D. Carlos I – O Mal Compreendido

O Presidente da República, Cavaco Silva, inaugurou no passado dia 1 de Fevereiro de 2008 em Cascais, uma estátua de D. Carlos I que representa o rei no iate “Amélia”, uma obra que pretende homenagear um monarca que ficará para a história de Portugal como o “mal compreendido”.

Cavaco Silva, no seu discurso disse tratar-se de uma merecida homenagem a um dos governantes que mais fez para promover o reencontro simbólico com a natureza nacional e projectar o nome de Portugal no estrangeiro, através do incentivo ao desenvolvimento técnico e científico. E continuou, D. Carlos foi mais do que um homem culto, foi um praticante empenhado da arte e da ciência. Foi um rei, um sábio, mas também um fazedor. Tinha plena consciência de que só a junção do conhecimento científico com a aplicação prática criava condições para o desenvolvimento do país e uma melhor qualidade de vida dos seus habitantes. Da combinação rara de dons de D. Carlos, Cavaco Silva destacou a sua sensibilidade para representar a vida marítima e elogiou o seu empreendedorismo no estudo de espécies marítimas e recursos piscícolas, bem como na criação do primeiro laboratório português de biologia marinha.

D. Carlos faz parte da galeria dos ilustres portugueses que, independentemente do regime, serão sempre considerados como os melhores entre os melhores. Hoje, com toda a informação disponível e ultrapassada que foi toda a intoxicação republicana, só por tacanhez de espírito se pode defender o contrário. Contudo, se do ponto de vista político, científico, técnico e humano, começa a ser reconhecida a obra do monarca, já do ponto de vista desportivo, não vimos na comunicação social, escrita ou falada, bem como na generalidade das manifestações em sua memória, qualquer menção à obra de D. Carlos nos domínios da educação física e do desporto. Contudo, também nestes domínios, D. Carlos foi uma pessoa singular.

Hoje, é sabido que D. Carlos teve uma esmerada educação nos campos da ciência e das humanidades. Teve, por isso, professores e instrutores de várias actividades. Na ginástica, Luís Maria de Lima da Costa Monteiro fundador do real Ginásio Clube Português (1875). Na esgrima António Domingos Pinto Martins, fundador do Centro Nacional de Esgrima (1897). Luís Monteiro, enquanto professor de ginástica da Casa Real, deve ser considerado o primeiro professor de educação física português. Só uma mentalidade mal agradecida e retrógrada que por aí impera, pode continuar a adiar a justa homenagem que já tarda.

Ao tempo, dizia-se que o currículo desportivo de D. Carlos ombreava com o de qualquer “sportmen” da época. Aliás, pelas actividades que praticava e as que promovia, ele era justamente considerado o primeiro “sportman” português. A este respeito escrevia o “Tiro e Sport” na sua edição de 15 de Fevereiro de 1905, por motivos da inauguração oficial do Centro Nacional de Esgrima a 6 de Fevereiro do mesmo ano: “Vários tem sido os aspectos, sob os quaes tem sido biografado S. M. El-Rei, como soberano, homem de sciencia, artista, yachtman. Como esgrimista cabe-nos a subida honra de o fazer e, francamente confessamos, desejaríamos dispor de grandes recursos d’inteligência para que podessemos biographar, como merece, o supremo Chefe da Nação Portuguesa. (...) Sua Magestade El-Rei cultiva desde os sete anos a esgrima, tendo sido seus professores, primeiro o celebre professor francez Henri Petit, seguindo-se-lhe Luiz Monteiro e António Martins. Tem sido com este último professor, com quem durante maior lapso de tempo tem trabalhado S. M, e o mestre não se cansa de tecer elogios ás excellentes qualidades que S. M. possui



como esgrimista. (...) Anima com a sua presença todas as festas de esgrima, e com a sua palavra incita todos quanto procuram radicar no espírito do nosso povo a prática da esgrima. E, tem sido com o apoio sempre constante de sua Majestade El-Rei, que António Martins, nunca desfalheceu no caminho que encetou, procurando desenvolver o gosto pela esgrima em Portugal. O Centro Nacional de Esgrima, também encontrou sempre sua majestade prompto em auxiliá-lo, e muitíssimo lhe deve essa agremiação, não só pela subida honra da sua presença á festa d’inauguração, e de ser seu sócio protector, como pela rápida solução de varias difficuldades na sua instalação.”

Na realidade, D. Carlos foi um reconhecido praticante e dirigente desportivo, empenhado na causa da educação física e do desporto, pelo que, bastas

vezes, emprestou a sua figura de monarca a diversas organizações e eventos desportivos. Por exemplo, foi Presidente Honorário de várias agremiações entre as quais a União dos Atradores Civis Portugueses fundada em 16 de Novembro de 1893 e a União Velocipédica Portuguesa fundada a 14 de Dezembro de 1899. Mas mais. A D. Carlos fica-se a dever a institucionalização do Olimpismo em Portugal, o que permitiu que, posteriormente, viesse a ser fundado o Comité Olímpico Português. Foi D. Carlos que indicou a Pierre de Coubertin o nome do Dr. António Lencastre para representar em Portugal os interesses do Comité Olímpico Internacional. E D. Carlos, não indicou uma pessoa qualquer, indicou o principal médico da Real Câmara que a 9 de Junho de 1906 escreveu a Pierre de Coubertin, uma carta de aceitação do cargo: “Le Comité Olympic International, dû à votre obligeance, tiendrait à m’elire représentant de mon pays ou sein de votre honorable compagnie. Touché de votre bienveillance je m’exprresse de porter à votre connaissance que j’accèpte votre indication avec le plus grand plaisir, soucieux d’apporter mon concours à votre œuvre. ... ”

O desporto em Portugal deve imenso não só a D. Carlos como ao seu filho D. Manuel II o último rei de Portugal. Por isso, lamentamos profundamente o completo esquecimento a que foram votados pelas entidades públicas e privadas portuguesas, em especial o Comité Olímpico de Portugal que, em grande parte, a eles deve a sua existência e a Sociedade Portuguesa de Educação Física que a estas questões devia dar mais atenção. Também lamentamos que os jornais desportivos se tenham limitado a ignorar a efeméride.

Ao tempo, D. Carlos pode ter sido incompreendido por uma casta de políticos corruptos e um povo que pela sua ignorância era facilmente manipulado. Contudo, pelo que nos é dado verificar através da imprensa desportiva da época, a Família Real era bem estimada entre os “sportmen” portugueses. Quer os novos arautos da história queiram quer não, não há futuro que se possa construir sobre a ignorância do passado.

Gustavo Pires

Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana

DIREITOS HUMANOS

Mulheres iraquianas pedem fim de violência contra elas

Dezenas de mulheres iraquianas concentraram-se, no dia internacional da mulher, 8 de Março, em Bagdad para pedir o fim da violência a que são submetidas e exigiram também mais igualdade em relação aos homens.

“Fim à falta de cuidado com as mulheres, fim ao assassinato de mulheres”, gritavam as manifestan-

tes, reunidas diante de um grande hotel da capital iraquiana, no bairro de Karrada, por ocasião do Dia Internacional da Mulher.

“Pedimos que as mulheres iraquianas gozem dos mesmos direitos dos homens. Não devem ser oprimidas e devem ser tratadas como seres humanos”, declarou Orbia Tawfiq, professora na Escola de Artes

de Bagdad. “As mulheres não devem ser consideradas como objectos. Devem ter a liberdade de escolher o seu marido e a sua profissão”, defendeu. Segundo uma recente sondagem da ONG Women for Women International, as mulheres iraquianas, vítimas do desemprego e da violência, vivem actualmente “uma crise nacional”, depois da derrocada do

antigo regime de Saddam Hussein em Abril de 2003, sob o qual eram relativamente autónomas e viviam em segurança. A sua vida hoje é muito mais dolorosa, perigosa e opressiva.

jps/ Com: AFP

PROFESSORES DIVIDEM PARTIDOS E LEVAM PS A ORGANIZAR COMÍCIO DE APOIO AO GOVERNO

Com o país ao rubro em torno dos temas da educação, os dois maiores partidos começam a dar sinais de desorientação e a falar a várias vozes, mesmo nos círculos das suas direcções. No PSD, o líder parlamentar Pedro Santana Lopes veio ontem afirmar que as críticas do seu vice-presidente, Pedro Duarte, à “condescendência” do Presidente da República foram feitas a “título pessoal”. Um pretexto para o secretário nacional do PS, Augusto Santos Silva, falar da “desorientação” social-democrata, afirmando que Santana Lopes “desautorizou” o “porta-voz para a educação nomeado” pelo líder do partido, Luís Filipe Menezes. Mas Santos Silva acabou também por desautorizar o actual secretário de Estado da Educação, Valter Lemos, nas críticas que este fez à sua antecessora nos Governos Guterres, Ana Benavente, acusando-a de ter sempre “cedido aos interesses” das estruturas sindicais.

Público, 04.03.2008

GOVERNO FECHOU MAIORIA DAS ESCOLAS COM 10 ALUNOS, RELATÓRIO

A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, apresenta esta terça-feira um relatório sobre a organização do ano lectivo 2007/2008, que adianta que, ao longo de três anos, o Governo fechou a grande maioria das escolas do primeiro ciclo de ensino com menos de 10 alunos.

O documento, da Inspecção-Geral de Educação, indica que, antes do início desta legislatura, as instituições nestas condições representavam 28% do total das escolas portuguesas, sendo que hoje são apenas 3,2%, menos de 400.

Diário Digital, 04.03.2008

SINDICATOS REJEITAM CONTINUAR DIÁLOGO COM A MINISTRA DA EDUCAÇÃO

A plataforma sindical que concentrou hoje em Lisboa mais de cem mil professores diz que “não há condições para mais diálogo” com a ministra da Educação (...)

A cabeça do desfile chegou ao Terreiro do Paço cerca das 16h30, mas uma hora depois eram ainda muitos os manifestantes que chegavam ao local, onde decorriam já os discursos finais (...)

Lusa, 08.03.2008

DE 10 A 14 DE MARÇO

Na última semana de aulas do segundo período, de 10 a 14 de Março, observar-se-á uma “Semana Nacional de Luto nas Escolas”, anunciou Mário Nogueira, da FENPROF, no comício final da manifestação. Nessa semana, os professores deverão vestir-se de preto e colocar sinais visíveis de luto nas escolas (...)

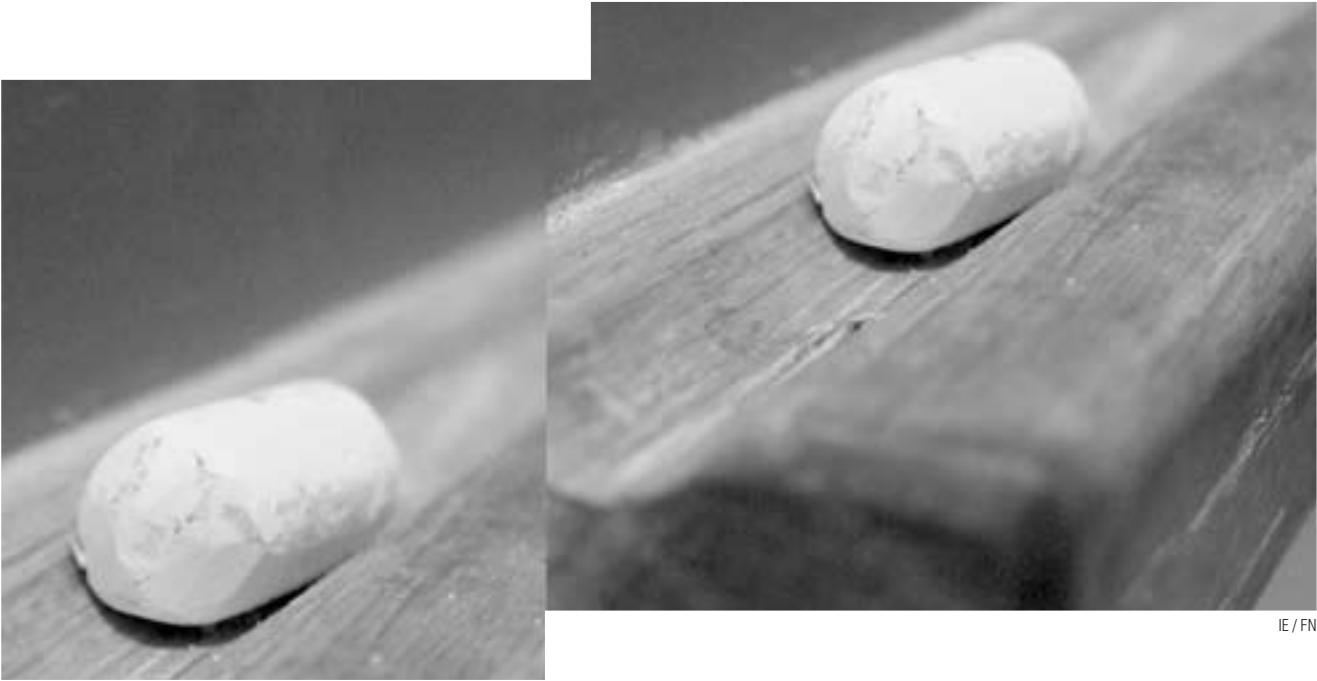
No primeiro dia de aulas do terceiro período será entregue ao Governo o abaixo-assinado confirmando as propostas aprovadas na manifestação.

Durante o terceiro período, haverá, depois, “segundas-feiras de protesto” como forma de começar cada semana de trabalho. E haverá ainda um Dia D, de Debate.

As manifestações de professores continuarão segundo o seguinte calendário: 7 de Abril – divulgação das acções e locais de concretização. 14 de Abril – protestos no Norte do país, em todas as capitais de distrito. 21 de Abril – protestos na Região Centro. “8 de Abril – protestos na Grande Lisboa. 5 de Maio – protestos no Sul e regiões autónomas.

Público, 09.03.2008

A Reforma Tecnocrática, Autocrática e Populista da Educação



IE / FN

No momento em que escrevo este texto são já claros os cenários que irão caracterizar as nossas escolas nos próximos tempos, provavelmente nas próximas décadas. Apesar do significativo movimento de protesto docente ocorrido nas últimas semanas e que teve, até agora, o seu ponto mais alto na manifestação de 8 de Março, movimento que, de um ponto de vista político e sociológico, pode ser considerado ímpar entre nós, estou firmemente convicto que o processo dito de reforma da educação, iniciado pelo governo de José Sócrates e aparentemente apoiado pelo PS veio para ficar, impondo-se desde já uma séria análise às consequências que irá produzir no funcionamento das escolas e na qualidade da educação.

A retórica oficial utilizada para justificar uma ofensiva sem precedentes na nossa história recente contra as escolas e, sobretudo, os professores, funda-se na necessidade abstracta (que todos parecem reconhecer) de melhorar a oferta de educação pública e, consequentemente, a melhoria das aprendizagens e das qualificações dos alunos e da população em geral. Todos sabemos que este objectivo, tomado em abstracto, reúne um elevado consenso, a começar por aqueles que optaram por dedicar as suas vidas profissionais à educação e ao ensino e que, como não podia deixar de acontecer, constituem os seus principais (e avalizados) críticos. Mas o que torna a situação gerada pela obsessão reformadora do actual governo como singular e particularmente grave é o facto de colocar os professores (tomados como uma categoria profissional homogénea e, por outro lado, na sua dimensão mais atomizada) como os primeiros e principais responsáveis pelo alegado estado a que a educação escolar terá chegado. O mesmo se poderá afirmar em relação ao processo de reforma da administração pública, em que os funcionários públicos são apresentados sistematicamente como o principal problema e nunca como parte essencial das soluções. Se inventariarmos o conjunto de medidas de política educativa tomadas desde 2005, facilmente chegamos àquela conclusão: escola a tempo inteiro, actividades de enriquecimento curricular, o fechamento de mais de um milhar de escolas, o novo ECD (documento exemplar quanto ao conjunto de medidas destinadas a diminuir os direitos profissionais recentemente adquiridos pela classe e a

limitar o acesso à profissão e ao desempenho profissional) e, mais recentemente, o documento que consagra a avaliação do desempenho individual dos professores e o da gestão das escolas, para citarmos apenas os mais relevantes. O denominador comum que preside a esta obsessão reformadora da administração é, claramente, o controlo das contas públicas, constituindo a educação, provavelmente devido a erros de avaliação política, o campo onde mais fácil seria obter efeitos imediatos. Para tal, havia que restringir drasticamente todos os direitos dos professores, aumentar o controlo sobre os processos de admissão à profissão e sobre a progressão na carreira e limitar as margens de autonomia das escolas. É neste contexto que terá de ser entendido este movimento em torno da avaliação do desempenho dos professores e de toda a administração pública. Não se trata de melhorar desempenhos individuais nem, por um estranho efeito de dominó, permitir a melhoria da educação e das aprendizagens, mas unicamente de diminuir drasticamente o peso das despesas com pessoal no Orçamento de Estado. A avaliação surge, assim, como o instrumento, por excelência, de legitimação destas políticas educativas, como outrora serviu para legitimar as diferenças de inteligência, de rendimento escolar e as desigualdades sociais. Portanto, dado que não estamos perante uma «avaliação democrática», orientada para a melhoria das pessoas (em todas as dimensões que quisermos considerar) e das organizações, mas colocados perante uma reforma de cariz tecnocrático e autocrático, onde abundam elementos de legitimação de tipo moralista, à pergunta repetidamente feita nos últimos tempos (a sindicatos e a professores) se estão a favor da avaliação, só posso responder com um claro «não». Apenas a concebo num quadro mais amplo de reforma do sistema educativo, amplamente negociado e participado por todos, quadro esse que terá de tomar como central a redefinição do papel da administração no processo de produção das políticas de educação, pois aquilo a que estamos a assistir é a um claro branqueamento do papel do Estado no «estado a que se chegou» no campo da educação. É de um assalto à democracia – na administração, nas escolas, nas empresas e na sociedade em geral – que estamos a falar e que se trata de denunciar e combater.

Manuel António Silva

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



IE / FN

Reconfigurar a escola

Há mais de meio século, Élise Freinet colocava a seguinte questão: “como será uma aula onde os alunos não farão, todos ao mesmo tempo, o mesmo? Como regular todo o trabalho escolar?” Élise Freinet tinha consciência da obsolescência da organização do trabalho escolar centrada em aulas dadas para um (inexistente) “aluno médio”, em tempos iguais para todos. Preocupava-se com a imposição de ritmo único a alunos que denotavam diferentes ritmos. Interrogava-se. Nem será necessário reportarmo-nos à França da primeira metade do século XX. Já em 1898, Augusto Coelho afirmava: “em Portugal, a escola é ainda, em geral, formalista, urge transformá-la num centro de vida e movimento”. Há mais de um século. E em Portugal! Nos nossos dias, este naco de prosa ainda pode ser considerado “ficção científica”... Há muitos anos, a IGE “descobriu” que a maioria das escolas imputavam o insucesso dos alunos à sua origem sociocultural e à falta de formação dos professores (como vemos, o assunto não é novo, pois, muito recentemente, no preâmbulo a uma proposta de normativo sobre a adopção de manuais, o ministério volta a reconhecer a impotência das suas instituições de formação...). No estudo a que me reporto, a IGE confirmou o óbvio. Isto é, que predomina nas nossas escolas o método expositivo, a disposição dos

alunos em filas, voltados para o quadro, e que “não é visível a existência de estratégias específicas para potenciar a aprendizagem dos alunos com ritmos mais lentos” (dito em linguagem dura e pura, quem não acompanhar o ritmo do professor, que se desenrasque, que pague a um explicador, ou vá pôr os catraios em escolas especiais). Concluiu a IGE que as práticas de ensino vigentes beneficiam “alunos que acompanham, sem grandes dificuldades, ritmos intensos de leccionação” e que a preocupação maior é a de preparar os alunos para fazer exames. Era assim, há muitos anos... E hoje? Quem se preocupa com a impunidade dos que, ano após ano, “*põem de lado*” os alunos que “*não acompanham*”? Quem se preocupa com a impunidade dos que se outorgam “*o direito de não querer mudar*”, quando sabemos que este *não querer* condena sucessivas gerações de alunos à exclusão? Provavelmente, os adeptos do pensamento único vão desdenhar do que eu escrevo, recorrendo a uma metafísica da legitimação que assenta no inquestionável princípio que diz que a culpa é do sistema, ou das “teorias das ciências da educação”, “teorias” que os habituais detractores não sabem dizer quais sejam, ou onde tenham tradução prática. Num ponto têm razão nos seus comentários: muitas escolas não dão resposta à diferença, porque (coitados!) “os

professores não podem ocupar-se do resto da turma, se o deficiente estiver a estorvar”... Não passa pelas cabeças dessas pessoas que haja outros modos de organizar o trabalho escolar? Não se trata de encaixar um “deficiente” (eu não utilizo esta denominação, mas é assim que os tratam) numa turma, para reduzir o número de alunos dessa turma, ou para produzir caricaturas de inclusão. A forma como muitas escolas se organizam não permite, efectivamente, a resposta aos diferentes. E nos diferentes eu incluo os que, não tendo sinais exteriores de “deficiência”, completam a escolaridade básica sem aproveitamento e vão engrossar as fileiras dos desqualificados e da mão-de-obra barata. Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um enfeite de teses, será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemónicas. Será preciso reconfigurar as escolas. No passado, como nos nossos dias, há escolas cativas de vícios e ancoradas em práticas obsoletas, geradoras de insucesso. Há mais de um século, como hoje, há professores que se interrogam e tentam melhorar as escolas. Mas há, também, dadores de aulas que recusam interrogações e que impedem que as escolas melhorem.

Quando serão postos em prática os princípios de escola inclusiva enunciados, há dez anos, na Conferência de Salamanca? Quando se deixará de centrar o problema no aluno, para o centrar numa gestão diversificada do currículo? Quando cessará a intervenção do especialista, num canto da sala de aula, e se integrará o especialista numa equipa de projecto? Quando se concretizará uma efectiva diversificação das aprendizagens, que tenha por referência uma política de direitos humanos, que garanta oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos? Por muito que isso desespere os adeptos do pensamento único, eu sei que é possível concretizar a utopia de uma escola que dê garantias de acesso e de sucesso a todos (e com excelência académica!). E sei (como outros sabem) que isso é possível... na prática! Sabemos que há muitos professores conscientes da falência do tradicional modelo de organização e de que urge reconfigurar as escolas. Quantos professores eu conheço capazes de desconstruir estereótipos e de operar essa reconfiguração! Perguntar-se-á, então: O que impede que o façam? Por que não mudam as escolas?

José Pacheco
Escola da Ponte, Vila das Aves

CONTRASTES

Parlamento russo aprova projecto de lei que limita investimento estrangeiro

O Parlamento russo aprovou em Março um projecto de lei que limita o acesso de investidores estrangeiros a sectores chave como o petróleo e o gás. O projecto de lei foi aprovado no segundo de três turnos e diz respeito ao investimento estrangeiro em companhias de significado estratégico para a defesa e segurança do Estado, informou Martin Shakkum, presidente do comité da Duma que propôs a lei.

“Doutor Morte” é candidato ao Congresso americano
O defensor do direito à eutanásia Jack Kevorkian, chamado de “Doutor Morte”, que passou oito anos preso nos Estados Unidos por ter ajudado um jovem a suicidar-se, anunciou nesta quarta-feira a intenção de se candidatar à Câmara dos Representantes.

Este patologista de 79 anos, que afirmou ter ajudado 130 pessoas a morrer, considerou numa entrevista ao jornal The Oakland Press que Washington precisa “de sinceridade, e não de um governo corrupto”. Desde a sua saída da prisão, em Junho de 2007, Kevorkian está proibido de dar conselhos a pessoas tentadas a praticar suicídio, e os seus discursos públicos são estreitamente vigiados. Ao ser libertado,

ele afirmou querer seguir adiante com a sua luta a favor da legalização da eutanásia. Na entrevista ao Oakland Press, ele disse que se apresentará às eleições parlamentares de Novembro como candidato independente.

jps/ com: AFP

MINISTRA DIZ QUE ADESÃO AO PROTESTO “NÃO É RELEVANTE”

A dimensão do protesto de ontem dos professores “não é relevante”, disse a ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues. A ministra já estava à espera e não se surpreendeu. “Esses dados tinham sido já pré-anunciados”, afirmou, numa das entrevista que deu às três redes abertas de televisão, neste caso à RTP. Quando questionada sobre o elevado número de professores na manifestação, acrescentou: “Isto não é relevante” (...)

Maria de Lurdes Rodrigues disse que não faz sentido parar o processo de mudanças em curso. “O país está há demasiado tempo, em matéria de educação e qualificação dos portugueses, a fazer exercícios desse tipo. Desistir e parar tem sido a prática comum ao menor protesto, à menor insatisfação. Na minha opinião, o país não tem escolha”, afirmou (...)

Público, 09.03.2008

ESCOLAS QUEREM ADIAR AVALIAÇÃO

A “Marcha da Indignação”, que juntou cerca de cem mil pessoas em Lisboa, parece não ter sido suficiente para explicar a indignação dos professores perante as políticas de educação do actual Governo. Percebendo que Maria de Lurdes Rodrigues não muda de posição, os docentes partiram para novas formas de luta. Desde logo, com o início da “Semana de Luto Nacional”, que já foi visível nesta segunda-feira. Faixas colocadas à porta das escolas, professores vestidos de negro e muitos e-mails e sms a serem trocados.

Portugal Diário, 10.03.2008

APOIO À MINISTRA ABRE GUERRA NAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS

O porta-voz do PS, Vitalino Canas, reclamou recentemente que a política educativa do governo conta com o apoio dos pais. Mas a verdade é que, nos últimos tempos, é cada vez mais difícil de perceber para onde pende esse apoio. As divergências de posição estão mesmo a precipitar uma cisão que poderá, muito em breve, dividir em duas a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), que representa 1700 associações.

Esta estrutura – em conflito interno na Justiça há mais de um ano, devido ao controverso anulamento de umas eleições pelo então líder da Assembleia geral, o actual presidente Albino Almeida –, vive hoje uma guerra aberta, entre uma facção leal à direcção e outra – que reclama representar metade das associações de pais – que acusa o presidente de ter assumido uma posição de subserviência face à tutela.

“Com Albino Almeida, a CONFAP passou a dizer ‘ámen’ a tudo o que vem do Ministério da Educação”, disse ao DN António Castela, da Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais (Ferlap). “Ele diz que representa os pais, mas está longe de o poder fazer”, acusou, revelando que, além da Ferlap, a oposição conta com o apoio da federação regional de Viseu (FREViseu), liderada pela ex-presidente da CONFAP, Maria José Viseu, “e das concelhias de “Sintra, Vila Franca de Xira, Marinha Grande, Ourém e Benedita”. O movimento, que “em Abril” vai criar a Confederação Nacional Independente dos Pais e Encarregados de Educação (CNIPE), promete assumir uma postura bastante mais crítica em relação ao Governo : “O que vamos fazer é analisar políticas educativas”, frisou. “Não vamos apoiar esta ou aquela equipa ministerial”.

Diário de Notícias, DN, 11.03.2008



IE / FN

Crianças, consumo e identidade

Crianças e jovens interagem na contemporaneidade em um mundo “teleguiado”, em constante mutação e repleto de informações. Imbricado nessas características está o consumo, processo que recebeu, ao longo dos tempos, distintas características e configurações.

Nos tempos modernos, a aquisição de produtos obedeceu a uma lógica compreensível: obter para consumir, para suprir necessidades, ou para conquistar algo longamente ambicionado. O ato de comprar roupas, brinquedos, automóveis, entre outras coisas – processo outrora restrito aos adultos – fez parte de uma lista de objetivos e metas previamente estabelecidos. Renová-los ou substituí-los foi algo que ocorreu em decorrência do desgaste dos objetos. Isso porque um dos principais atributos, inerente à qualidade desejável das coisas, foi a durabilidade.

Hoje vivemos outros tempos, e o consumo assume nas sociedades atuais não só a função de suprir necessidades, mas também, entre outras, a de identificador social. Mochilas, jogos eletrônicos, telemóveis, roupas, e tantos outros artefatos intensa e efemeramente desejados por crianças e jovens, não possuem valor intrínseco, seu valor mercantil advém das interações socioculturais em que estão implicados (Garcia-Canclini, 2006). Dizendo de outro modo, o valor não está no objeto em si, mas nos significados que concentra e distribui a quem o possui. Parece que hoje “os objetos nos significam” (Sarlo, 2006). Assim sendo, o processo de adquiri-los passa pelo crivo de sua importância e significado social para o grupo a que o sujeito pertence, e eles determinam quais as posições e funções sociais que o mesmo ocupará e desempenhará. Essa distinção social associada à posse de objetos aciona a teia articulada para a captura de consumidores, e movimenta cifras astronômicas mediante o enredamento de milhões de sujeitos que

vivem em busca de imagem pública e aceitação social. Crianças e jovens - na atualidade mais independentes e também responsáveis pela aquisição de produtos - buscam incansavelmente adquirir uma gama infindável de significados distribuídos pelos inúmeros produtos colocados em circulação nas teias do consumo. Fazem isso para sentirem-se parte integrante do(s) grupo(s) com o(s) qual(is) se identificam. Contudo, se os sujeitos estão constantemente buscando objetos que os habilitem a pertencer a um grupo, por que os descartam continuamente? O que ocorre é que a moda, na contemporaneidade, se baseia em duas lógicas: “a do efêmero e a da fantasia estética” (Lipovetsky, 2006, p.35). Assim sendo, constantemente os significados a serem consumidos pelos sujeitos são substituídos por outros considerados estética e momentaneamente “corretos” e aceitáveis. O que se percebe é que a renovação, o descarte, a surpresa e o divertimento são os valores que atualmente dinamizam o mercado. (Garcia-Canclini, 2006).

Nesse contexto, crianças e jovens aprendem, desde muito cedo, a buscar aceitação social através do consumo. Na cartilha da sociedade consumista, a nova geração parece já ter compreendido que “[...] um bom consumidor é um aventureiro e amante da diversão” (Bauman, 1999, p.90). Nela os sujeitos são ininterruptamente convocados e produzem-se para viver na busca de novas sensações e significados. Tais constatações nos levam a refletir acerca da forte relação entre a aquisição de produtos e o processo de aceitação social dos sujeitos. E mais, nos levam a admitir que o ato de consumir está conectado com a identidade e com a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Bauman, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Garcia-canclini, Nestor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 6. ed. Trad. Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

Lipovetsky, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. 9. reimpressão. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Sarlo. Beatriz. *Cenas da Vida Pós-moderna: Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. 4 ed. Trad. Sergio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

Patrícia Ignácio
Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra)
Professora do Ensino Fundamental

A diferença que a diferença faz

Noção de Diferença Humana e Desempenho Docente

Na nossa sociedade, a noção de diferença humana – nas suas diversas expressões – tem sido historicamente conotada com estigma ou como factor facilitador de estatuto e de mobilidade social. Foi, em algumas das suas expressões, social e politicamente disfarçada ou explicada e sancionada para sustentar relações sociais e de poder desiguais. Hoje, a par de outros termos que evocam os direitos humanos, o termo é estruturante – e permanentemente evocada – do discurso social e político das democracias neo-liberais. Nesse discurso, como em muitos dos discursos ao nível dos princípios, o termo tende a veicular uma noção vulgar e superficial de diferença. Consolida-se assim um duplo entendimento do termo:

O sentido de profissionalidade docente é fortemente sustentado pelas competências de gestão e organização do processo de ensino. Estas dependem dos modos como os professores reconhecem, compreendem e valorizam as diferenças entre os seus alunos no sentido de organizarem o ensino para que todos tenham oportunidade de aprender. Esta foi sempre, e cada vez mais o é, uma das condições indispensáveis para a gestão do currículo; de qualquer currículo. Não há realidades escolares sem diferenças e diversidade. Não há gestão curricular de qualidade sem referências em perspectivas sociológicas críticas acerca da diferença. São faces da mesma moeda e condição essencial para uma genuína organização e



IE / FN

enquanto valor estimável nas sociedades multiculturais que deve ser promovido mas, ao mesmo tempo, de forte aproximação, quase equivalência e sustentação, mais ou menos subtil, a desigualdades. Como refere Giroux (1991) *há nesse discurso o perigo de afirmar a diferença simplesmente como um fim em si próprio sem ter em conta como é que a diferença é formada, erradicada e ressuscitada no seio das relações de poder assimétricas*.

Em grande medida, é assim que a noção de diferença permanece no sistema educativo. A educação é um dos sectores sociais onde a diferença - social, cultural, étnica, de género, física etc. - tem maior impacto e, por via dela, pode ser acentuada ou controlada a reprodução de estereótipos, de preconceitos e de discriminações. A compreensão de como aquele conceito é forjado e reflectido na estrutura social constitui um recurso cognitivo indispensável para um desempenho docente de qualidade; para conceber e promover as condições adequadas para que todos os alunos - independentemente das suas diferenças - aprendam.

gestão do currículo visando a igualdade de oportunidades. Muito para além de uma realidade discursiva e demográfica, cada vez mais óbvia nas sociedades e nas escolas de hoje, o conceito de diferença e de diversidade a considerar na formação e no desempenho dos professores, inclui necessariamente a sua compreensão no contexto dos processos históricos e sociais que tendem a reproduzir e eternizar desigualdades; a compreensão de como a diferença é forjada para a submissão e/ou para a dominação.

Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa, ESE de Lisboa/CIED

Giroux, H. (1991). Postmodernism and the discourse of educational criticism. In S. Aronowitz and H.Giroux, *Postmodern Education: Politics, Cultura and Social Criticism*, Minneapolis and Oxford: University of Minnesota Press.

CONTRASTES e INTERROGAÇÕES

MULHER SAUDITA VIOLA A LEI E COMEMORA O DIA DA MULHER AO VOLANTE DE UM CARRO

Uma cidadã da Arábia Saudita celebrou o Dia Internacional da Mulher ignorando a proibição no seu país de as mulheres conduzirem carros e registou o facto num vídeo que colocou no Youtube. Wajida Huwaidar, uma activista dos direitos da mulher no seu país, aparece ao volante de um carro que se vê no vídeo a cruzar uma estrada pouco movimentada de uma zona desértica no oeste do país. "As mulheres conduzem no campo sem que isso seja um problema. Inclusive levam os filhos à escola sem

serem presas. O importante é que também possam fazer isso nas zonas urbanas", explica. Milhares de sauditas, homens e mulheres, assinaram em Setembro uma petição enviada ao rei Abdullah para que se elimine a proibição de as mulheres conduzirem no reino saudita. Sem resultado.

PAIS JAPONESES JÁ PODEM USAR UMA AMA-ROBÔ PARA CUIDAR DOS SEUS FILHOS

Os pais japoneses poderão confiar os filhos à guarda de uma ama-robô que não se cansa nem cede à vontade das crianças.

A Aeon Co. anunciou que começou a vender um robô de 140 centímetros de altura que tem como função tomar conta de crianças. Se os pais quiserem deixar os filhos com esta máquina, que tem o tamanho de uma criança, devem programá-la com códigos especiais que determinarão o que o robô deve fazer. Isso permite que a ama mecânica identifique as crianças pelos seus nomes e idades e fale com elas, apesar de o seu vocabulário ser ainda limitado. Esta máquina, desenvolvida pelo principal criador de robôs Tmsuk, também pode utilizar um projector num dos seus olhos para lançar mensagens de advertência ou mostrar fotos que tirou com a câma-

ra instalada no outro olho. A Tmsuk e a Aeon têm a intenção de desenvolver ainda mais esta tecnologia para construir robôs para outras tarefas. No Japão, as empresas utilizam cada vez mais os humanóides para serviços de segurança, recepção e outras responsabilidades. Uma solução para Portugal garantir a família a tempo inteiro? Ou um professor-robô para as aulas de substituição?

jps/ Fonte: AFP

OLIMPIÁDAS MATEMÁTICA: ALUNO CONQUISTA RECORDE DE MEDALHAS

Filipe Valeriano, aluno do 12.º da Escola Secundária de Castro Verde, conseguiu hoje atingir a marca de cinco medalhas nas Olimpíadas Portuguesas de Matemática, tornando-se assim o terceiro concorrente a conquistar uma por cada ano possível de participação. As Olimpíadas Portuguesas de Matemática (OPM), organizadas anualmente pela Sociedade Portuguesa de Matemática, são um concurso de problemas de matemática, dirigido aos estudantes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e também aos que frequentam o ensino secundário, que visa incentivar e desenvolver o gosto pela matemática.

Diário Digital/Lusa, 16.03.2008

ASSESSOR DO PR DEFENDE REFORMAS

Uma delegação da FNE e da FENPROF reuniu-se ontem com a assessora de Cavaco Silva para a Educação, Suzana Toscano, para lhe explicar os motivos da contestação às políticas do sector. “Expusemos as razões que estão na origem do grande mal-estar e desencanto vivido entre os professores, com o objectivo de sensibilizar a presidência da República para os problemas do sector e, em particular, para a questão da avaliação de desempenho, que está num impasse”, revelou o secretário-geral da FNE (...). Hoje, o PCP interpela o Governo sobre este tema e volta a pedir a suspensão do processo. Os comunistas também não perderão a oportunidade de lembrar a ministra que 100 mil docentes estiveram na Marcha da Indignação. (...) Também os bloquistas se reuniram ontem com a FNE. “É necessária uma plataforma de salvação da Educação que deve passar pela suspensão do regime de avaliação”, afirmou, no final do encontro, o coordenador da Comissão Política do BE.

JN, 18.03.2008

OPOSIÇÃO UNIDA CONTRA A MINISTRA

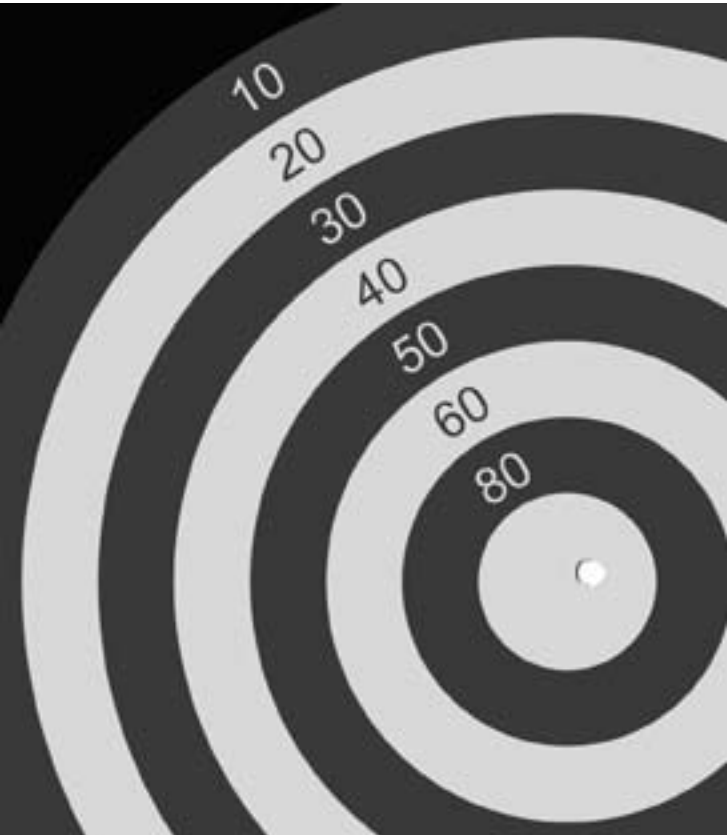
A oposição uniu-se (...) nas críticas ao modelo de avaliação (...) acusando a ministra da Educação de incompetência e aliando-se aos sindicatos do sector na exigência da suspensão do processo, notícia a Lusa. Num debate aceso no Parlamento, solicitado pelo PCP, as bancadas da oposição foram unânimes a acusar a equipa de Maria de Lurdes Rodrigues de travar “uma guerra com os professores”, desvalorizando junto da opinião pública o seu papel, com “contínuas ofensas” à classe. Ministra em guerra com os professores. “Durante três anos, o Governo escolheu uma guerra contra os professores, em vez de uma guerra contra o insucesso. É a mais grave crise de confiança que este Governo já viveu e a ministra não diz nada. É pura irresponsabilidade”, acusou Ana Drago, do Bloco de Esquerda. Também o social-democrata Emídio Guerreiro criticou os “três anos de permanentes ataques aos professores e contínua desestabilização da escola”, considerando que o modelo de avaliação de desempenho aprovado pelo Executivo socialista “falhou no modo, no tempo e na substância” (...). “Não é vergonha assumir o erro e recuar” (...) O CDS-PP acusou a ministra (...) de ser “intransigente na avaliação dos professores, mas transigir na avaliação dos alunos”. Alegre teve de pedir serenidade aos deputados. Na resposta, a ministra [disse]: “Bem sei que o PCP não gostaria que houvesse nenhum modelo de avaliação, bem sei que o PSD gostaria de um modelo meramente teórico que permitiria nada fazer e que o CDS tem muitas dúvidas que resultam apenas do seu desconhecimento”, acusou a ministra, numa intervenção muito contestada, que obrigou mesmo o vice-presidente da AR, Manuel Alegre, a apelar “à serenidade dos deputados”.

Portugal Diário, 18.03.2008

Governo e instrumentos de governação em educação

Nos últimos anos os discursos políticos têm vindo a ser povoados por novas palavras e por novos significados. Parte deles dimanam directamente do jargão dos administradores e gestores e dos seus saberes profissionais. Diz-se que, por exemplo, o significado do conceito de *benchmarking* foi traçado inicialmente pela Xerox como o processo pelo qual se aferiam os serviços, práticas e produtos da empresa em relação aos dos seus concorrentes mais poderosos. Hoje, o conceito tem larga circulação nos discursos políticos para além do sector empresarial. Um texto de S. Biscop, de 2007, sobre a adopção de uma estratégia de segurança pelo Conselho Europeu, tem precisamente o título *O ABC da Estratégia da União Europeia: ambição, benchmark, cultura*. Dir-se-á que sempre assim foi, que os conceitos com que fomos pensando os fenómenos sociais migraram de umas áreas para outras e que, portanto, não há razão para surpresa. Certo. Mas aquilo para que pretendo chamar a atenção é, por um lado, para o facto de ser o domínio dos negócios o actual grande fornecedor de noções e conceitos de e para a governação, por outro, para a aparente ‘pureza’ técnica com que estes se apresentam. Quer dizer, surgem como que despidos de textura política, como se fossem neutros na sua tecnicidade, como se visassem apenas aquilo que as organizações dedicadas aos negócios visam: eficiência e eficácia. Dito de outra forma, surgem essencialmente como instrumentos através dos quais melhores desempenhos organizacionais e sociais seriam conseguidos.

Esta ênfase nos instrumentos tem impactes na forma como os governos têm vindo a encarar a sua acção. Há mesmo especialistas que a isso se referem como o surgimento de um novo paradigma de governo. Por exemplo, L. Salamon diz que está a acontecer uma mudança de foco da política da administração pública, dos organismos públicos e dos programas de acção para os *instrumentos* através dos quais são perseguidos objectivos sociais, económicos e políticos. À partida, pode pensar-se que se trata de uma mudança interessante, pois protegeria o *como fazer* dos excessos burocráticos da administração, dos interesses próprios do grupo profissional dos burocratas e da consequente ineficiência. Porém, a escolha dos instrumentos é fundamentalmente uma escolha política que a ênfase nos instrumentos não pode velar. O campo da gestão política da educação em Portugal tem estado intensamente sujeito à tendência de procurar no jargão empresarial os seus conceitos e à redefinição do governo do sistema educativo e das suas instituições centrada nos instrumentos. Os diplomas sobre o regime jurídico das instituições de ensino superior e o Projecto de Decreto-lei do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, fazem eco disso mesmo. Em ambos os casos, a questão da consecução dos objectivos nacionais da educação é reposicionada na questão de saber como é que as instituições educativas autónomas podem actuar num ambiente complexo em que os objectivos governamentais são apenas um entre muitos outros factores do meio-ambiente organizacional no qual têm de (sobre)viver. Os instrumentos da autonomia das instituições são proporcionados pelo Estado que, assim, pretende promover a competição entre elas no sentido de melhorar o seu desempenho financeiro e educativo, ou seja, torná-las eficientes e eficazes através de uma intervenção inspirada no mundo empresarial.



IE / FN

lidade social aferidos por sistemas de avaliação. Outros tantos instrumentos cuja escolha está longe de ser meramente técnica. Acerca da natureza destes instrumentos, penso haver um défice de discussão política. A utilização de argumentos fundados na evidência de que a autonomia torna as organizações mais ágeis para responder aos desafios colocados pelo meio ambiente e que a prestação de contas e a responsabilidade social devem ser critérios a ter em conta no financiamento das instituições públicas, não deve velar a necessidade de discussão sobre o conteúdo político desses instrumentos. Para dar um exemplo, se a utilização do sistema de *vouchers* parece potenciar a escolha por parte dos cidadãos do tipo de educação que querem ter ou proporcionar aos seus filhos, por outro, a educação é dessa maneira configurada como um produto ou serviço para cujo acesso o consumidor, e não já o cidadão, deve ser subsidiado. O dançarino transforma-se na dança e o instrumento em política.

António M. Magalhães
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
Universidade do Porto

A lição da liberdade

*“Com fúria e raiva acuso o demagogo
E o seu capitalismo das palavras
Pois é preciso saber que a palavra é sagrada
Que de longe muito longe um povo a trouxe
E nela pôs sua alma confiada (...)”
(Sophia de Mello Breyner)*

Porque:

- Criaram um discurso que levou à escuridão da imagem dos professores, arrastando-a e agindo para que muitos membros das comunidades, pais e alunos não os respeitem, proporcionando ondas de violência, agressão e mal-estar nas escolas;
- Num país em que os poucos ricos o são cada vez mais, nos disseram, de repente, em nome do Estado Social, que nos aposentávamos só aos 65 anos de idade, com toda a falta de respeito pelos descontos que efectuámos e pela profissão desgastante que temos, pois ignoram que a porta da sala de aula nunca se fecha, mesmo quando estamos quase a adormecer;
- Nos violentaram para aceitarmos um concurso para titulares em que valorizaram só os últimos 7 anos de serviço mesmo que já tivéssemos completado 30; e aí se nomearam só alguns cargos (na Assembleia de Escola, nos Conselhos Executivos, nos Departamentos e outros), sem se ter a dignidade de saber se foram bem ou mal executados e esquecendo ainda tantas outras tarefas desenvolvidas; e dividiram-nos em duas carreiras que não fazem sentido;
- Nos postaram a dar aulas de substituição – o que é necessário – mas sem que isso fosse contabilizado no nosso tempo de trabalho lectivo previsto na lei e, portanto, pago como extraordinário, nem perspectivado enquanto hipótese de mais-valia pedagógica que levasse aos alunos novas vias de aprendizagem;
- Diminuíram e proibiram tempos de formação dos docentes, dificultando mesmo a frequência de acções a que os professores estão obrigados, para além de a formação ter que vir a ser paga em muitos casos; e cortaram também com as equiparações a bolseiro e as sabáticas para mestrados e doutoramentos;
- Fizeram do período probatório, no qual o jovem professor deve ser ajudado pelos outros a ingressar na carreira, uma demonstração de fogo concentrada numa prova de ingresso que não vai mostrar nada a ninguém sobre o valor de um docente, tal antigo exame de Estado; para manterem algumas escolas privadas de formação de docentes de qualidade dúbia sem qualquer avaliação e para poderem pôr em causa as instituições públicas de formação de docentes com qualidade, que devem ser avaliadas quotidianamente;
- Quiseram transferir automaticamente mais de 2000 docentes afirmados “incapacitados” para a actividade lectiva, com pouca atenção à sua reconversão ou reclassificação profissional, à sua dignidade humana e à sua grande capacidade para desenvolverem numa escola outras funções do âmbito



ISTO É

da docência;

- Transformaram a Educação Especial num serviço para alunos com problemas graves e constantes, esquecendo que as NEE devem, muitas vezes, apoiar alunos com carências menores ou pontuais e ignorando que a inclusão, na escola pública, é para todos;
- Pretendem reformar o Ensino Artístico, desde sempre “abandonado” em Portugal, pelo menos no que concerne a rede pública; e fazendo-o, optam pela via vilã de acabar com uma das modalidades de ensino: assim sem mais nem menos, sem alternativas credíveis;
- Nunca foram capazes de ouvir e negociar as nossas pro-

postas, consultando-nos raramente enquanto trabalhadores intelectuais que somos – e interessados no melhor para as nossas crianças e jovens – e recusaram sempre ver nos nossos sindicatos os verdadeiros representantes dos professores desde que há liberdade em Portugal;

- Nos querem compelir a uma avaliação do nosso desempenho de forma ignóbil por presidentes de Conselhos Executivos e Coordenadores - os quais, em quase todas as escolas, não se consideram capazes para prover tal tarefa - fazendo da avaliação não um caminho de construção colectiva das melhorias necessárias, mas um ardil de classificações que vão contribuir cada vez mais para que os professores não subam na carreira, sejam mão de obra barata e trabalhadores que executam e não pensam;
- Em vez de activarem vivências, atitudes e hábitos necessários à gestão democrática das escolas, levando os professores a um desempenho cooperante com alunos, funcionários e comunidade educativa em geral, nos impõem um órgão de gestão unipessoal, retirando poder ao Conselho Pedagógico, o órgão que deveria, no âmbito de uma escola (que não é uma empresa), ser o deflagrador de todos os projectos educativos essenciais;
- Nos mandaram a PSP às escolas quando pensámos manifestar-nos como se ainda se estivesse em tempo de se ser coagido;

E se tal não bastasse, muitas outras razões se enunciariam.

Por isso, saímos à rua em 8 de Março. Naquele autocarrozito que saiu da escola e num repente se fez centenas deles; naquele grupo de colegas de escola que num impulso gerou cem mil professores; naquela vontade de dizer basta. E voltaremos.

Trazemos a Lição da Liberdade no coração.

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de Oliveira do Douro

SUCESSOS

ASTRONAUTA JAPONÊS DEMONSTRA QUE BUMERANGUE GIRA ATÉ NO ESPAÇO

O astronauta japonês Takao Doi, actualmente na Estação Espacial Internacional (ISS), demonstrou que um bumerangue lançado num meio de microgravidade volta ao ponto de partida, tal como acontece na Terra. Doi fez a experiência no espaço, segundo uma porta-voz da Agência de Exploração Espacial Japonesa (Jaxa). “Fiquei surpreso ao constatar que voava do mesmo modo que no meio terrestre”, declarou o astronauta japonês, de acordo com o jornal Mainichi Shimbun.

A Jaxa não revelou detalhes da experiência, mas informou que em breve divulgará um vídeo desta experiência. Takao Doi integra a missão da ISS centrada na instalação dos primeiros elementos do laboratório japonês “Kibo”, destinado a pesquisas de microgravidade. O campeão mundial de bumerangue, o japonês Yasuhiro Togai, pediu a Takao Doi que realizasse a experiência com o objecto.

ECONOMIA ARGENTINA CRESCEU 10,2% EM JANEIRO, SEGUNDO NÚMEROS OFICIAIS

O Produto Interno Bruto (PIB) da Argentina cresceu 10,2 por cento em Janeiro em relação ao mesmo mês de 2007, informou nesta quarta-feira o Instituto Nacional de Estatística e Censos (INDEC).

Em comparação com Dezembro de 2007, o PIB subiu 0,5 por cento em Janeiro. Em Dezembro passado, a actividade económica tinha crescido 9,7 por cento em relação ao mesmo período de 2006. _Após o desastre económico que provocou uma queda do PIB de 10,9 por cento, a economia argentina cresceu 8,8 por cento em 2003, 9 por cento em 2004, 9,2 por cento em 2005, 8,5 por cento em 2006 e 8,7 por cento em 2007.

Os pilares do progresso em 2007 foram o consumo, a indústria e o sector agro-pecuário, segundo o INDEC.

O governador do Banco Central da Argentina, interrogado sobre as razões para este sucesso económico, respondeu com ironia: «exportámos os economistas neoliberais».

jps/ Com: AFP

■ Sublinhados

No tecto e nas bocas do Mundo

O Tibete é actualmente um território chinês com alguma autonomia, com uma certa tradição teocrata que se mantém viva pelo governo no exílio do Dalai Lama, líder espiritual do Budismo Tibetano, e com parte da população empenhada numa independência que já existiu.

É o território habitado mais elevado da Terra e um dos mais isolados, rodeado de montanhas como os Himalaias em cuja cordilheira se ergue o ponto mais elevado do planeta, o Pico do Everest.

A resistência ao domínio da China reacendeu-se recentemente, aproveitando a visibilidade que os Jogos Olímpicos de Pequim conferem ao regime chinês, regime neste contexto menos folgado para prosseguir a ocupação política e cultural do território.

Lhasa, a capital, dita a “cidade dos deuses”, ergue-se a 3700 m de altitude e ostenta uma luminosidade única que transformam as suas ruas medievais em espaços inesquecíveis, ultimamente palco de manifestações violentas que já causaram 18 mortos, segundo Pequim, e 140 segundo os tibetanos.

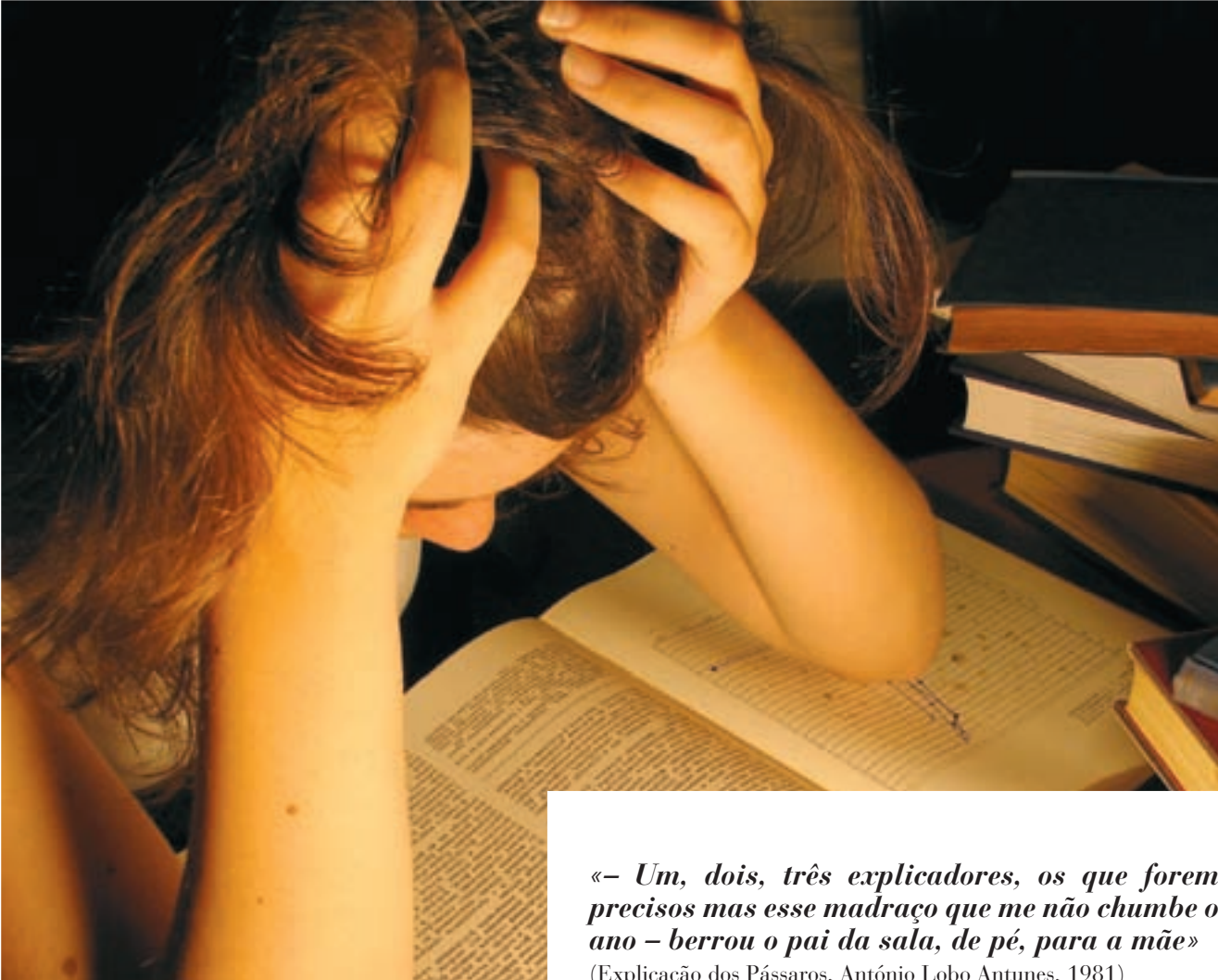
Uma crise política que encontra eco em várias cidades do Mundo, com protestos junto de embaixadas chinesas, e que ameaça o próprio êxito dos Jogos Olímpicos face à possibilidade de um boicote internacional semelhante ao que sofreram os Jogos Olímpicos de Moscovo, então, em 1980, em protesto pela ocupação soviética do Afeganistão.

O tema da situação política do Tibete tem condições para se impor mediaticamente com mais força do que o tema da Guerra no Iraque, apesar do desgaste que esta invasão está a provocar aos Estados Unidos da América, em ano de eleições presidenciais e quando já morreram mais de 4000 soldados norte-americanos. Isto sem esquecer as centenas de milhares de mortos e refugiados iraquianos.

Em África, no Zimbabué, Roberto Mugabe prepara-se para assumir o sexto mandato presidencial, com a garantia de quem afirma que a “oposição jamais chegará ao Poder”. Um desfecho que será seguramente polémico, mesmo que as eleições venham a ser consideradas como tendo sido realizadas num quadro aceitável de democracia.

Júlio Roldão
jornalista

Centros de Explicações



IE / FN

Diz-se que o Homem é o único animal que tropeça duas vezes na mesma pedra. Daí a renovada esperança com que alunos e famílias iniciam cada ano lectivo mesmo quando o histórico escolar exigiria cautelas redobradas e a procura atempada de apoios complementares. É que as sistemáticas dificuldades na Matemática, Física ou Inglês não se esvaem só porque se mudou de ano, de escola ou de professor. Também aqui não há milagres. As pautas do 1º período trazem-nos de volta à realidade e as segundas avaliações, as da Páscoa, não deixam margem para mais esperanças vãs: o filho continua a preguiçar; não sabe mesmo estudar (apesar do hodierno “estudo acompanhado”); ou, na versão estudantil, «a culpa é do professor que não ensina como deve ser». Há então que tomar decisões drásticas, com mais um rombo na economia doméstica, pois a alternativa será, inevitavelmente, o indesejado “chumbo”.

Achar um explicador, usando a rede informal de contactos quer na própria escola quer na vizinhança, era a solução clássica. Uma actividade sazonal (com um pico no último período do ano lectivo e vésperas de exames) que florescendo em mercado paralelo (mas longe de ser clandestino) era exercida, em regra, por jovens universitários ou professores ávidos de um acréscimo no seu parco salário.

Só que nos dias de hoje o exercício individual da actividade profissional tende a desaparecer. Até as ditas profissões liberais, como o advogado, o médico ou o arquitecto, trabalham agora em equipas que se constituem em empresas. Algo de semelhante se passa na esfera da educação com o próspero negócio dos “Centro de Explicações e Apoio Escolar”. São espaços devidamente sinalizados, bem visíveis nos nossos bairros, que anunciam, como qualquer outra área comercial, os seus produtos, as suas especialidades pedagógicas, os seus métodos de ensino e os seus clientes-alvo. Dessas pequenas empresas

«– *Um, dois, três explicadores, os que forem precisos mas esse madraço que me não chumbe o ano – berrou o pai da sala, de pé, para a mãe*»
(Explicação dos Pássaros, António Lobo Antunes, 1981)

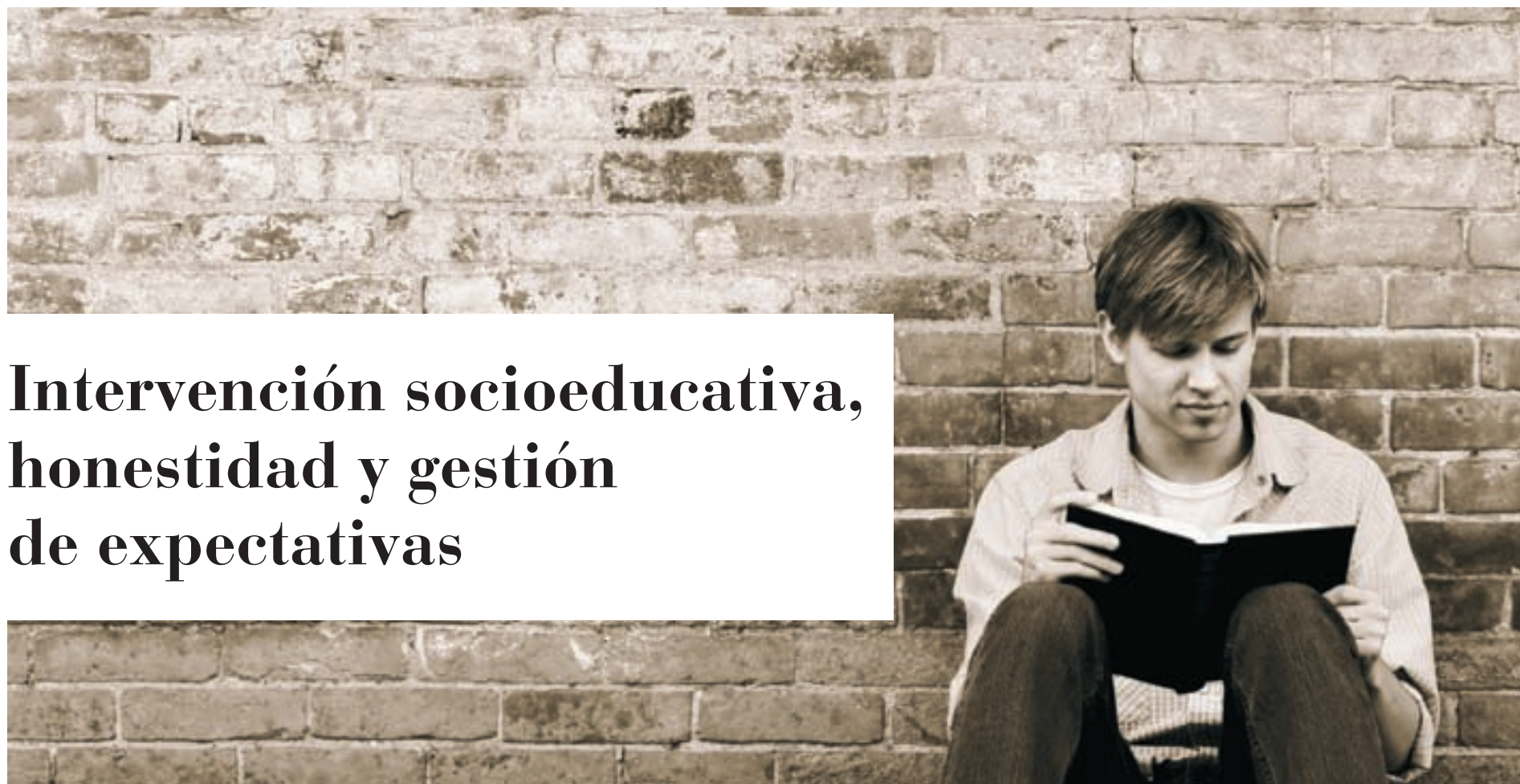
há as de espectro largo, que fazem de tudo um pouco e que, implicitamente, recorrendo ao uso do diminutivo – “Cantinho do Estudo, Centro de Explicações, Apoio Escolar e ATL” – apontam para um público mais jovem. Em sentido contrário, e menos comum, as que apostam na especialização disciplinar (numa clara analogia ao treino desportivo) – “Mathnasium - Ginásio de Matemática”. Outras, mais vocacionados para o pós-aulas, ajudam nos trabalhos de casa e na criação de hábitos de estudo – “TPC Lab”, “Depois do Toque”. Umas sobem a fasquia e acenam com termos associados à excelência individual – “Genius”, “Sábios & Companhia”. E ainda as que aderem à onda da terminologia inglesa – “Teen Academy”*. O investimento nas técnicas de marketing denota já uma disputa concorrencial em torno deste nicho de mercado. A oferta é variada e segmentada segundo as idades, as necessidades, os gostos e as exigências... mas não acessível a todas as carteiras.

Quatro fenómenos aparecem associados à emergência deste negócio educativo: (i) a persistência dos maus resultados académicos tanto no básico como no secundário; (ii) a política de retorno aos exames e a sua progressiva generalização aos anos terminais de todos os ciclos de ensino; (iii) o crescente desemprego docente num sistema público de ensino incapaz de absorver os jovens licenciados (no recente relatório divulgado pelo MCTES, 15,8% dos graduados com cursos de formação de professores estavam inscritos nos centros de emprego; pior só os das ciências empresariais com 16,2%); (iv) a corrente do «empreendedorismo» que plasmou o discurso económico e invadiu, em força, os bolonheses planos curriculares das formações superiores. Ou seja, se não tens emprego... abre um negócio!

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

* Todas as empresas aqui referidas, e passe a publicidade, funcionam nas localidades a que me encontro ligado, por motivos profissionais e familiares, Setúbal, Cascais e Ericeira.

Intervención socioeducativa, honestidad y gestión de expectativas



IE / FN

Hace unos cuantos años definí la intervención socioeducativa como *la irrupción en una realidad con el ánimo de modificarla* (1992). La contundencia de la definición obedecía a la voluntad de resaltar el hecho de que toda intervención, en el ámbito de la educación social, supone la entrada en la realidad *del otro* –sea un joven un adulto o una persona mayor– con la pretensión de modificarla o cambiarla a partir de las concepciones teóricas e ideológicas del interventor; sea este un educador, un animador sociocultural o un trabajador social.

La intervención se produce porque el educador –o la institución u organización que lo ampara– piensa, con mayor o menor fundamento, que la realidad de aquél *otro* no es la apropiada y dispone, en consecuencia, toda una serie de actuaciones para cambiarla. Como ha sido abundantemente repetido, no existe la neutralidad en el mundo de la educación: ni en los términos ni en los conceptos ni en las acciones. El educador busca, de manera intencional, influir en el *otro*, sea éste un sujeto individual o colectivo.

El educador nunca es neutral, siempre actúa desde un determinado modelo teórico e ideológico que justifica y explica, en buena medida, sus comportamientos, sus acciones y, sobre todo, los objetivos que pretende conseguir y las metodologías que aplica. Y eso es así más allá del hecho de que los educadores sean conscientes o no de que poseen estos presupuestos teóricos e ideológicos y de que los están proyectando hacia los participantes en todas y cada una de sus acciones.

Lo que intento destacar es que toda intervención socioeducativa, por más igualitaria que se pretenda, genera un espacio artificial para la relación. Artificial significa que el marco espacio-temporal en el que se produce la intervención modifica, de alguna manera, la vida cotidiana de los participantes ya que el educador busca, de manera intencional, conseguir unos resultados socioeducativos concretos. Lo que me parece importante resaltar es que estos resultados pueden estar marcados y predefinidos o pueden, por el contrario, ser contruidos y/o consensuados entre educadores y participantes a lo largo de la intervención.

Es cierto que no toda pretensión de cambio se produce desde los educadores en los mismos términos. No es lo mismo coaccionar al *otro* para que cambie

que, por ejemplo, facilitarle los recursos que lo ayuden a cambiarse a sí mismo. Aquí resulta pertinente la distinción que muchos autores han hecho entre *intervención sobre* e *intervención con*. La primera no tiene en cuenta para nada las opiniones, deseos o expectativas del otro y sólo obedece a la voluntad del educador, que es el técnico o el experto “*que sabe*”. La segunda, por el contrario, se construye conjuntamente –educador y participantes– combinando o compartiendo, en grados que pueden ser variables, los conocimientos y habilidades que cada uno de ellos posee. Es esta segunda perspectiva –que se sustenta sobre un planteamiento de horizontalidad relacional y está vinculada a perspectivas constructivistas– la que nos parece mejor y más apropiada puesto que, a diferencia de la primera, no supone asimetría relacional y respeta y aprovecha las aportaciones y recursos de todos y cada uno los participantes.

En esta perspectiva los educadores y participantes se encuentran al mismo nivel y sin jerarquías relacionales, pero unos y otros juegan unos roles claramente diferenciados. Los primeros aportan su formación técnica y su experiencia profesional en el abordaje de situaciones y problemáticas socioeducativas. Los segundos, el conocimiento y la experiencia –de primera mano y en primera persona– respecto de las realidades en las que se desenvuelven sus vidas; sean aquellas realidades físicas, psíquicas o culturales y pertenezcan al orden de lo imaginario, de lo simbólico o de lo real. Desde mi punto de vista, el proceso de intervención socioeducativa o, lo que es lo mismo, este *tomar parte* compartido –entre profesionales de lo social y participantes– en situaciones o problemáticas socioeducativas consiste, esencialmente, en contrastar y consensuar las líneas de acción y comportamiento que respondan, de una manera apropiada y satisfactoria, a aquellas realidades o problemáticas. La investigación sociológica en educación ha mostrado que los educadores proyectan en el sujeto participante unas determinadas expectativas de comportamiento que generan como respuesta, no sólo unas conductas específicas, sino también y al mismo tiempo, otras expectativas concretas respecto al desarrollo y los resultados de la intervención socioeducativa. Buena parte del éxito de dicha intervención dependerá

de la manera cómo se gestionen y se negocien ambos bloques de expectativas: las del educador social y las de los participantes. Si el educador quiere obtener resultados eficaces deberá necesariamente focalizar su intervención sobre la negociación y la gestión de las expectativas porque ésta es una de las pocas maneras de garantizar la motivación y la implicación de los participantes en las prácticas de educación social.

Creo que la honestidad del educador es un ingrediente clave de los procesos de intervención socioeducativa ya que alimenta la confianza y posibilita una gestión adecuada de las expectativas mutuas. La gestión de las expectativas depende, en primer lugar, del educador que es quien se relaciona cara a cara con los participantes. Pero aquel depende, en la mayoría de los casos, de decisiones políticas en lo que se refiere tanto a los objetivos a conseguir como a la disposición y asignación de recursos. La honestidad y la transparencia de los educadores respecto a los resultados esperables o a las posibilidades reales de cambio pueden contribuir a evitar situaciones y sentimientos de frustración, de engaño o de traición. Situaciones y sentimientos que pueden darse tanto entre los educadores como entre las personas que participan en la intervención socioeducativa. Quiero apuntar que no pienso en la honestidad como una virtud moral sino, en el sentido que la utilizaba Goffman (1974), en tanto que regla comunicativa y conversacional.

La honestidad y la transparencia de políticos y educadores, en todo lo que se refiere a las posibilidades reales de cambio, a partir de los procesos de intervención socioeducativa, son estrategias y recursos pedagógicos. Y esto, al menos, por dos motivos:

- Porque contribuyen, de una manera determinante, a la motivación e implicación de las personas en dichos procesos.
- Porque posibilitan –a través de los mecanismos de mutualidad y reciprocidad positiva– a modelar o desencadenar respuestas, en los participantes, con las mismas actitudes y comportamientos, esto es, honestidad, confianza y transparencia.

Xavier Úcar Martínez

Dpt. de Pedagogia Sistemàtica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona



IE / FN

Na taberna há cheiro a vinho,/Há videiras a dourar,/Aromas de bebedeiras,/Aduelas, pipas, lagar,/Moedas gastas no mármore/Lavado com panos velhos,/A luz estendida e ténue/Nos olhos que são os espelhos,/Em rostos que num esgar/Se apagam pelas tardes matreiras/Até a taberna fechar.

Outros tempos os do carvoeiro a coberto da flacidez da luz, a que o balcão enco-
bria uma metade da vida, a sua, e que ele insistia em guardar para si até na oca-
sião em que o espírito, o seu génio das pipas, se libertava ou na algazarra surda
ou na intimidade de uma visita que preenchia a tristeza enquanto se esvaziavam
dois copitos. Nunca se esgotou a ginja, o sabor dos copos de três a que a neces-
sidade mingou as medidas, de que só ficou o nome por respeito à tradição, nem
o carvão que era meio sustento. Não consta que pagasse impostos, que lavasse
as mãos, que mesmo no marasmo das peelas ele arrecadasse ao bolso uma fatia
dos trocos, que negasse por alturas disso uma garrafita de água-pé. Bastava que
fosse cliente de confiança, e se lhe cheirasse a forasteiro no bairro deixava que o
instinto ditasse e ia pela fronha suplicante e acrescentava um escudo por conta
do vasilhame. Não se fazia pagar por saber ouvir a calar, pelos conselhos em que
se diplomara enquanto os calos cresciam e as unhas encardiam, por encobrir as
dívidas às mulheres que o acusavam das desgraças domésticas, e ria para não
transparecer a chaga que era dele, ria com as caricaturas dependuradas no estu-
que podre da parede porque só ele lhes conhecia os verdadeiros nomes. O fedor

era o seu melhor cartão de visita, nem ele ou os convivas poderiam viver sem ele,
o aroma que enchia meios pulmões e despertava a sede como outra publicidade
não logra. Depois de muitas atoardas, de juras repetidas, das convicções em co-
mo o mundo se poderia endireitar e em como lhes conheciam os vícios, vinha, de
quando em quando, a zaragata à superfície. E, se o vinho não abonava em favor
de grandes proezas de pujança e destreza, os músculos engelhados e tesos do
carvoeiro bastavam para pôr ordem onde ela nunca imperara. E, no dia seguinte,
a névoa de uma noite mal dormida fazia brilhar o mármore desinfectado onde os
vidros riscados eram como cristal, e as madrugadas aconchegavam-se de um tra-
go com os sorrisos de pouca dura. As primeiras alegrias antes das cangas, antes
do ocaso prematuro das artes da preguiça, o travo quente que minava as vísceras
no hábito indomável, o destino torto a fazer de miragem para alívio das dores sem
remédio. E, a essas horas, não havia tempo para conversa na urgência de rascar
um dia mais do calendário, apesar de as palavras ainda não saírem empasteladas,
de as asneiras serem comedidas, de haver afinal fome de novidades que se regava
como se aduba um areal sem esperança.

Feneceram as pipas e as medidas de três, a água-pé, o carvão e a zaragata pro-
vocada pelas anedotas e os mal-entendidos, feneceu o palavreado e a linguagem
desbragada. O carvoeiro, sem ter concretizado um único sonho seu de ver a li-
berdade espumar como a cerveja não espumava, assombra agora a cave restau-
rada por um proprietário de agência de viagens cuja gravata promete uísque e
champanhe de borla em busca do exotismo ao alcance do vulgar cartão de crédi-
to e de duas tretas para conseguir o melhor destino pelo menor preço. O prazer foi entretanto cotado em
bolsa, proibido na forma dos gestos banais, o prazer das confidências adocicadas pelas ginjas tem ouvi-
dos de carrasco, há lavatórios de pecados em todas as esquinas, e nos palanques insinua-se a perdição
de quantos não cortem as unhas e ousem trocar uma letra nas juras de lealdade ao reino em que já nem os

miúdos sabem o significado de reinar. Só o carvoeiro limpava as mágoas como
ninguém, com o seu pano velho e desfiado e com as suas gargalhadas enfunadas
ao vento das bebedeiras, mas já partiu em busca da felicidade em terras que dizem
aos netos serem o céu, para que não percebam que o avô não regressa nem serve
já vinho tinto onde quer que seja.

Para as amarguras há agora tira-nódoas, requerimentos à espera de que seja res-
tituída a posse da saúde, drogas em caixa que estrangulam a angústia por umas
horas, há dicionários com magias e boas garrafeiras, revistas com caras de pessoas
alegres, há tudo menos um carvoeiro que, entre desabafos, nos explique que a me-
lhor coisa deste mundo é ter dois dedos de testa, um copo à frente onde e quando
quisermos e sobretudo não dar muito nas vistas, para o caso de a moda pegar e
alguém perceber que pode fazer negócio com a liberdade.

Luís Miguel Brandão Vendeirinho
Escritor. Lisboa

Incomodidades

fichas (para memória futura) de uma agenda artística possível

1

“Coordenadas y apariciones”
de José Damasceno em Madrid

No Rainha Sofia
até 19.Maio.2008

A pretexto da presença do Brasil como País convidado da **ARCO’08**
- Feira Anual de Arte Contemporânea, de Madrid -, Soledad Liaño e
Rafael García, ambos coordenadores do Museu Nacional Centro de
Arte Reina Sofia, abriram os espaços públicos adormecidos do museu
a uma intervenção artística de José Damasceno (Brasil, 1968).
Com as suas instalações, a que chamou “coordenadas y apariciones”,
Damasceno apoderou-se, desde Fevereiro, das paredes, dos
corredores, dos tectos, das escadas, da fachada, da biblioteca e da
loja de *souvenirs* do Reina Sofia. No jardim, surpreende-nos com 52
banquinhos brancos que se confundem com os já existentes no local.
Esta “aparicione” chama-se “Piazza” numa alusão à relação entre o
museu e a praça enquanto locais de reunião.
Descobrir estas “coordenadas y apariciones” é como “olhar pela
primeira vez”, ou re-inventar a obra e o seu lugar.



José Damasceno “Piazza”

Museo Nacional Reina Sofia
Plaza del Imperador Carlos V
(perto da estação de Atocha)
linha 1 do metro de Madrid *

Horários
Segunda aSábado
das 10h às 21h
Domingo
das 10h às 14:30h
Encerrado à Terça
e nos dias 1 e 15 de Maio
Entrada Gratuita
Sábados das 14:30h às 21h
Domingos das 10h às 14:30h
Preços
6€ e 3€ (cartão jovem,
estudantes >18 e amigos de
museus)

www.museoreinasofia.es

*há voos diários directos low cost
do Porto para Madrid a partir de 60€
ida e volta com taxas incluídas

Política do espectador

O novo livro de Marie José Mondzain, *Homo Spectator*, persegue e desenvolve uma reflexão de longo curso, apoiada em múltiplos trabalhos e publicações mas com dois livros de referência, *Image, Icône, Économie* (Seuil, 1977) e *Le Com-mence des Regards* (Seuil, 2003). Filósofa com um conhecimento profundo de textos antigos e dos debates teológicos respeitantes à imagem através dos séculos, Marie José usa a sua erudição e a sua procura para interrogar o presente, numa visão claramente política de resistência aos dispositivos modernos de opressão ligados àquilo a que chamamos “as imagens”. Como se vê, o assunto é imenso, assim como as fontes que utiliza e as visões que nos dá, que podem baralhar o leitor. Marie José Mondzain passa da análise profunda de um sermão de S.Paulo a um comentário sobre o tratamento de cadáveres na Primeira Guerra Mundial e, numa penada, à montagem de Godard. *Homo Spectator* é ao mesmo tempo a continuação de trabalhos já aparecidos e um resumo de uma reflexão recente levada em várias direcções e com múltiplos interlocutores. A sua leitura exige, assim, uma rara atenção que nos obriga a deixar-nos levar num turbilhão de propostas ao mesmo tempo teóricas e poéticas, exactamente ao contrário do pensamento difundido habitualmente pelos media.

A actualidade é o assunto de *Homo Spectator*, mesmo que a “cena primitiva” que funda a construção do livro seja a que se passa numa gruta pré-histórica no momento em que um homem cospe pela boca uma cor sobre a sua própria mão, cujo traço desenha na parede, à distância do seu braço. Já conhecemos esta ideia dos seus antecessores Margurite Duras, Alain Resnais, Michelangelo Antonioni, Jean-Luc Godard... graças ao cinema moderno, conhecemo-la, ou melhor reconhecemo-la, como a podem reconhecer, por outras razões, os leitores de Leroi-Gourhan ou mesmo os de Bataille. Mas sem ter até ao presente disposto da formulação conceptual que permite fazer deste momento um gesto fundador do humano, na sua relação com imagens. Neste gesto, um animal bípede faz-se humano e, ao mesmo tempo, objecto da imagem e inscriptor da sua imagem num tempo que lhe sobreviverá. Isto é explicitado no capítulo inicial do livro, e só ele dar-lhe-ia toda a importância. Aquele homem é “o primeiro espectador, isto é, aquele que entra na história que ele está a inscrever, a contar, a partilhar”. Ter possibilidade de inscrever, contar, partilhar: a questão de poder é a essência desta visão, formulada em termos que recusam a rotura entre fabricante e receptor de imagens, para colocar todos, aqui chamados espectadores, na totalidade do enfoque. “Ser um humano, é produzir o traço da ausência sobre a parede do mundo e constituir-se como sujeito que não se verá como um objecto entre os outros mas que, vendo o outro, dá-lhe a ver o que poderão partilhar: os signos, os traços, os gestos de chegada e de partida.”

É a partir desta cena primitiva que Marie José Mondzain pode encontrar Noé nu na sua tenda, Moisés na sua montanha, Platão na sua caverna, Aristóteles no seu teatro, Paulo no seu caminho de Damasco, Simão na sua coluna, os pintores de ícones, Agostinho na sua catedral, Edison e os Lumière, os construtores de monumentos aos mortos, Chaplin e Tati, os artistas de cinema e os apresentadores de televisão. Usando múltiplos meios que se apoiam na teologia, na psicanálise e na crítica de cinema, o trabalho do livro esmiuça a multiplicidade de questões que são sempre, em última análise, questões de relações de opressão e de liberdade, tal como esta



Construir o lugar do espectador é afrontar Medusa, símbolo das forças que assustam e petrificam com o olhar.

definição de espectadoras permite formular. Encontramos no fim do livro uma mediação clarificadora entre autoridade e poder, em particular no gesto criador, em que a noção de “autor” – e particularmente de autor de filme –, formulada a partir da sua etimologia comum com “autoridade”, se torna especialmente fecunda. Este percurso interroga a construção, ou a destruição, do lugar do espectador segundo inumeráveis procedimentos históricos e teóricos, dando uma particular atenção às formas e estratégias da crença, e ao uso político do medo e do prazer. A crença, o prazer, o medo: aqui apercebemo-nos das interrogações mais agudas do cinema actual, especialmente do grupo mais dinâmico do cinema americano, Shyamalan, Lynch, Van Sant, Fincher, De Palma. De uma maneira ao mesmo tempo pedagógica e militante, falando de questões colocadas pelo pensamento contemporâneo e fornecendo métodos muito concretos para a actividade crítica do presente, face ao conjunto de imagens com que somos confrontados, este livro torna-se uma leitura obrigatória para quem se interessa por estes tipo de problemas.

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

(1)M.J. Mondzain publicou ao mesmo tempo que *Homo Spectatorum* um livro de entrevistas filosóficas destinado a crianças, *Qu'est que tu vois?*

CONHECIMENTO

Enciclopédia da Vida apresenta as suas primeiras 30.000 páginas na internet

As primeiras 30.000 páginas da Enciclopédia da Vida (EOL) na internet, um projecto sem precedentes que busca reunir 1,8 milhão de espécies vivas conhecidas, foram apresentadas oficialmente em meados de Março. Sinal de aparente sucesso do projecto, a página HYPERLINK “http://www.eol.org/”www.eol.org era inacessível na tarde do dia em que o projecto abriu. Lançada em Maio de 2007, esta enciclopédia dará livre

acesso a todos os conhecimentos actuais sobre a biodiversidade terrestre. Com isso, pretende-se preservá-la melhor frente aos riscos apresentados pelo aquecimento global e a exploração por parte dos humanos. A criação deste índice tornou-se possível graças aos recentes avanços tecnológicos nas ferramentas de busca e de visualização da informação alcançados nos últimos cinco anos, explicaram os seus criadores. Serão necessários ainda 10 anos para criar o conjunto

das páginas digitais que conterão todas as espécies vivas catalogadas nos últimos 250 anos pelos cientistas. Mas a Enciclopédia da Vida será constantemente actualizada para incluir as novas espécies identificadas ou extintas. Este catálogo, que mostrará o conjunto da biodiversidade que engloba o mundo animal e vegetal, poderá ser estendido depois ao universo microbiano. Ao reunir todas as informações disponíveis sobre

aproximadamente 1,8 milhão de espécies conhecidas, a enciclopédia dará aos cientistas e ao público em geral, um instrumento que permitirá, por exemplo, estabelecer mapas dos vectores responsáveis pelas doenças humanas, revelar os mistérios da longevidade ou tornar mais lenta a propagação de espécies invasoras.

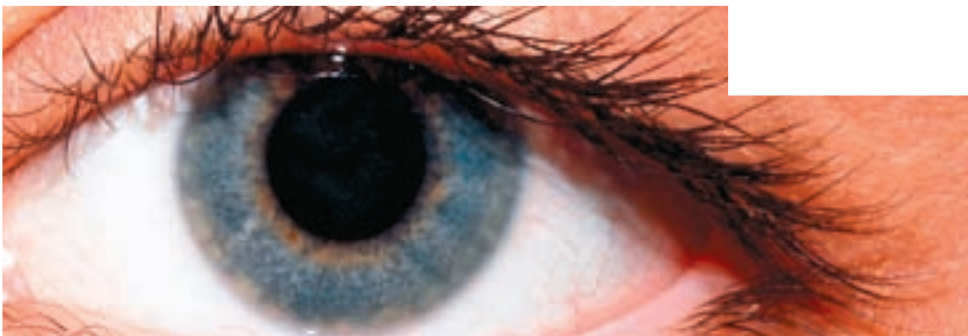
jps/ Fonte: AFP

Testes genéticos – uma introdução

Os testes genéticos (considerados aqui no sentido estrito, como testes de DNA) fazem hoje parte do arsenal de análises a que se pode recorrer nas mais diversas situações. A sua utilização cada vez mais frequente e a aprovação recente de uma base de dados genéticos para fins de investigação criminal e identificação civil tornam particularmente relevante uma maior compreensão geral do que são estes testes, para que servem e que implicações têm para o indivíduo e para a sociedade.

A facilidade com que actualmente se isolam e analisam moléculas de DNA a partir da mais ínfima amostra biológica permite não só a utilização deste tipo de testes em análises clínicas, como também em situações do foro criminal ou forense. Apesar de recorrerem a metodologias semelhantes, os dois tipos de aplicações procuram características distintas – no primeiro caso, pesquisam-se alterações raras que são causadoras ou estão associadas ao aparecimento de doenças, enquanto que, no segundo caso, se determinam características variáveis que surgem com elevada frequência na população e que, sendo irrelevantes do ponto de vista da saúde do indivíduo, no seu conjunto definem uma marca de identidade inconfundível.

A utilização de testes genéticos no contexto de uma doença depende do estabelecimento de uma associação causal entre a presença de determinada característica genética (genótipo) e a consequência observada ao nível do organismo (o fenótipo). Em parceria com a actual capacidade técnica para estudar a molécula de DNA, o conhecimento destas relações tem tido efeitos muito benéficos ao nível dos cuidados de saúde. Por exemplo, os testes genéticos permitem a identificação precoce ou diagnóstico definitivo de diversas doenças, com possibilidade de as prevenir ou mudar o seu curso através de uma intervenção terapêutica mais eficaz. Uma dificuldade recorrente da aplicação destes testes surge quando, apesar de bem estabelecida a relação genótipo-fenótipo, não há soluções médicas satisfatórias a apresentar.



Outro problema sério advém da natureza estatística da informação a dar – numa população já com pouca literacia matemática, como se gere a notícia de que se tem 60% de probabilidade de vir a sofrer de uma doença grave?

Ao explorar os aspectos éticos e sociais dos testes genéticos com jovens universitários, vi com frequência manifestada a preocupação de que o desenvolvimento destas tecnologias e o avanço do conhecimento científico possam contribuir para o aparecimento de um novo tipo de discriminação. Por exemplo, discute-se com merecida apreensão a possibilidade de empregadores, banca ou seguradoras solicitarem testes genéticos para determinar a susceptibilidade a determinada doença de um candidato a emprego, empréstimo ou seguro. Mas a referência sistemática ao perigo de emergência de um novo “racismo genético”, não pôde deixar de ser contemplada com uma pequena provocação: não terão sempre sido de base genética a maioria das discriminações?

O que são a raça, o sexo ou tantas outras diferenças físicas, mentais e comportamentais que servem de pretexto para discriminar, senão características variáveis determinadas pelos genes?

Olhando por este prisma, seremos forçados a concluir que os testes genéticos em si não representam uma nova forma de discriminação, mas sim uma lupa mais detalhada para categorizar indivíduos, este sim o pretexto base para dar largas à rejeição do que é diferente. Quem sabe, no entanto, se a vulgarização desta lupa não nos pode levar a uma maior tolerância, ao mostrar, por um lado, que todos temos variantes genéticas que nos conferem susceptibilidade para algum problema e, por outro, que na essência somos diferentes em igual escala, apenas uns com mais sorte do que outros. De facto, mesmo uma doença muito grave, ou uma deficiência profunda, podem resultar da alteração de um único dos 3,2 mil milhões de elementos que compõem o nosso genoma, ou seja o mesmo grau de diferença genética que está na origem da diversidade manifestada na cor dos olhos ou nos grupos sanguíneos.

Este artigo é uma homenagem aos meus alunos da Faculdade de Medicina de Lisboa, recordando as estimulantes discussões que mantivemos.

Margarida Gama Carvalho

Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular

■ Foto ciência com legenda

Pediastrum sp. – Microalga de Água Doce

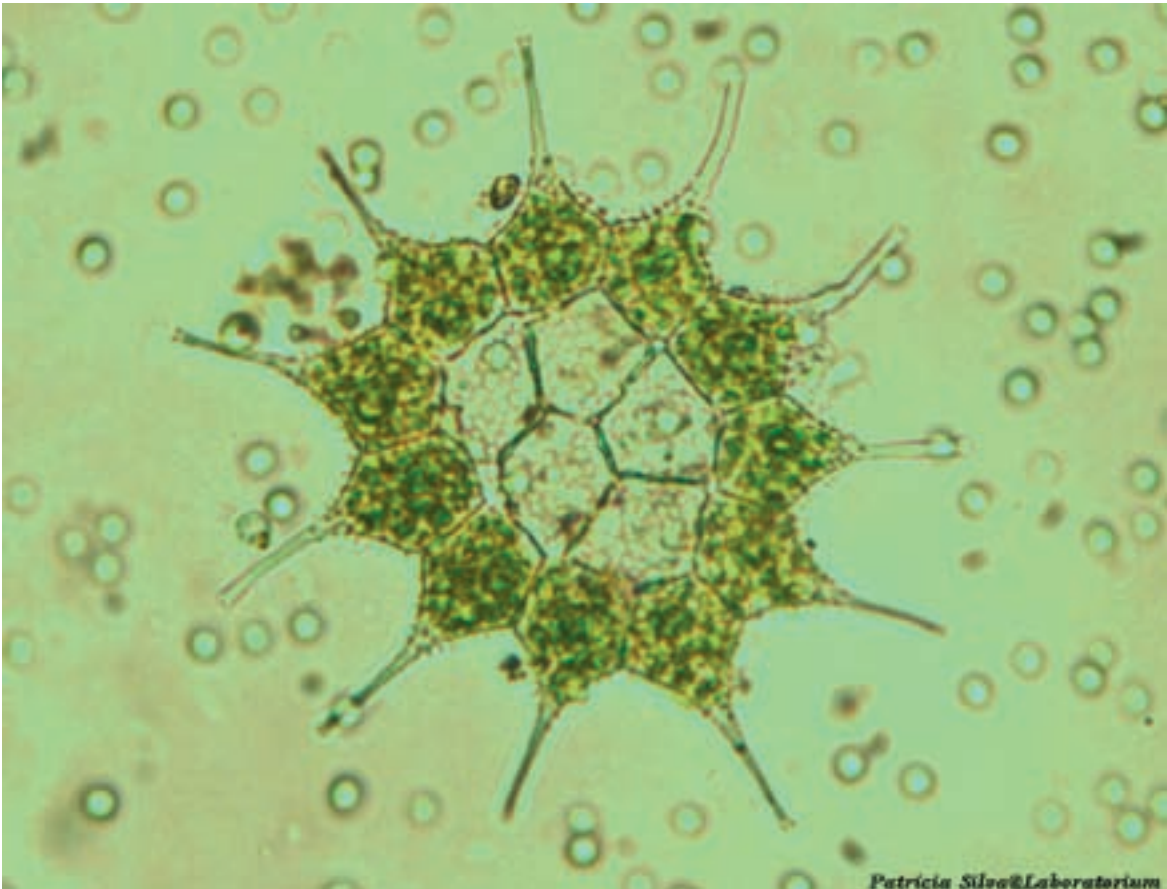
As algas são organismos fotossintéticos que vivem na água ou em locais húmidos. É um grupo com grande diversidade de organismos, no que respeita à morfologia, ao grau de complexidade e ao tamanho, o que as permite classificar em micro e macroalgas.

As microalgas são organismos simples, constituídos por uma célula ou por um número reduzido de células, de dimensões muito reduzidas (1-2 m a 500 m), pelo que só podem ser observadas com a ajuda de uma lupa ou microscópio. São maioritariamente eucariontes, podendo ser coloniais ou não.

As microalgas (e as macroalgas) podem ser agrupadas em 5 grandes grupos (Divisões) com base na natureza dos diferentes pigmentos fotossintéticos, no tipo de substância de reserva e na composição da parede celular.

As microalgas de água doce do Género Pediastrum pertencem à Divisão Chlorophyta (Algas Verdes) e formam colónias discoídes com as células dispostas em círculos concêntricos, podendo apresentar nas células periféricas incisões ou 1-2-4 apófises (prolongamentos afilados).

A imagem foi obtida por microscopia óptica numa amostra de água do lago existente nos jardins do Visionarium, no âmbito do estudo da diversidade do fitoplâncton de água doce.





ISTO É

Da necessidade de uma cultura de avaliação...

O conflito inequívoco que se estabeleceu entre educadores e professores e o Ministério da Educação, a propósito da avaliação de desempenho dos primeiros, é a prova que nos defrontamos com uma acção política que é contrária à construção de uma Escola Pública comprometida com os valores de uma sociedade democrática. Uma escola que, para existir, necessita de garantir a igualdade do acesso e do sucesso às crianças e aos jovens que a frequentam, o que a obriga a repensar a sua organização e as práticas educativas que aí têm lugar. Uma escola cujo corpo docente terá que aprender a explicitar compromissos, a reflectir de forma proactiva sobre os desafios e as exigências com que se confrontam e a trabalhar, de forma reflectida, em equipa para concretizar os projectos que concebe, monitoriza e implementa de forma colegial. Não é um objectivo que se encontre à mão de semear. É mais um propósito cujo horizonte se vislumbra, ainda que estejamos bastante distantes do mesmo. Não sendo este um problema exclusivamente português, é, todavia, um problema que, em Portugal, assume uma importância singular, tendo em conta quer as vicissitudes da história do nosso sistema educativo, quer as assimetrias sociais e culturais que atravessam a nossa sociedade. No seu conjunto, tanto essas vicissitudes, como essas assimetrias, conduziram-nos para situações que urge superar, tais como o abandono escolar, o insucesso, o falso sucesso ou a falta de significado de muito do trabalho que acontece, hoje, em muitas das nossas escolas.

Há problemas que, enquanto professores, poderemos resolver, há outros a que teremos que conferir visibilidade, outros há, ainda, que poderão ser minimizados e, finalmente, há aqueles problemas que não tendo solução, se pensados como compromissos, apenas, dos professores e das escolas, terão que ser objecto de uma abordagem distinta e, sobretudo, mais ampla. Que tipos de problemas são esses? Não poderemos responder a esta questão. Nem nós nem ninguém que seja estranho a cada uma das escolas deste país. Por isso é que nestas escolas seria necessário investir no desenvolvimento de uma cultura da avaliação, já que só assim seria possível encontrar uma resposta àquela questão que fosse construída em parceria e de forma contextualizada.

Não é este, contudo, o objectivo que norteia a proposta da actual equipa ministerial. Para esta equipa, a função da avaliação de desempenho visa, apenas e somente, hierarquizar os professores e estabelecer a corte dos excelentes, circunscrevendo, assim, esta avaliação ao papel de instrumento de gestão de carreiras num tempo caracterizado pelo desinvestimento em políticas proactivas de natureza social e em instituições de carácter público. Trata-se de uma opção que merece, num primeiro momento, uma leitura política panorâmica, já que expressa a subordinação da acção de um governo conotado com a esquerda parlamentar à cartilha da gestão empresarial no domínio da educação e, num segundo momento, uma leitura mais circunscrita, na medida em que as decisões do Ministério da Educação têm que ser lidas como decisões canhestras que são fruto de um estilo de governação tão messiânico quanto crispado.

Em suma, a ministra Maria de Lurdes Rodrigues e a sua equipa pecam, sobretudo, porque não acreditam nas potencialidades da democracia e dos seus valores como referências das propostas políticas que produzem. Para esta equipa e a sua líder só se acredita que as escolas possam funcionar de forma adequada se os professores forem geridos quer através de prémios, quer através de pauladas. Trata-se de uma perspectiva que conflitua com a reserva de esperança que caldeia a crença nas possibilidades de uma sociedade ser gerida de forma democrática, o que, de algum modo, contribui para vulnerabilizar a própria democracia como modo de organização política.

Sabendo nós que essa esperança é necessária, mas não é suficiente para que as democracias existam e as modalidades e os estilos de vida que as mesmas inspiram se consolidem, isso não significa que possamos abdicar dos seus princípios e dos seus valores para agir em nome da necessidade de consolidar essas mesmas democracias. Não chega, por isso, ao Ministério da Educação proclamar a legitimidade do seu mandato político em nome do voto popular. Este, e qualquer outro ministério, só serão capazes de respeitar um tal mandato se forem capazes de tomar decisões capazes de potenciarem o humano que existe em cada um de nós. É neste sentido que o programa de avaliação de desempenho não é um projecto democrático. Descrê desse humano e não investe na possibilidade da sua afirmação. É, também, um projecto incompetente, porque anuncia uma possibilidade de avaliação que não é viável e que, para além disso, é eticamente desonesta.

É que, a haver avaliação de desempenho, esta só poderá ser consequência, a prazo, de um projecto de avaliação que vise, nesta fase, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas nossas escolas. Uma cultura de avaliação que passa pelo apoio e monitorização à assunção de compromissos educativos, curriculares e pedagógicos que constituam referências daquele projecto. Infelizmente não foi esse o papel que esta ministra e este ministério quiseram assumir. A sua arrogância e autoritarismo impediram-nos, nomeadamente, de mostrar como a sua iniciativa poderia ter sido defendida como uma iniciativa útil, no momento em que, baseados nos testemunhos dos professores e das escolas, evidenciassem como a sua acção teria conduzido as escolas a tomarem consciência da necessidade de serem geridas em função de uma rota e de um rumo. Num ministério tão dado à auto-publicitação das iniciativas que promove, importa perguntar porque é que nunca o fizeram?

Na nossa opinião, a resposta não é muito difícil de encontrar. É que um ministério que se encontra refém de uma política educativa marcada pelo economicismo, parece-nos ser um ministério que está pouco interessado numa escola mais humana, inteligente e democrática. O que lhe interessa não é a educação, mas a redução de custos, mesmo que tal redução possa penalizar a possibilidade das nossas escolas poderem vir a ser melhores escolas. A avaliação de desempenho, neste sentido, pouco tem a ver como uma iniciativa que visa promover a melhoria da qualidade educativa nas escolas. A finalidade da mesma terá que ser entendida, então e infelizmente, à luz do desinvestimento nos professores como actores decisivos na promoção de uma tal melhoria.

Ariana Cosme
Rui Trindade

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

FICÇÃO CIENTÍFICA

Baratas inspiram robôs do futuro

Os robôs do futuro poderão subir pelas paredes e andar pelos tetos graças a técnicas motrizes inspiradas nas baratas, que se deslocam desafiando as leis da gravidade, prevê um estudo publicado em Março por investigadores da Universidade de Cambridge. Fruto de 300 milhões de anos de evolução, a “Nau-phoeta cinerea” utiliza duas pequenas almofadas sob

as patas para se deslocar pelas paredes e até andar de cabeça para baixo. Trabalhos precedentes mostraram que estas almofadas são cobertas por uma película de líquido gorduroso, cuja composição permanece desconhecida. Esta película age como uma gota d’água entre duas placas de vidro, que permanecem coladas devido à

tensão superficial. As almofadas da barata aderem à superfície quando ela puxa as patas, mas soltam-se quando ela as apoia. Como os dois movimentos são necessários para a locomoção, uma almofada serve de “dedo do pé” para puxar e outra de “calcanhar” para apoiar, constataram os zoólogos Walter Federle e Christofer Clemente, cujos trabalhos aparecem na

revista Proceedings of the Royal Society. Esta descoberta deve ser também útil aos especialistas em robótica, que também se inspiram noutras criaturas de patas adesivas, como as aranhas.

jps/ Fonte: AFP

■ Cartas na mesa

Bush “chora” os 4.000 soldados americanos mortos no Iraque

George W. Bush “lamentou” o facto de que o número de militares americanos mortos no Iraque tenha chegado a 4.000, mas afirmou continuar concentrado apenas no sucesso da missão, anunciou a Casa Branca. Apesar dos 4.000 mortos e da impopularidade da guerra nos Estados Unidos “não é improvável” que o presidente americano decida suspender temporariamente a redução do contingente militar americano, informou a sua porta-voz, Dana Perino. Menos de uma semana depois de os Estados Unidos terem recordado o quinto aniversário de uma guerra que, na opinião de dois terços dos americanos, não valia a pena, o número dos seus compatriotas mortos no Iraque ultrapassou a marca dos 4.000 no dia 23 de Março, quando quatro soldados faleceram na explosão de uma bomba. A Casa Branca tentou minimizar o impacto psicológico desta marca insistindo no valor que cada uma dessas vidas têm para o presidente Bush. “Claro que ele está triste. Ele chora por cada uma dessas vidas perdidas, da primeira às de hoje”, afirmou Perino. No entanto, ele assume “a responsabilidade das decisões que tomou” e segue comprometido com o sucesso da missão americana no Iraque. Segundo a porta-voz, os parentes das vítimas querem que ele continue a missão. No dia do quinto aniversário da guerra, Bush admitiu o “preço elevado em vidas e em dinheiro” pago desde Março de 2003. “Esses custos americanos são necessários”, frisou, não referindo as centenas de milhares de civis iraquianos mortos, feridos ou refugiados em consequência da guerra por si iniciada. Muitos observadores perguntam agora se Bush continuará a reduzir o contingente depois do mês de Julho e nos últimos meses da sua presidência. Ou se a guerra do Iraque tenderá a ser privatizada à custa da troca de soldados por mercenários contratados por empresas privadas. Bush já avisou que ouvirá as opiniões do comandante das forças americanas no Iraque, o general David Petraeus, e do embaixador dos Estados Unidos em Bagdad, Ryan Crocker. Petraeus e Crocker devem apresentar o seu relatório sobre a situação no Iraque ao Congresso nos dias 8 e 9 de Abril. A porta-voz da presidência reforçou a ideia de que Bush seguirá o conselho do general Petraeus e fará, depois de Julho, uma pausa de algumas semanas na redução dos efectivos. Ela lembrou que Bush afirmou que nada fará que possa afectar o que o presidente considera «os ganhos obtidos no Iraque em matéria de segurança». Dizendo-se também muito afectados, os dois candidatos democratas à sucessão de Bush, Barack Obama e Hillary Clinton, aproveitaram a notícia da ultrapassagem da barreira dos 4.000 militares americanos mortos para reiterar a intenção de acabar com a guerra no Iraque se forem eleitos.

jps/ com: AFP

Aproveitar alguns estudos de autores que pesquisam e refletem a respeito da memória possibilita leituras significativas sobre essa temática na área da formação de professores, especialmente daqueles que se perguntam: O que é memória? (Smolka, 2000); O esquecimento faz parte da memória? (Ricoeur, 1995); O que é dizível? (Queiroz, 1988); A memória é privilégio de velhos? (Bosi, E, 2004); A memória constitui a memória-formação de professores? (Josso, Nóvoa, 1995; Vieira, 1999). É preciso lembrar também que dialogam com os clássicos (Bergson, 1990; Lejeune, 1975, 1991); os modernos e alguns contemporâneos (Nóvoa, 2000; Josso, 2004; Pack, 2000) e os participantes no Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)Biográfica (CIPA I-II, 2004, 2006), e que contribuem para novas compreensões da questão. Existe certo consenso com relação a idéia de que o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas (Nóvoa, A, In: Josso, 2004; Vieira, 1999). A proposta de *educação e formação ao longo da vida* e as histórias de vida são importantes para entender as questões epistemológicas e pedagógicas que foram-se construindo a partir da emergência de uma nova

Perspectivas teóricas nos estudos sobre memória e formação



IE / FN

agenda educacional, que entende que o professor, e já não só o aluno, aprende em outros locais além da escola (Faure, 1972; Delors, 1999). No âmbito europeu, começa-se a dar ouvidos às *historias de vida* dos formadores (Nóvoa in Josso, 2004), na Universidade de Genebra. A equipe de Dominicé (1990) aproveitou as contribuições de John Dewey e Donald Schön para articular questões da experiência, da reflexão e da formação. O próprio Nóvoa publicou com Mathias Finger a coletânea de textos *O método (auto) biográfico e a formação*, que reunia autores do continente americano e europeu. Segundo Nóvoa, a *formação permanente* estava impregnada de *cultura humanista* e de *utopia*, o que incomodava à formulação epistemológica que estava emergindo. A ideologia, a vontade política e o vigor induziam a estudos ao longo da vida, abrindo um mercado de formação. A *lifelong learning* foi o paradigma que se desenvolveu desde meados dos anos 90 quando a legislação do trabalho e a flexibilização se impunham, e novas leis de educação começaram a ser aprovadas com eixo nas competências e no trabalho, pois havia preocupação com a empregabilidade.

Voltar o olhar não só para a própria práxis na sala de aula, mas também para o sujeito em relação fez a diferença nas perspectivas autobiográficas, já que conjugava, na reflexão, o ato de formar e formar-se num processo dialético que devolve, num primeiro momento, a imagem de si, com certo desconforto e angústia: Professor por vocação? Por falta de opção? Por comodidade? A insustentável leveza da memória e da formação mobiliza, causa angústia, novas buscas e aprendizagens. As nove musas cantam e versejam; o espírito pensa as imagens e *agentes personis* e outras imagens; a retórica persuade; a força espiritual promove; o trabalho psíquico motiva; o testemunho, o relato, o trabalho e a narrativa são memórias. A linguagem socializadora da memória tanto presentifica (Alethéa) como encobre (Lethé). As pesquisas levantam questões epistemológicas para compreender a experiência contada, compartilhada e significada pelo professor. Algumas categorias analíticas contribuem nas novas compreensões: a memória parte do presente, de uma situação vivi-

da, pois a lembrança como experiência se acumula no inconsciente, o que exige trabalhar com os conceitos de *memória pura* e *memória hábito* (Bérgson, 1990); a voz do passado está impregnada de presente e é um estatuto da memória. A história oral “pode devolver, às pessoas que fizeram e vivenciaram a história, um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”(Thompson, 2002, p. 22); o caráter social da memória e o processo de lembrar e esquecer socialmente construído questiona a memória como produto de mentes. A lembrança e o esquecimento da comunidade é uma ação social que, no processo coletivo, se criam,

transformam e organizam (Middleton & Edwards, 1992); há quadros sociais que compõem a memória e as lembranças, por sua vez, alimentam-se das memórias dos grupos sociais, o que facilita retornar à *comunidade afetiva*, pois confere sentimento de pertença a um grupo de passado comum. O grupo que compartilha memórias vai tecendo a sua história com elementos à mão e por eles experienciados (Halbwachs, 1990). A *experiência*, impregnada de emoções, comporta a dimensão estética por ter continuidade e significado (Dewey, J., 1974). Esse processo pode conferir ao docente sentimento de identidade, na memória compartilhada em certo contexto histórico real e simbólico.

Margarita Victoria Gómez

Universidade Vale Rio Verde Minas Gerais

mvgomez@usp.br

Nota: Uma extensa bibliografia indicada pela autora poderá ser vista na edição online



IE / FN

A experiência de investigação com crianças nasce da busca por possibilidades de organização do trabalho pedagógico, partindo da assunção da cidade como espaço alfabetizador pela descoberta da *palavramundo*. A nossa escola fica no bairro Parque Beira-Mar, na cidade de Duque de Caxias e, apesar do nome não se vê o mar nem há características de uma localidade à beira-mar.

Então, por que esse nome? O que aconteceu com o nosso Mar? O presente questionamento mobilizou a nossa turma do Ciclo de Alfabetização a recompor o passado do bairro e com isso escrever as suas histórias, pessoais e coletivas. Nosso cotidiano se configura pelos desdobramentos gerados da busca por pistas que nos ajudem a rememorar o passado e pelas formas de aprender a escrever para registrar nossas descobertas.

A sala de aula passa a funcionar como um ateliê quando resgatamos sua possibilidade de invenção, ao ver as crianças lidarem com linguagem de forma exploratória, sem uma relação hierárquica com o escrito, com o espírito benjaminiano de aventurar-se pelos signos, pelas possibilidades de expressão e de invenção de suas próprias histórias. A procura por indícios nos obriga a pensar coletivamente no que fazer para decifrar o nosso mistério. Assim, nossas aulas exploram aulas-passeio, análise de fotografias e imagens do bairro atuais e antigas. Nosso estudo inclui o registro dos trajetos diários das crianças pela cidade e a criação de um caderno volante para compor as rotas migratórias das famílias, além das entrevistas com morador@s antigos que possam nos dar depoimentos sobre o desaparecimento do mar.

Outra ação presente é a leitura diária de *Bisa Bia Bisa Bel* que alimenta nossa imaginação e desejo de descobrir o passado. A beleza do conto nos envolve. Cada *Papo Explicativo* de Isabel com sua Bisa potencializa nossa busca, ora por fornecer elementos para compor nossas perguntas, ora por aguçar nossa imaginação ao nos levar para outros tempos, pelas diferentes formas de ser. Depois da leitura coletiva de um *papo explicativo* surgiu a idéia de promover um chá para as avós, para perguntá-las sobre a história do bairro ao ter nosso próprio *Papo Explicativo*. Nossos esforços se concentraram no Chá das avós, passamos a semana envolvid@s com os preparativos: convites, leitura de poesia e cardápio do chá. O coletivo resolveu fazer um pudim de pão para servir às nossas convidadas, o que barateou os custos do evento e representou uma forma de reempregar as sobras

de pão. Elaboramos um roteiro de perguntas para orientar nossa investigação e reunimos algumas fotos antigas para dar suporte aos relatos das avós.

Chegou o grande dia, as crianças em roda puxavam a conversa sobre o mar e a vida no tempo das avós que iam revelando as dificuldades e as delícias por elas experimentadas. Os relatos versavam sobre a lama, ou melhor, o reduzido mangue costeiro da Baía de Guanabara, aterrado para dar lugar as ruas, casas, empresas, lixões...

A praia do bairro começou a desaparecer devido aos sucessivos aterros que tiveram início no processo de colonização que se estendeu pelo século XX. O que prejudicou ou encobriu a orla da cidade de Duque de Caxias, escolhida por ser um lugar “feio” composto por brejos e lagunas de água salobra. Foram séculos de agressão ambiental, caracterizados por desmatamento, aterros, ocupações de áreas alagadas e despejo de lixo industrial.

Os relatos foram provocados pelas perguntas das crianças que mergulharam nos repertórios das memórias de suas avós. Os mapas das infâncias atuais e passadas se entrecruzaram, o que permitiu a ligação do espaço vivido pelas crianças com a baía que parecia um lugar distante, o beira-mar reaparece como patrimônio. O puxar pela memória forneceu os fios para compor a narrativa/descoberta do passado, revelando o ponto de vista das crianças que concentram suas entrevista sobre o brincar.

As avós narraram os seus espaços de infância, da época que se subia o morrinho e via-se o mar, do tempo de brincar pelos matos e catar caranguejo. Outro espaço que provocou as crianças foi o quintal, identificado como um lugar seguro para a brincadeira, que possuía árvores que serviam de refúgio para as crianças ardeiras, o quintal abrigava a brincadeira de casinha junto às árvores. No quintal eram feitas as bonecas de pano e de milho. Ele era o lugar das histórias, onde se acendiam fogueiras para assar batata doce e aipim e entorno delas o pai de Dona Esmeralda contava história para toda a vizinhança.

A atenção das crianças se concentrou nas narrativas do espaço que provocou o deslocamento para o brincar no tempo das avós, a consciência da perda desse espaço se tornou evidente e era compensada no pelos pedidos dos pequenos por : — Conta outra vez, como era o seu quintal?

Luciana Alves

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

ATENÇÃO e APELO

A MULHER MAIS VELHA DA SUÍÇA FAZ 111 ANOS

Rosa Rein, a mulher mais velha da Suíça, fez 111 anos na segunda-feira 24 de Março, na cidade de Lugano (sul).
Nascida em 24 de Março de 1897 na Silésia, perto da fronteira alemã-polaca, Rosa Rein, de confissão judia, foi uma das poucas mulheres da sua época a frequentar uma universidade.
Perdeu a mãe num campo de concentração, fugiu do

nazismo com o marido e viveu durante 20 anos no Brasil antes de se estabelecer na cidade italiana de Génova e, posteriormente, no cantão suíço do Tesino, no início da década de 1960. Casou-se duas vezes e ficou viúva outras tantas. Não teve filhos.
Residente desde 2001 num centro para a terceira idade, Rosa Rein mantém a sua lucidez e o seu estado físico é bom. Como nos anteriores, celebrou o seu aniversário tomando uma taça de champanhe na presença da imprensa.

A actual mulher mais velha do mundo, a americana Edna Parker, festejará os seus 115 anos no próximo dia 20 de Abril. O recorde de idade entre os homens pertence ao japonês Tomoji Tanabe, de 112 anos.

EXISTEM 639 MILHÕES DE ARMAS NO MUNDO – UMA ARMA PARA CADA DEZ PESSOAS

Todos os anos morrem em média 500.000 pessoas vítimas de violência armada - uma pessoa por minuto!

Os interessados em participar na exigência da criação de um «Tratado Internacional que regule o Comércio de Armas» podem fazê-lo no site www.controlarms.org
Subscrevendo essa exigência é possível ser um do milhão que se espera que participe desta urgente exigência humanitária.

jps/Página

■ Trigo limpo

José Luis Rodríguez Zapatero, da falta de carisma à firmeza política

O socialista José Luis Rodríguez Zapatero, um homem com pouco carisma quando chegou ao governo em 2004, conseguiu forjar uma imagem diligente ao longo dos anos, de político moderno e tolerante, mas que aprendeu a ser firme com o seu adversário conservador.

Ele chegou à presidência do governo da Espanha depois de quatro anos como líder da oposição frente a José María Aznar, quando tinha fama de ‘insonso’. Ele mesmo anunciou que faria uma ‘oposição tranqüila’ quando foi nomeado secretário-geral do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) em 2000, aos 40 anos, depois do longo “reinado” de Felipe González (1982-1996).

Em Março de 2004 os socialistas venceram as eleições realizadas sob a comoção dos atentados de 11 de Março em Madrid, que deixaram 191 mortos e mais de 1.800 feridos; foi uma vitória que surpreendeu, já que as sondagens davam uma leve vantagem ao seu adversário, Mariano Rajoy. Mas, em seguida, Zapatero começou a trabalhar a sua nova imagem de governante. Ordenou o regresso das tropas espanholas no Iraque, uma das promessas da sua campanha eleitoral e iniciou uma série de medidas sociais - aplaudidas por muitos, criticadas por outros - como o casamento entre homossexuais, a lei integral contra a violência de sexo, divórcio expresso, ajudas aos jovens para aluguer de habitação e o “cheque-bebê”.

A oposição conservadora ajudou-o a demonstrar o seu temperamento, com a radicalização de alguns dos seus membros, que durante muito tempo atribuíram à ETA a autoria dos atentados do 11M, apesar das provas que apontavam para os islamitas. Além disso, teve de enfrentar ataques directos dos conservadores por causa do diálogo que iniciou em vão com a organização separatista basca. Mas desde que se rompeu o diálogo com a ETA, em Junho de 2007, Zapatero passou a endurecer o seu discurso e assegurou várias vezes que não negociará com a organização. Ante o “furacão” Hugo Chávez – que acusou José María Aznar de “fascista” – soube defender com perseverança o seu antecessor na Cimeira Ibero-Americana de Novembro, em Santiago, e depois o rei Juan Carlos ante a ameaça de uma crise diplomática com a Venezuela, pedindo respeito e tolerância. Estas palavras, somadas ao “não nos vamos calar”, formaram também a resposta aos bispos espanhóis, que nos últimos meses se atiraram contra o governo por causa das negociações com a ETA e por medidas como a autorização do casamento gay e a supressão do carácter obrigatório do ensino da religião nas escolas. Neste período, Zapatero acentuou a sua imagem de homem moderno. “O olhar positivo” é o slogan eleitoral de Zapatero (nascido em Valladolid, 1960), neto de um republicano fuzilado durante a Guerra Civil (1936-39), filiado no PSOE desde os 18 anos e o deputado mais jovem do Congresso aos 26. “Tenho uma visão optimista da vida, que tem muito a ver com a minha estabilidade pessoal. Tenho uma vida pessoal muito agradável com a minha mulher, com as minhas filhas, com os meus amigos”, declarou ele recentemente ao jornal El País. “É um permanente banho de oxigénio”, acrescentou o ex-professor de Direito, apaixonado por Borges, pesca e pelo FC Barcelona.

Zapatero tem agora mais um mandato para mostrar o que é capaz de fazer pela Espanha.

jps/ com: AFP



Mais de um bilião de seres humanos sem acesso a água

IE / FN

A ONU dedicou o dia 20 de Março a uma Jornada Mundial da Água, cuja escassez afecta mais de um bilião de seres humanos, situação que ficará ainda pior no futuro sob a dupla pressão do aquecimento global e da procura exponencial da população mundial.

Neste ano a data – adiantada desta vez em dois dias por causa do final de semana de Páscoa – permite medir a ausência de progressos: hoje, um terço da humanidade (2,4 biliões) continua a viver sem acesso a uma água de qualidade nem a simples vasos sanitários e em cada dia, 25.000 pessoas morrem em função disso, sobretudo crianças.

Diante deste panorama, a 7ª Meta de Desenvolvimento para o Milénio, adoptada em 2002 na reunião de cimeira de Johannesburgo, que, entre outras coisas, estipula a redução para metade, até 2015 e em relação a 1990, do número de humanos sem acesso à água potável, é praticamente impossível de ser atingida.

Seria necessário que, em cada ano e até ao final do prazo estabelecido, mais 100 milhões de pessoas tivessem água em condições de consumo, ou seja, 274.000 por dia.

Para que a água seja igualmente distribuída pelo planeta, e para que uma água de qualidade seja acessível a todos, é preciso pagar o preço. “Globalmente, ela é abundante em lugares onde não há ninguém”, afirma Pierre Chevallier, especialista em Recursos de água do Instituto (francês) de Investigação para o Desenvolvimento (IRD): a região amazónica do Peru ou do Equador, pouco povoada, é rica em fontes de água, enquanto que toda a costa do Pacífico, pulmão económico que abriga grandes cidades está seca, até ao Chile. “A situação vai piorar com o aquecimento global, que acelerará os fenómenos de evapo-

ração e do descongelamento das geleiras e reduzirá ainda mais a quantidade de água disponível”, explica Chevallier. “Com a pressão demográfica: não apenas a população mundial aumenta, mas também as exigências desta população com a melhoria das suas condições de vida nas grandes países emergentes”.

Hoje a água reservada ao uso doméstico – ao consumo humano e à higiene dos lares - serve apenas para 10 por cento do consumo planetário (contra 20 por cento para a indústria, principalmente para a produção de energia e 70 por cento para a agricultura em média).

Mas consideráveis disparidades são registadas em regiões como a Ásia, onde a agricultura pode absorver mais de 85 por cento das reservas. “O consumo de água varia sobretudo de acordo com critérios económicos e culturais e países que produzem pouco como os do Golfo podem estar também entre os grandes consumidores”, salienta o investigador.

Em média, um cidadão norte-americano consome 500 litros de água/dia e um europeu 200 a 300 litros, enquanto um africano da região saariana dispõe de 10 a 20 litros de água/dia para uso doméstico. E estes desequilíbrios, quantitativos e qualitativos, vão exacerbar-se.

Alguns hábitos alimentares, adoptados devido à melhoria da qualidade de vida, envolvem particularmente altos índices de consumo: 15.500 litros de água são necessários para produzir um quilo de carne de boi industrializado, lembra a Organização Mundial da Saúde (OMS). _De acordo com o Programa da ONU para o Meio Ambiente (PNUE), com uma população de 1,5 a 1,8 biliões até 2050, a Índia terá necessidade de 30 por cento de água a mais do que dispõe hoje, enquanto que a sua agricultura, sobretudo a rizicultura, já absorve cerca de 90 por cento dos recursos disponíveis. “O problema é que armazenar ou transportar a água necessita de investimentos colossais”, ressalta Pierre Chevallier. “Isso não é tecnicamente impossível, mas os países que têm mais necessidade geralmente não possuem os meios”

jps/ Fonte: AFP

Meios digitais na escrita antropológica

Entre os *media* digitais usados na investigação e comunicação do saber antropológico uma das mais importantes é a publicação electrónica entendida como qualquer tecnologia de distribuição de informação numa forma que possa ser acedida e visualizada pelo computador e que utiliza recursos digitais para adquirir, armazenar e transmitir informação de um computador para outro. Ou como, afirma James Rush em 1966, “uma publicação em forma adequada para o uso no computador e que tecnicamente pode existir em forma de campos magnéticos ou de meios magnetizáveis, ou em forma de transformações físicas, químicas ou magnéticas de algum meio que possam ser detectadas por meio de luz (raio laser). É o aparato que permite aos humanos aceder e ler as publicações do que é electrónico”.

A publicação electrónica científica apresenta algumas vantagens em relação à publicação impressa convencional, tanto para o editor como para o utilizador final da informação.

Vantagens para o editor: as publicações electrónicas podem atingir uma grande audiência potencial, devido à disponibilidade universal da informação, oferecem disponibilidade para todas plataformas de *hardware/software*, baixo custo de investimento e de produção, eliminação dos custos de reprodução e transporte. Permitem novas formas de apresentação (áudio, vídeo, interacção com o usuário final da informação), integração com outros sítios (*sites*) e documentos da WWW e indexação electrónica. Diminuem os atrasos de publicação e possibilitam a submissão electrónica de manuscritos.

Vantagens para o utilizador: baixo custo de acesso, disponibilidade instantânea e global de uma informação mais rica em conteúdo do que outras *media*, facilidade de cópia e impressão, informação mais actualizada e fácil de encontrar através de mecanismos de procura (busca), a possibilidade de diálogo interactivo com autores e editores. A publicação electrónica na Internet também impõe uma série de **limitações**: dificuldade de protecção dos direitos de autor devido à possibilidade



IE / FN

de reprodução ilimitada, legitimidade e qualidade da informação, a cultura prevalente do “tudo é de graça”, preocupações de segurança, ligações lentas sobretudo quando se trata de produtos (projectos) multimédia, dificuldade crescente de se obter visibilidade devido à grande quantidade de informações e sítios (*sites*) disponíveis.

Em termos técnicos, proliferam as ferramentas de edição electrónica, com o surgimento de vários padrões e alternativas. Também é importante ressaltar que o crescimento exponencial do número de documentos existentes na Internet, observado a partir de 1993, faz com que sistemas de organização e armazenamento de dados, como bibliotecas digitais, tenham adoptado a edição electrónica.

A edição electrónica tem a forma de hipertexto, hipermédia e multimédia. Hipertexto é entendido como uma tecnologia para organizar e armazenar informação numa base de conhecimentos cujo acesso e geração é não sequencial (linear) tanto para autores como para utilizadores. O hipermédia inclui não apenas textos mas gráficos, áudio e vídeo. A nível conceptual, não pressupõe nenhum avanço em relação ao hipertexto. Oferece como o hipertexto uma

rede de conhecimentos em que o utilizador ou o estudante se pode mover e explorar rotas e itinerários não sequenciais através do espaço de informação conceptual. Trata-se, pois, de um processo de exploração, de descoberta e de experiência pessoal distinto do processo de exposição e transmissão. São elementos dos sistemas hipermédia: nós ou quadros, isto é documentos ou unidades básicas de armazenamento da informação (textos, gráficos, vídeo, áudio, etc.); ligações ou interconexões, geralmente associativas, implícitas ou explícitas; redes de ideias subjacentes à estrutura organizativa do sistema determinado pelo modelo de informação da base de organização do conhecimento; itinerários criados pelos autores, recriados pelos utilizadores ou procurados interactivamente por ambos. Depois desta informação básica que pode ser explorada e desenvolvida pelos leitores, utilizando o sistema hipermédia, através da Internet, poderemos entender facilmente quer os processos de criação de nós, quadros ou unidade de base decorrentes da investigação, o estabelecimento de relações ou interconexões entre estas unidades de base; quer a ideia que está subjacente tanto à estrutura de organização do co-

nhecimento como ao tipo de interactividade a propor ao utilizador.

O hipermédia é, cada vez mais, um importante meio de publicação do trabalho científico em antropologia através de um número, em crescimento acelerado (explosivo), de jornais on-line, sítios (*sites*) individuais ou institucionais (professores, universidades, departamentos...), teses, textos dos autores clássicos da antropologia, filmes, grupos de discussão e de investigação, *fora* e congressos virtuais, assim como pelo crescente número de publicações em suporte digital.

As novas tecnologias são, elas próprias, objecto de investigação e debate para as ciências sociais (Castells, Levy) e para a antropologia em particular (Hine, Kalawski, Hudson, Castells) incluindo o estudo dos textos electrónicos como meios de representação, o estudo etnográfico do modo como as novas tecnologias são experimentadas por diversos grupos sociais e profissionais na sociedade actual.

José da Silva Ribeiro

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

Universidade Aberta

jribeiro@univ-ab.pt

JUSTIÇA

EUA anulam condenação à morte do activista Mumia Abu-Jamal

Um tribunal federal de apelo anulou no dia 27 de Março a condenação à morte de Mumia Abu-Jamal, figura emblemática da luta internacional contra a pena de morte, mas reafirmou a sua culpa pelo assassinato de um polícia em 1981. Por dois votos a um, o tribunal de apelo de Filadélfia rejeitou o pedido de Mumia Abu-Jamal, ex-jornalista e militante do movimento Black Panthers, hoje com 53 anos, que se declara inocente da morte do polícia

Daniel Faulkner em 1981, e pede um novo processo. A decisão significa que agora a acusação se deve apresentar novamente perante um júri para obter uma condenação à morte; caso contrário, a pena será automaticamente transformada em prisão perpétua. Abu-Jamal continua a reivindicar a sua inocência. Os juízes reconheceram que, durante o processo, em 1982, as instruções dadas aos membros do júri podem ter influenciado a não consideração de circuns-

tâncias que teriam evitado a condenação à morte. Mumia Abu-Jamal denunciou que 10 das 15 recusas de jurados feitas pela acusação tiveram por base o facto de serem negros. Várias decisões do Tribunal Supremo americano proíbem que a recusa dos jurados tenha como causa a cor da pele. No caso de Abu-Jamal o júri final acabou por ser composto por dez brancos e dois negros.

Os defensores de Mumia Abu-Jamal, sempre defen-

deram que ele é inocente e que este ex-jornalista militante da causa negra foi vítima de um julgamento político motivado por fortes preconceitos racistas. A defesa também destacou a confissão, em 1999, de Arnold Beverly, que declarou à justiça ter sido contratado pela máfia da cidade de Filadélfia para matar Faulkner em 1981, porque este polícia investigava a fundo algumas figuras do crime organizado.

jps/ Fonte: AFP

“Não se pode exigir ao sistema educativo níveis de qualidade que muitos outros domínios da sociedade portuguesa não alcançaram”

José Madureira Pinto defende que os professores não são o elo mais fraco do sistema educativo

José Madureira Pinto é, desde 1994, Professor Catedrático do Grupo de Ciências Sociais da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, onde se licenciou em 1968. É membro do Instituto de Sociologia e tem colaborado regularmente com o Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da mesma universidade. Doutorou-se em Sociologia pelo ISCTE em 1982. Foi Presidente da Associação Portuguesa de Sociologia entre 1990 e 1994.

Leccionou, ao nível de licenciatura, várias disciplinas das áreas da iniciação às ciências sociais, metodologia das ciências sociais, teorias sociológicas, sociologia rural e urbana e sociologia da estratificação e das classes sociais, e ao nível de pós-graduação disciplinas das áreas da metodologia das ciências sociais, da sociologia da cultura, da sociologia da educação e da sociologia económica.

Presentemente, coordena, no âmbito do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, uma pesquisa financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia sobre “Transformações sociais numa colectividade rural do Noroeste português”, envolvendo uma revisitação a uma freguesia estudada há três décadas.

Dirige a revista *Cadernos de Ciências Sociais* nas Edições Afrontamento - tendo co-organizado, com Loic Wacquant e Virgílio Borges Pereira, o último número publicado: “Génese e legado da obra de Pierre Bourdieu. Espaço, cultura, dominação”, 2007, bem como, com António Joaquim Esteves, o próximo número, no prelo, sobre “Precariedade de emprego, modos de vida incertos, impasses de desenvolvimento”.

É autor de diversos livros, artigos e capítulos de livros sobre teoria e metodologia das ciências sociais, sociologia rural, sociologia da educação e das práticas culturais, sociologia do trabalho e das classes sociais, tendo publicado, em 2007, o livro *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*, nas Edições Afrontamento.

Foi, entre 1996 e 2006, consultor do Presidente Jorge Sampaio para a área da “Economia, sociedade e desenvolvimento” (no âmbito da Assessoria para os Assuntos Económicos e Sociais da Casa Civil da Presidência da República).



Começo por lhe colocar uma questão de natureza generalista: que apreciação faz do desempenho do sistema educativo português?

Ao fazermos uma análise global e diacrónica da evolução do sistema educativo português, não podemos deixar de manifestar algum optimismo por aquilo que, apesar de tudo, foi alcançado num período de três décadas. É bom não esquecer qual foi o ponto de partida após várias décadas de ditadura. A escola portuguesa foi capaz de vencer limitações antigas e, em determinados domínios, chegar a resultados francamente positivos, como a taxa de frequência do ensino superior, que hoje não se situa muito longe dos índices europeus. Neste capítulo, não se pode deixar de questionar a incapacidade do sistema económico em absorver o conjunto dos licenciados saídos do sistema, problema que, na minha opinião, finge-se não existir. Mas ele começa a colocar problemas sérios, porque estamos a falar já de largas dezenas de milhar de jovens licenciados que não têm emprego ou que apenas conseguem colocação em trabalhos onde se exige aptidões inferiores às suas qualificações escolares.

Mas é perceptível um sentimento de insatisfação com o sistema educativo português. A que se deve, na sua opinião?

Esquece-se desde logo que não se pode exigir ao sistema educativo níveis de qualidade que muitos outros domínios da sociedade portuguesa não alcançaram. Considero até – e esta é a minha tese – que algumas das limitações que ainda subsistem no sistema educativo decorrem mais das debilidades e dificuldades da sociedade portuguesa em geral do que propriamente da incapacidade do sistema e dos seus principais actores, os professores, que não são, ao contrário do que se afirma, o elo mais frágil do sistema educativo. Não se pode esquecer que hoje em dia, numa sala de aula concreta, seja na periferia de Lisboa, seja no centro do Porto ou em algumas regiões do interior, se encontram crianças e jovens provenientes de origens sociais onde o capital e investimento cultural das famílias é muito baixo, e onde, em muitos casos, a escola é socialmente desvalorizada.

Não será estranho que após mais de trinta anos de esforços a procurar ganhar a batalha da educação e da qualificação esse sentimento de desvalorização da escola permaneça?

Não podemos esquecer que há um mau ponto de partida. Há três décadas tínhamos um índice muito elevado de analfabetismo, sobretudo de iliteracia. E na geração dos pais dos jovens que hoje frequentam hoje o sistema educativo, sensivelmente entre os quarenta e os cinquenta anos, subsiste uma elevada percentagem com níveis de instrução inferiores à actual escolaridade básica obrigatória.

Esse sentimento de insatisfação parece perpassar igualmente pelos jovens. Qual é a percepção que eles têm hoje da escola?

Considero precisamente que muitos dos jovens de hoje herdaram uma certa imagem de desvalorização da escola que é dominante nas suas famílias. No extremo oposto, há um conjunto de jovens oriundos de famílias privilegiadas, sobretudo em termos de capital económico e cultural, que, por terem uma relação mais próxima com o mundo da informação e com as indústrias culturais, têm uma relação desencantada, para não dizer irónica, com o trabalho de ensino aprendizagem que se pratica na escola e na sala de aula. Esta questão passará também em grande medida, claro, pela crescente perda de estatuto social dos professores.

Publicou recentemente um artigo no jornal Público onde principiava a sua argumentação fazendo referência a uma afirmação do filósofo José Gil: “porquê tanto ódio, tanto desprezo, tanto ressentimento contra a figura do professor?”. Por que razão é o professor apresentado hoje como bode expiatório pelas debilidades da educação portuguesa?

Na prática escolar quotidiana é o professor quem continua a estar numa posição charneira, no sentido em que é ele que se encarrega de gerir em tempo real – e esta dimensão do tempo real é muito importante – uma série de problemas que se condensam na sala de aula. Problemas que têm raízes muito diversas, nomeadamente a grande heterogeneidade de origens sociais dos alunos – onde há os que estão muito longe de dominar os instrumentos necessários para entrar em sintonia com aquilo que é dito na sala de aula, e os outros que, pelo contrário, têm por vezes uma aquisição por excesso de instrumentos que lhes dão a ilusão de poderem dispensar a figura do professor para aprenderem e progredirem. O contacto com as novas formas da cultura massificada e do acesso fácil à informação cria igualmente uma ilusão de *dejá vu*, fazendo com que para alguns a aula constitua uma maçada e conduza a uma certa incompreensão relativamente ao esforço do professor no sentido de procurar sintonia com eles e com os outros, tarefa que hoje exigiria metodologias muito diversificadas. Ora, esse desencontro é permanente.

Mas porquê a cristalização desse ressentimento nos professores, e nos sindicatos, como refere no seu artigo?

Penso que será o resultado da incapacidade, não sei se intencional, de procurar entender as origens dos problemas. E quando não se quer, ou não se pode, ir ao fundo dos problemas tenta-se encontrar um bode expiatório. E dado que o sistema educativo continua a girar em torno da sala de aula – que considero ser uma forte limitação do actual sistema educativo – e do professor enquanto dinamizador do processo no seu interior, é a este que é assacada a incapacidade para gerir melhor o conjunto de problemas que tem pela frente. Um erro crasso, na minha opinião.

Institucionalizar o trabalho em rede

Que razões o levam a considerar a sala de aula como uma limitação do sistema educativo?

Porque a sala de aula, até pela sua configuração física, é um espaço que está em des-sincronia com as actuais dinâmicas culturais. Para poder funcionar precisa de encontrar do lado dos receptores da mensagem disposições incorporadas que levem a uma aceitação tácita, no momento em que o professor fala, daquilo que ele está a dizer. Acontece que, por variadas razões, face às quais o professor não tem qualquer tipo de responsabilidade, essa possibilidade de estabelecer uma “transacção fácil”, digamos assim, ao nível comunicacional é hoje muito reduzida. Daí o tempo médio muito elevado que cada professor despende para tentar, no local, diariamente, em qualquer aula, estabelecer o tal patamar de sintonia. Que pode levar 15, 20, 25 minutos, se calhar às vezes mais...

Será a “falta de autoridade”, tantas vezes referida? Os professores perderam de facto essa autoridade?

Em certo sentido, sim, na medida em que quando não estão adquiridos esses dispositivos, o significado objectivo, os alunos não conferem autoridade ao discurso que estão a receber. Poderá haver várias saídas para isso: não ouvir, não estar atento, ser um “dissidente” na sala aula. Noutros casos, evidentemente, acontece sintonia, mas há também a rejeição absoluta, até agressiva, violenta.

Mas de que forma recuperar essa autoridade? Através do autoritarismo?

Não, de maneira nenhuma. Existem muitas formas, e uma delas talvez passe pela diminuição drástica do número de alunos na sala de aula. Ou dando a aula com mais de um professor, porque não? Poder-se-á argumentar que são medidas financeiramente dispendiosas, mas se queremos, de facto, apostar seriamente na educação, fazer dela o vector estratégico para o país sair da situação difícil em que se encontra, então é preciso investir.

Que outras medidas poderão contribuir para esse objectivo?

O apoio psicológico, por exemplo, que actualmente é uma medida pontual, mas que deve assumir-se como permanente e fazer parte do quotidiano das escolas, ao qual o professor deverá recorrer para melhor poder lidar com alguns problemas com que sistematicamente se confronta na sala de aula.

A generalização de práticas de apoio ao professor por parte de outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, é uma medida indispensável. Até para não conduzir o professor para soluções que, por vezes, podem mesmo agravar os problemas. É que hoje em dia exige-se aos professores formas de intervenção junto dos alunos e das famílias para as quais eles não estão preparados. Mesmo quando essas iniciativas, como o apoio psicológico espontâneo, são bem intencionadas.

A realidade é que, actualmente, os professores estão isolados na sala de aula – pior do que isso, isolados uns dos outros –, as escolas estão desapoiasdas, divorciadas de redes de apoio social. Que até existem. Aliás, existem hoje na sociedade portuguesa mais redes sociais de apoio aos grupos desfavorecidos do que acontecia no passado. Estas redes deveriam ser postas em articulação institucional permanente, assumindo um acompanhamento orgânico que, de algum modo, sirvam para filtrar uma grande parte dos problemas que hoje se projectam directamente na sala de aula.

A melhor forma de caminhar para uma sociedade tendencialmente igualitária passará por um sistema educativo unificado, padronizado, com currículos e percursos educativos pré-estabelecidos, como acontece actualmente, ou antes por um percurso único mas diversificado?

Eu tenho sobre essa questão uma opinião que julgo ser pouco partilhada. Penso que o sistema unificado deve prolongar-se temporalmente tanto quanto possível no percurso escolar, mas basear-se em formações de leque muito alargado. Esta foi



ANA ALVIM

uma limitação que, na minha perspectiva, marcou negativamente o sistema educativo português, impedindo-o, nomeadamente, de encontrar uma solução adequada para aquele que é um dos seus principais constrangimentos: o ensino técnico-profissional. Isto porque, na minha opinião, ele se assume, no mau sentido, como um sistema demasiado licealizado, com muito pouca abertura para outras aprendizagens, essenciais para atrair alguns grupos que, por motivos de origem social e de algumas limitações culturais de base, aderem dificilmente aos saberes mais formais mas poderão mostrar abertura para uma aprendizagem de natureza mais experimental. Com a oferta de um leque de formações alargadas mais informais, penso que seria possível garantir uma formação básica correspondente ao 9º ano bastante mais atraente, o que conferiria maior igualdade de oportunidades no momento de optar pelo prosseguimento de estudos. O que assistimos hoje é a elevados índices de insucesso escolar e de abandono precoce. Não é justa a existência de formações que dão mais facilidade a um conjunto de alunos só porque têm uma herança cultural que lhes é mais favorável.

Iludir o essencial ignorando os problemas de fundo

A escola – cada vez mais a tempo inteiro – parece ter-se transformado na única resposta às necessidades educativas dos jovens portugueses, com uma panóplia de formações que, de certo forma, a esvaziam da sua função primordial. Será que os agentes exteriores à escola não deveriam ter um papel mais activo na prossecução desse papel?

Sim, estou de acordo. Se a tal ligação das escolas aos sistemas de protecção social assumisse uma função institucional, integrando-se no seu quotidiano e incorporando-se nas rotinas profissionais de quem está na escola, muitos desses problemas eram resolvidos noutros âmbitos.

O sistema educativo, por exemplo, está claramente desarticulado com o sistema de saúde. E é possível, e necessário, fazer uma articulação regular e institucional entre os dois. E quem fala do sistema de saúde fala do sistema de reinserção social e de outros serviços que, no actual formato, não trazem nenhuma mais valia significativa ao quotidiano das escolas. Desta maneira, seria possível libertá-las de uma série de tarefas que ela continua a acumular como se este fosse o espaço onde se encontre solução para todos os problemas não resolvidos da sociedade portuguesa.

Numa lógica de escola concentracionária...

Sim, e é nesse sentido que algumas medidas que podemos considerar como positivas, como a implementação do estudo acompanhado – que, aliás, era uma prática espontânea por parte de muitos professores - não possam ser concretizadas de uma forma equilibrada, porque se sobrecarrega os professores para além do razoável, impedindo-os de, por exemplo, terem tempo para uma preparação cuidada das aulas ou para a implementação de soluções imaginativas que podem fazer a diferença no confronto diário na sala de aula.

De facto, não se pode pôr os professores a trabalhar muitas horas por dia, numa lógica aparentemente punitiva, descurando a componente de auto-formação e o tempo de discussão entre pares indispensável para garantir aulas de qualidade e, sobretudo, confiança para enfrentar as exigências do seu trabalho.

Parece estar a avançar-se para uma lógica unívoca de gestão, contrariando os princípios democráticos de funcionamento das escolas conquistados ao longo das últimas três décadas. Concorde com esta ideia?

Concordo. Mesmo no seio das organizações empresariais já se vai avançando no sentido de democratizar, por assim dizer, o espaço de trabalho. De uma forma limitada, é certo, mas vai-se avançando. A literatura referente ao comportamento organizacional e à psicossociologia das organizações, aliás, refere a importância da participação, da motivação e da criação de elos entre os diferentes actores, porque só isso permite pensar a organização a prazo, investir nela e nas formações dos seus profissionais. Por isso me intriga e preocupa que este avanço no sentido de uma maior participação dos profissionais no seu espaço de trabalho esteja a ser posto em causa nas escolas. Não percebo em que análises sociológicas ou organizacionais se apoiam os responsáveis da educação para concluírem que acabar com o sistema de gestão democrático em vigor resolverá os problemas. Daquilo que conheço da vida das escolas e das aspirações, motivações e formas de participação dos professores não estou a ver como é que esta inflexão no sentido do reforço da autoridade do gestor não eleito democraticamente irá melhorar o funcionamento das escolas. Tudo me leva a crer que conduzirá precisamente ao contrário.

Mais uma vez parece-me que se está a querer iludir o essencial. Em vez de se atacar os problemas de fundo que se colocam à prática profissional diária dos professores, invoca-se o argumento da gestão. Tenho a sensação de que estamos perante mais um caso de reforma cujo objectivo não é ir ao fundo das questões e mudar o essencial, mas apenas mexer para disciplinar, regular.

Depois da manifestação do dia 8 de Março, e perante esta situação de ruptura entre docentes e a tutela, qual pode ser a saída para o impasse?

Francamente, a saída afigurasse-me muito difícil. Eu contacto habitualmente com muitos professores, de diversos locais, diferentes níveis de ensino e de várias idades, e assisto a uma total falta de sintonia com o Ministério da Educação, a um desencanto enorme, e mesmo uma certa rebeldia, que, se não forem ultrapassados, evidentemente não poderão conduzir a nada de bom.

Quanto à questão de como resolver este problema em concreto, há quem tenha proposto a mediação do Conselho Nacional de Educação, por exemplo. Essa proposta foi avançada recentemente pelo Daniel Sampaio, considerando que a situação chegou a um tal ponto que para repor a confiança e alguma estabilidade será necessária a intervenção de uma estrutura formal intermédia como o CNE. Mas não sei até que ponto mesmo esta solução poderá constituir uma resposta para o impasse que se vive.

Na sua opinião, o que levou a que se chegasse a este ponto?

Acho que se deveu sobretudo a uma muita errada estruturação e sequenciação das medidas de reforma educativa. Tudo tem evoluído de forma inversa àquela que deveria ter sido a solução. Considero que, antes de mais, devia-se ter avançado com medidas que levassem a uma relação de confiança entre os professores e o ministério. O que o ministério fez desde o início, porém, foi contribuir para quebrar essa relação de confiança. Porque se partiu do princípio que os únicos responsáveis pelas dificuldades do sistema educativo são os professores, apenas por serem eles os agentes mais visíveis.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



IE / FN

Conservatórios de Música atravessam mudanças

Reestruturação em curso não resolve problemas de carreira profissional

Os cinco conservatórios de música existentes em Portugal estão a atravessar uma fase de reestruturação. Na sequência do Relatório de Avaliação do Ensino Artístico, conduzido em 2007 pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, e da proposta de reorganização avançada pelo Ministério da Educação, estas escolas de ensino artístico especializado foram convidadas a apresentar projectos educativos que respondam aos seus actuais constrangimentos e lhes abram perspectivas de futuro. Muitas questões, porém, ficam ainda por resolver. Essa, pelo menos, é a opinião de alguns docentes do Conservatório de Música do Porto (CMP) que a PÁGINA teve oportunidade de entrevistar.

Uma das questões levantadas diz respeito ao actual currículo. De acordo com Fernando Valente, professor de Análise e Técnicas de Composição e presidente do Conselho Pedagógico do CMP, “há uma grande necessidade de revisão dos planos de estudo e, sobretudo, dos programas”. Referindo-se às excepções que constituíram a reforma do ensino da música de 1930 e uma experiência pedagógica de 1971, que não chegou a ser avaliada, Fernando Valente refere que “as necessidades de actualização, tendo em conta as orientações programáticas oficiais, têm sido resolvidas na medida do possível pelos próprios conservatórios”. É o caso dos programas de algumas disciplinas, Formação Musical, de instrumentos “clássicos”, de guitarra, de classes de conjunto, entre outros.

“É preciso mudar muita coisa, seja em relação aos currículos, aos programas ou à carga horária”, diz Cristina Coelho, professora destacada. Exemplificando com o escasso tempo dedicado pelos alunos ao domínio do respectivo instrumento. De acordo com esta docente especializada no ensino de violoncelo, “essa formação deveria ocorrer pelos menos duas vezes por semana, mas neste momento está limitada a um bloco de 50 minutos”.

“Os conservatórios têm como missão a formação aprofundada e especializada em música. É isso que têm cumprido ao longo dos anos. O que existiu foi um grande alheamento pela tutela, desde há muito, por este subsistema de ensino”, afirma Fernando Valente. Quando decidiu rever essa situação através do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, a tutela, diz, “não foi capaz de compreender que, sem ser especial, o ensino específico das artes tinha as suas particularidades de funcionamento”. Desde então, esse problema manifesta-se sempre que, “por ignorância, por procura do fácil ou não se sabe porquê, os seus agentes tentam encaixar pura e simplesmente o ensino artístico em todos os detalhes de funcionamento do ensino genérico”.

Apesar de reconhecerem virtudes no regime de frequência supletivo – pratica-

mente o único em vigor e que tem sido predominante até aqui – como forma de responder às necessidades dos alunos, o facto é que os docentes ouvidos pela PÁGINA consideram que este acarreta algumas limitações, nomeadamente a fraca adequação às necessidades de formação.

José Ferreira, professor de Formação Musical, refere que a intenção inicial do Ministério da Educação consistia em suprimir os regimes supletivo e articulado, apostando quase exclusivamente no regime integrado, medida que, no entanto, não responde às necessidades das escolas. “Apesar de o regime integrado já ter dado provas em outros países europeus, há alunos que devem começar a estudar os seus instrumentos numa idade mais tardia, como é o caso de instrumentos de sopro como a tuba e o trombone. Daí a necessidade de articulação entre os três regimes, que considero ser o modelo mais benéfico para a escola. E a proposta do conselho pedagógico do CMP aponta precisamente nesse sentido”, diz.

Outra questão que preocupa os docentes do ensino especializado da música é a sua situação profissional, cujo estatuto, na opinião de Fernando Valente, “tem sofrido de alguma marginalidade”. E exemplifica: desde a formação máxima que existia em Portugal e que hoje os impede de atingir o topo da carreira, à profissionalização a que não têm tido direito, à falta de quadros, às dúvidas sobre a importância da prática artística para o seu desempenho docente, até às dificuldades que estão a ter para certificar formações para a sua avaliação de desempenho.

“Acrescente-se o novo modelo de avaliação e progressão criado para todos os professores, com todo o conjunto excessivo de procedimentos inúteis para a qualidade do ensino e para a realização pessoal, e poderemos imaginar os problemas pelos quais passam os professores e o ensino da música. É desmotivador”, conclui Valente.

De facto, só no Conservatório de Música do Porto o número de professores contratados ronda os 70 por cento, estando os restantes em situação profissional de quadro definitivo desde 1997, alguns sem possibilidades de profissionalização. “A situação laboral é dramática”, confirma Cristina Coelho. “Para além da precariedade laboral, existem especificidades na nossa carreira que não estão a ser tidas em conta e que necessitam de resolução urgente”.

Ricardo Jorge Costa

Conservatório de Música do Porto

Não se fala ainda de projecto educativo mas de projecto de reorganização



IE / FN

Os conservatórios de música portugueses estão a atravessar uma fase de reestruturação. Quais são as principais mudanças em curso?

De facto, ao longo dos últimos anos foi-se verificando a necessidade de reformar o modelo de funcionamento dos conservatórios de música. Isto, porque na prática eles se encontravam à margem do sistema, não possuindo legislação própria, fazendo com que tivessem de se adaptar à legislação do ensino regular que, muitas vezes, não se coadunava com a realidade. Ou seja, de certa forma não estávamos nem dentro nem fora do sistema educativo.

Em 2007, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa conduziu um estudo de avaliação que serviu de base à actual reestruturação. Este estudo, no entanto, ficou marcado pela polémica. Nos diversos pareceres que emitiram, os conservatórios de música do país discordaram claramente de alguns aspectos dessa avaliação, nomeadamente a referência à existência de insucesso escolar.

Essa ideia tem algum fundo de verdade?

Os conservatórios de música têm, de facto, um problema em torno das certificações, mas ele não deve ser lido de forma alguma como insucesso escolar. Porque mesmo não concluindo o curso em termos de diploma, os alunos saem com competências para o prosseguimento de estudos, tal como os do ensino regular. Por uma razão ou outra, que se prende por vezes até com uma carga horária mal articulada entre as escolas, isto é interpretado como insucesso e abandono escolar. Mas, tal como estava a explicar, em Julho de 2007, após a apresentação do referido relatório, cada conservatório apresentou a sua proposta de reorganização, tendo sido criado um grupo de trabalho cuja missão era estudar essas propostas. Em 15 de Janeiro último tivemos uma reunião com a tutela que definiu o arranque da segunda fase de concretização deste processo. O nosso projecto já recebeu luz verde da ministério para avançar. Há escolas que seguiram outras estratégias, os ritmos foram diferentes.

Das cinco escolas especializadas no ensino artístico da música existentes em Portugal, o Conservatório de Música do Porto (CMP) é o que está mais avançado no seu processo de reestruturação interno. Nesta entrevista, Moreira Jorge, presidente do conselho executivo, revela as principais linhas que orientam o futuro projecto educativo do CMP e comenta outras questões que marcam o ensino da música em Portugal, nomeadamente a que se refere à articulação entre o ensino artístico especializado e o ensino regular.

Quais são as principais linhas do novo projecto educativo do Conservatório de Música do Porto?

Não se pode falar, para já, da existência de um projecto educativo, mas sim de um projecto de reorganização. No entanto, posso adiantar que a principal novidade, e que constitui uma assinalável melhoria em relação ao anteriormente existente, é o alargamento e diversificação da oferta educativa.

Assim, a par da manutenção do regime articulado e do regime supletivo, o

conservatório irá passar a oferecer um regime de ensino integrado, permitindo não só que os alunos possam fazer a sua formação integral nas instalações do conservatório, como também iniciá-la a partir do 1º ciclo de escolaridade – até agora limitada ao quinto ano de escolaridade –, proporcionando uma oferta de ensino especializado vertical do primeiro ciclo até ao final do secundário.

Isto possibilitará também que não haja necessidade de qualquer opção precoce. Se quiser prosseguir estudos noutra área o aluno poderá fazê-lo, mas o curso básico de música já ninguém lho tira, obtendo, por assim dizer, uma dupla certificação.

Qual é o seu comentário à proposta avançada pelo Ministério da Educação?

O aspecto mais positivo foi talvez o facto de não ter sido um documento fechado, isto é, de não ter havido uma solução imposta igual para todos e de se ter dado a oportunidade a cada escola de desenhar o seu próprio projecto. De resto, a proposta que nos foi trazida pela equipa do ministério não se enquadrava no nosso projecto. Nós é que conhecemos a escola, sabemos o meio em que estamos inseridos, a população que servimos, as instalações de que vamos dispor.

As novas instalações do conservatório vão ficar localizadas numa das alas da escola secundária Rodrigues de Freitas. Essa solução vai de encontro ao projecto que foi delineado?

Sim, porque será dotada de um edifício novo com todos os equipamentos que são necessários a uma verdadeira escola de música. Apesar de não ser a solução que preconizávamos – recorde-se que a primeira solução passava pela construção de



IE / FN

um edifício de raiz situado ao lado da Casa da Música, na Boavista –, e atendendo às actuais circunstâncias, parece-me uma solução realista. A actual solução tem como vantagem a possibilidade de partilha de alguns equipamentos, como a cantina, os laboratórios e o pavilhão desportivo. Além disso, e apesar de estarmos a partilhar o espaço físico com a escola secundária Rodrigues de Freitas, o conservatório irá manter a sua autonomia, o seu corpo docente e o seu projecto educativo, e isso é o que me parece ser mais importante.

De que forma se processa a articulação entre as escolas de ensino regular e os conservatórios de música?

A legislação refere que deveria existir uma articulação de horários entre as escolas do ensino regular e o conservatório, mas na prática isso raramente acontece. Os alunos acabam por se sujeitar ao funcionamento da respectiva turma, fazendo com que as disciplinas das quais estão dispensados para virem ao conservatório se situem em períodos horários de difícil compatibilidade, como o meio da manhã ou o meio da tarde. De facto, o regime articulado existe em termos legais, mas não funciona muito bem na prática. Daí a opção maioritária pelo regime supletivo.

De que forma são servidos os alunos das zonas interiores do país?

Para além da rede do ensino público, existe um conjunto de escolas do ensino particular e cooperativo que mantêm um protocolo com o Ministério da Educação e que completam a rede.

E que estão equiparadas à formação ministrada nos conservatórios...

Sim, através de paralelismo pedagógico. Mas deixe-me dizer que uma das propostas actualmente em discussão é precisamente completar esta rede do ensino da música, porque no interior do país e no sul não existe praticamente oferta de ensino público da música. A proposta do ministério passa pelo alargamento desta oferta, nomeadamente através da criação de conservatórios regionais, tal como já acontece em Vila Real.

Como classificaria a oferta do ensino da música nas escolas do ensino regular?

Nas escolas do ensino regular não há ensino da música, há educação musical, que procura sensibilizar para a música. E aí é que reside a grande diferença entre ensino genérico, onde existem as expressões, e o ensino especializado, como é o caso dos conservatórios e de outras escolas de ensino artístico especializado.

Insisto nesta questão porque foi uma confusão que ficou patente no Relatório de Avaliação do Ensino Artístico.

Mas concretamente em relação à questão que lhe coloquei...

O ensino é o possível, porque as escolas e os professores que estão no terreno não têm grandes condições para trabalhar. Nós sabemos que as coisas não funcionam muito bem. Em muitas escolas inclusivamente faltam professores devidamente habilitados para o ensino da música, porque escasseiam formadores nesta área. Daí que muitas escolas do 1º ciclo tenham optado substituir a música por outra actividade simplesmente porque não têm resposta. Todos os alunos devem ter acesso à música de uma forma genérica, nomeadamente a partir do 1º ciclo, através da educação musical. E penso que é essa tentativa que está em curso. Mas devo insistir que por muito bom que seja o modelo a implementar, o ensino genérico da música nunca pode ser posto em prática à custa do ensino especializado.

Como é feita a articulação com o ensino superior?

A articulação com o ensino superior não tem sido, de facto, a desejável. Até 1983 os conservatórios eram responsáveis pela formação vertical do ensino da música, entre ensino básico, secundário e superior. A partir dessa altura os cursos superiores passaram para as escolas superiores de música e os conservatórios ficaram responsáveis exclusivamente pelos ensinos básico e secundário. Nós temos defendido uma maior articulação, até para que os alunos não tenham de repetir determinadas disciplinas quando ingressam no ensino superior. Muitos vezes os alunos não concluem uma determinada disciplina no conservatório porque sabem que vão fazê-la no ensino superior. Há portanto aqui uma articulação que deve ser repensada e melhorada.

Esta reestruturação em curso não seria uma boa oportunidade para concretizá-la?

Nós defendemos a concretização desse objectivo, mas nesta fase apenas definimos um modelo de escola, com a complementaridade dos três regimes, e queremos aprofundar este modelo com a revisão curricular que se aproxima, que também é urgente. Eventualmente nessa fase chegaremos a esse processo, que, de facto, é uma medida inadiável.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



IE / FN

“Tanto a pele quanto as paredes são parte integrante e interna/externa do corpo. Ambas são pós-orgânicas. Por isso todas as coisas vestidas sobre a pele [inclusive o celular] ou penduradas nas paredes [...] contribuem para fazer parte de um novo sentido de identidade: uma identidade móvel...”

(CANEVACCI, 2005, p. 34)

Techno-Imagens Juvenis

Em meio a tantas inquietações que atravessam os fazeres e os pensares dos que atuam no campo educacional, especialmente nos arredores do que se convencionou nomear de “os desafios da educação contemporânea”, uma vem ganhando recente destaque. Falo das pesquisas acerca das culturas juvenis e suas potencialidades que se intensificam no próprio desamparo em relação aos saberes disciplinares. É neste momento que podemos flagrar seu papel protagonista, quando no cerne da sua própria ação, encontramos a denúncia da impossibilidade de seu assujeitamento à forças, que só fazem sentido para elas mesmas e para a manutenção da sua nefasta e higiênica ingenuidade civilizatória. Foucault, ao estudar o “sujeito moderno” em *As palavras e as coisas* foi autor de uma reviravolta epistemológica, quando tirou o sujeito de sua centralidade criadora, própria do Iluminismo. O sujeito moderno não seria um produtor de *saberes* (aqui entendidos como aquelas cientificações amparadas pela verdade), mas sim, produzido pelos *saberes*. Mesmo simpático e entusiasta de tal idéia, proponho um atravessamento indisciplinado por criações e apropriações juvenis que de fato anunciam seu não-assujeitamento a tais saberes. Foi durante os encontros que tenho semanalmente na ONG Casa das Artes no Morro dos Macacos – subúrbio do Rio de Janeiro, que de maneira completamente imprevisível e rebelde, o cotidiano proporcionou a erupção de três fotografias, cujos autores são os próprios jovens. Será por meio delas que sugeri, humildemente, uma interpretação, que desde já anuncio, jamais terá a prepotência de se dizer única ou até mesmo transcendentemente verdadeira, ou seja, será apenas mais um entre os nós frouxos que compõem nossa tecelagem de conhecimentos. Reuni estas três fotos por, em conversa com a idéia de juventude expressa por Canevacci (2005) (muito me-

nos evidenciada pelo seu caráter etário que por sua ativa inquietação), abordarem de uma maneira muito mais orgânica que cientificista a relação entre o “se fazer visto” próprio do jovem *demasiado humano*¹, e as novas tecnologias que cada vez mais se confundem entre o externo e o interno corpóreo, tomando proporções *pós-orgânicas*. As imagens que seguem estão exatamente neste (des)limite do conhecimento apropriado com tanta propriedade pela juventude, mas que a escola ainda encara como um ambiente de difícil atuação, quando não de intenso conflito. Falamos mais precisamente sobre a crescente incorporação do celular no cotidiano de uma juventude, que não o encara como insípida ferramenta comunicacional, mas sim como mais um elemento estético no processo composicional identitário, que se potencializa no próprio momento em que se assume plural, sincrético e fluido. Sendo assim, as tentativas de oxidação por parte da escola em prol de uma utilização positivista e funcionalista de um celular completamente exterior ao corpo jovem estarão sempre destinadas ao fracassado e utópico mundo da civilidade improdutiva.

Gustavo Coelho

Mestrando em Educação – Proped – UERJ. Bacharel em Comunicação Social - UERJ. Bacharelando em Música Popular Brasileira – UNIRIO

gugacoelho@globo.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



Nesta primeira imagem, o celular pode perigosamente tomar o corpo daquelas tarjas pretas que tanto protegem como seqüestram a identidade de um menor em páginas jornalísticas. Porém, antevejo mais uma atravessamento de olhares que viabilizados pelo orifício câmera em contato direto com o rosto, tornam-se máscaras possibilitadoras de novas atuações de todo modo imprevisíveis. Máscara que capta, que registra e faz memória.



Já nesta segunda imagem, o celular se corporifica de fato ao não substituir a mão, mas sim tornar-se o híbrido mão-celular que interliga os corpos. Aqui, o interligar não tem nada a ver com saber o número de telefone de cada um, mas sim com a potente utilização estética do celular. Potência evidente quando se verifica a quantidade de watts cada vez maior na fabricação de suas caixas de som externas. Mais uma vez o “se fazer visto/ouvido”, desta vez na sonoridade-musicalidade.



Finalizando, esta imagem diminui ou elimina a distância entre as ações da mente juvenil e sua carnal relação com novas-tecnologias, que ganham belos olhos e narizes (percebam o reflexo no painel) na medida em que são muito mais tomadas de assalto pelas ações imprevisíveis da juventude do que manipuladoras de idéias e atitudes, como alguns ainda cismam em acreditar. De fato, a juventude destes já deve ter valor arqueológico.



25 anos de educadores pola paz

IE / FN

Este ano 2008 celebramos o vixésimo quinto aniversario do grupo Educadores pola Paz do Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega. Foi fundado en Vigo no ano 1983 por dúas persoas, Manuel Bragado, naquel momento mestre e desde hai anos director de Edicións Xerais, e por quen isto asina. A primeira actividade pública de Nova Escola Galega, fundada igualmente en 1983, foron as *Primeiras xornadas sobre educación para a paz*, organizadas por Educadores pola Paz, celebradas en Vigo do 13 ao 18 de xaneiro de 1984 e cunha importantísima resposta de asistencia. Educadores pola paz é o primeiro grupo da historia de Galicia sobre educación para a paz. Desde esta condición, asentamos, na teoría e na práctica, a educación para a paz no noso país e no conxunto do Estado. Anos máis tarde tamén teríamos unha posición central no país veciño e irmao, Portugal, a través de cursos, conferencias e publicacións, e que ten a súa expresión máis xenuína na organización conxunta dos Encontros Galego-Portugueses de Educadores pola Paz. Precisamente nos días 18 ao 20 de abril celebramos en Vigo o XXII Encontro (máis información na nosa web: www.educadorespolapaz.org). O seu nacemento foi a consecuencia do traballo que, sobre esta temática, estaba a desenvolver desde o ano 1981, moi especialmente desde a miña

chegada a Vigo en 1982. As experiencias desenvolvidas no Colexio Público García Barbón de Vigo, onde fun destinado, e a aparición dos primeiros artigos en 1983 en xornais e revistas profesionais, deu lugar a súa orixe coincidente co nacemento de Nova Escola Galega. Desde a súa fundación ata a actualidade sempre exercín o papel de coordinador, dedicándolle moita entrega, moito tempo e non poucas doses de paciencia. Desde o inicio puxemos en marcha moitas e diferentes actividades. Desde as citadas primeiras xornadas de educación para a paz en xaneiro de 1984 en Vigo, os primeiros artigos, o primeiro monográfico nun suplemento de educación dun xornal en xaneiro de 1984 (“A Pizarra”, *Faro de Vigo*), os primeiros cursos e conferencias, o primeiro libro en galego de educación para a paz – *Educación para a paz* – *Educación para a paz*, A Coruña, Vía Láctea, 1986 –, os primeiros encontros galegos e máis tarde galego-portugueses de educadores pola paz, as primeiras monografías, etc. Tamén introducimos en Galicia a celebración do Día Escolar pola Paz (30 de xaneiro), en 1983, hoxe xeneralizado nos centros educativos galegos. Participamos dun xeito central no fortalecemento do movemento de educadores pola paz no resto de España con moi diversas accións e desde diversas instancias e cargos. Na década dos noventa

extendímos o noso traballo a Portugal e desde xaneiro do 2000 participamos moi activamente con grupos e colegas de diferentes países de América latina comprometidos coa educación para a paz e os dereitos humanos na meta común de construír un espazo iberoamericano de educación para a paz. Esta é unha breve historia de Educadores pola Paz. Unha historia que forma parte da miña vida máis xenuína, na que se misturan en idénticas proporcións a vertente persoal e a profesional, a intelectual coa afectiva. Unha historia na que me entreguei e entrego cun profundo amor, cheo de ilusións e esperanzas, con todas as enerxías posibles. Unha entrega na que, desde o seu comezo, se misturan os tres ámbitos de achegamento á paz da que nos fala Johan Galtung, pai da investigación para a paz: a investigación, a acción e a educación para a paz. Pero, certamente, os que queirades saber algo máis desta historia non vos queda máis remedio que ler o libro “*Educación e Paz I. 25 anos de Educadores pola Paz*”. Libro que será presentado no Teatro Caixanova o próximo 18 de abril xunto a un segundo, “*Educación e Paz II. Presente e futuro da construción da paz*”, ambos editados por Edicións Xerais, no que participan 40 autores e autoras de moi diferentes disciplinas e países, pero todos eles cunha ampla e rigurosa obra e compro-

miso a prol da paz, a cidadanía democrática e os dereitos humanos. Ademais destes dous libros, a celebración dos 25 anos leva consigo un terceiro que completa a triloxía *Educación e Paz*: “*Educación e Paz III. Literatura galega pola Paz*”, escrito por poetas e narradores galegos con textos inéditos para o libro e co fondo común da cultura da paz. Libro que será presentado o 10 de decembro, Día Internacional dos Dereitos Humanos, como acto de peche das celebracións do 25 aniversario de Educadores pola Paz. Finalmente dicir que este artigo sae a luz pública no mes de abril, no mes no que tradicionalmente celebramos os Encontros Galego-Portugueses de Educadores pola Paz. O mes no que celebramos dúas datas sobranceiras na historia da liberdade e da democracia en España e Portugal: o 14 de abril, proclamación da II República española, e o 25 de abril, inicio da revolución dos caraveis no país irmao. Por todo elo, para os que formamos parte do movemento galego-portugués de educadores pola paz o mes de abril é un mes moi especial, moi querido. É o mes da liberdade e da paz.

Xesús R. Jares

Catedrático da Universidade da Coruña. Coordinador de Educadores pola Paz-Nova Escola Galega e presidente da Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz. www.educadorespolapaz.org

DESIGUALDADES

O abismo entre salario médio das mulheres e homens executivos diminuiu

O abismo que separa os salários dos executivos dos das executivas chegou a 17% em 2007, e o salário bruto dos homens chega perto dos 45.000 euros enquanto as mulheres recebem menos de 38.400 euros, indica um estudo da Associação para o Emprego de Executivos (Apec, sigla em francês). Esta diferença cresce se for considerado o salário médio, chegando a 22%, pois há mais salários elevados entre os homens, segundo a Associação para o Emprego de Executivos, que elaborou este estudo

por correio com 40.707 pessoas, dos quais 14.795 responderam, sendo 3.800 mulheres. Apesar da persistência desta diferença, os especialistas notam uma diminuição gradual. “Mesmo que esta tendência se revele muito lenta, a diferença entre os homens e as mulheres diminui com o tempo sobretudo por causa da «feminização» progressiva da população executiva, impulsionada por uma diversificação dos postos ocupados e, como consequência, por um acesso cada vez mais frequente aos cargos

mais bem remunerados”, comenta a Apec. Segundo o estudo, se os salários das mulheres executivas são globalmente inferiores aos dos homens, a diferença varia de acordo com os sectores e é “ainda menor quando a função é “feminizada”. Com isso, o maior abismo salarial (36%) encontra-se no sector de Produção, onde os homens ocupam nove postos em dez, enquanto a distância diminui (5%) no sector de Recursos Humanos, onde as mulheres têm sete postos em dez.

No entanto, nalgumas funções em que as mulheres predominam, a diferença de remuneração entre as mulheres e os homens permanece elevada, principalmente em Administração (57% dos cargos com mulheres, diferença salarial de 20%) e Marketing (53% dos cargos femininos, diferença de 20%).

jps/ com: AFP

■ Erva Moira

Presidente Chávez diz que é hora de parar a crise na América Latina

O presidente da Venezuela, Hugo Chávez, disse em seis de Março, durante o seu discurso na Cimeira do Grupo do Rio, que aborda a crise diplomática envolvendo Venezuela, Equador e Colômbia, que “estamos a tempo de deter uma voragem da qual nos poderemos arrepender”.

“É hora de reflexões e acções, estamos a tempo de deter o turbilhão do qual nos poderíamos arrepender e não apenas nós mas os nossos povos, filhos e comunidades não sabemos durante quanto tempo”, prosseguiu, pedindo a “busca de uma saída racional” para a crise.

Segundo Chávez, por trás do conflito armado na Colômbia “está o governo dos Estados Unidos e o belicismo do império”. Defendeu-se das acusações contra ele feitas pelo governo colombiano, com base em supostos documentos contidos num computador apreendido a um guerrilheiro morto, Raul Reyes. “O presidente Uribe não se deve preocupar se Chávez está mandando dólares ou armas para as Farc. Não vou fazê-lo, nunca o fiz, porque quero a paz”, enfatizou. “Vi planos de guerra (da guerrilha) e eles são inviáveis, a menos que queiram passar 100 anos matando-se”, destacou.

Antes deste pronunciamento, o presidente da Venezuela pediu aos membros do Grupo do Rio que “esfriem nervos e mentes” para avançar na solução da crise regional. “É preciso esfriar nervos e mentes para poder avançar e encontrar soluções”, declarou Chávez à imprensa minutos antes da abertura da XX Cimeira do Grupo do Rio, realizada em Santo Domingo. “É uma guerra que se está a internacionalizar. Por isso, é preciso incentivar todas as partes à reflexão. Existem duas opções: a guerra ou a paz”, afirmou.

O Equador e a Colômbia cortaram relações diplomáticas no dia 4 de Março, depois da operação conduzida no dia 1 de Março pelo exército colombiano contra um acampamento da guerrilha das Forças Revolucionárias da Colômbia (Farc) em território equatoriano. Vinte e três pessoas, entre elas o número dois das Farc, Raul Reyes, morreram durante a operação.

O Equador e a Venezuela enviaram tropas para as fronteiras com a Colômbia, mas Bogotá recusou, por enquanto, fazer o mesmo. Chávez aproveitou para apresentar no dia 7 de Março, na reunião do Grupo do Rio na República Dominicana, provas de vida de seis reféns em poder das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc). “Presidente (Álvaro) Uribe, permita que eu vá buscar essas pessoas, e permita a um grupo de países (...) trabalhar numa troca humanitária”, disse Chávez, dirigindo-se ao presidente da Colômbia.

Desde Agosto de 2007, Chávez realiza gestões e contactos com as FARC, que em Janeiro e Fevereiro entregaram seis reféns em duas operações na selva colombiana a delegados do governo venezuelano e do Comité Internacional da Cruz Vermelha.

Chávez reiterou o apelo a formar um grupo de países amigos para conseguir uma troca humanitária de 40 reféns políticos em poder das Farc por 500 rebeldes presos. Chávez disse que o presidente da França, Nicolas Sarkozy, está disposto a participar, juntamente com a Argentina, Equador, Suíça e Itália, além do secretário-geral da Organização de Estados Americanos (OEA). Chávez disse também que a Organização das Nações Unidas (ONU) “poderia enviar um alto representante, além do Brasil e da Bolívia”.

jps/ com: AFP



Atractor

Muitos aspectos da actividade lectiva de hoje podem ser melhorados pelo recurso a computadores e telecomunicações. Se é certo que cada vez há mais computadores pessoais nas escolas, resta determinar que indicações se podem dar aos jovens para os usar com vantagem e resolver a questão de saber que recursos podem ser utilizados pelos professores das escolas com pequenos orçamentos. Isso só pode levar os professores a estudar para abordagens mais potentes e a procurar “software” livre de encargos.

Para o ensino de Matemática, há ferramentas gratuitas para apoiar todos e cada um dos temas de ensino, a partir dos quais podemos preparar actividades que não só permitem introduzir os conceitos e técnicas, como permitem que os jovens aprendam a utilizar computadores com vantagem para as suas necessidades de estudantes. Se é claro que os computadores não podem substituir o estudo e o trabalho necessários, de papel e lápis, o seu uso pode multiplicar as experiências matemáticas significativas dos jovens, criando novas oportunidades para conjecturar com segurança e, pelo recurso à mesma escrita (de papel e lápis) obter um imenso manancial de experiências que o cálculo automático pode propiciar.

Usado de forma inteligente, o computador permite ao estudante confirmar com uma grande variedade de exemplos a matemática que lhe é dada e pedida em novas aplicações. Muitas das aprendizagens antes feitas por imitação e mergulhadas em subentendidos, são agora ampliadas por exigências de compreensão real e crítica, já que a tecnologia exige sempre a explicitação de cada relação e uma escrita sem ambiguidades.

A comunidade académica e científica tem produzido uma multiplicidade de modelos informáticos muito dinâmicos para divulgar e tornar acessíveis muitos temas que até agora eram de difícil aproximação. Os estudantes podem manipular parâmetros ou posições de elementos de figuras que esclarecem rapidamente resultados, confirmando ou infirmando informações que se transmitem.

De resto, prontos a usar podemos encontrar muitos materiais que podem suportar actividades complexas em ambiente de sala de aula ou em plataformas a que os estudantes podem aceder a partir dos computadores pessoais. Entre todas as realizações, destacamos o Atractor

(<http://www.atractor.pt> <<http://www.atractor.pt/>>), da Associação Atractor dirigida por Manuel Arala Chaves, e em que participam, como associadas, departamentos, faculdades ou universidades, a Associação de Professores de Matemática e a Sociedade Portuguesa de Matemática. O trabalho realizado está patente em módulos expostos no Pavilhão do Conhecimento Ciência Viva e outros locais, que podem ser revisitados no “site” do projecto.

Qualquer discussão sobre o uso de computadores no ensino ou sobre o recurso a experimentação para ampliar a compreensão de conceitos matemáticos tem de passar pela referência portuguesa que o Atractor é. Não é legítimo esperar que as escolas possam (ou sequer devam) construir materiais do nível dos produzidos para os grandes espaços, mas é legítimo esperar que os professores nas escolas reconheçam nessas exposições a possibilidade de enriquecimento do ensino e das aprendizagens.

Do mesmo modo, é óbvio que ninguém espera que os professores produzam módulos, com recurso a ferramentas computacionais, ao nível dos que são produzidos e disponibilizados na rede pela Associação Atractor.

Sabemos que, para serem utilizados em sala de aula ou como materiais de apoio, os materiais produzidos pelo Atractor precisam de ser estudados e trabalhados pelos professores do ensino não superior e precisam de ser objecto de escolhas criteriosas, de modo a serem usados de forma adequada e não servirem, todos e cada um deles, como motivo para não abordar, por falta de tempo, os temas dos programas oficiais. À semelhança da gestão que tem de ser feita do programa e dos manuais adoptados pelas escolas, é preciso escolher e adaptar os materiais do Atractor. O Atractor funciona como uma ferramenta potente para o trabalho do professor, alerta para os assuntos e apoio no seu estudo, pode e deve ser aconselhado para os estudantes e público em geral, sendo certo que cada professor tem de escolher e tornar claro qual a utilização possível em sala de aula para a generalidade dos estudantes.

A Associação Atractor é um projecto generoso. Muitos materiais podem ser descarregados facilmente para os computadores dos professores e podem ser incorporados em módulos definidos e decididos por cada professor de forma adaptada às suas aulas e ao trabalhos dos estudantes de cada turma.

É tão necessário apoiar o desenvolvimento do Atractor, como apoiar os professores no trabalho de adaptação que é preciso fazer para dar aulas com o Atractor.

Arsélio Martins

Escola Secundária de José Estêvão, Aveiro

“Imagine que, por algum mensageiro de Deus, acaba de receber um postal de Fonte Boa, lugar de que nunca ouviu falar, mas cujo nome de imediato lhe desperta a simpatia do coração e lhe evoca no espírito aquela outra Fonte, onde corre a água viva e transborda a bondade...”

“... Siga o curso de água até jusante e os seus olhos deleitar-se-ão com o banho nu das crianças que brincam na piscina; siga a água até montante e, escondida entre as ervas, encontrará a fonte.”

Assim começa e termina o último capítulo das “Escritas de Fonte Boa” (Profedições, 2007), um conjunto de cartas que Joana Abranches Portela escreveu de Moçambique, falando da sua actividade de professora, durante dois anos, na escola da Missão de Fonte Boa, como voluntária dos Leigos para o Desenvolvimento. O local fica algures na Angónia, confinando com a Zâmbia, o Malawi e a Tanzânia, no seio de um povo activo que vive da pastorícia e da agricultura, vê no culto dos antepassados o selo da ética social e acredita num “espírito” supremo que pode



IE / FN

A escola de Fonte Boa

ter vários nomes, conforme seja chamado por animistas, cristãos ou muçulmanos – tudo num “nível” de consistência que Wallon significaria como um estado entre o mito e a ciência.

A Missão é administrada por uma pequena comunidade de jesuítas, coadjuvada por religiosas, que asseguram o funcionamento regular daquela estância missionária: religião, escola, centro de saúde, maternidade, oficinas, exploração agrícola, moagem. Angónia é um “mundo” falado em língua chichewa e traduzido em português quando nativos e estrangeiros precisam de comunicar entre si; a Escola, uma porta para a comunicação com os outros “mundos” que existem para lá da Angónia, incluindo o “mundo” chamado Moçambique.

Joana, acompanhada pelo marido, que é engenheiro mas também ensina português, dá-nos nas suas “escritas” uma ideia contagiante do encantamento em que se deixou envolver na África onde só tinha vivido um ano e meio depois de lá nascer. Não é o encantamento do viajante entediado do mundo da plena sa-

cidade, que, tendo atravessado todas as fronteiras e conhecido todos os rios e embocaduras, inesperadamente é deslumbrado pela descoberta de uma nascente de água lustral “escondida entre as ervas”....

Para Joana, o deslumbre vem, por exemplo, de ver a alegria com que os meninos selvagens acorrem à escola e a sua atracção pela biblioteca. “Tem uma enorme afluência e dá gosto ver que é tão útil aos alunos(...) que não têm livro a nenhuma disciplina.(...) Um deles é o Luciano, do 9º ano, que gosta muito de filosofia (todas as tardes lá vai à biblioteca requisitar um manual de filosofia) e por autodidactismo andou a estudar (com apontamentos e tudo) os pré-socráticos. Agora anda em Platão.(...) De vez em quando, vem pedir-me para lhe explicar alguns conceitos. Um dia, estava eu na papelaria, apareceu para eu lhe explicar o que era um arquétipo. (...) Há alguns alunos que gostam de nos bater à porta para conversar... Mas tivemos que estabelecer um horário, senão não temos sossego.”

Platão, num recôndito da selva africana... Em cotejo com a escola de Boa Fonte, a professora, formada em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa pela Universidade de Coimbra, há-de ter pensando em muitas daquelas escolas do mundo “civilizado” onde impera a indiferença, de que fala outro professor, Gilles Lipovetsky, em “A Era do Vazio” (Relógio d’Água, 1988): “Em lado algum o fenómeno é tão visível como no ensino, onde, em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de cepticismo desenvolto ante o saber. É esta desafecção do saber que é significativa, mais do que o tédio, de resto variável, dos alunos dos liceus (...) onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse.” – salvo os que são despertados pelo manuseio dos computadores, através dos quais cada um, fazedor de si próprio, artificia uma “Second Life” em que o limite está na imaginação.

Versada em Humanidades, que lhe terão despertado o “sentido de missão” (por fé ou filantropia pouco importa) nos confins de Moçambique, onde a medida do Homem ainda é dada pela Natureza visível e palpável, a professora poderia ter dilatado (se é que o não fez) a curiosidade do jovem Luciano por Platão e os “arquétipos”, contando que o filósofo saiu de Atenas para viajar, durante cerca de doze anos, por regiões ignotas da Ásia e da África, em busca de “fontes” do saber. E que ele defendia que o homem começava por ser uma “tabula rasa” em que o conhecimento, recebido da própria experiência e do que lhe chegava de ver e ouvir em derredor, ia inscrevendo valores que determinavam formas de personalidade e modelos sociais.

Por último, numa carta que não foi escrita, imagine-se que a professora Joana terá pensando que, indo a Fonte Boa, como Platão foi até às margens do Ganges e do Nilo (onde foi certamente surpreendido por encontrar civilizações superiores, como eram as da Índia e do Egipto, e, diz um estudioso, “ se impregnou da sabedoria de todas as fontes, prostrando-se ante todos os santuários e provando de todas as crenças”), porventura inscreveu no seu “arquétipo” de professora uma nova valência: “sentir” que a Escola há-de funcionar como uma nascente de água viva e límpida, que fascina, e nunca como um estuário a transbordar de águas paradas e turvas, que enfastia.

Para que não lembre a massificação da Caserna de Lipovetsky nem a obnubilação da Caverna de Platão. Para que seja uma “fonte boa”.

Leonel Cosme
Investigador. Porto

VIOLÊNCIAS

Mãe de Ingrid Betancourt agradece a Chávez por solidariedade

Yolanda Pulecio, mãe da ex-candidata presidencial Ingrid Betancourt, refém da guerrilha colombiana das Farc, agradeceu ao presidente venezuelano, Hugo Chávez, pela sua solidariedade no caso dos sequestrados do seu país. “Desde o primeiro dia em que vim conversar com ele senti a qualidade humana que tem e a sua solidariedade. Prometeu que me ajudaria e está ajudando todas as famílias de sequestrados

da Colômbia”, disse Pulecio ao discursar na noite de sábado, 8 de Março, num acto dedicado à comemoração do Dia Internacional da Mulher em Caracas, que contou também com a participação do presidente Venezuelano Chávez.

“Sejam mães ou não, sei que entendem a situação que tenho que viver e compreenderão por que estou profundamente agradecida ao presidente Chávez. Há

seis anos que luto no meu país pela libertação da minha filha, rogando ao presidente (colombiano Álvaro) Uribe que nos ajude. Sentia-me desprotegida, não sabia a quem recorrer”, prosseguiu. Yolanda Pulecio lembrou que, graças aos esforços do governo Chávez, “seis pessoas já foram libertadas”. Até agora as Farc entregaram seis políticos reféns a Chávez e à senadora colombiana Piedad Córdoba: Clara Rojas,

Consuelo González, Gloria Polanco, Luís Eladio Pérez, Orlando Beltrán e Jorge Gechem. Sabe-se que Ingrid Betancourt, sequestrada pelas Farc, se encontra com graves problemas de saúde. Chávez tem tomado várias iniciativas a favor da sua libertação.

jps/ Fonte: AFP

■ Golpe de vista

Pablo Neruda, um expoente da poesia universal

O poeta chileno Pablo Neruda deixou registada na sua obra uma mensagem universal, que lhe valeu, em 1971, o Prémio Nobel da Literatura.

Nascido Neftali Reyes Basualto, em Parral, no Sul do Chile, em 12 de Julho de 1904, adoptou o nome artístico Pablo Neruda antes dos 15 anos, ao criar os seus primeiros versos para dar início a uma aventura literária que o consagrou como um dos principais poetas da língua espanhola.

Autor de “Odas Elementales”, “Estravagario” e “Confieso que he Vivido”, os seus versos inundaram múltiplas antologias e levaram-no a conquistar o Prémio Nobel, quando ocupava o cargo de embaixador do Chile na França.

Desde os seus “20 Poemas de Amor” (1924) até à “Arte de Pajaros”, a poesia de Neruda fala de temas eternos, como o cosmos, a água, o ar, as raízes históricas, os problemas sociais e os sonhos dos casais.

Ele já era uma jovem promessa literária em 1927, quando abandonou os seus estudos de francês na Universidade do Chile, para percorrer o mundo. Passou pela Argentina, Portugal, Espanha, França, Índia, Singapura, Java e Birmânia, onde foi nomeado cônsul.

Nessas viagens, conheceu a sua primeira esposa, a holandesa Maria Antonieta Lagenaar, com quem teve a sua única filha, Malva Marina, que morreu oito anos depois.

Após o fim do casamento, em 1935, Neruda conheceu em Madrid a pintora argentina Delia del Carril, 20 anos mais velha que ele, durante os longos encontros literários com Federico Garcia Lorca, Rafael Alberti e outros intelectuais espanhóis. O seu casamento com a “Formiguinha” terminou, porém, em 1955, porque o poeta descobriu uma nova musa, a soprano chilena Matilde Urrutia. Com ela iniciou um romance tão clandestino quanto a sua clandestinidade política na época, pois o seu Partido Comunista havia sido proscrito no Chile e Neruda foi destituído do seu cargo de senador em 1948.

Preso a um compromisso militante, em 1970 o seu partido proclamou-o candidato à presidência, mas desistiu da candidatura em favor do seu amigo e líder socialista Salvador Allende.

A obra de Neruda também reflecte este compromisso — “Canto General”, “Espania en el Corazon” — e atravessa as correntes do pós-modernismo — “Crepusculario” —, e do surrealismo — “Residencia en la Tierra” —, além do romantismo — “Versos del Capitan” —.

Pablo Neruda morreu em 23 de Setembro de 1973, aos 69 anos, 12 dias depois do suicídio do presidente Allende, durante o sangrento golpe do ditador Augusto Pinochet, que se instalou no poder até 1990.

No meio da violência desses dias, a casa do poeta em Santiago foi saqueada. Uma patrulha militar foi até sua casa na praia de Isla Negra, a 100 km a Oeste da capital chilena, com uma ordem de busca para procurar armas. Reza a lenda que Neruda explicou aos soldados que a sua única arma era a poesia. Depois, o poeta entrou numa profunda depressão.

Segundo o livro de memórias de Matilde Urrutia, o artista jamais conseguiu livrar-se da melancolia, a partir deste episódio. Matilde morreu em 1985 e descansa no jardim de Isla Negra, junto ao poeta e da sua casa, transformada num museu que conserva as suas colecções de búzios, garrafas e carrancas de proa de barcos, frente às eternas ondas do Pacífico, que uma vez foram comparadas pelo poeta com as teclas de um piano.

jps/ com: AFP

O sushi e os programas de saúde escolar!?

Analizando programas de saúde escolar sobre alimentação, podemos perceber diferenças tão grandes como as que levaram o CDC* nos EUA a referir que ainda não há evidência suficiente para dizer se os programas de saúde relativos à alimentação nas escolas são ou não eficazes. De facto, há muitos projectos e programas, mas a diferença é tão grande entre eles que não é possível concluir nada acerca da sua eficácia. Há programas que duram 3 meses e outros que duram 48 meses, há uns que têm dinâmicas de grupo e materiais pedagógicos e outros mais expositivos ou só com uso de CD Rom; há uns que visam a comunidade escolar toda e outros só os alunos. A variedade é tanta que preferi compará-los ao sushi:

Nas diferentes variedades de sushi temos elementos comuns como o arroz e cintura de algas, complementados por um conteúdo central que varia entre legumes como a courgette e a cenoura até peixe cru, camarão, ovo, entre uma miríade de outros ingredientes.

Se pensarmos que os elementos comuns podem ser os profissionais de saúde (cinta de algas) e a comunidade escolar (arroz), se compararmos o conteúdo central com os programas de saúde, então podemos encontrar 3 tipos diferentes de sushi:

a) há sushi simples, cujo tema de saúde é único, sendo moldado em forma semelhante, mas sem conexão ou articulação entre os projectos (fruta e vegetais, alimentação saudável, manutenção de peso, redução de consumo de açúcares, redução de consumo de gorduras e sal, consumo responsável, actividade física, saúde oral, prevenção de substâncias nocivas como álcool...).

b) há sushi abstracto, que trabalha vários temas com os mesmos alunos, no mesmo ano, mas de forma desordenada, usando muitas vezes a técnica do “já agora cola-se mais uma coisita”, no qual o conjunto é colorido mas não forma imagem coerente e facilmente perceptível.

c) há o sushi complexo, cujos temas de saúde são trabalhados de forma autónoma e valem cada um por si, mas estão organizados de forma articulada e coerente, formando uma imagem final total clara e perceptível.

Não há como dizer se uns são melhores do que os outros, pois a interiorização de cada modelo nos alunos e professores é única e não depende só do sushi. Se calhar cada modelo tem o seu próprio público ao qual é mais adequado. Não é possível pensar em sushi de atum, ovo e courgette para quem deteste atum. É mais adequado o sushi de courgette e ovo. Se calhar vale a pena mostrar o atum do vizinho do lado (leia-se escola ao lado) e deixá-lo decidir se o atum faz falta. Às vezes torna-se necessário incentivar a prova. Dar a conhecer, explicar as vantagens de o provar pode levar à escolha do sushi de atum. Contudo, se oferecermos o sushi atum integrado de forma coerente e articulada, é mais provável que a prova aconteça.

Todavia, quem está no terreno conhece melhor os alunos, os professores, a comunidade e mais facilmente pode adequar o sushi certo às pessoas certas.

Às vezes, o sushi que é oferecido tem a ver com os meios existentes. Se não houver profissionais de saúde suficientes não há cintas de algas suficientes para fazer o sushi complexo (imagem c)). Se não houver arroz com a consistência própria (professores e alunos em sintonia), podemos ter sushi abstrac-



a)



b)



c)

to (imagem b)) com algumas coisas coladas; para termos sushi complexo, coerente, articulado com imagem clara e com sentido, temos de ter as condições mínimas de estabilidade estrutural, desenho claro de um programa com sentido, profundidade de conteúdo e trabalhado de forma harmoniosa e divertida. O País precisa de um programa integrado que faça com que crianças, pais, professores, auxiliares, profissionais de saúde, comércio envolvente, autarquias e outras estruturas comunitárias, não só saibam o que fazer e como actuar mas vivenciem, experimentem e discutam a alimentação de forma a que a atitude seja positiva, para se prolongar a vida até ao limite máximo do seu potencial. Será para breve um programa de alimentação saudável em saúde escolar?

* Centers for Disease Control and Prevention, www.thecommunityguide.org/nutrition

Débora Cláudio
Nutricionista Departamento
de Saúde Pública da ARS Norte, IP

Interrogo-me, desde logo, sobre a interrogação que intitula esta reflexão, mas assumo o “ou” como algo que determina uma opção, uma opção entre uma acepção holística da vida e uma outra, estafada no exercício de determinar um sentido de oportunidade à própria vida. Se no primeiro caso, o sentido é uma propriedade – sentir, atribuir sentido à vida é procurar compreendê-la, não segundo o princípio de uma dádiva, mas segundo o princípio de uma interpretação – no segundo caso, que curiosamente se casa(rá) melhor com a ideia de uma predestinação, o exercício terreno de “viver” é, sobretudo, o esforço oportunista e tácito de transformar o exercício da vivência num exercício superiormente legitimado, que importa accionar. Frágil divisão (ficam-nos todos os outros “ous” susceptíveis de serem imaginados), que quer sobretudo questionar um sentido, não estritamente pessoal, mas sobretudo enquanto projecto social. Arrisco assim algumas convicções sobre esta deambulação em torno do social e, sobretudo, em torno de movimentações de massas que, diria, procuram um

bandeira acrescentou-se o hino), mas reveladora porventura de uma desagregação do espaço colectivo, expressa particularmente por um conceito de “desenvolvimento” que cada vez mais parece antagonizar as partes constitutivas de um mesmo espaço-nação. Estes dois acontecimentos, pelo impacto e pela extensão que tiveram, parecem incontornáveis no exercício de compreensão de um sentido colectivo que mais se aproxime do viver a vida do que, do gerir a vida. Efectivamente, é a natureza da sua (importante) adesão espontânea que parece revelar um sentido de “colectivo”, e é a necessidade da sua afirmação que parece evidenciar o quanto, provavelmente, ele se vai perdendo. Situo um terceiro acontecimento relevante – por ter esta dimensão do colectivo igualmente expressa, embora em moldes diferentes – e que é a “marcha da indignação”, protagonizada no passado dia 8 de Março pelos professores (por cerca de dois terços dos professores portugueses). Não haverá nesta movimentação nada de estritamente espontâneo, acredito mesmo que a contestação ao regime de avaliação

seu trabalho é um excelente barómetro de bem ou do mal-estar social. A centralidade do papel da escola na organização social, se é discutível à luz do modelo de sociedade que construímos, não deixa por isso de deixar aos professores um protagonismo e uma percepção da realidade de uma acuidade particular. É nesse sentido que me parece possível estabelecer um paralelismo entre este acontecimento e os dois anteriormente citados. É este acontecimento, com as suas particularidades, que me permite divagar num sentido quiçá mais filosófico para a questão que intitula esta reflexão. Quando leio jornais, quando respeitosamente procuro compreender os posicionamentos dos diversos *opinion makers* que pululam a nossa praça, quando atento nas definições e nos discursos dos nossos políticos, encontro um diapasão mais ou menos comum, que se prende com uma forte tentação moralista; vivemos numa sociedade sem moral, esse é o nosso grande drama, e há que moralizar esse povo imoral (que ninguém saberá bem quem é), e há que o moralizar pelo sentido do



IE / FN

Viver a vida ou gerir a vida?

sentido colectivo. Afasto-me deliberadamente do 25 de Abril - porque as manifestações colectivas então registadas tinham a força e a explicação de uma ruptura com um passado, independentemente de se vislumbrar “que” futuro adviria dessa movimentação colectiva – para me centrar em tempos, acontecimentos posteriores, ilustradores de uma movimentação colectiva aparentemente partilhada, se não por todos, pelo menos resultante de uma espécie de “impulso” colectivo no qual muitos se reviam. Dois acontecimentos, fundados em diferentes explicações, parecem ter caracterizado esta movimentação colectiva aparentemente partilhada: o primeiro, a “causa Timor” - que Eduardo Lourenço melhor explicará do que eu - mas que parecerá ter remetido para a procura de superação de um passado identitário (enquanto nação) pelo exercício do compromisso com aqueles que, se em determinado momento nós colonizamos, legitimamente entendemos hoje defender para que não voltem a passar pelo mesmo processo; o segundo, a “causa bandeira”, provocada inicialmente pelo fenómeno futebol, mas que pareceria simbolicamente revelar a procura de uma qualquer identidade nacional, arqueada nos seus símbolos (à

corporiza sobretudo um mal-estar que transbordou a capacidade de resistência a uma culpabilização imputada insistentemente aos professores sobre todos os males do sistema de ensino – ao ponto de alguma crítica confortada dizer que “basta de Ministério dos Professores, isto é o Ministério da Educação” – e, embora se trate de uma classe profissional, os motivos que estão na origem desta grandiosa mobilização são, certamente diversos. Mas é o facto em si, indesmentível, que esta mobilização revela, que deve ser objecto de compreensão; é o acontecimento, pelas suas dimensões, que é insusceptível de ser ignorado. Parece revelar-se uma incomodidade generalizada, e pareceria pouco resumir-se a interpretação deste facto a uma qualquer defesa estrita de direitos adquiridos, como se mais nada fosse evidenciado pela movimentação dos professores. Não é pouco lembrar a relevância que todos os governos atribuem à educação nas suas estratégias desenvolvimentistas, como não é pouco recordar o acréscimo de responsabilidades que a sociedade, no seu todo, gradualmente atribui à escola; as movimentações dos professores não são relevantes porque eles são muitos, são relevantes porque o contexto do

sacrifício (que me lembre, andamos a fazer sacrifícios há cerca de oito anos sem que se perceba porquê ou qual a finalidade desses sacrifícios), e há, em definitivo, que fazer sentir a esse povo que há que interiorizar essa moralização para ultrapassar todos os problemas. O medo de, de facto, deixar os cidadãos, nos seus diversos contextos de trabalho, de vida, de vivência serem protagonistas, partes interessadas da construção do seu futuro, medo fundado quer nas opções políticas, quer numa opinião consabida (embora interpretada apenas por alguns), anquilosa incontornavelmente o próprio crescimento da organização social, faz irremediavelmente as pessoas baixarem os braços. Por isso não assistimos à contestação permanente, mas a espasmos até, regra geral, mais emocionais do que propriamente racionais (mas logo alvo da moralidade das canetas aguçadas de tantos comentadores). E é triste que assim seja, porque gerir a vida fica muito aquém de viver a vida, quanto mais não seja porque esta segunda equação parece, definitivamente, mais democrática.

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



IE / FN

Motricidade Humana e futebol

A Ciência da Motricidade Humana (CMH), teorizada por alguns brasileiros e por mim, teve os seus precursores: Jean Le Boulch e Pierre Parlebas, em França; José María Cagigal, em Espanha; Nelson Mendes, em Portugal e João Paulo Subirá Medina, no Brasil. Este, no seu livro **A Educação Física cuida do corpo e... “mente”**, fundamentado no que estudara em Bachelard e Althusser, adianta mesmo: “A Educação Física precisa de entrar em crise, urgentemente”, para que o crescimento e o desenvolvimento nela aconteçam. Palavras proféticas estas, escritas em 1982 e em sintonia com o que se passava, nos outros ramos do saber, os quais sofriam inapagáveis mudanças de paradigma. Coube-me trabalhar o tema da Motricidade Humana, na minha tese de doutoramento (1986), fundamentando-me, em primeiro lugar, na ideia de **totalidade** da filosofia hegel-marxista e depois no conceito de **percepção** em Maurice Merleau-Ponty. A ideia de **totalidade** referia que não há coisa, não há ser humano, não há grupo, não há sociedade que não devam perspectivar-se, dentro de uma totalidade e das contradições que ela encerra. Não há indivíduos fora de um todo, como não há uma totalidade que não se constitua de elementos individuais. Mas to-

dos estes elementos em relação dialéctica, pois que integram o mesmo todo. O mundo é holístico, indiscutivelmente. E porquê em Maurice Merleau-Ponty? Porque o autor da **Fenomenologia da Percepção** afirmou, pela primeira vez na História da Filosofia, que “o saber absoluto do filósofo é a percepção” e que “perceber é tornar presente qualquer coisa com a ajuda do corpo”. É pelo corpo que eu conheço. Neste filósofo, há uma crítica vigorosa contra todos os dualismos tradicionais (corpo-alma, homem-mulher, branco-negro, senhor-servo, etc.) e uma defesa inconfundível da passagem do corpo-objecto (ou corpo-instrumento) ao corpo-sujeito, pois que o corpo não se reduz a simples organismo, ele é uma rede de intencionalidades, um horizonte de possibilidades, a fonte da comunicação com o mundo. Desta filosofia de base e tendo em conta também a descontinuidade na História das Ciências, tanto as pessoas que me acompanhavam como eu decidimos criar uma nova ciência humana e social, a CMH, integrando nela o desporto, a dança, a ergonomia, a reabilitação psicomotora, etc., isto é, todas as actividades onde predominar o movimento intencional de uma pessoa que pretende superar e superar-se. O fu-

tebol é a modalidade desportiva que mais entusiasma desperta, no mundo todo. Mas, como motricidade humana que é, dele emerge a complexidade humana: o físico, o biológico e o antropossociológico. O futebolista que provoca admiração e espanto não tem só qualidades físico-biológicas invulgaes, com uma ou outra excepção ele é também um homem com um psiquismo forte, de autêntico vencedor. Por outro lado, se o desporto é um dos aspectos de uma ciência humana, não cabe nele uma hiperespecialização que obstaculize uma visão do global ou da complexidade humana. Os problemas fundamentais, no futebol (como na vida) nunca são parcelares, porque numa totalidade (ou complexidade) tudo está relacionado com tudo. Um treinador de futebol, por exemplo, incapaz de descobrir o complexo que fundamenta o aparentemente simples não pode ser treinador de futebol, nos dias de hoje. Assim, um departamento de futebol deverá compor-se de especialistas de várias áreas, para que a inter, a intra e a transdisciplinaridade se tornem possíveis. O conhecimento, num treinador de futebol, desenvolve-se tão-só quando se é capaz de contextualizar e complexificar. No desporto, quem sabe muita biologia e não entende a realidade humana é, de certo, um líder com inúmeras insuficiências. O desafio cultural que se coloca ao treinador de futebol reside aqui: a sua cultura há-de ser humanista, fundamentada também nas ciências e científica, fundamentada também nas humanidades. Para tanto, ele tem de fazer da informação que lhe chega dos especialistas que o rodeiam matéria-prima que deve integrar e dominar. Quem sabe de futebol sabe necessariamente mais do que futebol. Como escreve Edgar Morin, no seu livro **La tête bien faite**, há necessidade imperiosa “de uma reforma, não programática, mas paradigmática”. Também no futebol, onde há gente a mais, sem uma visão política de progresso e desenvolvimento. Como Montaigne ensinava, mais vale uma cabeça bem feita do que atulhada de conhecimentos. Por isso, há princípios a não esquecer: o conhecimento científico, hoje, é intra, inter e transdisciplinar (sou tentado a acrescentar que as ciências, hoje, são sistémicas); onde predomina a redução e a compartimentação, a visão é defeituosa (a interrogação: **quem somos?** é inseparável de uma outra: **onde estamos? Onde viemos? Para onde vamos?**); as ciências humanas dizem-nos que o ser humano e portanto o futebolista é simultaneamente o homo sapiens, o homo demens, o homo faber, o homo ludens, o homo prosaicus, o homo poeticus, etc.; a incerteza é a primeira característica da complexidade (conhecer não é chegar a uma verdade certa, mas dialogar com a incerteza); a prática desportiva é essencialmente sinal, mensagem, texto e o método que o treinador deve utilizar, acima do mais, é a hermenêutica (quem diz hermenêutica diz compreensão e compreender é captar o sentido); se o treinador é o líder que lê e interpreta, para dialogar e comandar, já que a prática desportiva se resume a **textos e acções**, a capacidade de liderança é essencial ao treinador; o líder é um apaixonado pelo trabalho em comum (ele, normalmente, encoraja, não culpa) e **sabe** transmitir à sua equipa essa paixão, ao mesmo tempo que se faz admirar pela integridade moral, competência, coragem e audácia; o melhor treinador não é o que sabe muito, mas o que **vence** mais jogos e, por isso, deve ser culto, entendendo a cultura como a aliança do saber e da vida; o futebol é um dos aspectos da motricidade humana, onde o humano é, quase sempre, mais do que a soma das partes. Poder-se-á dizer que o treinador de futebol é um especialista em Humanidade?...

Manuel Sérgio

Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa

Entrevista Isabel de Castro administradora da Fundação Mário Botas

“Apoiar os jovens pintores está na linha da frente das nossas prioridades”



No próximo mês de Setembro serão assinalados 25 anos sobre a morte do pintor Mário Botas. Na Nazaré, sua terra natal, fomos visitar o edifício-sede da Fundação que pretende lembrar o artista e apoiar a jovem geração de pintores portugueses. Isabel Castro, jurista, alma deste projecto, recebeu-nos na vila, mostrou a casa e falou do sonho que vai ser realidade. Apesar dos atrasos na conclusão da obra.

A Fundação foi um objectivo definido pelo jovem artista Mário Botas. Pode-nos recordar a origem desse sonho, hoje projecto em marcha?

No seu testamento, Mário Botas, falecido em Setembro de 1983, deixou as “linhas-mestras” da sua Fundação, aquilo que ele queria que fosse esta instituição. São objectivos muito claros. Por exemplo, ficou definido que a sede deveria ser na vila da Nazaré, razão pela qual estamos a construir este edifício, onde deveria ficar a sua obra artística; e que esta instituição deveria ter também uma dependência administrativa em Lisboa, o que está concretizado (trata-se da sua antiga residência na capital). Um pormenor interessante: Mário Botas deixou aos seus amigos indicações quanto à identificação das salas da futura Fundação na Nazaré – deveriam ser atribuídos nomes de artistas (escritores) portugueses. Naturalmente, vamos concretizar também essa orientação.

Quais são os principais objectivos da instituição?

O principal objectivo da Fundação, que, aliás, consta do testamento, é a conservação e divulgação da obra do pintor Mário Botas. Este é um objectivo central que nós nunca podemos esquecer. É para isso que temos de trabalhar, com toda a nossa energia. A Fundação tem outros objectivos, nomeadamente no campo da cultura e da juventude, onde a primeira prioridade será o fomento das artes, e, nesta linha, o apoio aos novos valores, dando aqui especial relevo aos jovens pintores.

Surgem ainda outras direcções de trabalho como a edição de livros, a promoção de iniciativas diversas no campo da dinamização cultural e a estreita colaboração com os estabelecimentos de ensino, a começar, naturalmente, pelo concelho da Nazaré. Tendo como horizonte a concretização destes objectivos, estamos a construir o nosso projecto de actividades e de ocupação do espaço que temos aqui. Todo o nosso esforço tem apontado, em grande parte, para a concretização do edifício, situado na Avenida Vieira Guimarães, no coração da Nazaré.

Como se explica, então, o atraso na conclusão do edifício?

Explica-se pelo facto de o empreiteiro ter abandonado a obra. Em Abril de 2006 retirou-se, não por falta de pagamento, simplesmente porque a empresa que ganhou o concurso viu-se a braços com uma crise interna que a levou à falência técnica (até à data não foi declarada falência no plano jurídico). Tecnicamente, deixou de ter capacidade para prosseguir o trabalho, aliás não só nesta obra como noutras que tinha em curso, noutros locais. A partir daí, tem sido difícil relançar os trabalhos por questões burocráticas e também porque as linhas de financiamento se esgotaram e há uma derrapagem entre aquilo que vai custar a conclusão da obra e o que estava orçamentado desde início. É necessário arranjar uma solução. Contamos apenas com o apoio da Câmara, que tem um compromisso de financiamento desta construção em 10 por cento, que ainda não cumpriu na totalidade. Assim, fizemos um inventário daquilo com que podemos contar e daquilo que temos. Estamos a encontrar uma solução de relançamento e financiamento da obra.

Há datas para essa derradeira etapa?

Temos a esperança de reiniciar os trabalhos antes do próximo Verão. A sua conclusão? Não fazemos ideia, embora o nosso objectivo seja acabar ainda neste ano de 2008, mas não temos para já garantias que isso possa acontecer.

Mesmo sem ter uma sede, a Fundação tem desenvolvido trabalho ao longo dos últimos anos. Pode fazer-nos um balanço dessa actividade?

A Fundação tem desenvolvido trabalho, como o demonstram as várias exposições e outras actividades realizadas desde meados dos anos 80. A primeira dessas exposições teve lugar na Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa, em parceria com o seu Centro de Arte Moderna, em Janeiro de 1989. Depois de alguns anos de interregno as exposições recomeçaram em 1997, com os “autoretratos”, no Centro Cultural da Nazaré, mas de todas as já efectuadas, destaco,



em 1998 no Centro Cultural de Belém, entre Maio e Outubro, a retrospectiva da sua obra, e em 2004 uma outra exposição em Madrid, no Circulo de Belas Artes, pela sua grande importância e impacto. A Fundação ofereceu livros e catálogos sobre Mário Botas a todas as escolas do concelho. Em 1999, por iniciativa de alunos e professores, teve lugar na Escola Amadeu Gaudêncio, na Nazaré, uma exposição de uma semana, com várias obras do pintor, iniciativa que teve a nossa colaboração, tal como outra envolvendo a Escola Básica 2.3 de Santa Clara, em Évora (“Botas recriado”), a partir de uma exposição que nesse ano fizemos no Museu de Évora, em colaboração com o Instituto Português de Museus. E já que falamos de escolas, aproveito para sublinhar que temos um projecto, em fase adiantada, que visa a montagem de um conjunto de reproduções das obras do pintor. Trata-se de uma exposição itinerante para todas as escolas interessadas. O objectivo é concretizar esse projecto ainda neste ano de 2008, uma vez que se assinalarão em Setembro os 25 anos sobre a morte do pintor.

Quais são os órgãos da Fundação?

De 1989 até 1997, a Fundação teve o seu primeiro Conselho de Administração e o seu primeiro presidente, que era o pai do pintor. Hoje, continuamos a ter cinco administradores (o presidente é o Professor Almeida Faria, e quatro vogais), um conselho fiscal e um conselho consultivo, além de um conjunto de colaboradores em regime de... voluntariado. Apenas contratamos pontualmente alguém para tarefas muito concretas ou para assessorias, em regime de prestação de serviços. Quando o edifício da Nazaré estiver pronto, a Fundação terá que contratar pessoas, mas para um quadro necessariamente reduzido.

Como é que se assegura a sobrevivência financeira da Fundação?

Mário Botas deixou a esta Fundação todos os seus bens e é esse património que a instituição gere. Até agora, a instituição tem vivido graças à rentabilização do seu património, constituído (além da obra do artista) por várias propriedades, deixadas pelo pintor e pelos pais. Como já disse, a gestão desse património garante verbas fundamentais para fazer face às despesas básicas da Fundação, ou seja para as despesas do dia-a-dia.

Como é que se conseguiram as verbas para a construção da sede, aqui na Nazaré?

Para construir o edifício, contámos com a doação de parte do terreno pela Câmara Municipal da Nazaré; e com uma verba do PIDDAC, com um financiamento através do 3º Quadro Comunitário de Apoio, gerido pela CCR / FEDER, que financiou a obra em 50 por cento do seu valor. Para além disso, como nestes projectos financiados tem que haver uma componente local e nacional, a Fundação participou com

uma percentagem conseguida com a venda de um seu imóvel, muito degradado, cuja recuperação seria muito difícil. Conseguimos assim, cumprir o contrato-programa que tínhamos estabelecido com as entidades citadas.

É possível imaginar um cenário de desenvolvimento do turismo da Nazaré a partir da componente cultural que vai envolver a dinâmica da Fundação num futuro que se deseja breve?

Nós temos um projecto que está em embrião que contempla a inserção da FMB na informação geral, nos roteiros e nos pacotes turísticos da Região Oeste. Acabou a Região de Turismo Leiria Fátima, na qual estávamos incluídos. Teremos que estabelecer contactos com a nova entidade, para, neste novo figurino, refazer os nossos circuitos, conseguindo que os operadores turísticos incluam na atractiva visita à Nazaré a vinda à Fundação Mário Botas, espaço cultural aberto, capaz de cativar o interesse e a sensibilidade dos turistas. A nossa ideia, também, é trazer exposições e outros eventos de qualidade que possam atrair públicos. A outra perspectiva é a dinamização do auditório e das salas que a Fundação vai ter disponíveis por exemplo para conferências, colóquios, debates, espectáculos, abrindo esta oferta aos agentes económicos e culturais da região e do país, interessados em promover neste concelho os seus eventos ou as suas reuniões de trabalho, acções de formação e cursos, entre outras actividades, usufruindo não só dos espaços como dos serviços que a Fundação estará em condições de assegurar, isto também, naturalmente, numa perspectiva de rentabilização do equipamento e em parcerias com as unidades hoteleiras da vila. A ideia é apostar nessa dinâmica ao longo de todo o ano. Naturalmente, não vamos propor a uma empresa que queira realizar uma reunião ou um curso de actualização dos seus quadros ou qualquer outra actividade neste âmbito a sua marcação na chamada época alta. Não só para assegurar preços competitivos em termos de alojamento como uma certa paz e tranquilidade a quem participa nesse tipo de acções.

Quais são os espaços e equipamentos mais significativos que encontramos ao longo destes quatro pisos da Fundação Mário Botas?

Além de um auditório com cerca de 120 lugares, apoiado por uma zona de camarins e outras instalações de apoio, como a *regie* e duas cabines de tradução simultânea, a Fundação terá um espaço amplo para as exposições permanentes, onde se destacará o espólio de Mário Botas, e outra zona para exposições temporárias. Terá ainda uma sala polivalente, diversas salas de reuniões e também um centro documental com apoio das novas tecnologias de informação e comunicação, bar, esplanada, loja e gabinetes de trabalho.

José Paulo Oliveira
Jornalista

Crónicas de Fernão Lopes ilustradas por Rogério Ribeiro

Fernão Lopes terá nascido por volta de 1380, pouco se sabe da sua vida, mas em 1418 ocupava funções públicas de responsabilidade. Tabelião e mesteiral, serviu a família real do tempo, foi escrivão de dom Duarte, de dom João I e do infante dom Fernando, em cuja casa serviu como “escrivão da puridade” ou secretário. Em 1434 desempenhou funções de guarda-mor da Torre do Tombo, recebendo mais tarde, como forma de recompensa pelos serviços prestados, uma tença anual e o título de “vassalo de el-rei”, quando, “por estar velho e fraco”, foi reformado do cargo. Exponente maior dos nossos cronistas históricos, ainda hoje se estudam e lêem com grande admiração todas as suas “crónicas”, sobretudo pelo sentido denunciador, sempre com elevados escrúpulos pelo rigor e verdade dos factos, nas páginas sobre os acontecimentos que atravessaram Portugal no período medieval. O historiador António José Saraiva afirmou que “o que há de mais notável em Fernão Lopes e o que o torna inconfundível entre todos os cronistas da Idade Média é a larguíssima visão de conjunto que lhe permite discernir muito mais do que os feitos dos reis e cavaleiros - todo o processo histórico da revolução que transformou nos séculos XIV e XV a sociedade portuguesa”. De Fernão Lopes importa conhecer Crónica de dom Pedro, Crónica de dom Fernando e, sobretudo, a Crónica de dom João I, em que profundamente se descrevem as condições sociais e políticas da revolução de 1383-1385.

No casticismo da prosa burilada com um admirável gosto literário, como exemplo maior da arte de escrever português, Fernão Lopes ainda hoje merece ser lido e relido, não só pela frescura das descrições, mas antes pela verdade e rigor histórico que coloca nas páginas em que enaltece ou descreve os factos deste reino no século XIV de boa memória. E disso sempre o próprio Fernão Lopes se pôde gabar como fez no Prólogo da Crónica de dom João: “Grande licença deu a afeição que tiveram carrego de ordenar estórias, mormente dos senhores em cuja mercê e terra viviam, e onde foram nados seus antigos avós, sendo-lhes muito favoráveis no recontamento de seus feitos. E tal favoreza como esta nasce de mundanal afeição, a qual não é salvo conformidade de alguma cousa ao entendimento do homem. Assim que a terra em que os homens, por longo costume e tempo, foram criados gera uma tal conformidade entre o seu entendimento e ela, que, havendo de julgar alguma sua cousa, assim em louvor como por contraio, nunca por eles é diretamente recontada, porque, louvando-a, dizem sempre mais de aquilo que é e, se de outro modo, não escrevem suas perdas tão mingudadamente como aconteceram.”

E, viajando ainda pelas águas do tempo a pé pelo tabuleiro de cima da ponte dom Luiz, no leve estremecer do “metro” ou “andante” que traz até mim a memória viva do que foi e é esta cidade do Porto em imagens enfeitadas pelo vento calmo, nevoeiro ou chuva miudinha: a muralha fernandina erguida ainda em desafio, a ponte de dona Maria Pia hoje sem o movimento de comboios, sei como é uma paisagem insuperável na memória destas renovadas águas, no começo do mundo e da vida,

na exaltação deste rio de tantas histórias, e assim recordo que *daqui houve nome Portugal* ainda na evocação de Fernão Lopes ter sabido falar do modo de ter sido aclamado como Regedor e Defensor o senhor dom João Mestre de Aviz, no terreiro do Olival e ao alto da Sé quando o Porto era já uma cidade de poderosa riqueza, lembrando que foi então Domingos Peres das Eiras que disse por si mesmo e por todo o povo que ali estava: “Nós somos prestes com boa vontade de servir o Mestre com os nossos corpos e haveres, ouro e prata, para nunca sermos em poder dos castelhanos. E o mesmo Domingos Peres das Eiras insistiu depois que não havia em esta cidade quem tivesse o pensamento contraio disso: “Se o tiver, não o poderá ter por muito tempo, e para isso, as naus e as barcas e galés com todas as cousas que nelas fizeram mister oferecemos ao Mestre de muito boa vontade”. Ora, de tudo isto e de muitas coisas mais nos falam, com o solene encantamento da linguagem, as *Crónicas* de Fernão Lopes, tão ricamente ilustradas pelo Pintor Rogério Ribeiro nesta belíssima edição apresentada por António Borges Coelho, ensaísta e historiador que, a caminho dos seus oitenta anos, não perdeu o entusiasmo e admiração que sempre manifestou pelo nosso maior cronista. E por isso diz, na Nota Introdutória como justificação desta extensa antologia das Crónicas de Fernão Lopes e sobretudo acerca do propósito deste seu grande trabalho que “*visa alargar a um maior número de leitores a fruição destes tesouros da cultura medieval portuguesa. As duas primeiras crónicas, usando as palavras de Fernão Lopes, fazem parte do ‘primeiro princípio’ que desembocaria nos acontecimentos de 1383/85. Para o historiador não há nas crónicas capítulos a mais e o linguista quereria passar à lupa todas as palavras velhas e os seus sinais. Uma antologia é escolha. Esta pretende ser um patamar que motive maior número de leitores para o contacto com este apaixonante criador medieval. E é redundante eu dizer que tentei acertar na escolha de textos fundamentais, quer do ponto de vista historio-gráfico, quer do ponto de vista literário*”.

Mas, a concluir, dizemos que este trabalho de antologia de Borges Coelho é *mesmo de antologia* e poucas vezes se terá estudado e anotado da *Crónicas* de Fernão Lopes com este rigor literário, a par de um profundo conhecimento da prosa medieval.

FERNÃO LOPES
CRÓNICAS
Antologia e Nota Introdutória de António Borges Coelho
Ilustração de Rogério Ribeiro
Edição Campo das Letras / Porto, 2007.

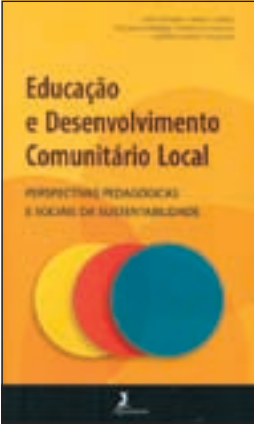
Serafim Ferreira
Escritor

Livros Profedições – ABRIL



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.



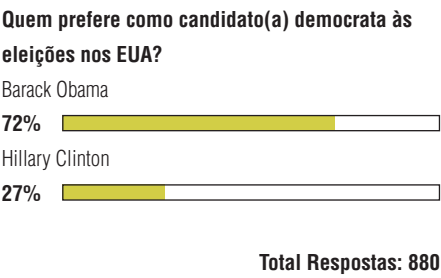
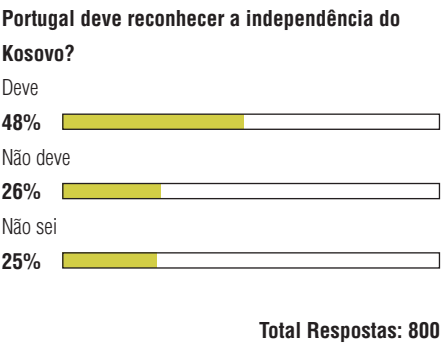
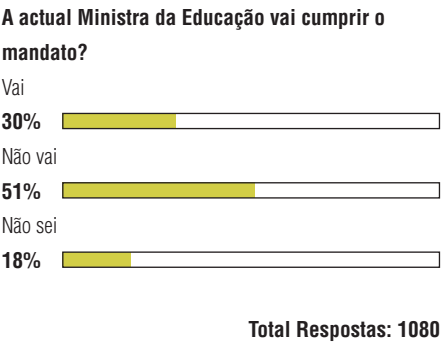
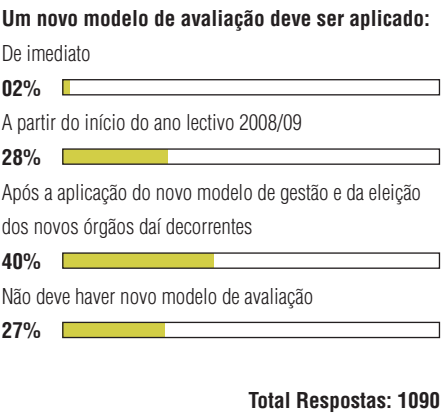
Pedagogia da Convivência
Xesús R. Jares
ISBN: 978-972-8562-43-4 / pp. 246
Preço: 12.00 euros

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

Inquéritos On-line



PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

20%

Livraria on-line

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

Oferta: portes por envio à cobrança



Baú de recordações B

«*Uma recordação é uma coisa para nós nos lembrarmos de várias coisas.*»
Daniel (7 anos/ Escola EB1 de Ciborro)

Não sei ao certo quando é que alguma coisa passa ao estatuto de recordação. Normalmente, é preciso que passe algum tempo até que eu recorde *isto* ou *aquilo*. Contudo, enquanto que há situações que não me deixam nenhuma margem para dúvida sobre a sua condição de recordação; outras há que, apenas com o significado imediato do quotidiano, se tornam pontos de memória.

Hoje recuo a um desses *apenas* que me faz lembrar várias coisas: uma participação na actividade *Ler Consigo*¹, em 2006. Tudo decorreu num grande clima de entusiasmo e sucesso no âmbito da promoção da leitura/escrita e da relação com a comunidade educativa restrita e mais alargada. Os meus alunos de então, esmeraram-se ainda mais do que o habitual na escrita de um texto resumo sobre tudo o que se tinha passado naqueles dois dias, pois surgiu a proposta do seu texto ser divulgado num jornal regional, através de um acordo existente com a Direcção Regional de Educação. Mas os dias foram passando, as comunicações rareando e o dito relato nunca passou das paredes da sala de aula e do *site* da Escola² (pelo menos que eu tenha tido conhecimento).

Agora, sinto que, de alguma forma, posso agradecer e aproveitar esta oportunidade para cumprir a promessa que fiz aos meus antigos alunos (e pais), só que, desta vez, a divulgação será feita num jornal nacional. Escreveu-se assim...

«Nos dias 27 e 28 de Março, a nossa turma participou no *Ler Consigo*.

Ler Consigo é uma actividade inventada pela A.P.P. (Associação de Professores de Português) e tem o objectivo de mostrar que ler é importante. Para isso, as escolas convidam pessoas da nossa sociedade para irem ler uma história aos alunos. Esta iniciativa decorre ao longo de uma semana.

Foi isso que aconteceu na Escola EB1/JI de Foros de Vale de Figueira, concelho de Montemor-o-Novo. Na sala do 3º e 4º Anos (a nossa) estiveram quatro leitores convidados.

No dia 27 vieram dois leitores: a senhora que trabalha na Biblioteca Municipal, Célia Valério, e o senhor director regional da Educação que se chama José

Verdasca. A primeira leitora contou uma história que se chama *A Menina que Detestava Livros*, escrita por uma autora estrangeira. O segundo leitor leu a história *A Caixa* que foi escrita por Sérgio Godinho.

No segundo dia do *Ler Consigo* também houve dois leitores: o senhor João Gomes que é professor de T.I.C. e o senhor presidente da Câmara Municipal, Carlos Pinto Sá. A primeira história foi contada sem livro e chama-se *O Homem que Plantava Árvores*. O último leitor leu algumas lengalengas populares que nós repetimos.

Para agradecer a todos os convidados, a nossa turma representou duas peças de teatro de fantoches: *O Velho, o Rapaz e o Burro* (4º Ano) e *A Galinha dos Ovos de Ouro* (3º Ano).

Além da nossa escola, muitas outras escolas portuguesas, em Portugal e noutros países do mundo, participaram no *Ler Consigo*. Para saber mais coisas podemos consultar a página <http://www.app.pt/lc/>.

Nós gostámos muito desta actividade, porque nos fez imaginar, sonhar, pensar, divertir e rir.

Texto Colectivo
Carolina, David, Diogo, Helena, Jaime, José, Luís, Rui, Susana e Tânia (3º Ano)
Aida, Alexandre, Alice, Beatriz, Carlos, Davide, Ecaterina, Filomena, Milene, Rodrigo e Yasmin (4º Ano)
EB1 de Foros de Vale de Figueira
31 de Março, 2006»

Antes de depois de 2006 tenho perseguido o *Ler Consigo* que passou a ser uma actividade constante nas escolas por onde tenho passado. Este ano, e à data da publicação deste artigo, já terá decorrido uma no va edição desta iniciativa. Se tiverem curiosidade, consultem não só o *site* da A.P.P., mas também o *site* da minha escola³ e o *blogue* da minha turma⁴.

Betina Astride
Escola EB 1 de Ciborro
betinastride@gmail.com

1 <http://lerconsigo.blogs.sapo.pt/>
2 <http://www.eb1-foros-vale-figueira.rcts.pt/textos.htm>
3 <http://www.eb1-ciborro.rcts.pt/>
4 <http://eb1ciborro.blogs.sapo.pt/>

Fórum sobre educação na Guiné-Bissau

Da importância de um modelo de desenvolvimento

Num encontro nacional sobre educação realizado recentemente em Bissau reflectiu-se sobre o sistema educativo guineense e retomou-se um discurso que coloca o Estado como actor central, a par das iniciativas da sociedade civil.

Bissau acolheu em Fevereiro um Fórum sobre Educação, uma das mais importantes iniciativas do género realizada até hoje na antiga colónia portuguesa. A ideia da realização do encontro, que teve lugar no Centro Cultural Português, surgiu da vontade de debater publicamente questões relacionadas com a educação no país manifestada por duas entidades: o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), organismo estatal guineense, e a Fundação Evangelização e Culturas (FEC), instituição portuguesa que tem desenvolvido nos últimos anos actividade na Guiné. A estas duas entidades juntou-se, ainda, o Instituto Camões. O encontro reuniu significativo número de participantes, instituições e outros actores ligados ao sector da educação. As comunicações representaram oportunidades de balanço da actividade realizada, divulgando ao mesmo tempo projectos em curso e submetendo a escrutínio público estratégias e ideias sobre a educação na Guiné e em África.

O contexto geral da iniciativa é o de uma crescente procura de educação na Guiné, quando se constata uma deficiente resposta do Estado relativamente às necessidades educativas do país. A oferta educativa oficial não reflecte as aspirações da população, o que justifica a iniciativa de várias comunidades, especialmente no interior, na criação de escolas, recebendo frequentemente apoio de organizações não governamentais a operar na Guiné-Bissau.

Perante tal quadro, as razões subjacentes à realização do Fórum sobre Educação foram sintetizadas em três pontos, assim expressos pela organização: “1) conhecer as instituições que trabalham no sector da educação, os locais e o modo como actuam; 2) partilhar experiências bem sucedidas, que possam ser multiplicadas e adaptadas; 3) responder ao interesse manifestado por algumas pessoas e instituições em ‘nos sentarmos à mesma mesa para falar sobre questões ligadas à educação’”.

Em foco estiveram questões específicas como o papel da educação no desenvolvimento da Guiné-Bissau, os diferentes modelos de estabelecimentos de ensino no país, o papel da sociedade civil na promoção da educação e as experiências de formação em serviço de docentes (área de envolvimento da FEC).

Críticas ao Estado

Entre os participantes estavam representantes de ONGs envolvidas na educação básica e na formação de professores (FEC, PLAN, AD, SNV), assim como de escolas comunitárias, populares e de iniciativa de associações de imigrantes manjacos, e de instituições como o Banco Mundial e a UNICEF. As intervenções de ex-ministros da educação guineenses proporcionaram momentos particulares de reflexão sobre decisões políticas que marcaram a realidade educativa desde a independência. A intervenção do Ministro da Educação guineense começou por exprimir a expectativa que o debate destas questões pudesse contribuir para o trabalho de reformulação da Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação e do estatuto da carreira docente.



O tom geral das intervenções pode resumir-se como de severa crítica ao Estado guineense pela desresponsabilização e (quase) ausência do sector educativo, e pela falta de cumprimento de acordos firmados com as comunidades.

Intervenções de professores das escolas comunitárias salientaram os recorrentes atrasos no pagamento de salários e a falta de recursos e condições materiais. Aqui, como noutras intervenções, sobrevive um discurso que mantém o Estado como responsável pela oferta educativa, designadamente no ensino básico.

Uma boa parte das críticas à inoperância estatal, ou às políticas educativas oficiais, veio, curiosamente, de ex-responsáveis governativos. Os antigos ministros da educação presentes fizeram uma (auto-)crítica das más políticas dos governos a que pertenceram. A grande maioria repetiu a substância dos discursos mais ou menos consensuais que circulam nos documentos das organizações internacionais, glosando estratégias e desejos como os consagrados nos chamados Objectivos do Milénio. Uma séria ruptura discursiva viria do ex-ministro Fernando Delfim Silva, que sublinhou que a ambição da educação não foi acompanhada na Guiné-Bissau pela ambição do desenvolvimento. Traduzindo, a economia do país, tal como está a ser concebida, ou simplesmente a acontecer, “não precisa da educação”, e por conseguinte, “o esforço que está a acontecer na educação não tem correspondência na economia”. É uma perspectiva que implica a ideia de que a definição de um modelo de desenvolvimento tem que anteceder qualquer política de educação e que os condicionamentos estruturais não podem ser ignorados pelos decisores de políticas educativas. Em síntese, como assinalou o ex-ministro, “o problema da educação está fora da educação”.

Nos dois próximos números deste jornal, daremos conta de outras questões suscitadas por este evento.

Humberto Lopes
FPCE da Universidade do Porto

VIVER é PRECISO

Inovações no tratamento da água podem aplacar a sede da humanidade

Membranas de dessalinização, nano-materiais para descontaminação, métodos para desinfectar sem agentes oxidantes, são algumas das inovadoras técnicas que trazem esperança para um futuro onde haja acesso à água potável em todo o mundo. Actualmente 25 mil pessoas, principalmente crianças, morrem por dia por falta de água.

A produção de água potável utiliza técnicas que consomem muita energia, recorre a agentes químicos que muitas vezes são tóxicos ou exige das empresas

investimentos gigantescos em infra-estruturas. A principal reserva que permitirá que a humanidade beba, lave e cultive, continua a ser a água salgada, que representa mais de 97 por cento dos recursos hídricos, incluindo os glaciares. Novos processos de dessalinização foram desenvolvidos para substituir a destilação, técnica antiga e que exige muita energia. Actualmente, o método que promete maiores resultados é a osmose inversa, que consiste em separar o sal da água com ajuda de uma

membrana semipermeável. A água salgada é comprimida contra uma membrana com poros minúsculos. As membranas são muito eficientes e permitem filtrar enormes quantidades de água, cada vez mais rápido. “Em termos energéticos, transportar água a longas distâncias sai caro. Nos Estados Unidos, são gastos entre 5 e 15 por cento de electricidade no oeste do país para fazer isso”, explicou à AFP Mark Shannon, director do Centro de Materiais Avançados para a Purificação da Água, da Universidade de Illinois.

Outra alternativa é a utilização da água da chuva e de água usada, técnica em desenvolvimento na Europa. O problema é a descontaminação desta água, que, quando doce, deve ser tratada por causa de agentes patogénicos o que não é fácil e fica muito caro.

jps/ com: AFP

■ Erva daninha

Racismo e feminismo: cartas a jogar por Hillary e Obama?

Para os seus partidários, um é vítima de sexismo e o outro de racismo, mas o certo é que no meio da disputa pela candidatura democrata entre Barack Obama e Hillary Clinton alguns começam a ficar inquietos com o rumo que pode tomar a campanha.

Em Março, o tema racismo chamou a atenção quando uma aliada de Hillary, a ex-candidata a vice-presidente Geraldine Ferraro, disse: “Se Obama fosse um homem branco, não estaria onde está actualmente (...) e se fosse uma mulher, independentemente da sua raça, não estaria onde está. Tem muita sorte de ser quem é”.

Ao justificar os comentários, Ferraro acusou Obama de “jogar a carta do racismo” e a sua equipa de ter deliberadamente criado a polémica. Antes de romper os laços com Geraldine Ferraro, que integrava a equipa responsável pelas finanças de Hillary, assessores da ex-primeira-dama recordaram comentários sexistas de certos aliados de Obama. Em Fevereiro, o general Merrill McPeak, um militar da reserva que se comprometeu com a campanha de Obama, justificou a sua escolha afirmando que o seu candidato não tinha por hábito “ir à televisão e romper em lágrimas”, em referência à ocasião em que Hillary tentou esconder o choro na véspera da sua vitória nas primárias de New Hampshire. Alguns analistas, como a escritora “pós-feminista” Camille Paglia, criticaram o facto de Hillary se fazer de vítima. “Hillary perde jogando, mas os seus assessores descobriram que muitas mulheres pareciam receptivas”, lamentou Paglia na revista US.

Já Ferraro afirma que Obama conseguiu muitas das suas vitórias eleitorais no sul do país graças ao voto negro, como no Mississippi, onde recebeu 91 por cento dos votos dos negros e apenas 30 por cento dos votos dos brancos. Outros destacam que as origens mestiças de Obama são um elemento essencial do seu apelo, assim como a possibilidade de se tornar o primeiro presidente negro dos Estados Unidos.

Porém, muitos, como o académico Ron Walter, ressaltam que Obama se esforçou até agora para “levar por diante uma campanha neutra do ponto de vista da raça” e foi isto que permitiu as suas vitórias em estados que não possuem grande população negra, como o Iowa.

Bruce Ranson, da Universidade Clemson na Carolina do Sul, afirma que, dando espaço para polémicas sobre o racismo, a campanha de Hillary comporta-se como se desejasse “colocar Obama na categoria de candidato negro, com a meta de restringir o poder de sedução que ele pode ter além do eleitorado negro”.

Recentemente, porém, o próprio Obama distanciou-se do discurso de um pastor da sua igreja, que afirmou que os negros deveriam dizer “Deus condene os Estados Unidos” pelo tratamento dado aos afro-descendentes.

O líder da maioria democrata na Câmara de Representantes, Steny Hoyer, tentou acalmar o ambiente. “Temos dois candidatos que representam segmentos essenciais do campo democrata e quando se atacam um ao outro é sentido de modo mais pessoal”, explicou ao Washington Post.

jps/ com: AFP

Alguns olhares sobre a figura do professor no cinema (I)

Neste artigo e nos três que se seguirão, abordarei a figura do professor no cinema. Iniciarei a minha análise com o filme «*Quando tudo começa*», de Bertrand Tavernier (França, 1999).

A trama focaliza a história do professor Daniel Lefebvre, que ensina crianças em Hernaing, uma pequena cidade que sofre com o fechamento das minas de carvão e enfrenta uma taxa alarmante de 34% de desemprego. Daniel e os outros professores são aconselhados a não se envolver com os problemas crônicos da comunidade, mas é impossível para Daniel permanecer imune à miséria, à falta de assistentes sociais, à indiferença do governo e aos sérios problemas domésticos que suas crianças enfrentam.

Isso tudo para dizer que *Quando Tudo Começa* é um filme absolutamente político, um grito de socorro e uma carta de intenções, tudo ao mesmo tempo. Filme político não é um filme que trate de política, nem um filme partidário, mas antes um filme que quer expor sua ideologia e causar uma reação a partir das suas idéias. Nesse sentido, o bom cinema político tem estado em falta. O tempo da globalização tem como sua maior marca um estado de aceitação de certas opções do capitalismo mundial como verdades universais e necessárias. Tavernier tenta com este filme justamente mostrar que ele acredita que este sistema não está solucionando tudo, ou ainda, está solucionando bem pouco. *Quando Tudo Começa* propõe linhas de ação e postura positivas contra a perda de sensibilidade do humano, e ao mesmo tempo assume um formato quase documental. De fato, é quase impossível



Depois de um trágico incidente na escola, Lefebvre decide comandar uma campanha contra o governo local, reivindicando condições mínimas de vida e dignidade para a população. Além de dificuldades pessoais, como a doença do pai, um ex-mineiro que sofre de enfisema, ele irá enfrentar enormes dificuldades burocráticas e a maquinação das autoridades educacionais, que farão de tudo para colocar o professor na linha. Houve uma época em que se acreditava no poder do cinema de agir na sociedade, e mudá-la para melhor. Hoje em dia quando se fala em influência do cinema está sempre se referindo a uma possibilidade nefasta de causar insensibilidade, violência, distanciamento. Pois bem, Bertrand Tavernier sempre foi um cineasta que acreditou no poder do cinema de falar de assuntos contemporâneos (não por acaso ele tem uma grande carreira também como documentarista), e de influenciar o mundo à sua volta.

acreditar que são atores encenando a história deste diretor de escola maternal pública, que enfrenta a burocracia do Estado em várias frentes, tentando dar um tratamento humano e pessoal aos seus alunos que habitam as áreas mais pobres. A câmara na mão dá um senso de urgência, e o scope é usado não pelo espetáculo belo das imagens, mas para aumentar a captação desta realidade, dando outra abrangência às imagens. A montagem é inteligentíssima, pois se disfarça de contadora de histórias na medida em que registra momentos absolutamente banais, que quando somados dão veracidade maior ainda ao filme como “retrato de uma vida”. *Quando Tudo Começa* é um filme feito para causar efeito no seu público, revolta, ação. Propõe uma atuação de cada um no melhoramento da sociedade. Nesse sentido é um filme vital e importante, além de ser cinema da melhor qualidade.

José de Sousa Miguel Lopes
Universidade de Itaúna – MG. Brasil

Senhora ministra da educação

Com respeito, mas com firmeza

Minha querida Maria de Lurdes Rodrigues, Ainda lembro esses dias em que foi minha discente em Antropologia. Bem sei que é socióloga e que entende da interacção entre os membros de uma mesma cultura, ou, pelo menos, isso foi o que eu ensinei a si e aos seus colegas nos anos 90 do século passado, nesses dias em que o meu português tinha esse sotaque que aparece nas cinco línguas que estou obrigado a falar e que a Maria de Lurdes muito bem entendia e ajudava a corrigir para eu aprender mais. Ainda lembro a alegria das nossas conversas extracurriculares, no corredor do nosso ISCTE ou no meu gabinete, ao me referir à sua dedicação adequada e conveniente, para o estudo das suas outras matérias. Mais ainda, os comentários, do meu grupo de colaboradores de cátedra que comigo ensinavam, hoje todos doutores como a Maria de Lurdes, e os comentários dos meus colegas sociólogos em outra matérias. Especialmente, os do meu grande amigo João Freire, que orientou a sua tese. Se bem me recordo, connosco teve um alto valor como resultado dos seus estudos. Se bem me recordo, era do curso da noite no meu departamento e na nossa licenciatura. Por outras palavras, estudava, trabalhava para ganhar a vida e tomar conta da sua família. Por outras palavras também, era uma estudante trabalhadora e uma senhora devota e dedicada ao lar, como muitos dos seus colegas masculinos e femininos. A minha querida Maria de Lurdes aprendeu comigo e outros da minha cátedra, de que o tempo era curto, temido e não dava para tudo. Reuniões, falta de livros na biblioteca para estudar e investigar, o difícil que era entender a, por mim denominada, *mente cultural* dos estudantes e a dos seus pais, o inenarrável suplício de saber o que pensavam e os parâmetros que orientavam essas mentes. Não esqueço as suas queixas sobre os pedidos do Ministério da Educação que pesavam uma tonelada ideológica e estrutural, na organização dos trabalhos dos docentes primários e secundários, que nem tempo tinham para entender a *mente cultural* dos seus discípulos ao serem mudados todos os anos para outras escolas. O nosso convívio era aberto e directo. Estou feliz por isso. Aliás, feliz, porque pensava em silêncio: “cá temos uma futura grande educadora”. Apenas que, enveredou para a engenharia da interacção social, ao estudar com o meu querido amigo João Freire. E o problema nasceu. Os professores primários e secundários devem preparar as sua lições, como Maria de Lurdes sabe, especialmente os do ensino especial ou inclusivo, que trata de estudantes com problemas de aprendizagem e precisam trabalhar desde as 8 da manhã até por vezes às 9 da noite. Esse ensino inclusivo de João de Deus, da Subsecretária de Estado, Ana Maria Toscano de Bénard da Costa, da sua colega no saber e no posicionamento partidário do Ministério da Educação, a minha grande amiga Ana Benavente, ou do meu outro grande amigo, o seu colega ideológico e no cargo de Ministro da Educação em 2000, Augusto Santos Silva, que nos foi “roubado” ao passar para a vida política. Lembro-me, ainda, como simpatizava com a minha luta de socialista de Allende, por outras palavras, socialista orientado pelas ideias históricas de Marx, tal e qual Durkheim e Mauss, mencheviques, colaboradores de Lenin para derrubar o regime injusto e arbitrário dos Romanoff, como demonstro no meu livro de 2007, da Afrontamento: *A Dádiva, essa grande mentira social*, do qual lhe enviarei uma cópia, escrito calmamente, para comentar o que comentava consigo como minha discente, os atropelos dos czares serem semelhantes ao do ditador do Chile, quem entregara as escolas às juntas de freguesia, denominadas municípios, e obrigava a relatórios semanais para controlar a docência do Chile e assim obter o prometido: “nem uma folha mexe no Chile sem o meu consentimento”. Ainda lembro os seus comentários horrorizados: “Senhor professor, é mesmo assim? Que horror. Os professores já sabem, para quê avaliá-los mais, e obrigar a reestudar o que já é



sabido nos seus tempos para a família, preparação de aulas e merecido descanso”. A Maria de Lurdes esqueceu acrescentar, nessas nossas conversas, que os docentes eram avaliados pela educação que recebiam os seus filhos. Mas, como boa engenheira da sociedade, entendia que os sindicatos deviam protestar quando o poder ultrapassa o afazer, já imenso e pesado, dos docentes, especialmente, do ensino especial e inclusivo, e os de classe social. Maria de Lurdes, tenho estado interessado, como etnopsicólogo, nas recentes notícias sobre a Educação em Portugal. Foi preciso adiar a entrega de teses dos meus mestrantes, para não cair na armadilha de uma especial ditadura, pura e dura, como no Chile de Pinochet. De certeza, deve haver um engano em certos sítios. Maria de Lurdes, se a pessoa Ministro da Educação sabe que é preciso entender essa mente cultural de estudantes e os seus pais, sabe também como um dado adquirido, que esse facto acontece apenas pela necessidade de se prepararem os docentes para ensinar. Como educador, conheço bem essa preparação, tal e qual a Engenheira Social, especialidade que a louva, sabe que já está tudo preparado faz tempo, para a divisão do trabalho, sem acrescentar mais deveres aos docentes primários e secundários, que vivem em sessões que atrasam e arrasam a sua preparação de lições, hostiliza aos sindicatos e, além do mais, importamos desde o Chile esse modelo puro e duro já referido, da morta ditadura. Ou, reabilitamos a nossa em Portugal e tiramos os cravos das espingardas do 25 de Abril. Com carinho, com respeito, mas com firme persistência, do seu velho Professor, a se restabelecer de uma doença que mata rapidamente, especialmente se não falamos pelos nossos. Os meus parabéns. Foi-nos roubada, como presidenta do nosso ictesiano Conselho Científico, para entrarmos todos em sarilhos muito disputados, que causam esta conversa nossa de corredor, desta vez, em formato de papel, uma carta para si, escrita com carinho, mas com firmeza em prol dos professores portugueses. Abraço querido e, como era habitual, um beijinho para si!, do seu recuperado velho professor.

Professor Doutor Raúl Iturra
Catedrático de Antropologia sempre no activo, membro do Centro de Estudos em Antropologia Social, CEAS/ISCTE, Membro de Honra do CNRS, Paris, Professor Visitante do Collège de France e Membro do Senado da Universidade de Cambridge.
8 de Março de 2008, denominado Dia Internacional da Mulher
lautaro@netcabo.ptVV

A ideia e o texto são da minha responsabilidade e de mais ninguém. Ana Paula Viera da Silva apenas fixou o Português deste texto irónico e destemido.

JUSTIÇA

Juiz ordena 18 prisões por crimes de lesa humanidade na ditadura argentina

O juiz federal Sérgio Torres ordenou a prisão e 18 pessoas acusadas de crimes de lesa humanidade, que actuaram na Escola de Mecânica da Armada (ESMA) durante a última ditadura argentina (1976/83), informou uma fonte do tribunal. São 15 marinheiros, um funcionário e dois polícias, entre eles Juan Carlos Fotea, que no ano passado foi extraditado de Espanha. Torres solicitou as detenções no âmbito do chamado ‘megaprocesso ESMA’, que investiga as violações dos direitos humanos na escola naval. A ESMA era um dos maiores centros de detenção do regime militar, por onde passaram cerca de 5.000 prisioneiros, dos quais apenas cem sobreviveram. A partir do processo já foram detidos e acusados quase vinte oficiais da Marinha, entre eles o ex-capi-

tão Alfredo Astiz, conhecido como “O Anjo Louro da Morte”. Astiz cumpre prisão preventiva à espera de um julgamento em Buenos Aires, e sobre ele pesam acusações de outros tribunais por crimes de lesa humanidade, como o assassinato das freiras francesas Leonie Duquet e Alice Domon. Em 1990, Astiz foi condenado à revelia por um tribunal de Paris pelo sequestro e desaparecimento das religiosas. Na última ditadura argentina desapareceram 30 mil pessoas, segundo dados de organizações humanitárias.

JPS/ Fonte: AFP



Mudam-se os tempos...

1. “Exmo. Senhor Director-Geral da Segurança
Os meus respeitosos cumprimentos.
Hoje detectei na escola que dirijo o documento in-crível, de que tirei fotocópia que envio, com as assinaturas recolhidas. Como vai contra tudo o que está determinado superiormente, e corria na escola sem meu prévio conhecimento e autorização, considero este “documento” atentatório da legislação vigente para o funcionalismo público. Todo o corpo docente está avisado por mim de que tal procedimento é ilegal - e de há muito. O assunto, já o expus em reuniões do Conselho Escolar. Na sala do corpo docente, está um aviso lembrando o assunto. Acho o pasquim vexatório para o governo e para o MEN, e também para mim, na medida em que nesta casa represento o Estado e me identifico com a sua linha de acção. Tenho presentes as palavras do Ministro do Interior há dias proferidas. Este papel de recolha de assinaturas é uma “bomba de plástico”. A nossa juventude não pode estar entregue a docentes com uma formação contestatária, mal educada e atentatória da lei que os rege. Enviei uma cópia ao Dr. Fernando Manuel Teixeira de Matos, Director-Geral do Ensino Básico. A minha repulsa manifestei-lha. Respeitosos cumprimentos.”

Nota 1
Manuscrito encontrado nos Arquivos da PIDE-DGS

2. “Em Dezembro de 1973, novo documento aparece, mais ambicioso: «Para uma Associação de Professores», acompanhado de um questionário. Este documento viria a provocar um confronto entre os Grupos de Estudo e o Ministério da Educação Nacional: directores e reitores recebem uma circular confidencial em que se pediam informações sobre a continuação da actividade dos «Grupos de Estudo» e quais os professores que nelas colaboravam, a fim de serem tomadas medidas disciplinares...”

3. “Certo é que ainda não foi sujeito de sanção do Governo qualquer pedido de criação daquela Associação. Isto não obstante, como já se referiu, ter já mais de um ano de duração a actividade dos “Grupos de Estudo”. O que, face à inviabilidade legal - por ventura já conhecida dos seus mentores - da constituição da associação, contribuirá certamente para consolidar a actual situação em que os Grupos em causa funcionaram como associação de facto. Ora, esta situação

equipara-se às associações secretas, sendo aplicáveis aos seus membros as sanções previstas na Lei nº 2901 de 21 de Maio de 1936. Cite-se, a título de exemplo, que para os simples membros dessas associações se prevêem naquela Lei: prisão correcional não inferior a 6 meses, perda de funções públicas, multa não inferior a 2 000\$00 e suspensão dos direitos políticos por 5 anos.” - despacho do Ministro Veiga Simão.

Nota 2
Os três textos acima transcritos foram extraídos do livro de Agostinho dos Reis Monteiro, História dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório, Educação, Acto Político, 2ª edição, Livros Horizonte.

Mudam-se as vontades?

1. “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 (...) Em segundo lugar, o reforço da liderança nas 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 de 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: uni órgão unipessoal e não um órgão colegial (...)”

(in Licínio C. Lima, *A cada escola o seu rosto? Liderança e abertura à comunidade*, a Página da Educação, nº 176, Março 2008, p. 5).

2. Da imprensa
“PSP manda agentes a escolas fazer perguntas sobre protesto de amanhã. Professores indignados. Autoridades alegam “segurança dos manifestantes” (Público, 07.03.08)

“PSP andou nas escolas a perguntar quantos iam à manifestação” (Jornal de Notícias, 07.03.2008)

“Contradições sobre visita da PSP às escolas. As polémicas visitas da PSP a estabelecimentos de ensino terá até tido como efeito aumentar o que nas escolas se define por estado de “indignação” e contribuído para reforçar a mobilização. Esquadra de Ourém diz que cumpriu uma solicitação do comando. Visita da PSP às escolas gera informações contraditórias na hierarquia da polícia. O ministro Rui Pereira garantiu que não mandou a polícia às escolas” (Público, 08.03.2008)

“Ministro manda IGAI investigar os polícias. Rui Pereira quer saber os motivos que levaram PSP às escolas. Direcção Nacional justifica-se com planeamento.” (Jornal de Notícias, 08.03.2008)

“PSP visita escolas” (Sol, 08.03.2008)

“... em várias localidades do país polícias à paisana andaram pelas escolas a perguntar quem iria manifestar-se a Lisboa...”
“Por sua vez, na área de serviço de Aveiras, a BT, também cumprindo simplesmente as suas funções, interceptou 20 autocarros cheios de professores impedindo-os de chegar a tempo à manifestação, para confirmar se todos traziam os cintos de segurança postos.” (“Por outras palavras”, Manuel António Pina, Jornal de Notícias, 10.03.08).

“... Mostra a desorientação de um Governo irritado com a falta de gratidão que acha que os portugueses lhe devem, que não sabe sequer como explicar o voluntarismo da PSP, que foi às escolas para tentar saber quantos iam à manifestação. Mas, enfim, esperamos ansiosamente por ver polícias nas sedes do Partido Socialista a perguntar quantos militantes vão estar presentes no comício/manifestação a favor do Governo no próximo sábado no Porto.” (“Largos dias”, Domingos de Andrade, Jornal de Notícias, 10.03.08)

Recolha, selecção e notas de
Costa Carvalho
Professor. Porto



IE / FN

La derecha desembarca en Rosario

La ultraderecha liberal de Estados Unidos, Europa y América Latina, prepara un mega evento en Rosario, que presidirá Mario Vargas Llosa y culminará con sendos discursos de dos socios políticos: el ex presidente español José María Aznar y el Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Mauricio Macri. El cónclave, encubierto como un seminario de perfil pseudo académico, encubre dos propósitos políticos muy concretos: la convocatoria a una reorganización continental de las fuerzas neoliberales y la correspondiente descalificación de lo que ellos llaman el “populismo”, dentro del cual ubican al proyecto del matrimonio Kirchner.

No son meras suposiciones: uno de los financistas principales del seminario es FAES (Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales), que está orgánicamente ligada al PP y presidida por el propio Aznar. Esta fundación apoya institucionalmente al PRO de Macri y trabaja activamente para que el proyecto kirchnerista sea abatido en las elecciones del 2011. La inquina del PP contra Cristina Fernández de Kirchner es directamente proporcional a las muestras de apoyo y simpatía que la Presidenta le ha brindado al archidiado Hugo Chávez Frías.

El encuentro se llevará a cabo entre los días 26 y 28 de marzo en Rosario: una ciudad gobernada por los socialistas en una provincia gobernada por los socialistas. Incluye megaterios de cierto porte como el ex subsecretario de Asuntos Hemisféricos de Estados Unidos Roger Noriega, los ex presidentes Aznar (España), Vicente Fox (México), Julio María Sanguinetti y Luis Alberto Lacalle (Uruguay), Jorge Quiroga (Bolivia), Osvaldo Hurtado (Ecuador) y Francisco Flores (El Salvador).

La munificente convocatoria –sólo en pasajes la cifra debe ser alucinante –, incluye fósiles del anticastrismo profesional como el cubano Carlos Alberto Montaner y el cubano-argentino Armando Ribas, en alegre mezcla con destacados conversos procedentes de la ultrazquierda latinoamericana, como el ex canciller de Fox, Jorge Castañeda, o ex ministros de Augusto Pinochet como Hernán Büchi.

Estados Unidos apuesta fuerte a la reunión de Rosario: participan y organizan varios think tanks conservadores como la Heritage Foundation, la Atlas Economic Research Foundation o el Cato Institute.

También pondrá sus fichas Alemania, con la fundación neoliberal Friedrich-Naumann-Stiftung, representada en la ocasión por el diputado federal Wolfgang Gerhardt y el directivo de la Naumann, Harald Klein.

La derecha boliviana enviará a dos prominentes enemigos de Evo Morales: el presidente del senado Oscar Ortiz y el Prefecto de Cochabamba, Manfred Reyes Villa. Para que Hugo Chávez no se sienta ignorado, los organizadores convocaron a dos conspiradores en activo: el dirigente estudiantil Yon Goicoechea y Marcel Granier, presidente de RCTV, la empresa televisiva que promovió el golpe de estado de abril del 2002 y cuya concesión recientemente vencida y no renovada originó una intensa campaña mundial sobre “atropellos a la libertad de expresión” en Venezuela. La delegación argentina es un lujo. Está integrada – entre muchos otros – por Ricardo López Murphy, cuya gestión de quince días en el ministerio de Economía, durante el malogrado gobierno de Fernando de la Rúa, es recordada con emoción por universitarios, docentes y empleados estatales; el apologista de la dictadura militar Claudio Escribano (editorialista del diario La Nación); el empresario me-

diático, diputado y frustrado candidato tanto a gobernador bonaerense como a dirigente del PJ, Francisco de Narváez; el economista de la escuela ultraliberal austriaca Alberto Benegas Lynch (hijo) y, como ya se dijo, el empresario que nació exitoso: Mauricio Macri.

“El pabellón cubre la mercancía”, solía ironizar Juan Perón, y el pabellón que cubre esta mercancía es la Fundación Internacional para la Libertad, que comanda el talentoso novelista Mario Vargas Llosa, frustrado candidato a la presidencia del Perú en 1990 y activo propagandista en los sesenta y comienzos de los setenta de las ideas progresistas, que luego pasó a combatir con tenacidad de converso. La institución que preside está íntimamente ligada a FAES y por lo tanto al PP español. El “capítulo argentino” de la Fundación Libertad, que tiene sede en Rosario y por lo tanto actuará como organización anfitriona, está presidido por Gerardo Bongiovanni, un curioso self made man que comenzó regenteando un bar rosarino y pasó a convertirse en un exitoso empresario y propagandista mediático del establishment local y nacional. Su Fundación está ligada –a través de la “Red Libertad”– a los principales “tanques de pensamiento” de la derecha como IDEA, FIEL, CEMA y el Grupo Sophia, entre muchos otros más del país y del exterior.

Su pasión por la libertad parece concentrarse en la libertad de mercado, más que en las libertades civiles. De lo contrario no se explicarían sus vínculos con el “ingeniero” Blumberg, el ex secretario de Hacienda de Leopoldo Fortunato Galtieri, Manuel Solanet o el ya citado ministro de Pinochet, Hernán Büchi.

Ya desde los tiempos de Lino Gutiérrez, la Fundación “Libertad” mantiene una estrecha vinculación con la embajada de Estados Unidos. Como lo reconoció el actual embajador Earl Anthony Wayne en un almuerzo realizado en noviembre de 2006: “nuestra embajada ha tenido una relación duradera con la Fundación Libertad y la Red Libertad”, por ser firmes defensoras “de los principios del libre mercado” y contribuir a sostener y fortalecer “la democracia en la Argentina y su papel como ancla en la democracia de la región”.

El seminario de Rosario se titula “Los desafíos de América Latina” y lleva como subtítulo: “Entre las falencias institucionales y las oportunidades de desarrollo”. Es poco probable que en los múltiples paneles previstos se analice por qué las recetas que proponen hicieron estallar a la Argentina en diciembre del 2001, y menos aún cuáles habrán sido las “falencias institucionales” de tantos políticos entregados en los 90 al proyecto neoliberal, que llevaron a los ciudadanos de muchas naciones latinoamericanas a votar por modelos alternativos. O “populistas” como dice la Fundación. Pero el hecho cierto de que todos los seminaristas citados hayan fracasado –incluyendo a los conservadores norteamericanos – no debe llevarnos a subestimar la magnitud de su voluntad hegemónica y la ingente cantidad de recursos que pueden poner en juego para reinstalar su proyecto en términos político-electorales. La de Rosario no es, ciertamente, una movida menor.

Miguel Bonasso
Crítica de la Argentina



ISTO É

A Digna Marcha da Indignação

a avaliação é um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões

De Ketele, 1991

A manifestação dos professores do passado dia 8 de Março, como que por desígnio de coincidência, dia mundial de emancipação da mulher, demonstrou que a contestação soltou-se das amarras do temor, que a indignação libertou-se em palavras de revolta e que o movimento do respeito pela nobreza de ser professor está imparável. Desabrochou a revolução de uma classe que não admite ser humilhada nem aceita a imposição tirana de quem quer maltratar a sua paixão que é educar. Vimos colegas que nunca pensávamos que alguma vez se estreassem nestas agitadas andanças. Descobrimos por muitos deles que nunca há idade para dizer que isso não é para a minha idade. Encontramos amigos de lições passadas com a satisfação de quem está

presente. Confidenciamos amarguras de aulas incompreendidas e enalteçemos momentos compartilhados. Cumprimentamo-nos com um “brilhozinho nos olhos” numa fusão de emoção, raiva e clamor. Percebemos que a força de cada um potenciava a energia de todos, mesmo dos que não estavam. Mas, acima de tudo, vivemos momentos de exaltação contagiante num sentimento de orgulho colectivo de ser professor. É esta imagem gravada na retina da vaidade que impulsiona a intenção de nunca permitir que destruam o conteúdo da profissão. Mexeram com a nossa dignidade enquanto exercício do estímulo pessoal de ensinar, aprendendo. Tiveram a justa resposta de uma classe que se uniu por contra-maré, como que aproveitando o despótico bater da onda para avolumar o tsunami da objecção. A única virtude desta desastrada política ministerial foi a de despertar a adversidade juntando a insatisfação. Espero que tenham aprendido a lição porque senão temos muitas mais aulas para dar e, como sempre, gostamos de cumprir o planificado. Não pondo em causa a indispensabilidade de criar mecanismos que cultivem

o sentido da responsabilidade e afirmam o propósito do desempenho profissional entendendo que um dispositivo de avaliação tem que assentar numa perspectiva que reconheça a multiplicidade dos actores para que, através de um diálogo crítico, possam encontrar um sentido colectivo para o desiderato, que neste caso concreto será sempre a melhoria do sistema de ensino. Contudo, para que haja esse diálogo é necessário que todos eles saibam o que está em jogo. “Para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga”, (Hadji, 1994). Não obstante, entendo que não basta conhecer as regras, é fundamental que elas sejam negociadas e concebidas em conjunto. Ou seja, os critérios de avaliação do desempenho devem ser concebidos, problematizados e explicitados de maneira a que todos os intervenientes saibam que o conceito de avaliar não é unívoco. Faça-se avaliação do que é avaliável, com quem é avaliado e com meios exequíveis para avaliar. Considerando que “a mudança é algo de obrigatório na sociedade actual” (Fullan, 2002), por conseguinte, na escola de hoje, exige-se promover uma

reflexão sobre o exercício da actividade docente, sobre o que estamos ou queremos construir e sobre uma modernidade social de exigência de adaptação a novas realidades. É indispensável repensar o paradigma do professor articulando a sua formação e acção nos contextos autênticos de exercício da profissão, de modo a transformar a escola numa real necessidade de valorização global ascendente. Importa agora encontrar o caminho, caminhando com passos certos e determinados numa plataforma de convergência de todos quantos partilham a necessidade de defender a educação como um garante da escola pública, democrática e inclusiva. Não podemos vacilar nem aceitar as cedências circunstanciais de adiamentos temporários, as propaladas benesses do embuste da autonomia ou as intoleráveis experimentações que utilizam os professores contratados como “as cobaias” do processo. A luta continua e é de todos e não podemos trair a digna marcha da indignação.

José Maria Cardoso

Escola Secundária Alcaide Faria. Barcelos

Manifestações e democracia

Uma manifestação é normal em democracia. Deve-se acrescentar, para todos aqueles que falam pejorativamente das manifestações, revelando a meu ver falta de consciência política e cívica, elas são mesmo desejáveis. Um organismo que não se manifesta é um corpo gravemente doente. O facto de mostrar sintomas de mal estar é propiciador de resolução de problemas. Se o governo deve alterar políticas por força dessas manifestações, esse é um problema de cariz essencialmente

político. Mas se alteram na sequência de sondagens, em que inclusivamente substituem ministros em conformidade, por que não serem sensíveis e sequentes em relação a outras formas de exposição democrática, como as manifestações? O toque a rebate dos neoliberais de serviço, o deus nos acuda que o poder está na rua, é mais uma prova de que estes senhores não passam de falsos democratas, julgando integrar uma meritocracia que intervém nos destinos da

sociedade através das suas opiniões na imprensa. Negar os impulsos fortes do elemento social e apontar o dedo acusador a sindicatos e agitadores, é sintomático de um novo despotismo esclarecido característico da política desta primeira década do século XXI, apoiado nos grandes grupos económicos que monopolizam os media para assim manipular e manietar as populações mais facilmente. Negar esta realidade é negar o evidente e não querer resolver as questões pre-

mentes do tempo presente, a saber, a necessidade de equacionar novas formas de intervenção do cidadão na vida política e cívica, e repor a justiça social e a liberdade de expressão no centro do debate. Sem desnecessárias comiserações nem paternalismos. Porque um facto é indesmentível: uma manifestação de protesto é sempre perturbadora e subversiva e ainda bem que assim é.

Paulo Frederico F Gonçalves

EB 2/3 Dr. Nuno Simões – V N Famalicão

Amigos para sempre

Uma crítica à inépcia do processo para se conseguir obter uma justa avaliação no desempenho docente



IE / FN

Parece-me que existem profissionais cujo desempenho não se adequa a uma avaliação mensurável. Todas as profissões em que não é possível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, tais como professores (ou ministros, sem qualquer ironia), nunca se conseguirá obter uma avaliação justa, pois “jamais” (com sotaque francês e, aqui, com ironia) se conseguirá verificar se estão a fazer o melhor que podem, e devem, nas áreas de (a) ensino, (b) formação e (c) educação (acrescentando-se também o investimento material dos próprios), pois, é neste âmbito onde deveria incidir a avaliação de desempenho dos professores (destaco: professores). Estas áreas podem dividir-se em três vertentes avaliativas (não vejo outras): (1) científica, (2) pedagógica e (3) cumprimento de procedimentos. Ora, nesta

última todos se podem avaliar uns aos outros. Mas nas outras será necessário, entre diversas coisas, que os avaliadores tenham um grau académico igual ou superior ao avaliado, na correspondente vertente e na correspondente especialidade. Caso contrário a acreditação académica das universidades deixa de ter qualquer sentido e, embaraçosamente, os avaliadores também não terão “bagagem” cultural e ética para contrariar o avaliado ou podê-lo classificar. Conseguem de certeza classificar de excelente aquele que nunca esteve doente e que nunca faltou, ou aquele que entregou dentro do prazo todos os “papeizitos solicitados pelo chefe”, mas nunca conseguirão saber se é bom professor mesmo que voluntariosamente se pretenda obter alguma coisa com a observação de 2 ou 3 aulas.

Com itens de avaliação do tipo “empenhamento e qualidade” (dois critérios distintos e juntos no mesmo “saco”), voltamos ao mesmo, ou seja, voltamos à incongruência da avaliação baseada em opiniões. Facilmente se constatará que todos os nossos amigos terão um excelente empenho e uma excelente qualidade. Parece-me que a melhor metodologia, em vez de ser imposta por pessoas que não respiram na escola, seria ouvir os que “vivem lá dentro” com uma pergunta tão simples como esta: como querem ser avaliados? Outra das incompreensões destes aparentes ataques à classe docente surge quando pretendem obrigar os professores a fazer um exame depois de concluírem um curso, que foi objectivamente direccionado para a profissão, antes de se iniciarem na realidade do trabalho.

Deduz-se deste modo uma de duas coisas: que as nossas universidades, e seus professores, não têm qualidade (o que é lastimável para os senhores professores doutores) ou então que o estado não as consegue controlar. Arrisco-me a dizer, pelo que tenho observado, que a selecção dos professores se faz naturalmente. Os que não aguentam a pressão (que a há) ou os que não se adaptam (que os há) saem e mudam de caminho sem “ninguém” os forçar. Não seria necessário mostrar ao público que as instituições do estado, criadas e promovidas por ele, não são de confiança.

Luís Filipe Firmino Ricardo

Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans
Duarte, Marinha Grande
Mestre em Administração e Planificação da Educação

Formação moral na escola: qual é a nossa escolha?

“Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (Paulo Freire)

Não há dúvidas de que a formação moral ocorre na escola. Há, contudo, alguns questionamentos que podemos levantar. E um deles é: Em quais bases? Dentre algumas possibilidades, apresento duas que considero opostas: formação como suporte ao desenvolvimento ou formação como socialização. Defendo a primeira pela potencialidade de gerar mudanças, mas não haveria preponderância da segunda? Análises sérias sobre educação moral hoje são possíveis porque existem bases experimentais e teóricas bastante sólidas. Em grande parte devemos isso a Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Para o professor Georg Lind, da Universidade de Konstanz, na Alemanha, foi Kohlberg que abriu a possibilidade

de um conhecimento científico sobre uma educação moral sistemática para além da doutrinação e do relativismo. Em “*O juízo moral na criança*”, Piaget demonstrou que a moral desenvolve progressivamente desde a heteronomia até a autonomia. Esses dois conceitos, extraídos de Kant, referem-se à forma de obediência às normas ou regras estabelecidas. Assim, heteronomia moral é a obediência motivada por controle externo, por interesse, enquanto autonomia moral é a obediência motivada por controle interno, na escolha consciente de um princípio aceito como válido. A promoção do desenvolvimento moral é exequível nos espaços escolares, na prática pedagógica, nas disciplinas e nos conteúdos. Para a educação escolar contribuir nesse processo de desenvolvimento, resumidamente pode-se mencionar o trabalho de colaboração e de mediação do professor que de-

ve tomar o lugar do individualismo e da autoridade unilateral ou da imposição, ou seja, escolher a opção por cooperação, respeito e estímulo à consciência dos princípios universais de justiça (dimensão da autonomia moral) ao invés de qualquer tipo de coerção ou coação (dimensão da heteronomia moral). Distantes dessas idéias aparecem as propostas de formação moral como socialização, de Émile Durkheim. Nesta, apesar de também fundada em critérios racionais e leigos, a competência do julgamento moral é anulada no sujeito, pois a sociedade é tida como absoluta e só a ela cabe julgar o que é certo e o que é errado. O indivíduo não tem vez, deve moldar-se a ela. A questão pedagógica, nesse âmbito, tem o foco na promoção da obediência às regras estabelecidas (como se fossem perpétuas) e no ajuste e adaptação do sujeito à sociedade, tendo-se como base os seguintes elementos de mora-

lidade: espírito de disciplina, adesão ao grupo social e autonomia (aqui entendida como submissão consciente às regras sociais e aceitação da coerção do grupo; diferente, portanto, da idéia de Piaget e Kohlberg, na qual autonomia refere-se ao processo de maturação e descentração, em que o sujeito se emancipa da coerção do grupo). Portanto, se ainda ouço no interior das escolas sentenças como “Aquele é um desajustado” ou “Inserir o indivíduo na sociedade”, sou levado a pensar sobre o tipo de formação moral escolhido e a manutenção do status quo promovido.

Júlio César Castilho Razera

Professor do Departamento de Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil.

As concepções de aprendizagem segundo a fenomenografia

Diante da emergência do que se convencionou chamar “economia do conhecimento”, exige-se do aluno um cada vez maior empenhamento e autonomia no aprender. Roga-se que ele aprenda de forma auto-regulada, através da capacidade de seleccionar, compreender e transferir as informações adquiridas às situações quotidianas, ao longo de toda a sua vida. Nesse sentido, por sua vez, o ensino, deve deixar de privilegiar o acúmulo do conhecimento e passar a promover a construção de significados pessoais. Entretanto, uma análise ecológica do complexo fenómeno da aprendizagem, indica que a mudança dos contextos escolares depende de modificações objectivas, tanto quanto depende de modificações subjectivas. Procurando explicações mais completas e realistas sobre a forma como se aprende, em 1976 Marton e Säljö criaram uma teoria denominada fenomenografia, que investiga o processo de aprendizagem a partir da experiência do próprio aluno, centrando-se na compreensão das diversas formas com as quais as pessoas representam esse fenómeno nas suas consciências. Através da análise dos discursos pessoais, procura-se mapear qualitativamente, as maneiras pelas quais os indivíduos experienciam, conceitualizam, percebem e compreendem os vários aspectos da realidade e do mundo. Estes autores defendem que para compreender a aprendizagem de forma abrangente, é preciso compreender os seus aspectos a partir da perspectiva do próprio aluno. Deste modo, e seguindo uma linha construtivista, a fenomenografia realça que os alunos se comportam não apenas em função dos dados objectivos



IE / FN

característicos do processo de ensino-aprendizagem, mas especialmente em função da forma como os percebe e concebe. Os estudos das concepções de aprendizagem fizeram destacar que existem basicamente duas formas de representar o aprender: quantitativa e qualitativa. A primeira caracteriza-se pela memorização, recolha e acumulação mecânica das informações e a segunda pela compreensão, construção do conhecimento, abstracção de significados, interpretação pessoal da informação e relacionamento do conhecimento formal com a realidade e a experiência. Essas duas formas qualitativamente distintas de conceber a aprendizagem, estão relacionadas com os modos com os quais os alunos abordam esse fenómeno (estudam), com os seus aspectos pessoais (cognitivos, afectivos, inter-

pessoais), com os aspectos do contexto (conteúdos, métodos, materiais, objectivos e recursos educativos), e também com os seus resultados escolares. Dessa forma, as concepções de aprendizagem possuem um desenho relacional, porque não são apenas uma característica do aluno e nem do contexto, mas se estabelecem na relação entre eles. Mas porque é importante utilizar esse modelo? Enquanto professores, deveremos ser capazes de ensinar para a construção de sentidos e substâncias. Porém, será que os nossos métodos promovem a compreensão? Será que as nossas aulas não são exageradamente expositivas? Será que não valorizamos demais as classificações escolares? A preocupação pela construção do conhecimento por parte do aluno, assim como, atribuir a ele a responsabilidade

pelos seus processos e produtos de aprendizagem, abriga-nos a reflectirmos sobre o que eles pensam sobre a forma como se aprende, do mesmo modo, que também nós, devemos ser capazes de reflectir e reconstruir as nossas próprias concepções. Admitindo que o nosso papel, é também um tanto quanto “clínico” e relacional, devemos estar aptos para reflectir, diagnosticar e apoiar a reconfiguração das concepções de aprendizagem por parte dos alunos. Todos eles possuem concepções de aprendizagem, mesmo que não se apercebam disso, tais concepções, ainda que não explicitamente assumidas, porque relativamente inconscientes, influenciam enormemente o seu modo de ser, fazer e estar na escola e no mundo. Por isso, importa desenvolvermos uma higiene educativa ajudando os nossos alunos a reflectirem sobre as suas concepções e tendo como objectivo uma aprendizagem cada vez mais rica e auto-regulada. Que tal começarmos, fazendo a nós mesmos e a eles, três perguntas fundamentais para a reconfiguração do ensino e da aprendizagem, o que é aprender, como se pode aprender, e aonde se pode aprender?

Luís Gustavo Lima Freire

Psicólogo, mestre em Ciências da Educação, área de especialização Psicologia da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

LEITURAS SUGERIDAS:

Freire, L. (2008). Concepções de Aprendizagem em Estudantes Universitários Brasileiros (dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: FPCE da UL.
Duarte, A. (2002). Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional. Porto: Porto editora.

Educação para saúde

Hoje em dia, somos confrontados com números alarmantes de indivíduos, crianças e adultos, obesos. Esta triste realidade teima em não ter fim. Por mais chamadas de atenção que se façam, parece que as sociedades não querem ver as dimensões do flagelo da obesidade e todas as doenças a ela associadas, como a diabetes, hipertensão, dislipidemias, etc.. Os estudos epidemiológicos revelam que uma grande parte dos problemas de saúde causadores de morte e morbilidade estão relacionados com o estilo de vida, no qual se incluem os comportamentos de saúde. Entre as condutas nocivas para a saúde estão o consumo

de drogas (tabaco, álcool e drogas psicotrópicas); o sedentarismo; a alimentação desregrada (excesso de gorduras inadequadas e hidratos de carbono, defeito de fibras e vitaminas) e insuficiente (em termos quantitativos). Se o estado de saúde está directamente relacionada com os comportamentos das pessoas, devemos procurar as vias mais adequadas para promover a adopção de comportamentos saudáveis ou alteração de condutas prejudiciais. Para isso é necessário compreender os factores determinantes dos estilos de vida das pessoas. Uma via para intervir nas várias esferas da vida das pessoas, no sentido de promover

a adopção de comportamentos saudáveis é a educação para a saúde. A promoção da saúde é um conceito bastante abrangente e multidisciplinar, visando, em última análise, a mudança de comportamento conducente à adopção de um estilo de vida saudável. Neste âmbito, surgem nas escolas projectos de educação para a saúde, com o objectivo de alertar e sensibilizar os jovens para todos estes problemas. A escola, enquanto espaço de socialização, deve obrigar-se à abordagem formal, adequada, estruturada e intencional de um conjunto de questões relacionadas com a saúde e que irão ser o pilar de uma boa qualidade de vida.

Deste modo, destaca-se como local privilegiado para a promoção de atitudes e comportamentos adequados no âmbito da educação para a saúde. A educação para a saúde torna-se cada vez mais importante à medida que compreendemos a ligação entre os problemas de saúde, os comportamentos e o estilo de vida. Por conseguinte, construir cidadãos saudáveis deverá constituir uma prioridade da nossa sociedade.

Carla M. Moreira

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

O mundo global será mais intercultural, justo e solidário?

Temos a ideia de que nunca, como hoje, foi tão fácil conhecer e interagir com outros povos. De facto, na era da Internet e do acelerado avanço das tecnologias da informação, julgamos que todo o mundo e todo o conhecimento estão ao alcance de um clique no rato do nosso computador pessoal. Aparentemente, temos oportunidade de conhecer outros povos e outras pessoas e isso contribui para uma maior interacção cultural. Seria assim, se todos os saberes estivessem vagueando nas redes de informação virtual e se todos os que querem e procuram conhecer outras culturas, tivessem acesso a um computador ou dominassem as técnicas informáticas.

Ora, não é isso o que acontece. Há milhões de seres humanos excluídos deste processo de globalização, sem possibilidade de qualquer interacção a nível global. E mesmo para aqueles que têm acesso e dominam a técnica, não é seguro que o excesso de informação se traduza num maior conhecimento cultural, não apenas porque é necessário ter adquirido competências intelectuais que lhes permitam aprender – capacidade de contextualizar a informação, de interpretá-la, de torná-la sua – mas, ainda, porque escapa a esta voragem informática a complexidade e a riqueza de todos os processos humanos, as dinâmicas de sobrevivência, de resistência e de desenvolvimento, que o viver local dos diferentes povos supõe e envolve. Contudo, temos de reconhecer que,



IE / FN

para os que têm condições efectivas de participação no mundo globalizado, há importantes oportunidades de comunicação e de interacção com culturas distantes. Tal como é justo reconhecer que há, hoje, manifestações, sobretudo desportivas – os jogos olímpicos, o campe-

onato do mundo de futebol, etc. – que, por terem uma cobertura informativa alargada, criam um sentimento de pertença a uma humanidade comum, em que os valores da igualdade, da solidariedade, da tolerância e da justiça tendem a ganhar um sentido global.

Este conhecimento e esta interacção com outras culturas têm necessariamente implicações éticas e cívicas, responsabilizam-nos enquanto indivíduos e enquanto sociedade, no que respeita aos direitos humanos, à democracia, às condições de vida e de sobrevivência desses povos. Antes, poderíamos dizer que não sabíamos que se dizimavam populações inteiras, por pertencerem a determinada etnia ou grupo social; se expulsavam os índios das suas terras; se alteravam modos de vida ancestrais; se esgotavam os recursos naturais de determinada região do mundo; se escravizavam pessoas e povos inteiros; etc. Hoje, sabemos. Temos consciência da dimensão das questões, o que não pode deixar de despertar as nossas consciências, seja sobre as catástrofes naturais, seja sobre a guerra, a pobreza extrema, o subdesenvolvimento, etc.

Nesta lógica, o mundo global não será apenas mais intercultural, será igualmente mais justo e mais solidário. Mas, para que tal aconteça, é preciso levar a sério o princípio da interdependência global, todos precisamos de todos, o desenvolvimento tem a obrigação de respeitar as pessoas, as culturas de origem, os recursos naturais e o ambiente, de modo a que a globalização não sirva apenas um dos lados do mundo – o dos países ricos e desenvolvidos.

Maria Rosa Afonso
Professora

Educação a distância, aprendizagem e futuro

Há uma rápida e crescente disseminação de cursos de Educação a Distância pelo mundo, nas suas diferentes modalidades e níveis. Existem muitos aspectos positivos e negativos no entorno desses cursos. Apesar da complexidade que contempla o binómio ensino - tecnologia, não podemos deixar de levantar alguns pontos sobre aquilo que tende a ser o futuro da educação formal.

Neste artigo, apresento algumas questões provocativas que nos permitem refletir um pouco sobre dois temas. O primeiro refere-se à avaliação. Afinal, avaliação também é aprendizagem e não uma simples medição valorativa de algo executado. Quando se avalia nos ambientes tecnológicos, por exemplo, como são captados os aspectos subjetivos, o reconhecimento do esforço

tácito do aprendiz, os enganos que são cometidos por causa da máquina etc? As possibilidades do processo avaliativo nos cursos de educação a distância se ampliam na disponibilidade de diferentes espaços para as diversas formas de manifestação entre alunos e professores (fórum, chat, portfólio, diários, mapas conceituais, sínteses etc.). No entanto, só o elemento estrutural não basta. Há que ter nesse meio a sensibilidade. Mas como? O segundo tema refere-se ao papel do professor. Posso arriscar a dizer que o futuro não reserva espaço para o professor com as características atuais, e muito menos para escolas com as estruturas físicas que hoje conhecemos. No futuro, talvez professores e escolas não sejam mais vistos. Presenciamos avanços muito grandes nas pesquisas

sobre robótica e inteligência artificial na busca da autonomia dos aprendizes. Talvez tenhamos um futuro com ambientes de aprendizagem sem professor, nos quais as estruturas cognitivas dos aprendizes sejam estimuladas ao desenvolvimento por meio de uma conexão individual mais direta e interativa com o computador. Alguém duvida dessa possibilidade? Vejo muitas opiniões fortes em defesa do professor, da importância que tem e que “sempre terá”. E se a linha de pensamento da sociedade futura nos induzisse para tão somente utilizar uma parte do “papel” desempenhado pelo professor no processo de aprendizagem? Afinal, quando o aprendiz está sem o professor, alguém ou alguma coisa desempenha (bem ou mal) “o seu papel”. E se aceitarmos e recebermos

essas novas instâncias de aprendizagem como “boas alternativas formais” no futuro? E se a sociedade aceitar que “o papel de professor” seja desempenhado pela tecnologia? Creio que as funções dos professores e das escolas já estão sofrendo rupturas e que parte dessas funções já estão sendo outorgadas a outras instâncias, inclusive aos ambientes virtuais de aprendizagem. Afinal, no futuro, haverá necessidade de muitos professores ou de apenas uma síntese de suas funções representadas, inseridas e integradas nos ambientes tecnológicos de aprendizagem? Calma! Como disse anteriormente, são apenas provocações.

Júlio César Castilho Razera
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
juliorazera@uesb.br

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€; 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: *Grupalfa – pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **CINEMA** — Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. | **COISAS do tempo** — Ana Benavente, *Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. Betina Astride, *Escola EB1 de Foros de Vale de Figueira*. Joaquim Marques, *ICE – Instituto das Comunidades Educativas*. Luísa Mesquita, *professora e deputada*. Pascal Paulus, *Escola Básica Amélia Vieira Luis, Ourela*. 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*. | **I 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*. | **PEDAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica Portuguesa, Porto*. José António Caride Gomez e Xavier Úcar, *Universidade Autónoma de Barcelona*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: *Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania*. | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. Isabel Menezes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Menelau Paraskeva, *Universidade do Minho*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, *Universidade do Minho*. Colaboram: Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Virgínio Sá, *da Universidade do Minho*. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, *escritor e 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 Autónoma de Barcelona*, Fátima Antunes, *Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Universidade Católica Portuguesa*. Mário Novelli, *Universidade de Amesterdão* e António M. Magalhães, *Universidade do Porto*. | **SAÚDE escolar** — Coordenação: Rui Tinoco, *psicólogo clínico Unidade de Saúde da Batalha, Porto*. Colaboram: Nuno Pereira de Sousa, *médico de saúde pública; Débora Cláudio, nutricionista da Direcção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição da Sub Região de Saúde do Porto*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **TEXTOS bissextos** — Coordenação: Luís Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal*. Colaboram: Filipe Reis, *ISCTE, Lisboa*, José Catarino, *Instituto Politécnico de Setúbal*, José Guimarães, *Universidade Aberta, Lisboa*, Luís Vendeirinho, *escritor, Lisboa*, Paulo Raposo, *ISCTE, Lisboa*. | **VIAGENS de 1001 ris-cos e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, *Jornalista, Porto*. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque – Espargo – 4520 Santa Maria da Feira – info.visionarium@aeportugal.com - tel. 256 370 605

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

CAMPO DAS LETRAS

PRETO E BRANCO

A naturalização da discriminação racional

Rosa Cabecinhas

ISBN: 978-989-625-262-5 / pp. 305

O racismo é aqui analisado na sua complexidade, no plano cognitivo e individual, certamente, mas também na sua vertente de memória colectiva que alimenta as crenças e as representações sobre determinados grupos sociais, e na sua ligação a dinâmicas de categorização social que traduzem hierarquias simbólicas e de estatuto, geradoras de desigualdades.

INOVAÇÃO e GLOBALIZAÇÃO

Estratégias para o desenvolvimento económico e territorial

Organização de: Isabel Salavisa Lança;

Walter Rodrigues; Sandro Mendonça

ISBN: 978-989-625-261-8 / pp. 407

O tema central desta obra é o das transformações associadas à inovação e à globalização nos países de nível de desenvolvimento intermédio, nos quais Portugal se inclui. Uma das questões aqui tratadas é a seguinte: devem estes países focar o essencial dos seus esforços e meios na criação de sectores da alta tecnologia? Ou devem prioritariamente reconverter as suas actividades tradicionais através da aplicação em grande escala de tecnologias avançadas, melhorando a sua competitividade internacional? A tentação de replicar as soluções dos países mais avançados é enorme.

A Universidade de Coimbra

Figuras e factos da sua história

– Volume I

Manuel Augusto Rodrigues

ISBN: 978-989-625-263-2 / pp. 1085

No decurso dos séculos a Universidade de Coimbra conheceu vários estatutos, desde os de D. Manuel I (1513?) até aos de 1989. Por eles e por outra documentação, podemos seguir a vida da instituição ao longo da sua história. Esta reflecte, nas personalidades que a serviram e nos eventos ocorridos as diversas correntes de pensamento que o progresso do saber foi gerando desde a cultura medieval ao Humanismo, às Luzes e aos avanços científicos e ideológicos. No livro que agora se edita, que recolhe estudos elaborados durante os quarenta anos de docência universitária, o autor aborda algumas das figuras e factos que marcaram a Universidade de Coimbra no seu dilatado e fecundo percurso histórico.

EDIÇÕES AFRONTAMENTO/CIEE

Teatro e Educação

Transgressões Disciplinares

Natércia A. Pacheco; José Caldas; Manuela

Terrasêca [org.]

ISBN: 978-972-36-0898-4 / pp. 108

Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares. Nesta obra retoma-se, em grande parte, a abordagem da relação de sedução e conflito entre a Escola e o Teatro, a partir de contributos vindos do Teatro, do Ensino e das Ciências da Educação. Dentro de cada um destes domínios, as experiências desenvolvidas não só em Portugal como também na Bélgica, em França e em Itália dizem-nos muito sobre o (des)investimento em educação e em cultura dos governos de cada país.



Cidadanias, género e infância:

abordagens pluridisciplinares – 25

Vários

Educação, Sociedade & Culturas

ISSN: 0872-7643-25 / pp. 274

EDIÇÕES UNIVERSITÁRIAS LUSÓFONAS

Revista Lusófona de Educação 10/2007

A Educação em Temos de Globalização
Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal

ISSN: 1645-7250 / pp. 207

Em torno de um novo paradigma

sócio-epistemológico

Entrevista a Boaventura de Sousa Santos

Aprendendo a ler o mundo.

Adaptação do método de Paulo Freire

na alfabetização de crianças

Em busca do conceito

de cultura escolar.

Uma contribuição para as discussões

actuais

EDITORA VOZES

TEORIA DO JOGO

Jefferson José Moebus Retondar

ISBN: 978-85-326-3515-0 / pp. 96

Tratado como um importante componente da vida, o jogo é tratado nesta obra, como um símbolo comunicacional repleto de conteúdo e subjectividades. Cabe aos educadores e formadores de opinião, agentes de formação e interacção, usar este livro no sentido de conhecer um pouco mais os seus pares, através do jogo... Observando o jogo dos outros ou jogando com eles.

EDUCA / UNIDADE DE I&D DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Cadernos SÍSIFO 4

Gramsci, Trabalho e Educação. Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual

Sonia Maria Rummert

ISBN: 978-972-8036-93-5 / pp. 86

Este caderno é constituído de duas partes que se complementam. A primeira aborda o pensamento do filósofo italiano António Gramsci e a importância de seu legado teórico-metodológico para a compreensão da tessitura político-económica das sociedades capitalistas. A segunda parte trata, especificamente, da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil.

CD-ROM com informação relativa à produção científica dos nossos investigadores no triénio 2003-2005 (Coordenador da Unidade de I&D de Ciências da Educação – Rui Canário)





ADRIANO RANGEL, *S/título*, Lisboa 2008

■ Dizeres

O passeio

Os passeios escolares, sempre criaram muita expectativa, entusiasmos, e um certo lugar do excessivo. A angústia e a responsabilidade dos professores; o desejo de todos de que seja um dia bem passado; as novas relações de comunicabilidade, e muitas vezes de confidências que um ano ou dois de aulas não proporcionaram; a ideia do passeio como de um dia fora do comum para todos os alunos e mesmo de alguma preocupação para os pais e professores faz daquele dia um dia especial.

Para os alunos, nessa altura, pode haver roupas a estrear; há um farnel mais exagerado, um pouco mais de dinheiro de bolso, muitas vezes de poupanças ou contribuições mais generosas da família. Uns chegam com o MP3 do irmão mais velho, outros com um novo jogo, muitas meninas com fotografias dos irmãos ou da família, todos levam alguma coisa para mostrar. É comum, entre professores, pais, outros membros da comunidade e mesmo entre os alunos, ouvir referências ao passeio escolar, mas sempre uma referência a um momento que pode ser tudo menos um espaço de aprendizagem escolar. Ora nem sempre será assim e uma saída escolar pode ser um espaço de aprendizagem e de aquisição de saberes científicos e artísticos, sobretudo para as crianças que, de outra forma, menos oportunidades terão de o fazer.

Naquele dia fomos à Corunha numa visita de estudo

pensada e organizada para que funcionasse como espaço de aprendizagem. Visitámos o Museu do Homem, o Museu da Ciência e o Aquário. Manhã e tarde estiveram intensivamente ocupados ouvindo explicações, observando, fazendo pequenos registos escritos. Foi um dia de descoberta e trabalho intensivo. Não houve tempo para incursões à cidade, nem para compras. Até tinham esquecido que era um passeio. Mas tratava-se de alunos de 2º ciclo de uma escola com algumas dificuldades económicas e sociais e por isso aquela saída era, para alguns, a primeira saída para fora do país e para outros, mesmo a primeira saída fora da cidade onde viviam. Vamos ao estrangeiro, diziam. Até tiveram que cambiar dinheiro... De facto o euro estava aí a chegar mas era ainda a peseta e o escudo que estavam em vigor.

Foi quando fazíamos a auto-estrada de regresso a Portugal que se lembraram. Foi então aí o momento da descompressão. Quando se aperceberam de que a fronteira estava próxima levantou-se um coro de pedidos insistentes para parar numa estação de serviço ou noutro lugar. Estamos a chegar e eu ainda não comprei uma prenda para a minha mãe! Diziam alguns. Ainda tentámos convencê-los a aguentar um pouco mais e depois pará-riamos em Valença. Isso nem pensar! Tinham que fazer compras em Espanha!... Perante tal insistência parámos numa estação de

Serviço com um pequeno centro comercial. Imediatamente o autocarro se esvaziou e foram a correr para as bancas e escaparates. Havia alguma oferta e eles partiram avidamente à procura.

Compraram os incontornáveis gelados e coca colas, porta-chaves, canetas ou as coisas mais absurdas. Depois procuravam nos bolsos até ao último cêntimo, faziam contas e iam procurar mais alguma coisa... Alguns, mais pequenos, procuravam-nos: stora ajude-me aqui, que é que eu posso comprar com este dinheiro?

Não adiantou explicar-lhes que não tinham que gastar todo o dinheiro que levavam.

Não, stora, este dinheiro é do passeio, e nós viemos a Espanha, não foi? Então temos que o gastar aqui em Espanha,... O significado da compra ultrapassava em muito o valor do objecto adquirido. Ali, o que importava era integrar aquela festa consumista no lugar exacto onde pertencia: as compras do passeio tinham que ser feitas ainda no estrangeiro e não se podia regressar a casa sem ter gasto as últimas pesetas.

Devido à ocupação entusiasmada de toda uma jornada de descoberta, estudo e trabalho, a componente tradicional dum passeio — as compras das lembranças e das recordações — quase tinha sido esquecida.

Angelina Carvalho

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

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

Em 2008, mantemos os preços do jornal · Assinar a Página conhecer a educação

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

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

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