



**Actividades Lúdicas
na Área dos Comportamentos
Alimentares**
*Rui Tinoco | Débora Cláudio |
Nuno Pereira dos Santos*

Última edição da
Profedições: <http://www.profedicoes.pt/>
livros@profedicoes.pt
226002790

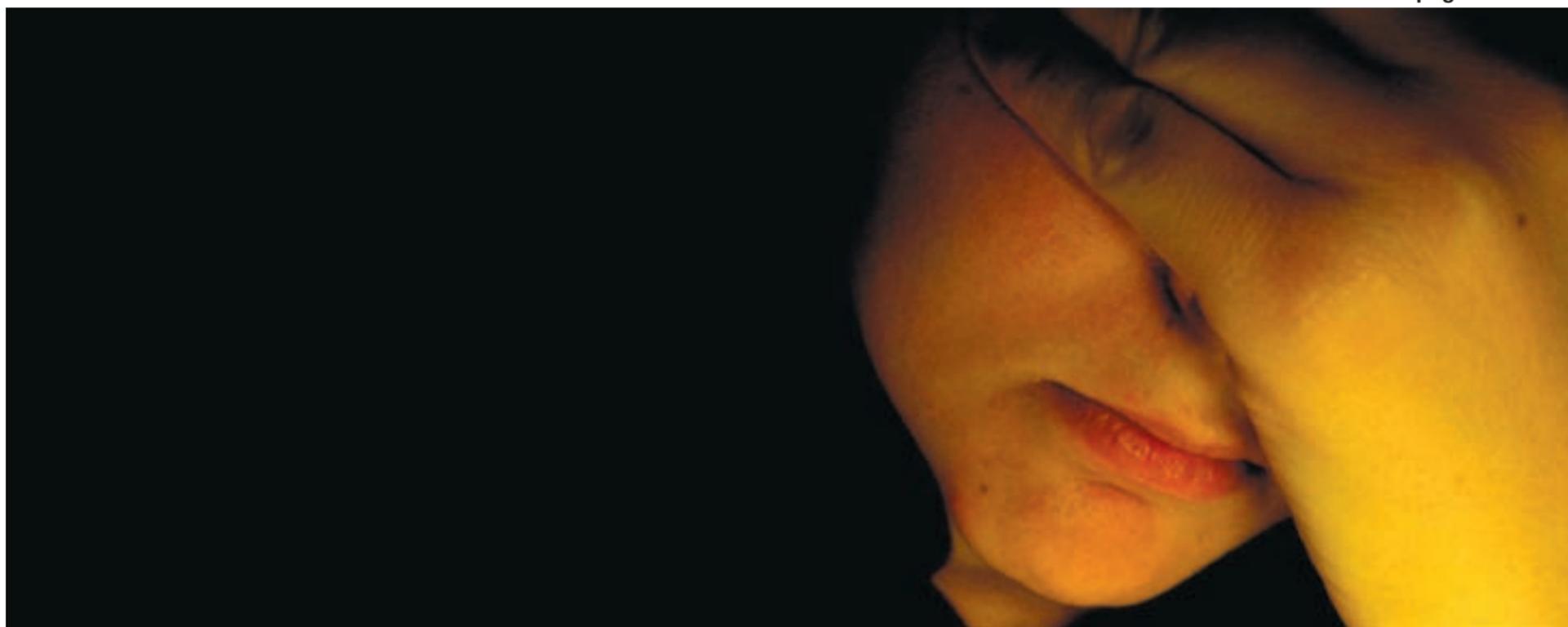
a Página
da educação

ano XVII | n.º 178 | MAIO | 2008 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

Professor? Só biscate!...

Há docentes a tapar, com recibos verdes,
meia dúzia de horas de aulas a menos de 5 euros à hora...

ler o testemunho destes contratados nas páginas 34 e 35



Sobre os genes do bem e do mal

Alda Sousa (ICBAS) fala, em entrevista a "a Página", dos direitos de cidadania e dos mitos que envolvem o conhecimento que temos sobre o ADN e o genoma humano, nas páginas 21 a 24

04

Mais ética no espectáculo desportivo para poder travar violência e corrupção

Uma reflexão do professor Manuel Sérgio

09

Equívocos das economias fundadas no conhecimento

Susan Robertson (Univeridade de Bristol) equaciona o sonho das elites

11

Madrid rende-se à necessidade de ligar a educação ao social...

Montero Souto "lê" perfil do novo governo espanhol

25

Utopia e consciência crítica são mutuamente inclusivas...

Gustavo E. Fischman (Arizona State University) à procura da "boa escola"

29

Ainda a procurar consensos sobre a avaliação docente...

Na "reconfiguração" de Domingos Fernandes (FPCEL)

O espanto de um professor catedrático chamou-me a atenção, recentemente. “- Lá, em Portugal?! Puxa, na civilização europeia...”. Pois é. Conversávamos sobre o surto de violência de estudantes contra o professorado em plena sala de aula, notícia com letras garrafais em vários veículos da Comunicação Social de países europeus. “- A violência é parte do processo da Pessoa humana no seu exercício de Estar comunitariamente, tal e qual o exercício de muitos ouros animais”, respondi, “e não interessa qual a Civilização”. Olhamo-nos e, respeitando as diferenças ideológicas, continuamos a conversa. O mundo, há muitos anos, vive com a imagem social de um Portugal de “brandos costumes”, construída pela ditadura salazarista [dos Anos 30 aos 70] para encobrir os seus crimes policiais e militares. Uma imagem falsa. No caso do Brasil, a grande massa de emigrantes portugueses viveu e deu a bênção a essa ditadura, pelo que repassou para a sociedade local aquela imagem de “gente que não faz mal a uma mosca”. Não é bem assim... São vários os episódios de revoltas internas, de assassinatos, até se chegar ao golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, que pôs fim à ditadura salazarista e abriu os caminhos para a pluralidade política e cultural. A própria tomada do Brasil foi um exercício de pura violência contra os nativos americanos, e isso aconteceria com qualquer outro povo que tivesse tido a coragem de lançar âncora nas terras já conhecidas, então, do rei João II, e “herdadas” por Manuel I, pelo Tratado de Tordesilhas.

O que isto tem a ver com a violência nas escolas portuguesas e europeias? Na verdade: tudo. Não conheço Povo que sobreviva em “brandos costumes”, e até aqueles portugueses quinhentistas se espantaram ao observarem os povos nativos se devorarem e tomarem muitos dos forasteiros para banquete. É que, não se pasmem!, nós somos a Violência, nós carregamos o



IE/FN

Educação & Violência

A indisciplina, que é irmã gémea da ignorância, é o foco que irradia o mal estar pelas redes escolares em todo o mundo;

instinto animal do qual fomos gerados. E com a precariedade social que se vive, globalmente, é óbvio que essa animalidade fica à flor da pele em muitas circunstâncias.., até em uma sala de aula, onde jamais deveria acontecer. O tal país dos “brandos costumes” chamado Portugal não poderia estar fora deste contexto sócio-político, económico e cultural, pelo que a sua Escola reflecte necessariamente a Crise de Identidade que a Pedagogia não consegue eliminar ou atenuar.

A indisciplina, que é irmã gémea da ignorância, é o foco que irradia o mal estar pelas redes escolares em todo o mundo; e ela vem carregada de um sentimento de “rebelia absoluta, ou, sem causa”, porque se reveste da falta de educação e de carinho familiar, o que o professorado não pode substituir. O que se entende hoje por Indisciplina generalizada tem leito e curso na Família desestruturada e no Poder Público incapaz e corrupto. É isto que não podemos esquecer, e é esta a Lição,

entre outras, que se aprende em vários livros do filósofo luso Manuel Reis, que tem dedicado a sua vida ao Ensino, enquanto tal.

Depois do espanto, o professor quis saber por que eu sou tão radical nas minhas afirmações, e eu respondi-lhe que a vida foi e é radical comigo, por isso, tentativas de estabelecer meios termos (pontes) para atenuar situações como a Violência que se alastra na Escola levam, também, a situações como a de reitores de Universidade que vivem corruptamente como qualquer político. Ofereci-lhe um livro de Reis, “Em Demanda Do Multiculturalismo Crítico”, e creio que saiu do muro... para tomar vergonha na cara e, talvez, encarar a situação da violência como ela é!

25 de Abril de 2008.

Brasil – Cotia/SP

João Barcellos

Escritor e jornalista cultural. Brasil.
Colaborador da Página da Educação

joaobarcellos@terra.com.br

■ Folhas soltas de um caderno de viagens

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)



O tempo dos sindicatos e a crise do neoliberalismo

É fácil alinhar datas e «iniciativas de luta» num calendário. É fácil reduzir a política ao protesto. Difícil é pensar, estudar, saber o que se quer, e definir e pôr em prática uma estratégia que possa dar frutos a médio e longo prazo.

Superadas as sociedades industriais, muitos teóricos e comentadores da política vaticinaram o fim do sindicalismo. Não anunciaram uma morte solitária. No ataúde o cadáver sindical trazia por companhia, pelo menos, as ideologias, os direitos sociais dos trabalhadores e até a História. Os que teimavam em continuar a pensar que estes mortos anunciados tinham uma longa esperança de vida, eram olhados com comiseração e desprezo, considerados uns pobres diabos, conservadores, sem visão de presente e, menos ainda, de futuro.

Afinal, quem hoje se mostra em agonia são os neoliberais. E são agora os defensores mais fervorosos do neoliberalismo a anunciar-lhe a morte certa e necessária. É que perante as dificuldades das suas empresas, passaram a precisar que o Estado as salve e lhes garanta na falência os altos rendimentos do tempo da opulência.

O sindicalismo é inseparável do trabalho assalariado. E este, infelizmente, tem uma longa esperança média de vida. O sindicalismo, pelo menos como o conhecemos, deixará de fazer sentido quando o trabalho assalariado for substituído por trabalho livre ou liberto.

O ser humano pode dividir a sua vida em três partes. Na primeira predomina a descoberta e a aprendizagem. A segunda — a mais longa — é o tempo da actividade viva, da produção socialmente útil, do trabalho assalariado, da escravidão, da obrigação de vender a um patrão uma parte do seu tempo e da sua força de trabalho. Finalmente, quem tiver sorte, terá direito a uma breve terceira parte. Esta caracteriza-se pelo direito a usar o tempo de forma livre e, se decidir trabalhar, pode fazê-lo como trabalho liberto. Actualmente, o que os donos do capital e os seus serventuários pretendem é reduzir ao mínimo — se não a puderem eliminar — esta terceira parte da vida. Se lograssem este objectivo, voltaríamos atrás, fazendo da vida um só ciclo de trabalho escravo.

O sindicalismo deve ter, pelo menos, duas funções primordiais. Uma, é a de vender a nossa força de trabalho — uma parte do nosso tempo de vida — por um valor o mais elevado possível (valor em moeda, em estatuto e consideração social). Na verdade, o que vendemos ao patrão não é apenas o direito de ele beneficiar da nossa força de trabalho e de uma parte significativa do tempo das nossas vidas. A venda da nossa força de trabalho condiciona, por completo, toda a nossa vida. É também esse condicionamento que nós vendemos quando vendemos o nosso tra-

balho assalariado. Tudo o que fazemos, — incluindo o tempo «livre» — é condicionado pelas obrigações que decorrem do nosso trabalho.

A outra função dos sindicatos decorre de saberem usar a força que resulta do saber e da união dos trabalhadores. Usando essa força podem levar a sociedade a desenvolver-se no sentido da libertação do trabalho assalariado. Lutar por direitos significa, em primeiro lugar, o direito a dispor de si próprio, da sua própria vida. O direito de ser um cidadão liberto, um participante, e não um escravo, um subordinado, um assalariado.

Estamos longe da construção de uma sociedade de seres humanos livres e libertos. Alguns de nós, não se acomodando ao trabalho assalariado, continuam a ter o trabalho de empurrar a sociedade nesse sentido. A compensação pelo nosso esforço vem da convicção que, algum dia, os nossos descendentes viverão como humanos libertos. Este jogo, entre os que optam pela servidão, ou pelo mero protesto contra ela, e os que aspiram à libertação de facto, precisa dos sindicatos como protagonistas e dos trabalhadores como sujeitos da acção.

Precisa de sindicatos que protagonizem políticas de libertação e não de sindicatos que, concordantes com o sistema vigente, se limitam a vender a força de trabalho, ou mesmo com aqueles que, dizendo discordar do sistema, reduzem a sua acção ao protesto como ritual de «luta».

Não há fim para a discussão sobre as variantes do que deve ser a acção política dos sindicatos. Está longe o fim dos sindicatos. Tão longe que uma parte importante dos trabalhadores nem sequer ainda se deu conta que ser parte de um sindicato é uma condição da sua cidadania e uma necessidade do seu processo de libertação.

Embora os sindicatos não tenham morrido, como foi abundantemente profetizado, isso não significa que não precisem de se (re)pensar. É um sinal de saúde, de qualquer instituição, organizar-se de modo a ser capaz de se repensar permanentemente em função do contexto em que actua. As sociedades estão em permanente mutação e os sindicatos têm de saber compreender e de saber responder às novas realidades de que fazem parte e com que lidam.

Reinventar-se ou reconfigurar-se não é voltar atrás, aos princípios fundadores. As instituições, como as nossas vidas, têm princípio, meio e fim. Não adianta a meio querer voltar a ser como no princípio. Só as forças conservadoras, quando se sentem a perecer,

é que suspiram por regressar «à pureza original», de resto uma pureza sempre mitificada e fora da realidade. A História só se repete ou como farsa ou como tragédia. O que é importante é compreender o mundo em que vivemos, as transformações que atravessam as sociedades, os objectivos que queremos atingir, os recursos disponíveis, e, traçando novos rumos, saber agir de acordo com as novas necessidades.

Na sociedade em que vivemos, onde o conhecimento e a circulação da informação têm um papel crucial, os sindicatos não podem organizar-se nem agir como se permanecessem eternamente no passado. É preciso continuar a saber usar a energia do colectivo que são. Isto significa, desde logo, organizar-se para dar voz a todos os que o formam — dar voz, de facto, e não fingir que se dá voz —, criar as condições para que o diálogo interno seja constante e frutuoso, mas, sobretudo, possuir a independência necessária para lançar pontes com inteira liberdade, estabelecer diálogos, evitar o fechamento e qualquer sectarismo e promover o desenvolvimento da sociedade no sentido da libertação dos trabalhadores.

Hoje, os sindicatos têm de perceber que o seu poder depende da sua capacidade de contribuir para criar e de fazer parte de redes de pensamento e de acção. O tempo do isolamento e do secretismo acabou. Como acabaram as dependências e servidões partidárias. Mais do que nunca, este é um tempo que exige a mais completa independência sindical.

Neste momento, em Portugal, os sindicatos de professores estão sujeitos a duas forças antagónicas. Por um lado são atacados, como nunca o foram, pelo Governo. Por outro, desde o passado dia 8 de Março que vivem num clima de reforço do prestígio e da unidade dos professores. Esta é uma oportunidade para reforçarem a sua capacidade de intervenção sindical e política. Um desafio à abertura e ao estabelecimento de pontes para um diálogo alargado com todos os que pensam a educação. A estes desafios não se responde nem com regressos ao passado, nem com acomodações a práticas de outrora.

Dos sindicatos espera-se a determinação de sempre e a capacidade de apresentarem e protagonizarem propostas capazes de mudar o presente e de modelar o futuro.

Oxalá os sindicatos tenham a capacidade de responder, e de não desiludir, todos os que neles confiam.

José Paulo Serralheiro

Segundo Anthony Giddens, no seu livro **As Consequências da Modernidade**, o que caracteriza o nosso tempo é a sua descontinuidade, em relação às épocas anteriores. As transformações na tecnociência, na filosofia, nos modos de vida, nas mentalidades; a globalização do economicismo neoliberal, bem expressa numa alta competição sem freios; confundir felicidade com a posse exclusiva de bens materiais: não deixam a este respeito um rasto de dúvida. No entanto, segundo Rawls, uma das “experiências fundamentais” da modernidade é a existência do **fact of pluralism**, ou seja, a existência de uma incomensurável pluralidade de valores, que reduz a cinzas qualquer unicidade normativa. Por isso, Habermas faz resultar a moral das condições e pressupostos da deliberação democrática, como se nela ressaltassem, límpidas, a dimensão moral, a ética e a pragmática, quero eu dizer: a complementaridade entre o direito e a moral. Em Habermas, substitui-se o “imperativo categórico” por formas de comunicação e argumentação. E assim, melhor do que a minha proclamação de leis universais, devo antes submetê-las ao juízo crítico dos demais, para diálogo, discussão e aprovação final. Mas uma pergunta se levanta, imediatamente: e quem detém a palavra e nos dá garantias do bom uso da palavra? A realidade deve considerar-se sob a óptica de quatro níveis ou ordens distintos: a ordem das finalidades, a ordem dos comportamentos, a ordem jurídico-política e a ordem tecnocientífica. A competência tecnocientífica é a mais visível, embora as diferenças culturais e linguísticas. Nem um idealismo exaltante ou os preconceitos sentimentais escondem a falta de rigor, o charlatanismo, o desconhecimento dos temas em questão. Da ordem jurídico-político-organizacional ressalta a organização que dá força e sentido a quem a representa. A qualidade do estrutural reflecte-se na qualidade das condutas individuais. Mas o comportamento também depende do “homem de bem” que se é. A lição diária dos factos ensina que, sem um rijo arcaboço ético, há objectivos inadiáveis que não se alcançam. É preciso distinguir o bem do mal, para que o desejo do “bem comum” possa emergir de tudo o que se faz. Na ordem das finalidades, deve luzir, de facto, o “bem comum”, preparado e materializado pelo homem ao serviço do homem, para que todos os homens possam ser actores da sua história e da própria História.

O pensamento ético contemporâneo e o desporto



Uma análise ontológica, mesmo que episódica, da prática desportiva diz-nos que o ser humano é um ser-de-relação. Ou em equipa, ou individualmente, o desportista normalmente entra em competição, quero eu dizer: precisa do seu semelhante. E, se dele precisa, há-de respeitá-lo, ou seja, não pode fazer dele um instrumento de qualquer um dos seus objectivos. Há, aqui, um jogo de co-responsabilidade: no desporto, os adversários (e não só os companheiros da mesma equipa) são também, solidariamente, responsáveis uns pelos outros. E esta responsabilidade não resulta de uma escolha, de uma preferência individuais, porque sem ela não há desporto. Daqui se infere sem dificuldade que, no desporto (como em Levinas), a ética é a filosofia primeira. E, a este ângulo de visão, o praticante exemplar surge como alguém onde brilham excepcionais qualidades físico-motoras e psicológicas, específicas do desporto de alto nível, e simultaneamente admiráveis qualidades éticas. A vontade de vencer é inerente à prática desportiva, mas o praticante, como ser-de-relação, há-de saber vencer e perder, que o mesmo é dizer: há-de saber respeitar e respeitar-se, como vencedor e como vencido, dado que a motricidade humana tem como objectivo primeiro o desenvolvimento de todos e de cada um dos seres humanos. O aprumo e a lealdade, no desporto, não podem significar, hoje, ausência de competição, mas recusa à instrumentalização, ao serviço da competição sórdida do economicismo triunfante, que alimenta, sem mérito nem vergonha, o “bellum omnium contra omnes” (guerra de todos contra todos). A competição, no desporto, é uma forma de diálogo fraterno, deverá ser, por isso, uma expressão corporal do primado da dimensão ético-política sobre a dimensão economicista. Assim, nasce a confiança mútua, que é indispensável à competição desportiva. “Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti” poderá ser a regra de ouro a presidir ao comportamento dos atletas, dos técnicos (sem esquecer os técnicos de saúde) e dos dirigentes.

(continua na página 5)

ECOLOGIA-CLIMA

Insectos podem contribuir para efeito estufa

Uma invasão severa de escaravelhos do pinheiro, insecto que se instala na casca de coníferas e nas mata, pode transformar as florestas da Columbia Britânica, que actualmente absorvem CO₂, numa região produtora de dióxido de carbono, segundo um estudo canadiano publicado em 23 de Abril.

Os bosques das Montanhas Rochosas canadianas sofrem uma invasão de “Dendroctonus ponderosae” por causa do aquecimento do planeta, que agora permite que sobrevivam em regiões de onde, no pas-

sado, o frio cortante os expulsava. O insecto, uma espécie de escaravelho, cava túneis entre a casca e a madeira, o que acaba matando as árvores.

As árvores, que absorvem o carbono na sua fase de crescimento, devolvem-no para a atmosfera quando morrem, durante o processo de decomposição.

No primeiro estudo sobre os efeitos do aquecimento global sobre os insectos, publicado na revista britânica Nature, cientistas do serviço florestal de Vitória (Columbia Britânica) estimavam que, até 2020, o impacto

das mudanças climáticas poderia transformar a região. Segundo os investigadores, por absorverem o CO₂, as florestas são “um pequeno poço de carbono”, que pode transformar-se em “fonte importante” desse elemento, devido à decomposição massiva de árvores mortas.

A invasão sem precedentes de escaravelhos do pinheiro pode afectar 374.000 km² de bosques, e produzir até 2020 cerca de 270 milhões de toneladas de carbono, segundo estimativas dos cientistas.

“É exactamente a quantidade de emissões de gases do efeito estufa que o Canadá se comprometeu a reduzir a partir do protocolo de Kyoto até 2012”, aponta num comentário publicado na Nature o especialista Brian Hoyle.

■ Vistas de esquerda

China lidera lista de execuções capitais

A Amnistia Internacional divulgou recentemente um relatório onde revela que em 2007 foram executadas pelo menos 1252 pessoas em 24 países. No mesmo ano, pelo menos 3347 pessoas foram condenadas à morte em 51 países. No total, haverá entre 18.311 e 27.562 pessoas que aguardam actualmente a data da sua execução nos corredores da morte. No ano anterior, em 2006, pelo menos 1591 pessoas haviam sido executadas em 25 países e 3861 condenadas à pena máxima em outros 55.

Estes números, no entanto, são considerados pela organização como meros indicadores, já que o verdadeiro alcance da pena capital, afirmam os seus responsáveis, é "desconhecido". Em grande parte devido ao segredo que rodeia as condenações em muitos países. Razão suficiente para esta organização com sede em Londres reclamar a abolição da utilização secreta da pena capital.

Da mesma forma que em anos anteriores, a grande maioria das execuções registadas em 2007 (88 por cento) ocorreu num conjunto de apenas cinco países: China, Irão, Arábia Saudita, Paquistão e Estados Unidos. Fazendo referência ao decréscimo de 10 por cento de execuções anunciado pelas autoridades chinesas, a Amnistia Internacional sublinhou, porém, que este país é aquele que mais recorreu à pena de morte em 2007, com pelo menos 470 execuções. "Este número baseia-se em informações vindas a público, pelo que não é mais do que um mínimo absoluto", disse a organização. Das 470 execuções, 68 teriam sido aplicadas como castigo para crimes não violentos, como a evasão fiscal ou o contrabando.

No seu comunicado, a Amnistia Internacional citava estimativas da fundação americana Dui Hua, que fala em mais de seis mil execuções ocorridas em 2007. "Agora que Pequim se prepara para receber os Jogos Olímpicos, desafiamos o governo chinês a abolir a pena de morte e a permitir uma informação detalhada" sobre o uso da pena máxima, pediu a organização.

Em 2007, pelo menos 317 pessoas foram executadas no Irão, 143 na Arábia Saudita, 135 no Paquistão e 42 nos Estados Unidos, informou ainda a AI, que se declarou "preocupada" pela possibilidade da ocorrência de execuções na Mongólia e na Malásia. O relatório desta organização afirmava ainda que três países – Irão, Arábia Saudita e Iémen – executaram jovens com menos de 18 anos.

Também recentemente, o debate sobre a legitimidade dos métodos utilizados na aplicação da pena de morte teve um desenvolvimento desfavorável nos Estados Unidos, após o Tribunal Constitucional deste país ter considerado "constitucional" a aplicação da injeção letal nos condenados, diferindo o recurso apresentado por dois detidos condenados à pena capital (ler na página 17).

RJC/ AFP

A barbárie e o angelismo são dois perigos que rondam o sistema desportivo

Mas há dois perigos que rondam o sistema desportivo: a barbárie e o angelismo. A barbárie, quando os atletas deixam de ser pessoas/cidadãos e passam a ser governados pelo "despotismo iluminado" de dirigentes corruptos ou mal informados. O respeito pelos atletas não pode provir tão-só de "ordens superiores", ou da ordem jurídica estabelecida, mas de um **imperativo moral**. No desporto, há o primado absoluto da **pessoa sobre a lei**. O angelismo acontece, quando se pensa que uma lei, um manifesto, um discurso, as conclusões de um congresso resolvem, por si sós, uma situação concreta. O verdadeiro motor da acção, da motricidade humana, reside na **consciência reflexiva** e na **vontade livre e responsável das pessoas** (neste caso, dos praticantes). Não faltam tratados, congressos, publicações e todo um galante florilégio de conclusões sobre a ética no desporto e... a corrupção e a violência permanecem. Porquê? Entre outros motivos, porque não se preparam, pedagogicamente, os alunos e os atletas a serem **agentes morais**, para além de praticantes de admiráveis qualidades físicas e técnicas. Enganam-se os que pensam que os atletas são singelos titeres, nas mãos dos dirigentes e dos técnicos, ou das leis sem espírito (lembrem-se do **Espírito das Leis**, de Montesquieu?). O **Homo Sapiens-Sapiens** é um ser que sabe que sabe e sente, por isso, a necessidade imperiosa de criticar, isto é, de saber, em profundidade, quem é, onde está e para onde vai. Posto isto, podemos adiantar que **não é o desporto o novo ópio do povo, o ópio do povo é o desporto institucionalizado pelo capitalismo dominante, que demasiadas vezes reduz as pessoas a coisas e os sujeitos a objectos**. Já há 96 anos, Jaime Cortesão alertava, em **A Águia** (Outubro de 1912) que "não é o regime, nem a agricultura, nem a indústria, nem as finanças que verdadeiramente estão em crise – o que em Portugal, há alguns séculos, está em crise é o Português". Enfim, há que preparar também as pessoas para que as estruturas se transformem. Posto isto, propõe-se:

1. Que o desporto escolar inclua, no conteúdo das suas matérias, não a gramática epistemológica das ciências empírico-formais, mas a das ciências hermenêutico-humanas, onde toda a objectualização é ilegítima. E, por isso, onde uma cultura antidualista e anti-colonialista e anti-imperialista seja essencial e fundante.
2. Que o ensino universitário do desporto assuma, sem subterfúgios, um paradigma decorrente das ciências hermenêutico-humanas e onde o agente do desporto, como ser-de-relação, se estude como factor de desenvolvimento da pessoa, do grupo, da sociedade.



IE/FN

3. Que a teoria e metodologia do treino não esqueça nunca os aspectos éticos e políticos da prática desportiva. Sem ética, o espectáculo desportivo pode transformar-se num espaço de violência e de corrupção, dada a alta competição em que decorre. Quando o treinador Jorge Jesus sustenta que "o **fair-play** é uma treta", acentua que a ética movimenta-se com dificuldade num desporto que reproduz e multiplica as taras do economicismo triunfante.
4. Que se reconheça, no atleta, o **sujeito** ou a **pessoa**, com um valor incomensurável, em relação ao valor de todos os campeonatos e taças das federações internacionais ou dos Jogos Olímpicos. É o praticante a origem e o fundamento de toda a significação do Desporto. A expressão "jogo de vida ou de morte" deverá erradicar-se do vocabulário desportivo. A morte do ser humano é a morte do próprio Desporto.

E. Levinas, no seu **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**, acolhe com bons olhos a desconstrução do humanismo actual, pois este, ao rejeitar o Absoluto, "não é suficientemente humano". Direi o mesmo do desporto actual que, ao articular-se absolutamente fora do sujeito, rouba ao praticante o estatuto de "primeira pessoa", para transformá-lo em mera unidade intercambiável. A própria consciência reflexa não é mais, para os novos humanistas, do que o resultado do processo de interiorização de uma ordem que lhe é totalmente exterior. Só que o novo humanismo, ao diluir o ser humano num mundo onde a globalização neoliberal impera, põe o Desporto em questão. Este é um tema que nunca vi tratado pelas instâncias internacionais que se ocupam desta problemática. Falam tanto de ética desportiva, sem darem conta se ela é possível com as estruturas onde o próprio desporto assenta.

Manuel Sérgio

Universidade Técnica de Lisboa

Quem não conhece a velha história do velho, do rapaz e do burro? E quem nunca leu, nos livros de História (com h maiúsculo), o desolado desabafo do fidalgo: “Mal com os homens por amor d’El Rei...”? Pois é! Dei por mim a concluir que nem sempre se interpela um autor por incompreensão, ou injustamente. A Ana, leitora atenta, questionou: “Porque é que tenho esta impressão que os professores (homens) são sempre mais pedagógicos, inovadores e alternativos do que as professoras nos artigos do José Pacheco? É porque há mais mulheres do que homens no ensino ou é por (in)consciente misogenia?” Juro que nunca tinha pensado nisso. Mas reconheço que possa ser “vítima” de algo que sobrenada o domínio do inconsciente.

Esta leitora deu-me pretexto para uma rebuscada reflexão, o que agradeço.

anónima companheira de Einstein, “por trás de um grande homem há sempre uma grande mulher”. Ou será o contrário? Creio que ambas as afirmações estarão correctas, e será arbitraria a ordenação das palavras. Todavia, resta a injustiça de que me tentarei redimir, repartindo o mal pelas aldeias, distribuindo méritos e deméritos por ambos os sexos. E desde já...

Alguns amigos lamentaram que eu tivesse revelado algumas virtudes do ensino dito “tradicional”. Ficaram revoltados com a minha recusa em estabelecer dicotomias maniqueístas entre “tradicional” e “inovador”. Ficaram históricos só porque eu disse que “o melhor método é o que resulta”, pois “essa afirmação, vinda de quem vem, pode ser usada como argumento para o conservadorismo que domina as nossas escolas”.

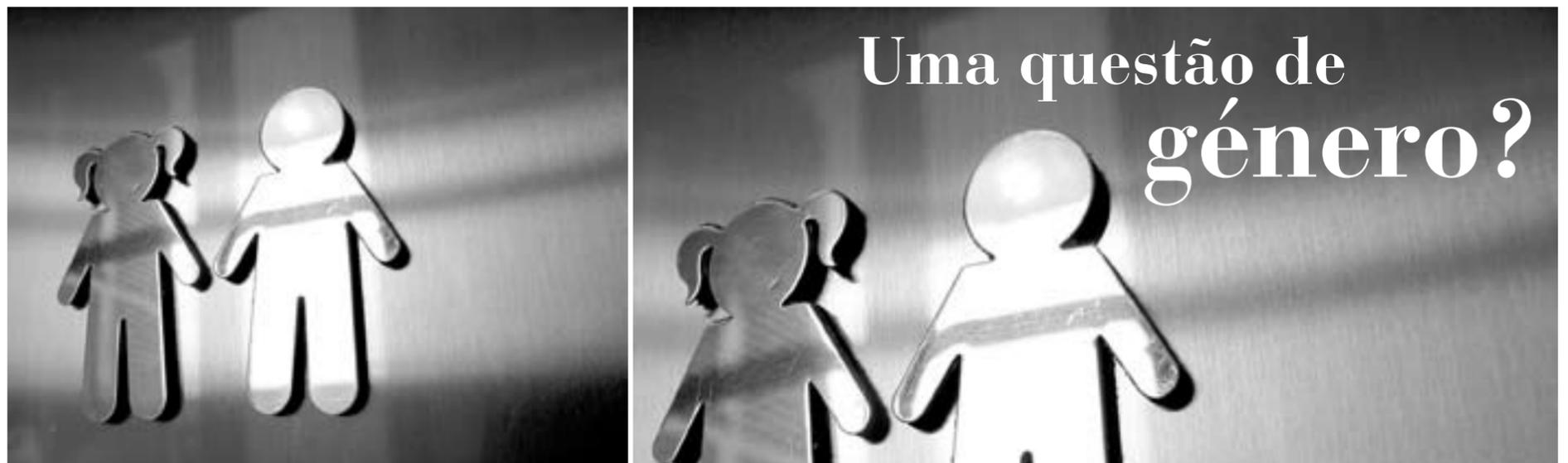
da História (com h maiúsculo) distam somente dois mil anos, uma distância temporal despicienda, se considerarmos serem as mudanças em educação tremendamente morosas.

À boa maneira do herói de antanho, o Viriato da história (com h minúsculo) gabava-se de não permitir veleidades aos invasores da pacata sala de aula onde era rei e senhor absoluto. “Impunha respeito, logo no primeiro dia de aulas. Identificava o líder dos desordeiros e arreava-lhe uma sova de mestre, porque, antigamente, o respeitinho era muito lindo, não era como agora, que já não há respeito nenhum” (Viriato dixit). Este ilustre representante de um “tradicional” que eu abomino e dispense alinhava as suas práticas com o princípio de que o “seu método” era inquestionável e o melhor. Espero com este acto de contrição apaziguar os meus

Eu quero lá saber do que você está para aí a dizer! Sempre me dei bem com meu método, porque é o melhor. Sempre deu bons resultados. – retorquiu o Viriato.

A Ana poderia ter-lhe perguntado se os “maus resultados” de muitos dos seus alunos - aqueles a quem o Viriato se referia dizendo ser “tempo perdido pretender meter alguma coisa em cabeças ocas” - se ficariam a dever a outro método. Mas somente lhe dirigiu a seguinte pergunta: *Se o colega afirma, tão peremptório, que o seu método é o melhor, importar-se-á de nos dizer quais são os métodos que considera serem os piores?*

Não respondeu, e a Ana insistiu: *O colega deverá conhecer, no mínimo, mais um método, qualquer seja, para poder fazer comparações com o seu. Não será assim? Quais são os outros métodos que o colega conhece?*



IE/FN

Efectivamente, sempre que abri um qualquer livro que reunisse biografias dos mais insignes pedagogos dos últimos séculos, inevitavelmente deparei com referências a dez ou vinte homens e... a uma ou duas mulheres. Confirmar-se-á que dos fracos não reza a História (com h maiúsculo)? Será mesmo demérito das mulheres? Não creio que o seja, pois, de Louise Michel a Montessori, de Ellen Key a Emília Ferreiro, a lista de ilustres educadoras é extensa. Então, porquê tal ostracismo face a “metade do céu”?

Se eu quisesse prestar-me a machismos, diria que, da Alma de Mahler à

Esta reacção “fundamentalista” não me surpreendeu, e reagi com benevolência. Entendo a perturbação. Só não entendi a exclamação de um desses decepcionados amigos: Parece que também tu (Brutus?...) queres fazer a apologia do regresso ao tempo do Viriato!

Esse amigo não se referia ao suposto herói, que punia os invasores romanos sem dó nem piedade. Era outro o Viriato, mas, pelo que me disseram, entre a pedrada certa do esforçado patriota e a disciplina de caserna imposta pelo vetusto professor, era escassa a diferença. Não será de admirar, pois, entre os personagens desta história e

críticos e, em particular, a leitora Ana, a quem concedo a honra de figurar como heroína desta história.

No tempo em que a Ana acreditava ser possível fazer formação de professores, coube-lhe em sorte ter o Viriato como formando. O curso visava divulgar diversas metodologias de iniciação à leitura e escrita. A Ana interpelou o Viriato, num dos breves intervalos das conversas paralelas em que ele era especialista. A formadora Ana foi gentil, disfarçando o seu incómodo: *O colega tem estado distraído. Será porque o assunto não lhe interessa? Importa-se de falar para o grupo e evitar fazer barulho?*

O Viriato atirou-lhe um olhar mortal, proferiu frases desconexas e removeu outras tantas (se reproduzidas, em nada abonariam a imagem da profissão) e não mais abriu a boca, durante o curso.

Veio-me à memória a sábia sentença freiriana: não há diálogo verdadeiro, se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Ou, como diria o filósofo, quanto mais se conhece mais se ama. E só se pode amar o que se conhece. Não será assim? Como facilmente se conclui, a ignorância não é uma questão de género...

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

EFEITO ESTUFA

Acumulação de gases do efeito estufa ocorre cada vez mais rápido

Os principais gases do efeito estufa, como o dióxido de carbono (CO₂), acumularam-se mais rápido no mundo nos últimos anos, apesar dos esforços para controlá-los, segundo estimativas preliminares para 2007 de uma agência do governo norte-americano. A concentração mundial de CO₂ na atmosfera aumentou 0,6 por cento ou 19 biliões de toneladas em relação a 2006, informou o Laboratório de Pesquisas da Terra da National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA).

Por outras palavras, o aumento de CO₂ foi de 2,4 unidades por milhão (ppm) ou de 2,4 miligramas por litro de ar em 2007, indicou a NOAA.

Desde 2000, o aumento anual de CO₂ de dois ppm/ano ou mais é comum, contra 1,5 ppm/ano nos anos 80 e menos de um ppm/ano na década de 60, salientou a agência federal norte-americana.

A concentração mundial de CO₂ está situada actualmente em cerca de 385 ppm. Na era pré-industrial, o nível situava-se à volta de 280 ppm, e isto manteve-se até 1850.

A combustão do carvão, do petróleo e do gás natural é a principal fonte de emissões de CO₂.

Os oceanos, a vegetação e os solos absorvem aproximadamente metade da totalidade do CO₂ emitido e os 50 por cento restantes ficam na atmosfera durante séculos ou mais.

Além do CO₂, de longe o gás que mais contribui para o aquecimento do planeta, o metano, outro gás causador do efeito estufa, registou um aumento de 27 milhões de toneladas no ano passado, após uma

década de estagnação. O metano é 25 vezes mais potente como gás do efeito estufa que o CO₂, mas há muito menos na atmosfera, o que faz com que o seu impacto global sobre o aquecimento do planeta seja quase duas vezes menor que o do CO₂.

■ Trigo limpo

Unesco pede uma mudança radical na agricultura para evitar explosão social

A agência da ONU para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) advertiu recentemente os países exportadores de bens agrícolas para a necessidade urgente de alterarem radicalmente as suas políticas de forma a evitar uma explosão social no mundo e um colapso ambiental.

Esta advertência consta das conclusões de um relatório elaborado por mais de 400 especialistas internacionais, representantes governamentais e da sociedade civil, e é divulgado num momento em que cresce o alarme relativamente aos distúrbios sociais e políticos que o aumento do preço dos alimentos poderá provocar em várias regiões do mundo. A organização prevê que os preços dos alimentos de primeira necessidade, como o arroz e o trigo, continuarão a subir e poderão desencadear crises sociais sobretudo nos países mais pobres.

“É preciso conciliar objectivos contraditórios, ou seja, produzir mais, mas também produzir de maneira diferente para responder tanto às necessidades alimentares como aos desafios em termos de saúde, ecologia e às funções sociais da agricultura”, referiu Guilhem Calvo, do departamento de ciências ecológicas e da terra da Unesco.

Os autores do documento enfatizam o risco que constitui, neste contexto, a produção de biocombustíveis para a segurança alimentar do mundo. Uma preocupação partilhada pelo director executivo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Dominique Strauss-Kahn, que afirmou recentemente que a produção de biocombustíveis a partir de alimentos apresenta um “verdadeiro problema moral”, especialmente num momento em que os países pobres enfrentam uma grave crise alimentar.

“O problema energético do planeta é muito importante, mas não vai ser resolvido com os biocombustíveis. Os motores a hidrogénio serão muito mais eficazes daqui a alguns anos e os biocombustíveis não podem ser uma alternativa quando as pessoas correm o risco de morrerem de fome”, alegou.

O ministro francês de Agricultura, Michel Barnier, afirmou também que “a produção agrícola com fins alimentares deve ser claramente prioritária”, tendo proposto uma iniciativa europeia que contribua para atenuar o aumento de preços das matérias-primas e a crise alimentar.

Em declarações a uma rádio alemã, o relator especial da ONU para o Direito à Alimentação, o suíço Jean Ziegler, classificou a produção maciça de biocombustíveis como um “crime contra a Humanidade” pelo seu impacto nos preços mundiais dos alimentos. Ziegler alia-se deste modo aos críticos deste recurso que afirmam que o uso de terras férteis para produzir este tipo de combustível reduziu as superfícies destinadas aos alimentos, desencadeando assim a inflação dos produtos alimentares.

Neste contexto, o Programa Mundial Alimentar da ONU (PAM) anunciou que reviu em alta as suas necessidades para enfrentar o aumento do preço dos alimentos básicos e exige 756 milhões de dólares (476 milhões de euros) adicionais para enfrentar a crise. Em Março, o PAM já havia solicitado um aumento de 500 milhões de dólares num orçamento anteriormente avaliado em 2,9 mil milhões de dólares para 2008. “Até agora recebemos 900 milhões de dólares, o que representa apenas 20% das nossas necessidades”, disse à imprensa Christiane Berthiaume, porta-voz do PAM, sedado em Genebra.

RJC/AFP

Nestes dias, a divulgação pela imprensa de uma cena “postada” na Internet chocou a sociedade portuguesa. Trata-se de um vídeo divulgado no You Tube que foi gravado por um aluno, em seu telemóvel, sobre a tentativa (frustrada) de retirada, por uma professora, do telemóvel de uma aluna, em sala de aula. A cena de disputa (verbal e física) entre aluna e professora teve grande repercussão no país e permitiu que inúmeras reportagens e debates fossem feitos sobre algumas das dificuldades encontradas actualmente nas escolas para “controlar” alunos tão indisciplinados.

Como consequência às cenas de barbárie ocorridas intra muros, os alunos envolvidos no episódio – a menina (dona do telemóvel) e o menino (que gravou e “postou” a cena no site) – foram expulsos do colégio e a escola declarou “tolerância zero” aos telemóveis: os que forem apanhados dentro das salas de aula serão retirados dos alunos e entregues somente aos pais. Os que não forem retirados até o final do ano serão entregues a instituições de caridade.

O “telemóvel da discórdia” e os desafios da escola actual

O fato ocorrido, em si, talvez não seja novo para a maioria de nós – pais, docentes e discentes – acostumados a conviver com as crescentes mazelas escolares: violências incontroláveis, desvalorizações de toda a ordem, inúmeras dificuldades. O que chama a atenção, neste caso, talvez seja a dificuldade e inadequação de muitos de nós (e, neste caso, parece ser o das pessoas envolvidas no episódio) para lidarem com o “novo”. E a pergunta que não quer calar é: afinal, como estamos convivendo com alguns dos actuais desafios inerentes à introdução das chamadas “novas” tecnologias em nossas escolas e em nossas vidas (e o uso crescente dos telemóveis é apenas um destes desafios).

Talvez, mais do que impedir o uso deste e/ou de outros tantos dispositivos electrónicos que recorrentemente são utilizados em sala de aula (computadores, mp3, mp4, lousa electrónica, livros digitais, etc.), devêssemos reconhecer a potência destes equipamentos, fazendo uso dos mesmos de forma estratégica e útil à nossa sociabilidade. Pois, até quando a docilidade de quem aprende – sentado em uma (às vezes, nada confortável) carteira escolar, por horas a fio, cujos únicos estímulos visuais e sonoros, em geral, são a imagem do quadro-negro e a voz do/a professor/a, respectivamente – sobreviverá à possibilidade tentadora e sedutora que um simples toque (em um comando, em uma tela, em um teclado) nos dá, ao nos permitir migrar para mundos e horizontes descontínuos, fluidos, variáveis, difusos?



IE/FN

Por outro lado, será possível viver na actual sociedade de consumo sem sucumbir às inúmeras ofertas de produtos e tecnologias que prometem verdadeiras revoluções de hábitos e costumes? Bastará impedir o uso de determinados objectos para que nossos alunos (e até mesmo docentes) se tornem mais disciplinados ou educados?

Como poderíamos incorporar, em nossas práticas escolares, atitudes mais flexíveis que permitissem a nossos alunos serem sujeitos deste tempo? Estamos preparados para considerarmos as (actuais) indisciplinas como atitudes de nossa normal sociabilidade?

Enfim, reflectir sobre o episódio do “telemóvel da discórdia” certamente não nos dará respostas fáceis às perguntas acima postuladas (e a outras que o espaço aqui não me permite fazer), mas poderá nos dar indícios sobre aquilo que estamos fazendo de nós mesmos (professores e alunos) na escola e na sociedade actual.

Pois, se a escola precisa se adequar (e se actualizar) para se tornar atractiva e interessante àqueles que buscam nela alternativas para viver melhor em sociedade, conhecer alguns dos mecanismos de assujeitamento aos quais nos submetemos cotidianamente – e que talvez façam com que pareçamos mais indóceis, mais indisciplinados, mais mal educados – poderá nos dar indícios sobre o quanto tais práticas estão associadas a outras que nos induzem (e seduzem) a produzir e consumir sempre mais, sem questionamentos nem resistências, como se a ordem do mercado fosse a única possível.

Cristianne Maria Famer Rocha

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e, actualmente, Professora Convidada da Universidade Nova de Lisboa.



Ainda – e fatalmente a avaliação do desempenho

IE/FN

O facto de ter havido um esboço de entendimento entre Ministério e plataforma de negociação dos professores e educadores acerca da questão da avaliação do desempenho – como é do conhecimento público – não significa que a questão da avaliação tenha perdido centralidade quanto à determinação do sentido do trabalho dos professores e educadores e quanto à dignificação da sua carreira profissional. Gostaríamos de poder afirmar, um pouco provocatoriamente, que o que se obteve foi uma espécie de trégua tendente a permitir o reequacionamento dos problemas que estão em jogo. O que se teme, porém, é que esses problemas talvez nunca cheguem a ser efectivamente equacionados, dado o carácter «inegociável» das suas bases. Quer-se com isto dizer que as questões mais problemáticas, aquelas que, na verdade, condicionam mais profundamente o sentido do trabalho dos professores e educadores estão irremediavelmente inquinadas pela forma como foram definidos os objectivos que regem todo o processo de avaliação, questão que, aparentemente, não terá suscitado, pelo menos de forma explícita e directa, a denúncia da parte representativa dos profissionais da educação. A consensualização das partes sobre a natureza dos objectivos, tal como estão formulados, só pode significar que se vem tornando matéria inquestionável o facto de o sistema de ensino ser encarado como devendo, prioritariamente, comprometer-se com os bons resultados escolares e com o sucesso dos alunos e a confiança das famílias, objectivos sumariamente identificados com «um serviço e um bem público que o Estado deve prestar», como se pode ler no «Boletim do Professor», nº 10, Abril de 2008 (órgão do Ministério da Educação, profusamente distribuído). A forma óbvia, espontânea e quase mecânica como o discurso oficial assimila esses objectivos a serviço público, sem que essa questão do serviço público seja reinvocada e redefinida noutros termos em mais nenhum outro momento do documento, deixa suposto e, mais do que isso, inculca que o serviço público se reduz ao serviço prestado às famílias e respectivos educandos. Nestes termos, nada deve surpreender que a avaliação dos professores e educadores tenha de

reflectir directamente os resultados dos alunos e a própria opinião das famílias. O que está em jogo parece ser matéria de mais ampla relevância a exigir um tratamento cujo teor não deveria limitar-se a ser objecto de sumária referência no enunciado linear dos objectivos. O interesse das famílias pelos bons resultados escolares dos seus educandos não é, com certeza, um objectivo de somenos importância, mas alcançá-lo à condição de serviço público sem titubeios e, sobretudo, de forma exclusiva, não deve passar sem questionamento. A defender-se esse critério, teremos toda a dificuldade em distinguir um estabelecimento de ensino público de um qualquer colégio privado.

Subjacente a esta opção política, perfilam-se alterações substantivas na figura dos profissionais, implicando tanto a natureza da relação didáctica e pedagógica, como o próprio estatuto profissional. A valorização expressa dos resultados e a satisfação das famílias como elementos de avaliação profissional constituirão fantasmaticizações sistemáticas no universo mental dos professores e educadores, especialmente daqueles idiossincraticamente mais frágeis ou profissionalmente menos estáveis, o que se traduzirá em factores de agravamento das condições de exercício, o que, obviamente, não beneficiará nem alunos nem famílias e muito menos os professores em causa. Por outro lado, a autonomia profissional, as opções ético-políticas enquanto referenciais de formação, de cidadania e de civismo que deveriam prelevar, naturalmente, o plano dos resultados escolares e se inscrevem, inequivocamente, no domínio do serviço público, correm sérios riscos de serem minorizadas ou, até, dispensáveis, quando possam ser objecto de suspeição face aos cálculos estratégicos das famílias, convertidas em clientes preferenciais. Nestes termos, o que nos impedirá de concluir que o «serviço público» tende então a identificar-se com a figura da pura «prestação de serviços» orientada para os interesses das famílias e respectivos educandos?

Manuel Matos
mmatos@fpce.up.pt

MATEMÁTICA

Exemplos concretos são má ferramenta para ensino da matemática

Os exemplos concretos estão longe de ser o melhor método para ensinar matemática, revela um estudo publicado em 24 de Abril nos Estados Unidos.

“É muito difícil explicar princípios matemáticos a partir de um exemplo concreto”, afirma Vladimir Sloutsky, autor do estudo e director do Centro para a Ciência Cognitiva da Universidade do Estado de Ohio.

“Os exemplos concretos podem ser uma boa maneira

de provar o domínio dos conhecimentos já adquiridos, mas são maus instrumentos de ensino”, destaca Sloutsky, cujos trabalhos aparecem na revista americana Science de 25 de Abril.

Para os estudantes que aprendem uma regra matemática através de vários exemplos concretos será mais difícil reutilizá-la num novo contexto, se comparados a estudantes que a aprenderam exclusivamente de

forma abstracta, destaca a pesquisa. Os pesquisadores testaram a sua teoria num grupo de 80 estudantes divididos em quatro subgrupos, que aprenderam um princípio de aritmética simples ilustrado por um, dois e três exemplos concretos, no caso dos três primeiros subgrupos, enquanto o quarto subgrupo recebeu apenas uma simples explicação abstracta.

Em seguida, o conjunto foi submetido a um questionário de múltipla escolha para testar a sua compreensão do princípio de cálculo aprendido.

O melhor resultado (80% de respostas correctas) coube ao grupo de estudantes que aprendeu o princípio de forma puramente abstracta.

Um estudo a conhecer.

jps/AFP

Falar acerca e, efectivamente, ‘produzir’ ou construir uma economia fundada no conhecimento (EFC) é como que atirar gelatina contra a parede; é uma coisa muito escorregadia! Parte do problema, é claro, reside no facto de que a EFC, como todas as metáforas poderosas, tem muito trabalho político a fazer e é poderosa precisamente porque pode fazer esse trabalho político, tendo sempre qualquer coisa para toda a gente, seja qual for a política.

Um grupo de elite de organizações internacionais, do Banco Mundial da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Fórum Económico Mundial, envolveram-se, com a pretensão de parteiras, em dar à luz este novo projecto dentro das nações e ao nível supranacional.

Gostaria de me aqui centrar especialmente no Banco Mundial, que desde 1998 tem andado ocupado a fazer uma grande mudança do seu visual, re-representando-se a si mesmo, não com um ‘banco de desenvolvimento’ mas um como ‘banco de conhecimento’. Esta mudança, sob a liderança do Presidente do Banco James Wolfensohn, assumiu seriamente a ideia de que a maneira como se gere o conhecimento é importante e que o conhecimento é um factor-chave na criação, adopção e comunicação tecnológicas.

liação do Conhecimento [Knowledge Assessment Methodology – ou KAM] do Banco, um instrumento interactivo de *benchmark* que consiste actualmente em 83 variáveis estruturais e qualitativas para 140 países de todo o mundo para medir o seu desempenho no âmbito dos pilares da economia do conhecimento em relação a uma imaginada pontuação perfeita.

É gerado um Índice da Economia do Conhecimento (IEC) fornecendo uma pontuação geral, embora as pontuações possam ser muito diferentes em cada um dos quatro pilares. O conselho para o desenvolvimento é então construído em torno de uma série de ‘linhas de produto’.

A ‘linha de produto’ mais simples é uma avaliação ‘faça você mesmo’ da própria economia em relação à dos países no seu todo, a outras da mesma região, ao rendimento, etc. O utilizador fica também capacitado para criar um Cartão de Pontuação Básico usando cerca de 14 variáveis, ou aceder a representações mais complexas baseadas respectivamente combinações de 81 variáveis, pontuações de desempenho de todos os países, comparações no tempo, comparações entre países, etc..

Outras ‘linhas de produto’ incluem o Banco fazer relatórios de políticas para países específicos (por exemplo, El Salvador, Turquia, Marrocos), avaliações gerais

quanto instrumentos para promover tipos específicos de aprendizagens entre instituições, nações e regiões. E estas vão desde o Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes (PISA) até ao Quadro de Pontuação da Inovação da OCDE, e aos Rankings das Universidades e do Índice do Fórum Económico Mundial para a Competitividade.

Como todos estes sistemas de ordenação e de *benchmarking*, a questão mais interessante em relação à Metodologia de Avaliação do Conhecimento do Banco Mundial é o de saber o que é que está a ser medido, porquê e quais serão as suas presumíveis consequências? Deixando por ora de lado a controversa questão da eficácia dos indicadores (como o Índice do Desenvolvimento Humano que é um dos 83 indicadores que constituem a KAM), à medida que se desfiem os 83 indicadores, rapidamente se dá conta da natureza política do projecto; a produção de uma ordem mundial que valoriza o comércio mundial, com algumas proibições sobre importações e licenciamentos, fortes protecções instaladas da propriedade intelectual (PI), um sistema para assegurar o pagamento de direitos e PI através das fronteiras, altos níveis de literacia ao nível dos adultos, linhas terrestres e computadores para apoiar a conectividade global, etc.. Ausente nesta lista de indicadores estão as ma-

‘Produzindo’ uma Economia Fundada no Conhecimento: O Papel do Banco Mundial



Um produto desta mesma mudança foi o Programa Conhecimento para o Desenvolvimento [Knowledge For Development (ou K4D)] com o objectivo de auxiliar os países em desenvolvimento a capitalizar a partir da ‘revolução do conhecimento’. Especificamente, países em desenvolvimento (e também desenvolvidos) são desafiados a planear investimentos adequados em capital humano, instituições eficazes, tecnologias relevantes, e empresas inovadoras e competitivas. Estes desafios foram traduzidos nos quatro pilares de uma economia fundada no conhecimento:

- Um ‘regime económico e institucional’ que valorize a eficiência e o empreendedorismo
- uma população ‘educada’
- um sistema de ‘inovação’ eficiente
- uma infra-estrutura de ‘tecnologia de informação e comunicação’

Os quatro pilares assentam na Metodologia de Ava-

(por exemplo Índia, China, Coreia, Chile, região africana), e organizar eventos de aprendizagem para o intercâmbio das melhores práticas. A recente reforma do sistema de ensino superior da Malásia, na esteira da avaliação de 2007 do Banco Mundial, é um bom exemplo de como a KAM está a ser usada para reconfigurar a política e a prática do ensino superior.

Sob certos aspectos isto acaba por ser engraçado. Contudo, é algo de muito sério, dado que o *benchmarking* funciona como um instrumento de aprendizagem. É dada a oportunidade a uma nação para aprender onde se posiciona na imaginada economia do conhecimento perfeita, e depois como pode desenvolver estratégias para alcançar uma posição desejada usando os pilares como guias políticos e como alavancas.

Benchmarking, *rankings* e outras espécies de classificações estão a tornar-se cada vez mais populares en-

neiras de representar o trabalho não pago, os sistemas de produção de conhecimento alternativos, conhecimentos culturais, e por aí adiante.

As economias ocidentais desenvolvidas ficam colocadas em vantagem neste tipo de economia – dado o seu interesse em alargar globalmente os seus sectores de serviços e em assegurar maior retorno no ponto alto final da cadeia do valor. Contudo, em áreas como a educação, as alavancas políticas estão ainda pouco afinadas. É difícil ver, por exemplo, como é que os investimentos no ensino superior *per se* poderão gerar os indivíduos inovadores, criativos e empreendedores, referidos como os motores desta nova economia.

Susan Robertson

Universidade de Bristol, Inglaterra

Continuar o Dia **D** de braço dado com a luta

A mobilização dos professores para o dia D, que ocorreu a 15 de Abril passado, proporcionou, em muitas escolas, um debate franco, não só sobre a situação actual das reivindicações sindicais, nomeadamente sobre o famoso "entendimento" da Plataforma Sindical com a Senhora Ministra da Educação, como sobre as questões internas com que cada escola se tem debatido.

Independentemente do facto de terem estado nestas reuniões 50 ou 90% dos docentes de cada escola, o que interessa é que houve a oportunidade de se cruzar opiniões e ideias que, na representatividade que cada professor tem através do respectivo coordenador de departamento em Conselho Pedagógico, não chegam a emergir na maior parte das vezes. Estas reuniões tiveram o grande mérito de mostrar que as Assembleias de Professores, para além das formalidades de abertura e encerramento do ano lectivo, deveriam ocorrer com mais regularidade nas escolas, ao longo do ano. Porque, sem deixar de ter todo o respeito e sem deixar de reconhecer o enorme contributo que todos os outros elementos da comunidade educativa podem dar, há que considerar e continuar a defender

que é aos professores que cabe uma grande fatia da gestão do quotidiano das escolas. E sendo assim, a activação de verdadeiros trâmites onde a democracia se exerça é indispensável. Mais que não fosse, só por isso teria valido este dia D.

O Dia D foi, porém, a continuidade do 8 de Março, data inesquecível em que cem mil professores saíram à rua: juntos apesar de terem na sua escola opções pedagógicas diferentes, reunidos mesmo com opiniões diferentes sobre a gestão das escolas, de braço dado ainda que uns pudessem ser considerados bons, outros muito bons, alguns excelentes. Unidos. Em defesa da sua classe profissional que, haja o que houver, continuará a ser uma das mais dignificantes em Portugal e no Mundo. (Re)-unidos porque, venham os apaziguamentos que vierem, já não há tempo para se fazer esquecer estes cerca de três anos de grande falta de respeito, de desonra permanente. Nós, professores - mesmo aqueles que inicialmente considerámos que uma ou outra medida poderia estar correcta - já não vamos a tempo de fazer das tripas coração e de ser capazes de gostar qualquer coisinha ou confiar na nossa Ministra ou neste Governo; por mais que quiséssemos. É impossível.



ANA ALVIM

A questão do entendimento, não sendo senão um pequeno avanço por parte da Plataforma Sindical, reveste-se, contudo, de um significado profundo: pela primeira vez, Sua Ex.^a chamou os sindicatos, pois percebera que os professores têm muita força neste país; e recuou nalgumas coisas, admitindo não ser senhora absoluta da verdade. No entanto, como membro do Conselho Nacional da Fenprof, dou o meu total apoio à equipa do secretariado que Mário Nogueira encabeçou (e creio ser insuspeito, pois é público que não apoiei a sua candidatura a possível secretário-geral da Fenprof, apesar de o respeitar totalmente enquanto tal); porque acredito que a luta dos professores estava a radicalizar-se e envidar caminhos sem saída; porque sei que é mais fácil ter cem mil num sábado em Lisboa do que 80% a fazer greve numa escola (independentemente dos bons resultados, ultimamente). Porque sei que os próprios professores não aguentam todos os sacrifícios do mundo. E sobretudo porque, grão a grão, enche a galinha o papo.

Uma aprendizagem importante é também o facto de os professores voltarem a reaprender que os Sindicatos - como

quer fazer crer, muitas vezes, o discurso oficial - não são entidades anónimas que vivem abstractamente do outro lado do espelho do Ministério. Os sindicatos são representantes dos professores, ocupando aqui a Fenprof um lugar de destaque já oficialmente constatado.

Neste dia D, a presença de vários professores de diferentes sindicatos ou federações ou, muitos deles, sem serem sindicalizados, mostrou a conscientização de que a força dos sindicatos é afiançada pelo apoio e força dos professores, em cada local de trabalho.

Por isso, apesar de se concordar que a andar se faz caminho - pouco a pouco em passo certo - ficaram os Sindicatos mandatados para continuar a luta. E a senhora Ministra avisada de que, em caso algum, deverá voltar com a palavra atrás, ou sequer ligeiramente deturpada. Ela que se cuide. Porque a alma dos professores é e será grande.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

CHILE - GREVE E PROTESTO ESTUDANTIL

Protesto estudantil no Chile termina com quase 200 presos

Uma série de marchas estudantis, em várias cidades chilenas, para exigir melhorias na educação terminou quinta-feira, 24 de Abril, com cerca de 200 alunos presos pela polícia, informou a comunicação social local. Em Santiago, a marcha, convocada pela Confederação de Estudantes do Chile, provocou combates en-

tre os alunos e os polícias, que usaram gás lacrimogéneo e camiões com agulhetas de água. Na capital, cerca de 50 pessoas foram presas, segundo as forças de segurança.

A maioria das detenções, contudo, foram feitas na região sul do país. Na cidade de Valdivia (800 km

ao sul de Santiago) 140 pessoas foram presas, após os estudantes lançarem pedras contra propriedades públicas e privadas.

Outras cidades que tiveram conflitos desse tipo foram Concepción, Temuco e Valparaíso. Nesta última, os estudantes protestaram em frente ao Congresso

Nacional contra a Lei Orgânica da Educação.

Os estudantes pedem a redução dos preços das passagens do transporte além de outras medidas para melhorar a qualidade da educação.

jps/AFP

■ Sublinhados

El Gobierno de las políticas educativas y sociales

Pecados e espectro de fome

Sublinhe-se a recente visita de Bento XVI aos Estados Unidos onde, como Papa enfrentou o grave problema da pedofilia de muitos sacerdotes norte-americanos ao ponto de se encontrar com algumas das vítimas num gesto tão inesperado quanto necessário para que a Igreja Católica recuperasse alguma da credibilidade perdida com estes escândalos.

Sublinhe-se que quatro semanas depois das eleições no Zimbabué, os resultados eleitorais, que parecem ser desfavoráveis a Roberto Mugabe, ainda estão por apurar, enredados em sucessivas recontagens de votos e num clima de intolerância relativamente aos membros da Oposição.

Sublinhe-se a declarada abertura de Pequim em dialogar com o Dalai Lama sobre os problemas do Tibete, diálogo que exclui qualquer hipótese de debater a questão da soberania do território e que terá sido decidido face às vicissitudes que estão a rodear o périplo mundial da chama olímpica a reacender o debate sobre o futuro do Tibete.

Sublinhe-se que o espectro da fome paira sobre muitas regiões do planeta e que o aumento do preço de alimentos básicos para muitas populações – como o pão ou o arroz – está a causar revolta entre milhares de pessoas atingidas por esta inesperada carestia.

Sublinhe-se que a comunidade norte-americana de origem africana está revoltar-se contra o que consideram uma injustiça da Justiça dos EUA ao absolver três polícias que em Novembro de 2006 dispararam mortalmente contra um jovem negro de 23 anos, desarmado, quando este saía de uma discoteca – movimientos perigosos em vésperas de eleições presidenciais onde um afro-americano continua na corrida.

Sublinhe-se que a Administração Bush confirmou, junto do Congresso dos Estados Unidos, que continua a autorizar certas práticas de interrogatório a suspeitos de actos terroristas, incluindo aquelas que são condenadas pelo Direito Internacional e que podem configurar uma humilhação a quem as tenha de suportar.

Sublinhe-se, por último, que a valorização do euro face ao dólar, valorização que parece ter vindo para ficar é um dois sinais do abrandamento da economia na chamada zona euro e tem como primeira consequência a diminuição das exportações dos países que recebem em euros.

Júlio Roldão
Jornalista. Porto

La nueva arquitectura del Gobierno de España, presidido por el socialista José Luís Rodríguez Zapatero, cuenta con un ministerio de nueva creación que reunirá las competencias de “Educación, Política Social y Deporte”. Para el cargo ha designado a Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo, catedrática de *Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos*, que ya venía desempeñando funciones ministeriales en la anterior cartera de Educación, Ciencia y Deporte.

En cierto modo, el nuevo gabinete constituye una notable apuesta por la modernización de las políticas educativas y sociales que corresponden a una democracia como la española, dispuesta a elevar las cotas de bienestar de toda su ciudadanía, velando por el desarrollo de todos sus derechos en condiciones de equidad y justicia. Una materia en la cual también cabe anotar importantes novedades, como es la creación del nuevo Ministerio de Igualdad, que junto con Trabajo e Inmigración completa la estructura social del nuevo gabinete.

El nuevo *Ministerio de Educación, Política Social y Deporte imita el modelo británico, donde el Department for Children, Schools and Families*, puesto en marcha por el Primer Ministro Gordon Brown en 2007, reúne las políticas de atención a la infancia y a la adolescencia, desde una perspectiva integral e interministerial, que procura tanto la garantía del derecho a la educación como la promoción de la protección y el cuidado de todos los jóvenes. Y ello, salvaguardando la provisión de bienestar para los niños y las niñas, con políticas sociales que promueven la conciliación de lo público con lo privado, desarrollando programas de educación y apoyo familiar que así lo faciliten.

Volviendo al caso español, la remodelación del gobierno supondrá el trasvase de las competencias de Universidades e Investigación hacia el nuevo Ministerio de Ciencia e Innovación, que estará encabezado por la catedrática vasca Cristina Garmendia, en quien recaen las competencias de Investigación y Desarrollo. Lo cual, para los más escépticos, podría provocar una posible fractura del sistema educativo, en un momento en el cual todavía está casi todo por hacer en relación con la adecuación de las Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior.

En todo caso, el nuevo ministerio no va a estar desocupado ni desprovisto de responsabilidades. No en vano, bajo su tutela recae uno de los más importantes compromisos socialistas para la nueva legislatura, cual es la de desarrollar el paquete de políticas sociales aprobadas en los últimos cuatro años. Algo que se presume como una tarea esperanzadora; máxime, cuando todo apunta a que las relaciones gubernamentales entre “lo educativo” y “lo social” van a compartir un mismo escenario de diálogo, que debe convocar a toda la comunidad educativa, con el objetivo de promover las políticas públicas que más y mejor puedan contribuir a agrandar la calidad de vida de las personas, las familias y los grupos sociales. En lo fundamental, el tipo de políticas de bienestar social que hacen efectivos todos los derechos *de y para* toda la ciudadanía, por medio de los servicios sociales y comunitarios que se corresponden con la práctica de la Educación Social.

Que el Gobierno español se haya atrevido a otorgarle un mismo rango ministerial a las materias educativo-sociales constituye una nueva realidad de la que también deberán emanar nuevas prácticas, acordes la tarea de crear condiciones educativas y sociales para la vida en comunidad, en el marco de una educación-a-lo-largo-de-la-vida, firmemente comprometida defensa con los principios y valores democráticos.

Sobre la mesa están ya una multitud de tareas que afectan al desarrollo de la *Ley Orgánica de Educación*, en todo lo que respecta a la mejora del sistema escolar, y con ello al incremento de las competencias básicas de los españoles, en consonancia con las *Competencias clave para el aprendizaje permanente señaladas* por la Unión Europea para cumplir con los objetivos de la estrategia de Lisboa. A su lado, ahora están también los llamados “asuntos sociales” que tienen nombres y apellidos como los de la atención a la infancia y la adolescencia, conciliación de la vida personal, familiar y laboral, promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia, prestación del sistema público de servicios sociales a las familias, etc..

En paralelo, no podrá caer en el olvido que los avances en materia de política educativo-social tendrán que estar asociados a la universalización de las opciones para que las personas dispongan de más y mejores oportunidades, contribuyendo a la cobertura de sus necesidades básicas, y a la densificación de sus lazos relacionales y comunitarios. En buena medida, porque la principal seña de identidad de una verdadera *Política de Educación Social* es su capacidad para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía, contribuyendo a la mitigación y erradicación de los riesgos de exclusión social, así como a una convivencia social favorecedora del bienestar individual y colectivo.

En definitiva, el nuevo gobierno tiene por delante la tarea de edificar una política educativa y social que posibilite el valor de elegir qué es lo que queremos vivir y cómo debemos de hacerlo para convivir juntos. Algo que necesariamente ha de hacerse remarcando el carácter social de la educación, tanto en las denominaciones ministeriales como en las decisiones de gobierno.

Veremos.

Pablo Montero Souto

Universidade de Santiago de Compostela

psouto@usc.es

Imaginário, aventura e aventureiros

A fantasia e as fronteiras do verosímil

A figura do avô, paradigma de autoridade e sapiência, perdura como actor da tradição oral fossilizada. Rebuscada dos serões de histórias e memórias em que a credibilidade das palavras se reflectia no brilho atento dos olhares maravilhados, nos pedidos por mais fantasia, tomou lugar cativo em muitos dos próprios textos que a imaginação inspirou. A inventiva recorreu-se de um narrador autorizado por natureza, legitimando assim a possibilidade de se construírem universos que competiam com as simples vivências e transportando-nos do material para o ideal num passe de mágica. Mitos, lendas, contos fantásticos, frutos da inocência, da fragilidade e do poder em construir cenários e enredos mirabolantes nos espíritos sem mácula das crianças, ingredientes doseados com as artes da inspiração e o manejo da linguagem, perduram como prova de que o mundo de hoje já se transformou entretanto. Talvez os criadores das ilusões bebidas pelos avós não tivessem a noção exacta do caminho que se começava a desenhar, desenfreado como os seus mais belos sonhos. E agora sabemos que tudo é possível, nesta fronteira em que se recria o passado a belo prazer do virtual, como temos a noção inquietante de que há instrumentos para apagar, na sua qualidade temporária, a fuga aprazível pelos meandros das alucinações. Esta aventura entre o real e o ideal suspende sobre nós uma sentença a que não deve presidir a indiferença: a de nos afundarmos sem retrocesso num desses universos, sem a capacidade de os compatibilizarmos.

Há contudo uma geração que conviveu com um género literário, vasto nas suas expressões, que constituiu utensílio útil na sua fruição, nas imagens que reflectiu da vida, nas suas repercussões: os livros de aventuras. Aventuras comuns de jovens, livres num lapso de atenção na inexorabilidade da evolução social, aventuras de aventureiros adultos em demanda dos limites inóspitos, dos limites como pessoas, aventuras exóticas em territórios exóticos, aventuras de prenúncio das transcendências da técnica, aventuras de heróis a experimentar a sua ousadia, a sede de descobertas, a conquista de horizontes, de profundezas, de florestas insondadas, aventuras por outras culturas, por legados secretos, por doutrinas proibidas, por hábitos excêntricos, pela mística, aventuras por transcendência, por rotas lendárias, por liberdade, por amor – por que não dizê-lo? –, por mudança e paz, por justiça e fraternidade, aventura como modo de estar na vida. Conquistando a partir da fantasia dos textos a prova de que, pela sua inspiração, pode ser protagonista dos feitos remotos que propiciam o conhecimento do mundo. Que pode ter uma casa na árvore, voar, escrever as próprias memórias sem receio em testar a verosimilhança dos mais ousados relatos.

Os velhos perigos a coberto das noites, os fenómenos de que a superstição se alimenta, as crenças em nebulosas figuras povoando a ignorância, o incompreensível perante a fraqueza humana, são a cerca invisível e implacável construída com as lianas dos receios. As histórias de fadas, os tesouros dos arco-íris, os príncipes encantados, as florestas de chocolate, os reinos das nuvens e os coelhos amigos põem cobro às amarras das trevas e vão-se doseando com uma subtil moralidade de que em criança há a permissão para o bom sonho. Monstros e paraísos são a realidade que apenas se metamorfoseia para que se lhes compreendam os significados com o olhar adulto. Eis que se avizinham a necessidade e a utilidade de chamar os super-homens a competir em territórios do imaginário, relegando



IE/FN

anões, duendes, pulgas malabaristas, espíritos benfazejos e remates felizes de pasmar e apaziguar a curiosidade para o papel de prendas, de surpresas coloridas por invólucros fantasistas. Os poderes sobrenaturais encarnados em figuras de carne e osso prometem e asseguram a diligência dos crescidos, sem que se perca o entusiasmo por finais empolgantes, mas retiram do futuro e na sua essência a possibilidade da aventura, de uma heroicidade verosímil. Uma heroicidade que completa a condição humana sem recurso à violência, com os dividendos da estatura física e mental ao serviço das provas de nobreza de carácter, de gosto pelo saber, pela noção inteira das diferenças e das afinidades dos povos e das heranças místicas, de culto da aventura que sendo pessoal é universal e contagiante, que é expoente de liderança qual seja a forma como se manifeste.

O risco e a concepção do mundo

A percepção da realidade, sensitiva no plano mais elementar em que ela se nos oferece e no que dela exigimos, confere pouco espaço ao devaneio como afronta à escravatura do dogma. O dogma quando interrogado, encostado à parede nos becos em que por definição não tem saídas se a coragem não basta, tem os seus cães de fila cujo ladrar prenuncia o risco. Aquela ousadia, mais nobre do que a das aventuras inconsequentes, efémeras e pontuais, a que tem as chaves de soluções para o que se afigura como inevitabilidade, como prisão da nossa condição de construtores da realidade e como paisagem que não cabe na tela dos mapas sem o sabor dos condimentos, esse despeito que move o saber e o deleite por novidades não desconhece o seu freio, a sua sombra, a chibata que lhe amansa a urgência, mas que não chega senão para o alimentar: o risco. Aos aventureiros o risco não morde porque aventura é também saber contorná-lo, ludibriá-lo, convencê-lo e ao dogma, enquanto adormecidos no alto da sua onipotência, de que são deles toda a razão e a tutela das dúvidas. A aventura, não sendo um fim em si, é uma aposta, mas não uma aposta contra o risco. É uma decisão em, para além de todos os receios e das interrogações, permitir outras perspectivas da realidade sem ousar transformá-la. O invisível e desconhecido pertencem à inventiva com uma probabilidade relativa de se incluírem nos domínios do existente e do inexistente. Todo o domínio da existência é infinito e plausível, o sonho existe, o milagre existe, o fatalismo existe com tanta consistência como o universo que uma imaginação infantil resolva virar do avesso e tornar intocável na sua consistência material. Antes que tenhamos visto as estrelas ao entardecer já elas eram jóias à nossa espera, rindo com o seu brilho da nossa ignorância e sorrindo no seu silêncio perante a nossa inocência. E nós ousámos ver mais longe no cosmos, correndo o risco de compreender que há um dogma que aplaca a sede em que nos endeusamos. Mais um, construído com as roupagens da aventura, que nos dará não já uma concepção do mundo, mas uma desmontagem do mundo adiada há uma eternidade.

Conclusão na página 13



IE/FN

O risco mais presente na nossa odisséia pessoal e colectiva é o da desistência por convicção. Há caminho, haverá ainda que não se faça, e nós olhamo-lo da fronteira do inútil. Há a quem amar, haverá sempre enquanto o amor for palpável nos poros da alma, e nós cremos que esse amor se construiu sem ser imenso. Há palavras, como o silêncio, a ausência ou a negação, e entregamo-nos nos seus braços sem conforto ou individualidade para experimentar. Abdicar é menos do que o dogma merece, esse dogma que bebe do masoquismo para que as forças mirrem quando o vigor da razão e a matreirice da experiência ainda acompanham os aventureiros. No limbo, alcançam os que caem nos braços disponíveis e dão novidades, consumado o êxito no regresso do caminho, aos que amam, aos que saúdam todos os sacrifícios sem silêncios, participando de festejo em todas as histórias como actores em cena no momento em que elas começam sob a forma do património que ninguém roubou entretanto.

Se a aventura se permitisse objectivos que insistimos em distinguir, mas que confluíssem no impossível da sua fruição simultânea, o dogma seria ferido sem piedade. O prazer, a harmonia, a alegria, a compreensão do mecanismo da matéria, a comunicação, a construção da realidade conforme o imaginário, a eternização dos laços afectivos humanos sobre o domínio do tempo, a experimentação da carne e do espírito, da extensão do universo ao alcance de uma pirueta da vontade, a ficção vivida sem restrição, o mais que pudesse assustar os pequenos demónios que nos regulam a vida, far-nos-ia inventar a mais antiga das invenções: o tédio. E partiríamos numa outra aventura em demanda das dores e das angústias para lhes provar o sabor e reconhecê-lo, das grades para nos recolhermos de novo, das guerras para voltar a delirar na diversão dos seus gritos e dos seus enredos. Insatisfeitos e insaciáveis, eis como somos, e tudo temos para folgar com a vizinha, para levar o cão à rua, comprar o jornal e ir verter líquidos por trás de uma árvore, antes de começar a dar opiniões sobre a vida ao longo do dia e a comentar o estado do tempo.

A mudança em causa

Colocar a questão acerca de ser a Natureza que muda os homens ou de serem os homens que a transformam, para além de ser um problema levantado com insistência sobretudo nos nossos dias, pode parecer falacioso. Apesar disso, tem a virtude de nos fazer reflectir e de nos colocar no nosso devido lugar. Uma noção da proporção das forças que estão em jogo, e do que mudou de forma radical na vida dos homens ao longo de milénios se comparado com o que estamos habilitados a alterar nos limites que nos são impostos, conduz à opinião de que, se os homens transgridem a beliscar a Natureza, ela não pode senão esmagar-nos. Com o seu poder que aguçou o engenho humano, com os seus segredos que lhe permitiram ser palco de aventura que se perpetuou e não se esgota, com as suas dádivas, pródiga em bens que nos fazem sobreviver trocadas as voltas do nosso apetite, com a sua faculdade de estar no centro da nossa arte que não prescinde do seu leque infindável de inspiração e do consolo para os momentos em que a invocamos e a evocamos. Desde que a Humanidade saiu do seu canto remoto e escuro, inventando e construindo uma imagem do que foi, sófrega do saber que protege e move toda a dominação, têm-se encapelado as mesmas águas, vomitado pelos interstícios as mesmas lavas, elevado ao céu os mesmos gelos como esculturas que se esboroam e reconstroem, aclarado a mesma luz nas manhãs feitas ao compasso de outros tantos crepúsculos, regenerado as mesmas florestas e batidos pelo vento os mesmos desertos. Construimos diques, lançámos as pontes, abrimos as ruas para elevarmos as torres, e quando nos refugiamos para além da fronteira das nossas obras somos confrontados com a nossa pequenez. E alguns entendem que não podem abandonar a sua vocação de aventureiros, provando assim uma fatia da vida nem que seja por um instante e pela ilusão de reinar sem súbditos.

Luís Miguel Brandão Vendeirinho
Escritor. Lisboa

Incomodidades **2** **“Un élan de sublimation” de Helena Vieira da Silva** **Na Fundação ASVS**
Fichas (para memória futura) de uma agenda artística possível **até 1.junho.2008**

No ano do centenário de nascimento de Maria Helena Vieira da Silva, Jean- François Jaeger, que foi amigo e galerista da pintora, sugere um percurso iniciático sobre a obra de Vieira da Silva, através de 13 quadros de diferentes etapas criativas desta artista contemporânea, seleccionados em colecções particulares francesas. No catálogo da exposição, Jean- François Jaeger cita René Char que, em Março de 1997, dirigiu-se à pintora, a quem afectivamente, chamava de querida vizinha, múltipla e una, para lhe dizer “que não há progresso, apenas há nascimentos sucessivos, o ardor do desejo, a lámina esquiva da doutrina, o consentimento das palavras e das formas dispostas a trocar o seu passado com o nosso inicial presente, numa oportunidade cruel”. Mais uma homenagem a uma artista que o seu galerista diz ser dotada de uma intuição feminina de excepcional rigor e acuidade.



Portmensor de Mémoire, 1966-1967, óleo sobre tela, 114x146cm

Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva
Praça das Amoreiras 56-58
1250-020 LISBOA
(perto da estação do Rato)
linha amarela do metro de Lisboa

Horários
Segunda a Sábado
das 11h às 19h
Domingo
das 10h às 18h
Encerrado às Terças e aos Feriados
Preços
3€ e 1,5€ (cartão jovem, estudantes, professores e reformados)
Entrada Gratuita
Domingos das 10 às 14 horas
e menores de 14 anos

www.fasvs.pt

*Para quem chega de Noite, de comboio, a melhor estação é Santa Apolónia, onde já se pode apanhar a rede do metro.

Ficha elaborada por Ana El (Artista Plástica, MA FineArt, CSM, Londres) e Júlio Roldão (Jornalista) Foto "Incomodidades"



Un chien andalou

Para o Adriano que me tem acompanhado em muitas das viagens propostas por Buñuel

Financiado por privados, com uma duração e construção pouco convencionais, e deliberadamente chocante, *Un Chien Andalou* e o seu “irmão” *L’Âge D’Or* são provavelmente as expressões mais notórias do vanguardismo no cinema do século passado.

A sua reputação escandalosa foi responsável pela sua invisibilidade: as audiências do primeiro foram praticamente restritas ao gueto dos cineclubes, enquanto o segundo foi mesmo proibido durante mais de cinquenta anos.

Para os seus “fabricantes” espanhóis – eram assim que queriam ser conhecidos – *Un Chien Andalou* foi o seu bilhete de entrada no Movimento Surrealista, liderado na altura por André Breton e Louis Aragon. Luís Buñuel e Salvador Dalí separaram-se durante a rodagem de *L’Âge D’Or*.

Os surrealistas deram desde o início do seu movimento uma enorme atenção ao cinema como críticos, argumentistas ou como espectadores, sendo por isso surpreendente que tivessem produzido tão poucos filmes até à altura. Os filmes realizados por Man Ray e Antonin Artaud não os convenceram verdadeiramente. Parte dos problemas residia no facto de o surrealismo significar automatismo, ou seja, a fidelidade absoluta à voz do inconsciente, sem interferência do racional. E o cinema não funciona, ou funciona mal, sem premeditação, ensaio e algum conhecimento técnico. Buñuel e Dalí sossegaram as ansiedades surrealistas insistindo no processo automático no trabalho e na inspiração do seu primeiro filme. A origem, explicaram depois, foi a montagem de dois sonhos que tiveram na noite anterior à rodagem: o sonho de Buñuel foi o de uma nuvem rasgando a lua ao meio como uma lâmina um olho, o de Dalí era o de uma mão “comida” por formigas.

Ficou decidido assim e fizeram o filme segundo o mesmo princípio: troca de imagens e ideias, abrindo “todas as portas para o irracional e (ficando) apenas aquelas imagens que nos surpreenderam, sem explicar porquê.”. Tal receita podia produzir uma sucessão de “gags”, como o filme dadaísta de Picabia *Entr’acte* (1924) ou as

“desanimadoras” curtas-metragens de Man Ray. O que fez a verdadeira transgressão de *Un chien Andalou* – e mereceu a benção dos surrealistas – foi os “gags” estarem inseridos numa aparente vulgar história de amor, o que subvertia completamente as convenções do cinema “mainstream”.

Este densamente povoado filme de 70 minutos, desenha não só uma troca de sonhos mas também experiências de poesia, pensamento crítico e de alguma maneira piadas e jogos que Dalí e Buñuel – juntamente com Federico Garcia Lorca – durante quase uma década partilharam na Universidade de Madrid. Nele também aparece o último quadro de Dalí, assim como imagens de futuros quadros seus. Anos mais tarde Buñuel escreveu sobre *Un Chien Andalou*: “Historicamente, este filme representa uma violenta reacção contra o que na altura se chamava “avant-garde cine”, que era dirigido exclusivamente à sensibilidade artística e à razão do espectador, com os seus jogos de luz e sombra, os seus efeitos fotográficos, a sua preocupação com a montagem rítmica e a pesquisa técnica, e por vezes num caminho perfeitamente convencional. A este grupo de avant-garde cine pertenciam Ruttmann, Cavalcanti, Man Ray, Dziga Vertov, René Clair, Dulac, Ivens, etc.

Em *Un Chien Andalou* o realizador toma pela primeira vez um lugar puramente poético-moral. Tomem moral no sentido do que rege os sonhos e as compulsões parassimpáticas. No trabalho da história toda a ideia de uma racional, estética ou outra preocupação com assuntos técnicos foi rejeitada como irrelevante. O resultado é um filme deliberadamente anti-plástico, anti-artístico, considerado nos cânones tradicionais. A história é o resultado de um automatismo físico consciente, e, por extensão, não pretende contar um sonho, embora aproveite o mecanismo idêntico ao dos sonhos.

As fontes onde o filme vai buscar inspiração são as da poesia, livres do peso da razão e da tradição. O seu objectivo é provocar no espectador reacções instintivas de atracção e de repulsa”.

A experiência tem demonstrado que o seu objectivo foi alcançado.

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

VIOLÊNCIA DE GÉNERO

ONU: Nicole Kidman diz não à violência contra as mulheres

A actriz australiana Nicole Kidman liderou terça-feira, 22 de Abril, uma campanha da ONU para “dizer não à violência contra a mulher”, fazendo um pedido pelo fim do silêncio em torno deste problema mundial.

“Uma em cada três mulheres enfrentará, de alguma forma, a violência durante a sua vida”, disse Nicole

Kidman durante uma entrevista como embaixadora da boa vontade do Fundo do Desenvolvimento da ONU para a Mulher (Unifem).

“Muitas (destas manifestações de violência) ocorrem em silêncio. O que tentamos dizer é que este é um assunto sobre o qual nos devemos concentrar”, salien-

tou a actriz, de 40 anos, agora grávida de sete meses. Trata-se de evitar “uma epidemia silenciosa (...)”, de fazer com que as pessoas do mundo se unam em torno deste apelo contra o fim da violência contra a mulher”. O Secretário-geral da ONU, Ban Ki-Moon, também se associou a esta campanha, pedindo o apoio das

forças sociais para debelar, o mais rapidamente possível, este problema social.

A campanha da Unifem está no endereço www.say-notoviolence.org.

jps/AFP

Os noticiários vão dando eco do agravamento de preço dos produtos alimentares, um pouco por todo um mundo, com uma frequência cada vez maior. Os comentários são variados e as explicações imprecisas. A escassez de milho no México, do trigo no Egipto, de arroz nas Filipinas e no Haiti, é acompanhada de agitação social e crises políticas. Noutros países como o Paquistão, para minorar o encarecimento dos bens de subsistência, o governo recorre ao seu racionamento.

Na própria Europa, a alimentação absorve 15% dos rendimentos familiares, 20% em Portugal. Mas em países pobres de África e outros continentes, a larga maioria da população consome os seus parcos rendimentos, provenientes de actividades modestas mal remuneradas, quase totalmente na alimentação. A sua vulnerabilidade ao agravamento de preços é enorme e as potenciais consequências são gravíssimas; sem exclusão de qualquer continente, pois que até nos países mais ricos existem populações destituídas e marginalizadas.

Este processo em curso, de agravamento dos preços da alimentação, para o qual os próprios FMI e BM também já chamaram a atenção, afigura-se muito grave para a sobrevivência de largas populações e pelas potenciais implicações para a estabilidade de numerosos países e para as já muito problemáticas relações internacionais.

Na base deste processo está a escassez de factores de produção insubstituíveis. Primeiro, a escassez de energia, sobretudo de hidrocarbonetos, de que se obtém o gasóleo para a maquinaria agrícola e os meios de transporte, bem como muitos fertilizantes, evidenciada pelo agravamento imparável do preço do petróleo. Segundo, a escassez de solos férteis e trabalhados, porque alguns esgotados por culturas extensivas e intensivas em proveito do complexo agro-industrial, outros impro-



A crise alimentar mundial

ductivos, por forçada deslocação das populações rurais ou para subúrbios de grandes metrópoles, à procura de condições de vida um pouco melhor, ou para campos de refugiados, em casos de conflito político-militar. Terceiro, a indisponibilidade de água, por exaustão de aquíferos sobre-explorados ou por desvios ou contaminações de águas superficiais, ou ainda, por variações climatológicas. Todos estes factores de escassez acumulam-se e explicam a quebra de produtividade e de produção a nível global.

Acresce que o nível de globalização já atingido colocou na mão de alguns poucos "traders", ou seja, oligopólios que dominam o comércio mundial da produção agrícola, a capacidade de

ainda por cima poderem controlar os fluxos dos produtos, armazená-los ou escoá-los, manipular os respectivos preços "spot" e "futuros".

A complicar, mas ao mesmo tempo elucidar os fundamentos e a interligação dos fenómenos em jogo, temos a recente promoção e corrida aos agro-combustíveis (ou bio-combustíveis). A pretexto do encarecimento (resultante da rarefacção da oferta) dos combustíveis líquidos (quase inteiramente derivados do petróleo), o presente desvio ou conversão de produtos agrícolas (tradicionalmente dirigidos para o consumo alimentar, designadamente cereais, oleaginosas, cana açucareira, tubérculos e frutos) para agro-combustíveis, é um evidente motivo das falhas

de aprovisionamento e do encarecimento de produtos alimentares básicos, e dos seus derivados.

Nenhum país escapará aos impactos desta corrida insensata e perigosa, se ela prosseguir, seja países importadores, seja os próprios países exportadores, posto o elevado grau de especialização e posta a forte interdependência no comércio mundial.

O que está em causa é pois um complexo de questões convergentes. Por um lado, os limites naturais dos níveis de produção realizável; por outro, as condições sociais e económicas que satisfaçam as aspirações a condição de vida e paz das populações, assim libertando a sua força de trabalho a favor da produção de bens básicos; e ainda, a distribuição desses bens alimentares essenciais no mercado mundial, livre das presentes pressões oligárquicas e especulativas. Sinceramente devemos duvidar das dificuldades de consciencializar e resolver estas três questões fundamentais, aqui resumidamente enunciadas. Mas não podemos desistir de prosseguir esse caminho até o alcançar.

Entretanto, o tempo passa e as razões subjacentes à presente crise subsistem e esta tende a degradar-se ainda mais. A acessibilidade e o preço da energia agrava-se (a capacidade de produção de petróleo atingiu o seu máximo já); os solos produtivos delapidam-se e as condições sócio-económicas necessárias para recuperar os solos abandonados não são reconhecidas e encorajadas (reforma agrária é ainda um tabu); o capital financeiro que comanda também os oligopólios da produção, do comércio e da industrialização das matérias-primas agro-florestais não abrirá mão voluntariamente dos seus privilégios fabulosos.

Rui Namorado Rosa

Universidade de Évora
06603714@sapo.pt

■ Foto ciência com legenda

Enxames de estrelas

A maioria das estrelas da nossa galáxia tem uma distribuição aleatória no espaço, formando por vezes figuras (as constelações) que resultam apenas da perspectiva de observação e da imaginação humanas.

No entanto, muitas estrelas fazem parte de aglomerados de tamanho variável, a que se dá o nome de enxames. Os enxames são conjuntos de estrelas com idade e origem comuns, podendo ser classificados em dois tipos principais: os enxames abertos e os enxames globulares.

Os primeiros (imagem da esquerda) são dos objectos mais antigos da Via Láctea, com idades típicas entre 10 e 13 mil milhões de anos, sendo por isso contemporâneos da formação da galáxia; são constituídos por cem mil a um milhão de estrelas.

Os enxames abertos, que incluem o conhecido enxame das Pléiades ou Setestrela, são muito mais recentes (da ordem das centenas de milhões de anos) e reúnem dezenas a centenas de estrelas. Na imagem da direita, pode-se observar o enxame NGC 290, pertencente à Pequena Nuvem de Magalhães, a uma distância de 200 000 anos-luz.

Carla Pereira




Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIA DO EUROPARQUE

Indisciplina e violência nas escolas...

O lamentável episódio de indisciplina que teve lugar numa das salas de aula da Escola Secundária Carolina Michäelis permitiu-nos recordar que, no diz respeito à reflexão sobre a educação escolar, cada cabeça vale, pelo menos, uma sentença. Ainda que o exibicionismo de alguns, ou o voluntarismo de outros, possa explicar a Babel em que o debate sobre a indisciplina e a violência nas escolas se foi transformando, importa reconhecer que nem todos aí participaram de forma ingénua ou descomprometida. Por detrás de algumas intervenções pressente-se tanto o apelo à dualização académica precoce dos percursos escolares dos alunos, como o apelo à dualização da sua vida escolar, em função da qual se admite o financiamento público das escolas privadas em nome de um bem comum que, afinal, não passa de um bem a que só alguns privilegiados terão acesso.

O que fazer?

Se não podemos nem devemos subestimar episódios como aqueles que tiveram lugar na escola do Porto, isso não significa que possamos estar de acordo com a sua judicialização, tal como defendeu o actual Procurador-Geral da República, ou que abordemos tais episódios em função, apenas, dos efeitos nefastos dos comportamentos disruptivos das crianças e dos jovens. O que fazer, então?

Em primeiro lugar, teremos que compreender que o acto de definir limites e de os fazer respeitar é, mais do que um problema, uma necessidade educativa. Em segundo lugar, somos obrigados a entender que educar e reprimir não são actos ou vocábulos equivalentes, quanto mais não seja porque é também através da educação que se criam as condições para que a repressão não seja um modo habitual de promover a regulação da vida em comum numa sociedade democrática. Em terceiro lugar, importa afirmar que os adultos não poderão negligenciar as suas responsabilidades como elementos de referência incontornáveis do processo de socialização das gerações mais jovens.

Dito isto, é inútil discutir se é, ou não, legítimo definir os limites que nos possam ajudar a reconhecer as fronteiras que permitem delimitar o nosso espaço do espaço dos outros, já que aquilo que, de facto, importa debater é, por um lado, como é



IE/FN

que tal definição poderá ocorrer e, por outro, qual o papel que os adultos terão que assumir neste âmbito. Não se trata de ignorar as crianças e os jovens como seres responsáveis e proactivos no âmbito de um tal processo, mas tão somente reconhecer que essa responsabilidade e proactividade se criam, de forma contingente, através da relação que essas crianças e esses jovens estabelecem com os outros, nomeadamente com os adultos, e com o conjunto de referências simbólico-culturais em função do qual aquela relação se torna possível.

É reconhecendo que já ninguém acredita que o acto de educar possa ser tão simples, como a afirmação que «de pequenino é que se torce o pepino» dá a entender, que vale a pena abordar a problemática da indisciplina e da violência nas escolas para lá de todas as evidências que nos encadeiam o olhar e nos impedem de agir de forma mais fundamentada e, sobretudo, mais justa. Fá-lo-emos em próximos artigos, onde tentaremos contribuir para a discussão em torno do modo como as famílias

das crianças e dos jovens, as escolas e o mundo onde estes vivem, contribuem para que essa indisciplina e essa violência se instalem e façam parte do nosso quotidiano, de forma a ser possível discutir como é que as poderemos enfrentar. No que às escolas e aos docentes diz respeito, eis-nos perante uma opção que nos parece ser a única opção viável, tendo em conta que a visibilidade pública a que a indisciplina e a violência escolares têm tido nos órgãos de comunicação social, mais do que contribuir para o reconhecimento das dificuldades do trabalho e da acção docentes, tende a vulnerabilizar esse mesmo trabalho e essa mesma acção, mais do que contribuir para afirmar a especificidade das suas atribuições profissionais, contribui, quantas vezes, para justificar as vozes daqueles que os acusam de incompetência e de desleixo. É, de acordo com tal propósito, que se justifica, então, abordarmos a indisciplina e a violência nas escolas já não como fins em si mesmo, mas, igualmente, como expressão de outros problemas e desafios que não poderemos continuar a ignorar.

**Ariana Cosme
Rui Trindade**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Livros Profedições – MAIO



Escritas de Fonte Boa

Joana Abranches Portela

Colecção Andarilho

ISBN: 978-972-8562-48-9 / pp. 132

Preço: 11.00 euros

Fazer uma escrita é a expressão que os meus alunos de Moçambique usavam para dizer "escrever uma carta". Os textos aqui reunidos, estas Escritas de Fonte Boa, são o conjunto das cartas que fui escrevendo em tempos de missão, ao longo de dois anos. Os destinatários colectivos dessas cartas eram muitos – familiares, amigos, colegas. Escrevi-as para ir dando notícias da nossa vida e experiências nesse lugar remoto de Fonte Boa. Escrevi-as também pela necessidade de fazer transbordar para outros um pouquinho do nosso dia-a-dia e um cheirinho – condimentado – daquela cultura, com as suas manifestações surpreendentes e deliciosas, ou os seus episódios caricatos. Mas escrevi-as sobretudo para partilhar com quem estava longe aquilo que ia observando e vivendo, sentindo e pensando...



Educação, Formação, Trabalho e Políticas Educativas

Ionaldo Neres Leite

Colecção Andarilho

ISBN: 978-972-8562-49-6 / pp. 94

Preço: 10.00 euros

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



Escola a tempo inteiro Escola para que te quero?

Ariana Cosme

Rui Trindade

Colecção Bichos carpinteiros

ISBN: 972-8562-50-2 / pp.110

Preço: 9 euros

Este é um livro que visa romper quer o silêncio ensurdecedor, quer os discursos apologeticos e superficiais que têm vindo a marcar a reflexão sobre o Projecto da «Escola a Tempo Inteiro» e, em particular, sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular. Num primeiro momento, analisa-se este projecto, discutindo-se alguns dos seus equívocos e riscos, para, num segundo momento, se propor um projecto diferente, o qual se caracteriza por considerar a necessidade das escolas se assumirem como «Centros Locais de Educação Básica» e, neste sentido, se assumirem como contextos onde possam coexistir dois tempos educativos distintos: um dedicado à educação escolar propriamente dita e um outro dedicado à animação dos tempos livres das crianças.

SÓCIOS DO SPN / DESCONTOS EM 2008

Se é sócio do Sindicato dos Professores do Norte adquira os livros editados pela Profedições com 50% de desconto.

Os portes de correio, incluindo o envio à cobrança, são da nossa responsabilidade.

Pedidos: E-mail: livros@profedicoes.pt / telefone: 226002790 / fax: 226070531 / ver catálogo em: www.profedicoes.pt

Supremo Tribunal dos EUA diz que execução por injeção letal é constitucional

O Supremo Tribunal dos Estados Unidos considerou recentemente que o método de injeção letal é constitucional, rejeitando por sete votos a favor e dois contra o apelo de dois condenados à pena capital do Estado do Kentucky que questionavam a utilização deste método, utilizado em quase todas as execuções nos EUA.

“Os litigantes não provaram que o risco de sofrimento associado a uma má administração do protocolo de injeção letal, que reconhecem como humano, assim como a recusa em adoptar alternativas não verificadas, constitua um castigo cruel e pouco usual”, proibido pela Constituição, afirmou o presidente do tribunal, juiz John Roberts.

A decisão do Supremo Tribunal deixa a porta aberta ao debate nas jurisdições inferiores de outros estados, pelo facto de os magistrados não terem conseguido chegar a um consenso relativamente a esta matéria, mas deverá relançar as execuções na maior parte do país.

Implementada em 1977 com o objectivo de oferecer ao condenado uma morte rápida e indolor, a injeção letal consiste na administração de três substâncias em três fases distintas: a primeira adormece, a segunda paralisa os músculos e a terceira pára o coração. Quando tudo decorre como previsto, a pessoa perde rapidamente a consciência e morre em poucos minutos. Se a primeira substância for mal administrada, porém, as duas injeções seguintes são extremamente dolorosas, tal como revelam estudos científicos e uma série de execuções mal sucedidas.

Para os dois juízes que votaram contra, Ruth Ginsburg e David Souter, este risco não pode ser menosprezado, devendo cada Estado aplicar “garantias de base” como forma de assegurar que o condenado se encontra realmente inconsciente antes da administração das duas últimas substâncias.

O anúncio do Supremo Tribunal, em Setembro do ano passado, da análise deste recurso, gerou uma moratória nas execuções por todo o país, cabendo agora às jurisdições inferiores decidir em que medida esta decisão se aplica a cada um dos 36 estados americanos onde a pena de morte é aplicada.

Este procedimento pode levar anos e relançar mesmo a discussão sobre a necessidade da pena de morte, sobretudo nos estados que executam poucos condenados. No entanto, é provável que acelere o processo em estados como o Texas, Oklahoma ou Alabama, com uma extensa lista de detidos presentes no corredor da morte.

O director executivo da Amnistia Internacional nos EUA, Larry Cox, lamenta que a decisão não alimente um debate mais amplo sobre a ilegalização da pena capital, baseado em questões como a equidade e a justiça social. “A discussão em torno da injeção letal desvia a atenção sobre o verdadeiro cerne da questão”, disse Cox, referindo-se, entre outros, à incompetente assistência judicial, à falta de ética profissional e a visões racistas, ou classistas, presentes na justiça americana.

Contrariando a tendência de um país onde dois terços da população é favorável à pena de morte e onde existem 3260 detidos nos corredores da morte, o Estado de New Jersey decidiu em Dezembro do ano passado, e pela primeira vez em 40 anos, abolir a pena capital no seu território.

RJC/ AFP

Ampliação da experiência pelo relato



IE/FN

A ampliação da experiência pelo relato, pela escuta e pela troca de experiências para manter o fluxo comunicacional é necessário para a vida em sociedade. O professor, ao perder a sua capacidade de narrar, perde os relacionamentos e a própria identidade. Torna-se um professor decadente pela falta de produção de si e da sua história. No resgate do passado, pelo do ato de lembrar, ele percebe a incompletude do saber sobre certas situações e a possibilidade de outra história, de um outro futuro. Pelas memórias voluntária e involuntária (Benjamin, 1994), o narrador pode trazer à tona lembranças rotineiras e poéticas e revelar as apropriações de situações que dão hoje o carácter sintético à práxis docente, que acontece na inter-relação entre o pessoal, o universal e o global.

Além disso, há uma sensação de que o professor está aprisionado a estigmas e tabus acerca da sua profissão (Goffman, 1998); está no amparo do tempo construído dentro desses padrões estigmatizados sem conseguir “elaborar o passado”, o que “só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (Adorno, 2003, p.29- 49), já que “o gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça”. Os tabus acerca do Magistério (Adorno, 2003, P.20) e os estigmas (Goffman, 1988) poderiam ser elaborados no relato que exige um ouvinte e uma escuta atenta (Freire, P. 1994), como veremos mais adiante.

Assim, o método (auto) biográfico como estratégia e lugar possibilita ao professor recuperar a comunidade destino (Bosi, E. 1994), aquela a que sempre se retorna pelo relato, pois a linguagem materializa e socializa a memória docente, que unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como sonhos e lembranças, tornando-as experiências recentes e histórias compartilhadas. Acontece uma identidade, pode-se dizer, na narrativa (Ricoeur apud Dartigues, 1988) que encontra elementos biográficos entre o horizonte da expectativa e o universo da experiência.

A produção do si mesmo, através da narrativa, gera uma ambiência tecida entre as expectativas e o futuro, o que faz o educador estar sendo nesse entremeio. O tempo de lembrar (a memória) e o tempo destrutor (esquecimento) são pólos da memória que operam dialeticamente.

Margarita Victoria Gómez

Universidade Vale Rio Verde Minas Gerais

mvgomez@usp.br

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: Adorno, T. Educação e emancipação. 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)
- BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DARTIGUES, André. Paul Ricoeur e a questão da identidade narrativa. In: Paul Ricoeur: ensaios. C. Marccondes César (Org.) São Paulo: Paulus, 1988.
- FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. Canção óbvia (1971). In: FREIRE, P. Pedagogia da indignação. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Pedagogia de la indignación. Madrid: Morata, 2001).
- GOFFMAN, Erving. Estigma – Notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. 4a. ed., Rio de Janeiro: Koogan, 1988.

Práticas educativas de desconstrução da subalternidade nas escolas



IE/FN

No cotidiano escolar é possível identificar práticas subalternizadoras entre alunos e profissionais da escola, mesmo que esta relação de subalternidade seja reproduzida inconscientemente como consequência do colonialismo interno. O processo de subalternização ocorre neste espaço, que se pretende educativo, contribuindo para a manutenção das relações de poder e negação de saberes, outros saberes, desqualificados, em detrimento de um saber apresentado como mais importante e universal. Esta reflexão talvez possibilite que discutindo, melhor compreendamos como se vai dando o processo de subalternização no cotidiano da escola. A partir daí poderemos problematizar e refletir de forma a encontrar ações que desconstruam estas práticas subalternizadoras, potencializando os até então subalternos.

Os autores que se dedicam a refletir sobre os Estudos Subalternos Latinos americanos questionam a colonização epistemológica pautada no etnocentrismo, no eurocêntrismo em que vivemos. Fazem uma leitura na perspectiva dos países colonizados e contam a história, não apenas a partir do colonizador, mas também a partir das fronteiras, nos ajudando a compreender como se deu a subalternização dos saberes dos povos colonizados no processo de colonização. Estas histórias não contadas e silenciadas permitem uma nova dimensão epistemológica.

Para melhor compreender como se deu o processo de subalternização, da negação do outro, se faz necessário retornar ao período colonial, pois “com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória” (Mignolo, 1995). Neste período inicia-se a construção de um imaginário (Quijano, 1992), onde a Europa se coloca como centro geográfico de poder, tornando-se padrão de referência superior e universal.

Com a expansão ocidental a partir do século XV, vai se construindo a hegemonia do conhecimento europeu. Neste momento as demais culturas e saberes são desqualificados. O europeu se descobre “civilizado” para se distinguir dos Outros. “Os bárbaros, pois assim são vistos, necessitam daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso” (Lander, 2005).

Sendo assim os conhecimentos eurocêntricos vão durante todo o processo de colonização legitimar as barbáries e atrocidades cometidas pelos colonizadores. Diversas culturas serão destruídas – um verdadeiro epistemicídio – (Santos, 1999)

cometido contra os saberes locais, indígenas, leigos, femininos, africanos, enfim, todos que tiveram sua cultura silenciada pela imposição de uma outra cultura, a dos dominantes: patriarcal, laica, cristã e heterossexual. O processo de colonização só foi possível porque eles foram subalternizando os povos que iam encontrando, explorando e escravizando-os.

A construção do processo de subalternização do outro, como forma de dominação, nos ajuda a compreender o porquê da desqualificação dos saberes oriundos de locais periféricos. E a partir daí, a subalternização de educadores, intelectuais, pesquisadores, enfim, todos que se atrevem a falar de lugares situados fora do eixo hegemônico.

A escola como um espaço de reprodução, como defendem alguns, ou então como um lugar de emancipação, como defendem outros, pode possibilitar práticas de desconstrução da subalternidade ou de a manutenção do status quo.

Quando o educador compreende o processo de subalternização, a colonização interna em que vivemos, ele toma consciência de sua própria subalternidade e de como reproduz a subalternização com seus alunos e colegas. A partir desta tomada de consciência é possível promover ações potencializadoras, criar possibilidades de desconstrução dessas subalternidades.

Ao discutirmos e refletirmos sobre as ações de subalternização que acontecem no cotidiano escolar, talvez este movimento permita que saberes negados, conquistem espaços, tornando o currículo mais democrático, ampliando a própria idéia de saber. Neste processo se criem espaços de diálogos interculturais, onde os alunos possam ser reconhecidos como detentores de saberes. E o professor assim, sai da situação de subalterno, buscando sua autonomia profissional.

Enfim, que esta reflexão nos ajude a repensar as nossas práticas, pois enquanto praticarmos relações subalternizadoras com nossos alunos estaremos contribuindo diretamente para o fracasso e a evasão escolar daqueles que mais necessitam da escola pública, os alunos das camadas populares.

Alana Calado Franco

Bolsista de Iniciação Científica do CNPQ e do GRUPALFA – Alfabetização das classes populares, Rio de Janeiro.

VOZES DA DIREITA

França: Le Pen insiste em classificar como “detalhe” câmaras de gás nazis

O líder francês de extrema-direita Jean-Marie Le Pen insistiu em descrever as câmaras de gás nazis como um “detalhe da História da II Guerra Mundial”, em entrevista publicada sexta-feira, 25 de Abril, na revista “Bretons”.

Le Pen chegou a afirmar que havia “proibido” a revista de publicar a entrevista, mas não negou as suas

palavras. O Ministério Público anunciou que estuda a possibilidade de indiciar criminalmente o ex-candidato à presidência.

“Eu disse que as câmaras de gás são um detalhe da História da II Guerra Mundial: parece tão óbvio”, disse na revista distribuída na região da Bretanha (oeste) e na região parisiense.

Sobre o número total de mortos da Segunda Guerra Mundial, Le Pen cita o número de “50 milhões de pessoas”. Mas o repórter interrompe-o, dizendo que “o problema não é o número de pessoas mortas, mas como elas foram mortas”.

“Mas isso é no que você acredita. Não tenho a obrigação de aderir a essa visão”, responde o líder da direita.

Le Pen, de 79 anos, havia falado pela primeira vez sobre as câmaras de gás como um “detalhe” da guerra em 1987, para a rádio RTL.

Cerca de 1.100.000 pessoas, dentre um milhão de judeus, foram mortas pelos nazis no campo de Auschwitz-Birkenau entre 1940 e 1945.

AFP

■ Trigo limpo

A prática cultural do jongo e as tribos urbanas



O jongo é uma manifestação cultural das populações afrodescendentes de origem banto presentes no sudeste do Brasil. A idéia que se tem de sua origem é que ela foi criada por escravos nas fazendas de café da região do Vale do Paraíba para fins de socialização. Com o fim do período escravista no Brasil, muitos negros saíram das fazendas de café em direção à capital. Isso fez com que a manifestação fosse praticada em diferentes comunidades e regiões.

Os relatos de jogueiros antigos contam que, os negros recém-chegados à capital foram habitar regiões periféricas e que existia jongo em três comunidades cariocas, Mangueira, Salgueiro e Serrinha em Madureira.

A Serrinha é a única comunidade que mantém as tradições do jongo, muitos atribuem esse fato a organização social, como também a intervenção de muitos jogueiros que assumiram papel importante para a preservação da prática. O jongo praticado na Serrinha se diferencia por inúmeras particularidades.

Os jogueiros da Serrinha sempre conservaram características próprias que os legitimam a serem pertencentes daquele grupo. Uma das principais formas de serem reconhecidos pelo grupo, era ser capaz de “desatar o nó” lançado por outro jogueiro. Esta habilidade teria de ser exibida na roda perante todo o grupo, e nisso consistia uma das principais maneiras de conquistar respeito e acesso a todos os encontros.

Uma maneira que se tem de entender como se deu esse processo de formação identitária e de formação de grupo, é analisando as cantigas de jongo. Esta análise nos proporciona fazer uma interpretação do cotidiano e uma observação da ação do sujeito que é composta de um significado, gerando uma consequência que é a produção cultural.

Hoje o contexto em que a prática cultural e que os sujeitos praticantes se encontram é bem diferente daquela que poderíamos chamar “das origens do jongo”. Mesmo quando pensamos na prática de caráter urbano, podemos perceber que o jongo não é o mesmo que aquele apresentado há algumas décadas atrás. A manifestação está presente em diferentes pontos da cidade; o próprio grupo de jogueiros da Serrinha é bastante híbrido, composto por crianças, jovens e adultos que se dedicam aos ensaios, às aulas de jongo, dança afro, percussão, entre outras atividades que são exercidas no Centro Cultural, que fica localizado no alto da comunidade.

A prática da manifestação cultural hoje na cidade do Rio de Janeiro é bem disseminada, através de estudos em universidades, aulas em escolas, centros sociais e também por uma grande tribo urbana que é adepta das tradições do jongo. Os sujeitos que compõem este grupo costumam se encontrar todas as últimas quintas feiras do mês, na Lapa, localizada na região central da cidade, região que é conhecida por ser um reduto da boemia carioca. Lá essa tribo divide espaço com outros grupos urbanos e outras práticas culturais afrodescendentes, como a capoeira, samba, reggae e o hip-hop.

É neste cenário plural que acontece a prática do jongo, a preservação e atualização da manifestação popular, por parte dos praticantes.

Luiz Júnior Rufino Rodrigues

Graduando em Pedagogia da UERJ, Bolsista FAPERJ de Iniciação Científica, orientado pela Professora Doutora Mailsa Carla Pinto Passos, membro do Grupo de Pesquisa

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. *Distúrbios identitários em tempos de globalização*.
 BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: Uma visão humanística*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.
 PASSOS, M. C. *O jongo, o jogo, a ONG – um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática do jongo em dois grupos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Departamento de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio (Tese de Doutorado)

Colaboração: Página da educação/Educação e imagem (<http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal/>)

Morreu o poeta Aimé Césaire, pai do movimento “negritude”

O poeta Aimé Césaire, considerado um dos pais do “movimento negritude”, faleceu recentemente aos 94 anos em Fort de France, nas Antilhas Francesas, onde se encontrava hospitalizado desde 9 de Abril. Desde que havia sido internado por problemas de natureza cardíaca, porém, já circulavam rumores sobre o seu estado de saúde preocupante. O funeral teve lugar na ilha natal do poeta, no arquipélago de Martinica, após três dias de homenagens.

Nascido em 1913 em Basse-Pointe (Martinica) e originário de uma família modesta, Césaire cresceu rodeado pela miséria da população rural numa ilha profundamente marcada por dois séculos de escravidão. Aimé Césaire foi, juntamente com o senegalês Leopold Sedar Senghor e o guianês Leon-Gontran Damas, um dos impulsores da corrente conhecida como “negritude”. Defensor do mundo negro e da sua revolta contra o colonizador, definia-se fundamentalmente poeta, mas um “poeta comprometido” e “negro, negro, desde o fundo do céu imemorial”.

Césaire é autor de uma obra veemente e reivindicativa, por vezes muito próxima do surrealismo, e associada sobretudo aos movimentos de luta contra a colonização. Aimé Césaire teve influência maior sobre várias gerações de escritores e intelectuais no mundo. Em 1950, com a publicação do seu “Discours sur le colonialisme”, (“Discurso sobre o colonialismo”), texto virulento contra o ocidente – empoleirado no “alto da morte de cadáveres da humanidade” –, amplia a sua visibilidade e confere à sua obra um aspecto universal. O autor de “Cahier d’un retour au pays natal” consagrou a sua vida à literatura e à política, nas quais cristalizou todos os seus combates contra o colonialismo e o racismo. Lançou-se na política e criou o Partido Progressista Martinicano (PPM) para promover a autonomia da sua ilha e a “igualdade social”. As autoridades locais e os dirigentes partidários promoveram três dias de homenagem e o cortejo fúnebre passou por vários bairros da cidade onde foi presidente de câmara durante 56 anos (1945-2001). O presidente francês Nicolas Sarkozy esteve também presente na cerimónia de enterro do escritor, poeta, autor teatral, ensaísta e homem político de esquerda. Sarkozy saudou em Aimé Césaire um “símbolo de esperança para os povos oprimidos”. A Assembleia Nacional francesa observou também um minuto de silêncio em memória daquele que foi, também, o deputado que bateu todos os recordes de longevidade parlamentar, actuando de 1945 a 1993.

RJC/ AFP

Aprendizagem colaborativa e Wikis



IE/FN

“Finalmente, professora! Aquilo que fazemos na escola tem visibilidade! Pela primeira vez sinto que o nosso trabalho é visto e lido por outros, para além dos muros da escola”. O aluno dizia estas frases com convicção e orgulhoso do que ele e os colegas tinham produzido em conjunto. Sorri-lhe e perguntei-lhe qual a razão daquele entusiasmo. Respondeu-me: “A professora já viu a quantidade de visitas diárias que o nosso wiki tem e quais os países que acedem? Assim sim, vale a pena trabalharmos. E não é só o fulano e o sicrano a trabalharem, repare que fomos todos.”

No início do ano lectivo propus a estes alunos do ensino profissional, do 10º ano de escolaridade, a utilização da plataforma Moodle, como repositório

quer dos textos de apoio para a disciplina quer dos trabalhos realizados pelos alunos. O facto da disciplina estar restringida apenas aos alunos inscritos na disciplina e a uma palavra-chave de acesso, acabou por projectar apenas “para dentro de muros” o seu empenhamento e envolvimento, nas actividades realizadas.

Quando, em finais do 1º período, lhes propus a utilização de um wiki (<http://10ts.wikispaces.com>), explicando sucintamente o que era, para o que servia e como se utilizava, notei nas suas caras um pouco de apreensão, por ser uma ferramenta nova, mas ao mesmo tempo, de desafio perante a novidade. Depois de uma primeira aula em que exploraram a ferramenta, em pouco tempo já a dominavam, não encontran-

do qualquer dificuldade na sua utilização, até porque estavam habituados a utilizar o processamento de texto e a inserir imagens e vídeos, como frequentadores e utilizadores diários do Hi5 e de outras ferramentas Web 2.0. A visibilidade do trabalho para o exterior, a que se referia o aluno, foi uma motivação para fazer mais e melhor. Quando se aperceberam que a língua portuguesa poderia ser de certa forma limitadora dessas fronteiras, sugeriram e executaram a tradução de algumas páginas para inglês e espanhol (disciplinas que fazem parte do curso).

E, se por um lado, os alunos demonstraram ser tecnologicamente competentes, por outro, quase sem se aperceberem desenvolveram outras capacidades nomeadamente a capacidade

de trabalhar em equipa, de uma forma colaborativa. Como escreveu Stephen Downes “in ‘collaboration’ you work together on one thing, in ‘cooperation’ you work individually on two complementary things”. Na verdade, a forma como organizaram a informação, a forma como partilharam o conhecimento, a forma como cooperaram entre si e colaboraram uns com os outros, tornou-os mais conscientes do seu processo de aprendizagem e, portanto, mais activos na construção dos seus saberes.

Adelina Silva

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais - Laboratório de Antropologia Visual. Universidade Aberta
adelinasilva@netcabo.pt

RACISMO e CRIME SEM CASTIGO

Protestos nos EUA por absolvição de polícias que balearam negro desarmado

Centenas de pessoas desceram à rua sábado, 26 de Abril, em Nova York, para protestar contra a decisão, na sexta-feira, de absolver os três polícias que, em 2006, crivaram de balas um jovem negro de 23 anos, no dia do seu casamento, à saída de uma boate.

Os manifestantes fizeram uma manifestação nas ruas do Harlem, bairro do norte de Manhattan, entoando “não há justiça, não há paz” e carregando cartazes

com números para recordar as 50 balas disparadas contra Sean Bell, que estava desarmado.

Entre os manifestantes, Al Sharpton, militante histórico da luta pelos direitos civis, convocou outras mobilizações e actos pacíficos de desobediência.

“Sabemos, estrategicamente, como bloquear esta cidade”, disse Sharpton.

Na sexta-feira, o juiz Arthur Cooperman decidiu

abandonar as acusações contra três policiais que, em 26 de Novembro de 2006, perseguiram de carro um veículo à saída da boate, disparando contra os seus três ocupantes. Sean Bell foi morto, e os seus dois amigos ficaram feridos.

Os polícias justificaram o uso das suas armas, alegando que acreditaram que os ocupantes do veículo estivessem armados, o que não foi o caso.

O juiz considerou que os polícias não tinham responsabilidade criminal na morte de Sean Bell: “os testemunhos não foram suficientes para provar que os polícias se enganaram ao abrir fogo”.

O depoimento dos três oficiais foi “mais crível do que o das vítimas”, disse o juiz, num comunicado.

AFP

O mito do genoma como factor determinante da vida humana é extremamente perigoso e redutor



ANA ALVIM

Alda Sousa nasceu no Porto em 1953. Concluiu a licenciatura em Matemática Aplicada na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto em 1977. Foi professora de matemática na Escola Secundária Infante D. Henrique, no Porto, por um breve período de dois anos (entre 1975 e 1977) findo o qual integrou o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS) para ensinar a disciplina de Elementos de Matemática. Doutorou-se em 1995 com a tese “A Variabilidade Fenotípica da Polineuropatia Amiloidótica Familiar: um estudo de Genética Quantitativa em Portugal e na Suécia”, baseada num estudo comparativo da Paramiloidose nestes dois países.

Actualmente é professora Associada com Agregação do ICBAS, onde exerce funções de coordenadora da disciplina de Genética Básica do 1º ano da licenciatura de medicina daquela escola. Integra também a Comissão Científica do Mestrado em Saúde Pública (ICBAS/ Faculdade de Medicina). É igualmente responsável pelo módulo de Epidemiologia Genética nesse mestrado, bem como no Programa Graduado em Áreas da Biologia Básica Aplicada. Integra, como investigadora, a UNIGENE do Instituto de Biologia Molecular e Celular e é colaboradora da Unidade Clínica de Paramiloidose no Hospital Geral de Santo António, no Porto.

Os seus principais interesses de investigação situam-se na área das doenças genéticas (humanas), como a paramiloidose, a doença de Machado-Joseph, a doença de Huntington, e das doenças complexas como a enxaqueca e as hipodontias.

No campo de intervenção público, Alda Sousa foi deputada à Assembleia da República pelo Bloco de Esquerda entre Fevereiro e Julho de 2004, qualidade na qual apresentou o projecto-lei sobre Diagnóstico Genético pré-implantação que veio a ser agendado nesta legislatura.

Apresentou e discutiu o projecto de lei do BE sobre Informação Genética Pessoal e Informação de Saúde, que foi aprovado por unanimidade pelo Parlamento e que viria mais tarde, após discussão na especialidade, a ser promulgado. Colaborou ainda com o Grupo Parlamentar do BE nos projectos-lei sobre Procriação Medicamente Assistida e Investigação em Células Estaminais.

Nesta entrevista, a PÁGINA aborda não só estas questões como outros temas que despertam habitualmente a curiosidade daqueles que se vão interessando pelos desenvolvimentos na área da genética, nomeadamente o que se refere às possibilidades de aplicação médica decorrentes das novas descobertas.

Lemos e ouvimos tantas vezes notícias sobre os últimos desenvolvimentos na área na genética que por vezes perdemos um pouco a noção desse processo. Onde estamos situados actualmente nesse desenvolvimento?

A Biologia, e em particular a Genética, têm tido desde há alguns anos um aumento exponencial em termos de conhecimento e de recursos, quer materiais quer humanos. A nível mundial, e sobretudo nos chamados países mais desenvolvidos, tem-se assistido a uma clara aposta nesta área. Mas, tal como em muitos aspectos da ciência, os avanços no projecto de sequenciação do genoma humano revestem-se de aspectos positivos e negativos, nomeadamente de ideias que considero determinísticas e reducionistas.

Assim, se é consensual que alguns genes podem estar associados à manifestação de características individuais, e até de doenças, tem-se também assistido a uma tentativa de associar a genética aos próprios comportamentos humanos, como se estes possam ter uma causa genética associada. E o mito do ADN e o mito do genoma como factores determinantes da vida humana são extremamente perigosos e redutores, até para as próprias possibilidades da ciência.

No campo dos mitos, um dos aspectos positivos terá sido certamente ter finalizado o mito da raça...

Sim, claramente, pondo de parte a ideia que do ponto de vista biológico existam diferenças entre os seres humanos, o que é um importante contributo do ponto de vista dos direitos humanos.

Independentemente destas considerações, tem-se assistido, de facto, a um conjunto de descobertas extremamente importantes, sobretudo relacionadas com a descoberta de genes associados a doenças, permitindo desse modo desenvolver tratamentos mais eficazes. Será talvez no campo da medicina que a genética tem dado um contributo essencial, permitindo compreender causas para doenças de que não se supunha terem origem genética. Com o conhecimento que actualmente possuímos sabemos, por exemplo, que cerca de um terço da população irá, em algum momento da vida, sofrer de uma doença genética ou geneticamente influenciada.

Por outro lado, as inúmeras possibilidades abertas pelo campo da genética têm despertado uma enorme apetência junto das empresas farmacêuticas, que, em muitos casos, não passam de vendedoras de ilusões.

Porquê vendedoras de ilusões?

Porque a diferença entre aquilo que é o conhecimento real e as possibilidades que se anunciam na cura ou no desenvolvimento de terapias para determinadas doenças é ainda muito grande.

Sem deixar de lado esse aspecto importante da nossa conversa, que retomaria mais à frente, gostava, no entanto, de saber até que ponto Portugal tem conseguido acompanhar a evolução neste campo. Qual é a sua opinião?

Eu diria que Portugal tem claramente conseguido acompanhar a evolução nesta área, possuindo diversos grupos de trabalho extremamente qualificados que têm dado um significativo contributo para a investigação neste campo. Uma investigação que consideraria de ponta e que não fica nada a dever em relação àquilo que é feito noutros países.

Quando se fala dos avanços na genética referimo-nos sobretudo aos benefícios que eles podem trazer na área da medicina. No entanto, que outras aplicações podem derivar dela?

A genética abre um campo de aplicação muito vasto em diversas áreas do conhecimento. Não só em termos biológicos, permitindo uma percepção mais profunda sobre aquilo que é afinal o genoma humano e de como ele pode explicar as diferenças entre os vários povos que habitam o planeta, mas também no estudo da própria história da humanidade, das suas migrações, das diversas linhagens humanas. Uma forma de percebermos um pouco melhor o nosso próprio lugar no processo evolutivo e de entendermos que não é o número de genes que determina a complexidade de um organismo. O que nos remete, mais uma vez, para o facto de sermos muito mais do que apenas os nossos próprios genes, isto é, que embora possam determinar algumas das nossas características eles não determinam a nossa vida.

Que perspectiva abre esse conhecimento para a forma como podemos entender melhor a nossa própria essência enquanto seres humanos?

Tal como já atrás havia referido, no período anterior e imediatamente subsequente ao projecto de descodificação do genoma humano houve, de certo modo, uma tentativa de criar um novo paradigma do ser humano onde o ADN desempenharia um papel central e determinante. Creio que essa ideia conseguiu felizmente ser ultrapassada, percebendo-se que apenas uma parte do nosso código genético integra genes e que uma percentagem bastante significativa possui outras funções, algumas das quais vamos conseguindo descobrir, outras que são ainda completamente desconhecidas.

Por outro lado, e pese embora as diversas tentativas de apropriação de algo que deve ser entendido como um património da humanidade, como é o genoma humano, por via de patentes, gerou-se nessa altura uma vasta discussão pública que despoletou enormes paixões mas também uma enorme seriedade no debate. E penso que esse processo nos arma melhor hoje do que há dez ou quinze anos atrás contra os reducionismos e o determinismo que estavam muito presentes.

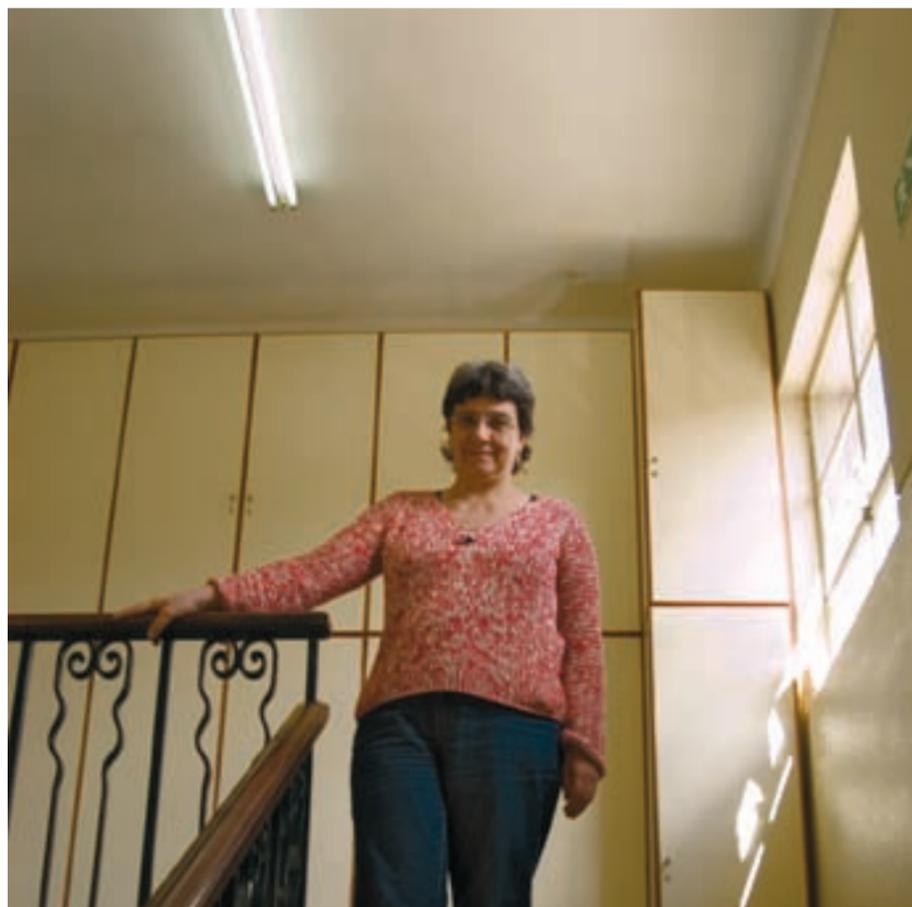
Distriçando a realidade da ficção**Fala-se muitas vezes da possibilidade de virmos um dia a poder reparar os nossos órgãos através da implantação de células retiradas dos nossos próprios tecidos. Isso é realidade ou ficção?**

Creio que estamos a começar a sair essa do campo da ficção, com o desenvolvimento da investigação em células estaminais. Mas é importante percebermos, por um lado, que existem muitos limites para a aplicação das técnicas, e percebermos, por outro, que mesmo essas aplicações terapêuticas estão sujeitas a questões de liberdade individual.

Acima de tudo julgo que em torno desta questão se criaram muitas mitificações, como a ideia de que a partir de agora vamos poder pôr em prática uma selecção genética que permita, por exemplo, gerar bebés com determinadas características. Isso não é assim tão simples, mais uma vez porque não nos reduzimos apenas aos nossos genes. Diria que se cruzam aí algumas questões que espelham receios absolutamente legítimos e alguns medos infundados, com alguma mistificação à mistura.

Receios éticos também?

Claro! Confunde-se frequentemente clonagem reprodutiva com clonagem terapêutica. Em Portugal, como na maior parte dos países que aderiram à Convenção de Oviedo, a clonagem reprodutiva é proibida – e bem! E também é proibida (e bem!) a criação de embriões através da procriação medicamente assistida com o objectivo da investigação científica. Mas os sectores mais conservadores tentaram não só impedir a aprovação da lei da procriação medicamente assistida como fazer passar a ideia de que o diagnóstico pré-implantação poderia dar origem a bebés “à la



ANA ALVIM

carte”. Ora a lei 32/2006 permite este tipo de diagnóstico apenas a “pessoas provenientes de famílias com alterações que causam morte precoce ou doença grave, quando exista risco elevado de transmissão à sua descendência (artº 29), o que não é o mesmo que pretender escolher a cor dos olhos ou mesmo o sexo da criança.

Isso é já uma possibilidade real?

Sim, é uma possibilidade real. É já possível pôr em prática essa técnica num número razoável de doenças, inclusivamente em Portugal, pelo recurso à fertilização in vitro, na qual depois se seleccionam os embriões a ser implantados que não sejam portadores dessa mutação grave.

Uma questão que inevitavelmente se aborda quando se fala deste tipo de aplicações médicas é a possibilidade ou não do seu acesso universal. Para colocar a pergunta directamente: não se corre o risco de apenas os mais ricos poderem vir a beneficiar delas?

Isso dependerá da forma como o Estado regular esta questão. E, de facto, é uma questão central. Portugal tem, desde há dois anos, uma lei que regulamenta a procriação medicamente assistida e o seu acesso. Nessa legislação está, até certo ponto, prevista a forma através da qual se pode aceder ao diagnóstico pré-implantação e contemplado o direito a um número razoável de tentativas de ciclos de fertilização.

Pessoalmente, encaro o acesso a todas as técnicas médicas, sejam da área genética seja de qualquer outra área da medicina, como um direito universal e inalienável. É um direito pelo qual, enquanto cidadãos e cidadãs, nos devemos bater e não deixar nunca que sejam um privilégio para alguns e fonte de lucro para outros.

Acha que existem riscos reais de podermos vir a sofrer de manipulação genética, no mau sentido da palavra?

Não me parece. Novamente creio que aí existe muita ficção e poucas possibilidades reais de isso vir a acontecer. E depois pergunto: o que se pretenderia ou o que se ganharia com ela?

No entanto, há outros tipos de aplicações genéticas que já estão aí a ser utilizadas comercialmente. No que diz respeito aos testes genéticos, por exemplo, que se reveste de uma dimensão complexa e onde existe uma grande irresponsabilidade, porque, na prática, se está muitas vezes a vender ilusões. Tanto em Portugal como nos Estados Unidos, embora este último país seja o paradigma disso. Nos EUA podem-se encomendar, através da Internet, kits através dos quais por meio de uma raspagem bucal, que posteriormente é enviada para um laboratório, se podem fazer inúmeros testes preditivos para determinar susceptibilidades a doenças, etc.

Porém, tais testes não têm em geral qualquer valor preditivo. É que apesar de ser vendida a ideia de que as pessoas podem ser testadas para uma quantidade enorme de doenças, muitas delas revestem-se de uma extrema complexidade para a qual



ANA ALVIM

não é possível estabelecer uma correlação directa entre a presença de determinados genes e a ocorrência dessas doenças. Ou seja, não passam de um negócio.

Mesmo em doenças em relação às quais é possível, através de um teste de genética molecular, determinar se um indivíduo é ou não portador de uma determinada doença, as chamadas doenças monogénicas ou mendelianas, de que é exemplo a paramiloidose, pergunta-se: o que se faz com esse conhecimento antes do tempo? Isto levanta questões éticas extremamente complexas.

Por isso, sou da opinião que deve haver uma regulamentação eficaz sobre esta matéria. E Portugal tem uma lei sobre informação genética que regulamenta as condições em que esses testes devem ser efectuados, num enquadramento próprio de aconselhamento.

Propriedade pública versus privada

De quem é a propriedade destas descobertas? O que é do domínio público e o que pertence ao privado?

O genoma humano foi sequenciado num projecto público e as suas sequências continuam a ser depositadas num repositório que pertence ao domínio público. Mas tem havido, de facto, tentativas de patenteamento de descobertas que ficam naquilo que poderíamos considerar uma fronteira ténue. Mas, na minha opinião, não faz sentido deter uma patente sobre conhecimento. Poder-se-á discutir o que é uma patente sobre uma aplicação onde há um conhecimento. Até porque, embora as sequências descobertas através do projecto de genoma humano se tenham tornado do domínio público, torna-se extremamente difícil saber quantos genes estão actualmente patenteados.

Um dos exemplos mais extremos e mais conhecidos está relacionado com a empresa Myriad e com o cancro da mama, na qual esta multinacional patenteou os genes BRCA 1 e o BRCA 2 (Iniciais em inglês para "BReast CAncer"), detendo, praticamente, o monopólio sobre os testes genéticos e a investigação no cancro na mama. Esta empresa sofreu recentemente um revés neste âmbito, quando, em 2005, o gabinete europeu de patentes (European Patent Office) lhe revogou o essencial das patentes. Do meu ponto de vista é absolutamente inaceitável que haja apropriação da patente da realização de testes genéticos por parte de qualquer empresa.

Ou seja, existe ainda um campo nebuloso sobre aquilo que é do domínio público e o privado...

Exactamente.

Mas há algum tipo de regulamentação que impeça isso?

A nível internacional não, a regulação está ainda por fazer. O projecto público do genoma humano apostou desde sempre em colocar no seu sítio da Internet toda

a informação sequenciada, mas pelos vistos isso não impediu que, em algumas circunstâncias, tenha havido patenteamentos.

O que é grave é a possibilidade de isto poder abrir campo à discriminação, porque este tipo de testes genéticos, nomeadamente relativos ao cancro da mama, já tem um preço elevado mesmo quando é subvencionado pelos sistemas de saúde.

Adivinham-se, portanto, muitos conflitos legais em torno desta questão...

Com certeza que sim. E ao nível europeu existem diversas instâncias, quer da própria União Europeia, quer de sociedades científicas, que mesmo de diversos grupos de trabalho da OCDE que pedem o estabelecimento de regras neste domínio. A Sociedade Europeia de Genética Humana, por exemplo, tem tido um papel importante no estabelecimento de algumas regras relativamente a estas questões, quer no que se refere ao patenteamento quer aos testes genéticos, procurando por um lado defender os cidadãos europeus da voragem das companhias farmacêuticas, e por outro lado permitindo que estes testes sejam feitos em condições de dignidade e respeitando a liberdade individual dos cidadãos.

As empresas alegam que ao despenderem verbas na investigação genética têm direito à propriedade intelectual sobre elas. Este argumento parece-lhe válido?

Eu não aceito esse argumento porque não defendo um sistema social baseado no lucro e em que a saúde das pessoas possa estar dependente do lucro. É o mesmo que dizerem que os diabéticos não podem ter acesso universal à insulina, por exemplo, porque as empresas precisam de maximizar os seus lucros.

Que poder têm os governos neste campo?

Os governos têm de ter coragem para regulamentar e inclusivamente quebrar o poder dessas empresas, como aconteceu com a África do Sul e o Brasil relativamente aos retrovirais do Vírus

da Imunodeficiência Humana (VIH). Não é possível que descobertas avançadas e fundamentais para a humanidade estejam apenas acessíveis àqueles que têm poder económico.

Direitos, Liberdades e Garantias

Passando para uma outra questão: existe um grande debate sobre as aplicações não médicas do genoma humano, como as bases de perfis de ADN que estão a ser implementadas por diversos países europeus e não só. **Que riscos podem advir deste processo? O Reino Unido, por exemplo, está já numa fase avançada...**

O Reino Unido já dispõe há muito tempo de uma base de dados deste tipo. E Portugal está a seguir o mesmo caminho, havendo, desde Fevereiro deste ano, uma lei que regulamenta as bases de dados de perfis de ADN. Este processo tem duas facetas centrais: uma respeitante à identificação civil e à identificação criminal. É



ANA ALVIM

um assunto muito longo e complexo para se abordar em poucas linhas, mas creio que sobre este processo houve muito pouca discussão pública. E essa falta de debate revela como a “infallibilidade” da genética entrou no paradigma de vida das pessoas – nomeadamente através de algumas conhecidas séries televisivas –, tendo o acesso ao conhecimento da genética para esses fins ter sido de tal forma legitimado que praticamente não houve reacção das pessoas relativamente à aprovação dessa lei no Parlamento.

Que tipo de riscos estão presentes?

A lei tem aspectos perigosos no sentido em que se situa numa fronteira delicada. Porque não deixa de ser preocupante que a mesma técnica de perfil de ADN que pode servir – e serviu bem – para promover o reencontro das avós de Maio com os seus netos na Argentina, é a mesma que pode ser usada de um modo excessivo para efeitos de investigação criminal. É óbvio que um perfil de ADN pode permitir ilibar um suspeito. Tem essa faceta extremamente positiva. Mas o que nos deve fazer reflectir são os vários passos e o caminho que seguiram várias das bases de dados em outros países.

Em França, por exemplo, as amostras e perfis de ADN que constavam de uma base de dados começaram por se restringir apenas aos indivíduos que tinham sido condenados por crimes sexuais graves. Aparentemente não há nada a opor a isso. O facto curioso é de esse perfil ter sido agora alargado aos imigrantes em situação ilegal, muitas vezes recolhido de forma forçada, ou à pequena delinquência, como um adolescente que rouba pilhas num supermercado, etc.

A lei portuguesa é neste sentido relativamente imprecisa, havendo bases de dados voluntárias, bases de dados de suspeitos e bases de dados relativas a pessoas desaparecidas. Depois, as interconexões entre estas bases de dados, quer a nível nacional quer internacional, não garantem totalmente, na minha opinião, os direitos, liberdades e garantias dos cidadãos. Sobre esta lei, aliás, quer a Comissão Nacional de Protecção de Dados quer o Conselho Nacional de Ética e das Ciências da Vida fizeram vários reparos justamente do ponto de vista da salvaguarda dos direitos.

Diria que quase se procura através dessa técnica determinar uma certa propensão para a criminalidade. Pelo menos em Inglaterra julgo que existem intenções nesse sentido...

Sim, essa ideia é ainda mais perversa e eu ia referir-me a isso. Mas a intenção inicial não era essa. Nos países onde as bases de dados de perfis de ADN foram implementadas, e mesmo na lei portuguesa, a ideia era fazer deste instrumento um

meio para ajudar a cimentar as hipóteses de investigação criminal. Mas a verdade é que em Inglaterra, por exemplo, já se incluem hoje em dia nestas bases de dados os sem abrigo e os pedintes sob a alegação de serem elementos que perturbam a ordem pública. Onde nós chegamos!

O incremento da utilização das situações para as quais são autorizadas estas recolhas coincidiu com a chamada “guerra ao terrorismo”. O que não podemos é viver num mundo onde, sob esse pretexto, os direitos, liberdades e garantias são completamente ignorados.

Relativamente à questão que me estava a colocar, alguns criminólogos e investigadores de ciências sociais ingleses começaram de facto a achar que alguns comportamentos menos sociáveis, em particular os que se referem aos jovens nas escolas mais problemáticas, podiam ser indicadores de futuros perfis criminosos. Já houve, por isso, quem sugerisse que esses jovens mais indisciplinados pos-

sam vir a ser incluídos nestas bases de dados. Do ponto de vista científico isto é absolutamente insustentável e é um precedente extremamente perigoso para as nossas regras de convivência comum.

Fazendo quase lembrar os perfis que eram traçados no início do século XX baseados nos traços fisiológicos das pessoas...

Sim, de certa forma isso faz lembrar Lombroso. É curioso que aborde esse assunto, porque justamente nos primórdios da genética, ou seja, ao longo dos primeiros 20 ou 30 anos do século XX, a genética esteve intimamente ligada ao eugenismo e legitimou mesmo uma série de políticas de restrição de direitos.

É o caso dos imigrantes que nessa altura se dirigiam para os Estados Unidos, onde, baseando-se numa lei de base eugénica, as autoridades impediam a entrada de pessoas portadoras de doenças psiquiátricas de origem genética, entre muitas outras. Mais tarde, na Alemanha nazi, a eugenia praticada pelo regime começou por pôr em prática conceitos que eram prevalecentes no seio da comunidade científica da altura, quer no que se refere ao conceito de raça e da superioridade da raça, quer relativamente às doenças psiquiátricas, levando depois essa prática ao extremo que conhecemos.

O que aí é chocante e nos deve fazer reflectir face à aplicação da genética no século XXI é que essa política foi legitimada por muitos geneticistas antes de o ter sido pelo poder político.



ISTO É

Eu odeio este rapaz!

Reflectindo sobre a noção da esperança Freireana para além das posturas redentoras na formação docente

Muitos dos discursos contemporâneos sobre as escolas são francamente surpreendentes. A grande maioria segue uma lógica simplista: todas as escolas são violentas, não ensinam bem, estão desactualizadas, são discriminatórias, enfim, são uma “porcaria”. Mas ao mesmo tempo insistem que as escolas abrem as portas ao futuro, permitem a revolução tecnológica e são a esperança, ou a única esperança, de mudança social. É possível chamar tais discursos de contraditórios ou esquizofrênicos, mas eles apresentam ou seguem a lógica antiga e bem conhecida dos discursos “redentores” que faz deles muito influentes. O discurso redentor segue uma sequência muito conhecida. Pecado, crise, falência, trauma, seguido de redenção, absolvição, recuperação, sucesso. O mesmo esquema é dominante nos filmes de Hollywood acerca dos professores e nas narrativas oficiais acerca da função da escola na modernidade.

Vale ressaltar (e recordar) que as notícias acerca da crise da educação são velhas. Se acreditamos no que publicam os jornais, as escolas estão em crise há mais de 200 anos, ou desde a invenção dessa instituição tão moderna que é a escola pública. As crises são produto de muitos factores, mas na «mídia» tudo fica muito simplificado: a culpa é do Ministério, do governo, das professoras, das crianças ou de alguma combinação mágica de factores. Claro que depois desse primeiro acto de denúncia da crise, vem a parte do reconhecimento, que a situação é tão ruim que não se pode melhorar. Depois do reconhecimento, vem a etapa do arrependimento, na qual se tem que reconhecer o erro, olhar para o futuro de novo, redescobrir a esperança perdida, fazer a promessa da mudança, começar a caminhar pelo caminho certo... um tipo de narrativa bem conhecida.

O que gostaria de sublinhar é que a noção da esperança que aparece nessas narrativas é uma esperança muito desesperançada. É uma esperança simples, fácil, quase natural, e que tem como única sustentação uma figura muito especial. Onde se localiza, ou melhor, quem traz esperança nas escolas de hoje dentro dessa lógica redentora? O resgate redentor da escola, numa resposta que repete a fórmula dos filmes de Hollywood, só se pode dar através de individualidades heróicas.

O discurso redentor segue uma sequência muito conhecida. Pecado, crise, falência, trauma, seguido de redenção, absolvição, recuperação, sucesso.

Professores e professoras sozinhos que além de terem muita capacidade de resistir e de sofrer têm uma infinita capacidade de amar e de se entregar.

Parece simples, mas eu quero explorar melhor a lógica redentora. Em tempos como estes onde aparentemente as soluções para todos os problemas sociais passa pela comercialização, onde ouvimos constantemente falar sobre as exigências da globalização para a educação, a importância da produção científica, tecnológica e cultural para as economias baseadas no conhecimento, e como essas mudanças transformaram as escolas aprofundando as lógicas avaliativas, estimulando a competição, a pergunta seria: tem sentido exigir das professoras mais amor e mais entrega como fonte da esperança pedagógica?

Procurando responder a esta interrogação, eu quero compartilhar uma história simples que me permitiu pensar em termos de uma outra esperança, daquela que Paulo Freire falava, daquela que precisa incorporar o conflito, a luta, o diálogo constante no cotidiano

no das escolas como requisito fundamental para a construção das condições necessárias para fazer uma outra escola possível.

Estava em Porto Alegre fazendo pesquisa sobre a Escola Cidadã desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) quando conheci Júlia durante uma oficina de formação para directores de escolas. Júlia era uma directora que claramente se posicionava contra a direcção da SMED. Como pesquisador, eu queria saber como é que um projecto político-pedagógico que se afirma no princípio da democratização radical da escola pública, trabalhava com aqueles que não estavam a favor da orientação oficial. Por outras palavras, quais eram os limites da democracia da Escola Cidadã. Perguntei à Júlia se eu poderia visitar a escola que ela dirigia e uma semana depois, enquanto a entrevistava, os gritos de um garoto interromperam a nossa conversa.

Júlia pergunta a Sulina, a merendeira: — Que barulho é esse?

Sulina — É o João outra vez. Ele quer entrar.

Júlia — Como está ele hoje?

Sulina — Completamente bêbado e “doidão” como sempre.



ISTO É

Júlia — Deixa-o entrar e dá-lhe comida. Fala com a Sabine que venha falar comigo e se tiver alguém da EJA, que venha também.

Júlia olha-me e diz: — desculpe-me. Se você quiser esperar aqui, você pode.

Gustavo — Tudo bem, eu espero.

(Respondi pensando que a directora voltaria, no máximo, em 15 minutos. Quanto tempo gastaria uma directora com um aluno bêbado?)

Alguns minutos depois Júlia, Sabine, Luís, um dos professores da EJA, e o João entraram na sala da direcção da escola. João impressionou-me muito. Era «magríssimo», negro “tinta forte”, não tinha os dentes da frente e parecia muito bravo e zangado. Cheirava a álcool e tinha as roupas completamente sujas. Essa cena levou-me a confirmar o que havia pensado anteriormente: isto vai durar 15 minutos. Eu estava totalmente equivocado. Para encurtar a história, Júlia demorou uma hora para voltar a falar comigo. Durante esse tempo, eu assisti a uma negociação entre a direcção da escola, o representante da EJA, a mãe-rendeira, que também participou da discussão, e o João.

Na negociação os adultos explicavam ao João que ele não podia entrar na escola bêbado em hipótese alguma e que como já tinha 15 anos ele teria que frequentar as aulas no período nocturno. Mas isso não queria dizer que a escola não era um lugar para ele, já que a quadra, a biblioteca e os demais espaços estariam sempre abertos. Júlia nesse momento falou de modo muito claro que o João teria que aceitar algumas condições para voltar para a escola tendo, inclusive, que assinar um compromisso. Dentre as condições estava tomar banho, mudar de roupa, parar de beber e começar as aulas nesse mesmo dia. Pouco depois, após reclamar muito, João aceitou as condições da escola e resolveu assinar o compromisso. Quando todos saíram da sala de Júlia, na tentativa de retomar a conversa eu perguntei: — você deve gostar muito do João. E ela respondeu-me: Gostar? Eu odeio esse rapaz. Eu poderia mentir para si, dizendo que gosto muito do João, que todos os alunos da escola são como meus filhos, mas a verdade é muito diferente. Eu fiquei calado por uns segundos. Eu não lhe queria sugerir que estava à espera de um tipo de resposta determinada. Quando me recompus perguntei-lhe: — então qual é a verdade? E ela respondeu-me: — a verdade é que eu sou a directora desta escola e eu sou uma profissional muito competente. Você sabe que eu não estou de acordo com a SMED, mas eu fui eleita para dirigir esta escola. Eu ganho um bom salário para ser a responsável pela escolarização de todas as crianças desta comunidade. Inclusive, daqueles que abandonaram a escola. Este é o meu traba-

... a democracia, como qualquer aspiração social, não é feita com boas intenções mas com reflexão e prática: “Não é o que eu digo que diz que eu sou um democrata, que eu não sou um racista ou machista, mas o que eu faço. O que eu digo pode não ser contradito pelo que eu faço. É o que eu faço que demonstra a minha fidelidade ou não para com o que eu digo”

lho. Eu tenho que gerir o projecto pedagógico da comunidade que me escolheu como a líder da equipe pedagógica, que está trabalhando duro na educação de todas as crianças. daquelas que eu amo e daquelas que eu odeio.

A escola de Júlia é muito diferente

Voltando para o centro de Porto Alegre eu não podia parar de pensar que essa tinha sido a primeira vez que uma professora me falava, referindo-se a um aluno,

numa entrevista formal “eu odeio este rapaz”. Ela, de facto, não gostava do João, e eu acredito nas suas palavras, mas por uma razão que ainda estou à procura, eu sentia-me contente com a sua expressão de ódio.

Quando eu estava a escrever as notas do trabalho de campo o título foi: a escola da Júlia é muito diferente. Mas por quê?

- 1) Essa escola é diferente porque Júlia, como directora da escola, entende que a sua posição de liderança pressupõe ser parte de uma equipe;
- 2) Essa escola é diferente porque não culpabiliza ou castiga os «Joãos» por abandonarem a escola, beber ou não falar a norma culta da língua portuguesa;
- 3) Essa escola é diferente porque não castiga os «Joãos» por não terem os mesmos valores culturais de alguns dos professores ou das “boas” crianças que aparecem na Malhação ou até em muitos livros de texto;
- 4) Essa escola é diferente porque não paternaliza a relação com João, já que ele tem que se responsabilizar e fazer a sua parte como integrante do colectivo da escola;
- 5) Essa escola é diferente porque afirma de maneira radical a igualdade ética e política de todas as pessoas;
- 6) Essa escola é diferente porque permite a Júlia e a todo o corpo da escola localizada num bairro pobre de Porto Alegre olhar nos olhos de um garoto que parece bravo, pobre, bêbado e sujo sem vergonha e sem culpa.
- 7) Essa escola é diferente porque, sem actos heróicos, é talvez um exemplo REAL e REALISTA de possibilidades de melhorias e mudanças pedagógicas a partir de uma reinvenção das ideias de Paulo Freire (algo que Freire insistentemente propunha aos seus leitores/as).

Neste trabalho quero argumentar que o exemplo de Júlia e João é uma pequena amostra do potencial transformador e da vigência dos princípios Freireanos. Também quero argumentar que é impossível entender a actualidade do pensamento



ISTO É

Freireano, bem como propor as escolas enquanto lugares para o fomento e o encorajamento da participação democrática, a menos que elas sejam dramaticamente reconfiguradas como um projecto fundamentado firmemente em três princípios.

Três princípios para pensar uma escola desde o legado Freireano

A democracia real é compreendida por Freire como algo latente no presente, algo imanentemente ligado ao futuro que pode ser capturado no momento vacilante da consciência antecipatória. Freire mostra que a utopia e a consciência crítica são mutuamente inclusivas e dialecticamente reanimadas e que juntas elas sinergizam o conhecimento novo e as novas configurações e possibilidades culturais para a transformação humana. Freire mostra que a democracia, como qualquer aspiração social, não é feita com boas intenções mas com reflexão e prática: “Não é o que eu digo que diz que eu sou um democrata, que eu não sou um racista ou machista, mas o que eu faço. O que eu digo pode não ser contradito pelo que eu faço. É o que eu faço que demonstra a minha fidelidade ou não para com o que eu digo” (1998, p. 67).

O trabalho de Freire sublinha o facto de que a *praxis* utópica tem que incluir alguma forma de análise das reais circunstâncias existentes que envolvem as contradições sociais dentro do capitalismo, sendo a crítica ideológica a forma mais importante de análise. A disposição utópica do trabalho de Freire é consequentemente concreta, no sentido em que ela origina, nas condições de vida dos actores sociais oprimidos, as suas colocações históricas, os seus riscos, desafios e problemas, mas também as suas energias produtivas e criativas exibidas nas lutas quotidianas.

Uma das dimensões mais importantes da visão utópica de Freire é a sua demanda pela mudança dos aspectos opressivos da vida quotidiana nas escolas e na sociedade, a partir do engajamento nas lutas comuns do “aqui e agora” em vez de esperar pela realização das condições objectivas idealizadas, ou pelo aparecimento mágico de uma consciência utópica entre os oprimidos. Na visão utópica de Freire, a tarefa principal não é libertar os outros pela aplicação de receitas pedagógicas já prontas, mas através do desenvolvimento da solidariedade para com o outro e da luta conjunta, nas salas de aula, nas escolas e nas ruas.

Freire também afirmou que para acontecer uma *praxis* pedagógica orientada para obter igualdade efectiva de direitos sociais e uma transformação educativa com justiça, a dimensão utópica tem que ser natural. Vale a pena citar Freire sobre este assunto: “A utopia tende a ser dinâmica em lugar de estática; tende à vida em lugar de à morte; ao futuro como um desafio para a criatividade do homem e não como uma

repetição do presente; a amar como libertação dos sujeitos e não como possessividade patológica; à emoção da vida em lugar de frias abstracções; a viver juntos em harmonia em lugar de viver gradativamente; ao dialogar em lugar de calar-se; à *praxis* em lugar de à ‘lei e ordem’; a homens que se organizam reflexivamente para a acção em lugar de homens que se organizam para a passividade; à linguagem criativa e comunicativa em lugar de sinais prescritivos; a desafios reflexivos em lugar de slogans domesticantes; e para valores que são vividos em lugar de mitos que são impostos”. (Freire, citado em Giroux e McLaren, 1997, p.150).

No caso escolar a esperança pedagógica tem de ser concreta

O desafio da concepção Freireana de esperança consiste em trabalhar quotidianamente para transformar as escolas em espaços mais democráticos, sem confundir essas transformações com a necessidade de produzir actos “hollywoodianamente” heróicos. A minha esperança pedagógica é céptica, ainda que acredite em mudanças, melhorias, solidariedade e justiça social. A minha esperança é a força guia, uma força que é entendida como uma latência pulsante de possibilidade que não desconhece os perigos, ou minimiza o poder do medo, da fome, e dos castigos sociais. Como tal, a esperança no caso escolar tem que ser concreta (sem dúvida atravessada por numerosos conflitos, dos quais a mercantilização de todas as formas do conhecimento é o maior), possível de ser realizada pelos professores e professoras que hoje ensinam nas escolas, e não pelos que só existem nos ecrãs da TV ou do cinema. A esperança pedagógica de Freire precisa de uma *praxis* (reflexão e acção) que recupere o horizonte conceitual para o desenvolvimento do ensino democrático como uma “utopia educacional crítica”. E para que isso aconteça é preciso considerar três princípios:

Primeiro, assim como discutir melhorias e mudanças sociais implica uma definição de “boa sociedade,” de maneira similar precisamos de uma definição do que consideramos uma “boa escola.” Eu vou propor que uma boa escola tem que ensinar a ler, escrever e dar acesso aos conteúdos que são socialmente valorizados em dado momento histórico, mas tem que incorporar como objectivo fundamental o desenvolvimento do senso de agência.

Segundo, é necessário estabelecer um conjunto de meios “certos” para atingir resultados “incertos”. Precisamos pensar estratégias e organizar práticas para que as nossas salas de aula ofereçam igual acesso aos estudantes a conhecimentos que os ajudarão a ter sucesso na escola; mas não podemos estar certos de que o

***Reivindicar autonomia para si mesmo é reconhecer
as reivindicações recíprocas para a autonomia dos outros.***

que consideramos acesso igual ao conhecimento garanta uma igualdade de resultados. Isto deve-se ao facto de que o conhecimento que consideramos importante pode não ser assim visto por aqueles que estamos a tentar educar. Não podemos insistir na estratégia de oferecer acesso ao conhecimento em troca da perda das marcas identitárias das populações marginalizadas, nem limitar a aprendizagem àquilo que é considerado “essencialisticamente” conhecimento popular.

O ensino para a democracia exige claramente como um imperativo fundamental a criação de condições nas quais os processos e resultados das experiências educacionais não sejam fixos, e nem sempre favoreçam os interesses da classe dominante. Para serem reconhecidas como democráticas, as escolas precisam de ser transformadas em locais soberanos que convidam a comunidade escolar a formar juízos razoáveis sobre os fins da vida na escola e assegurem que a cada membro da comunidade escolar seja outorgado peso igual na deliberação pública. Por outras palavras, as decisões escolares devem estar baseadas nos juízos da comunidade enquanto pessoas livres e iguais. A autonomia é exercitada através das capacidades autónomas de compreensão, imaginação, argumentação, avaliação e desejo. Reivindicar autonomia para si mesmo é reconhecer as reivindicações recíprocas para a autonomia dos outros.

Em terceiro lugar, quero argumentar que não há nenhuma possibilidade de imaginar outras escolas sem reconhecer o papel crucial e directivo dos professores em qualquer processo de mudança educacional. A formação dos professores, levando isto em conta, é talvez um ponto chave para iniciar práticas dirigidas a abrir espaços novos de prática democrática. Assim, gostaria de apresentar oito recomendações gerais para reflectir acerca da formação dos docentes que se combinam com os três princípios apresentados:

1. A formação/profissão docente tem de se iniciar e manter-se como uma reflexão constante sobre os propósitos da educação na sociedade contemporânea. Os professores precisam de trabalhar para desenvolver uma visão filosófica, moral e política coerente de reforma escolar de maneira que possam tomar a iniciativa para a mudança de baixo para cima para transformar as escolas e, assim, realizar tais propósitos.
2. A formação/profissão docente não pode desconhecer, na definição dos propósitos da educação, que a educação escolar é uma prática social que opera dentro de uma sociedade caracterizada por relações desiguais de poder. Não obstante as desigualdades, os docentes são sujeitos com agência imersos em regimes de poder, que os moldam, assim como moldam os seus alunos e o contexto quotidiano do ensino. Por outro lado, como sujeitos com capacidade de agência os professores podem trabalhar os códigos de poder, os modos repressivos e produtivos que atravessam não só as escolas, mas a sociedade como um todo.
3. A formação/profissão docente terá mais capacidade de agência se der maior centralidade aos processos sistemáticos de produção de conhecimentos tanto sobre as experiências sociais que regulam a vida escolar (aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor, etc.) quanto sobre os conteúdos e informações derivadas das disciplinas académicas.
4. Ao dar centralidade aos processos sistemáticos de produção de conhecimentos a formação/profissão docente não pode excluir nem reificar aqueles conhecimentos que foram historicamente desvalorizados e excluídos: o conhecimento chamado popular, produzido pelas mulheres, grupos minoritários e grupos indígenas.
5. Aceitar a importância daqueles conhecimentos que foram historicamente desvalorizados nos currículos oficiais não implica negar a importância dos conhecimentos escolares. Ao contrário, a formação/profissão docente precisa reafirmar a importância da escola como instituição educativa, mas reconhecendo que não é a única “educadora” e que deve cooperar com as famílias e as comunidades e facilitar a cooperação entre outras instituições, como museus, hospitais, teatros, ONGs, etc.
6. A formação/profissão docente precisa trabalhar para construir redes de aprendizagem entre escolas e comunidades, fazendo uso dos recentes desenvolvimentos e inovações em tecnologia de comunicação, e seus usos práticos, mas também investigando como essas tecnologias modificam as relações existentes e os modos de viver.
7. A formação/profissão docente tem, portanto, que enfatizar a pesquisa, individual e institucional, para poder ensinar também métodos sofisticados de investigação. É preciso usar os instrumentos de análise dirigidos à pesquisa: observação, entrevistas, fotografia, gravação em vídeo, tomada de notas e colecta de histórias de vida. Ao fazer assim, os alunos não só afinam as habilidades tradicionais como ler, escrever, calcular, escutar, interpretar e pensar, mas aprendem a compreender e reconhecer as dinâmicas que impactam as suas vidas quotidianas: o seu lugar na hierarquia social dos grupos de amigos e colegas dos quais participam, as suas relações românticas, as suas aspirações profissionais, as suas relações com os professores.

.. não há nenhuma possibilidade de imaginar outras escolas sem reconhecer o papel crucial e directivo dos professores em qualquer processo de mudança educacional.



ISTO É

8. A formação/profissão docente com ênfase na pesquisa, vai poder desenvolver métodos novos e apropriados de avaliação. Os testes objetivo-padronizados não respondem às necessidades das nossas escolas, porque apagam a voz dos docentes e dos estudantes na avaliação; os procedimentos de avaliação deveriam ser uma extensão do processo de aprendizagem.

As práticas e os resultados democráticos são fundamentalmente adversos às predições exactas

Na minha visão estas oito recomendações compartilham elementos da noção de esperança pedagógica do legado Freireano, já que elas são uma aposta numa escola melhor, num futuro mais democrático e portanto mais incerto, mas possível. Mas por que tratar a noção de maior democratização conjuntamente com a

ideia de falta de certeza? A democracia não é uma realização que acontece num momento messiânico, nem é um sistema naturalmente ligado às realizações políticas, económicas e culturais dentro dos Estados Unidos, dos países do G-7 e do mercado financeiro global.

A democracia não chegou miraculosamente de alguma maneira ao momento actual da história. As práticas e os resultados democráticos são fundamentalmente adversos às predições exactas; não existe nenhuma essência democrática que precede o nosso próprio envolvimento quotidiano na tarefa de lutar por um imaginário democrático.

As escolas podem ser mais democráticas e encorajadoras de uma vida melhor e oferecer aos alunos e aos professores/as a possibilidade de interacção dialógica baseada num sistema de valores que, não ignorando a realidade da sociedade (as injustiças do capitalismo global, das ditaduras, da exploração do meio ambiente), exporá as armadilhas ideológicas de um sistema que tem convertido até mesmo os adultos em cidadãos indiferentes ou em jogadores cínicos.

Esforços para criar escolas radicalmente democráticas, tanto numa única sala de aula como no caso de Júlia e João, quanto em esforços maiores no nível de uma prefeitura, ou um estado ou país, valem a pena ser perseguidos. Estas experiências não só nos ensinam a esperar mais de cada escola (especialmente daquelas que trabalham com os sectores populares), mas também a melhorar os sistemas educacionais conectando a formação docente, a participação dos indivíduos e das comunidades com metas gerais de igualdade e de solidariedade social. Neste sentido, temos que recuperar criativa e criticamente as lições (e os erros) que generosamente nos oferecem as muitas Júlias e os muitos Joãos que habitam as nossas escolas. A todas elas e a todos eles, muito obrigado, por nos ensinarem que ainda faz sentido estudar Paulo Freire.

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. 1998 *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* Boulder, Colo.: Westview Press.
- GIROUX, Henry and MCLAREN, Peter. 1997. "Paulo Freire, Postmodernism, and the Utopian Imagination: A Blochian Reading." Pp. 138-62 in *Not Yet: Reconsidering Ernst Bloch*, edited by Jamie Owen Daniel and Tom Moylan. London & New York: Verso.

■ Erva Moira

Engenheiro americano acusado de espionagem a favor de Israel é preso nos EUA

Um americano com acesso a instalações militares dos Estados Unidos foi detido depois de ter passado, durante 20 anos, informações sobre armas nucleares para Israel, anunciou nesta terça-feira a procuradoria de Nova York.

O engenheiro mecânico Ben-Ami Kadish, que era funcionário num arsenal de Dover, tinha acesso à documentação militar, que ele fotografava e enviava para Israel.

Entre os 50 a 100 documentos entregues entre 1979 e 1985 a Israel pelo espião, figuravam informações relacionadas com armas nucleares e classificadas como de divulgação restrita.

Por intermédio de um funcionário do consulado israelita em Nova York, Kadish também passou dados sobre caças F-15 que os Estados Unidos venderam a outro país e sobre o sistema de defesa de mísseis Patriot, também considerados "segretos" pelo exército dos Estados Unidos.

O porta-voz do Departamento de Estado americano, Tom Casey, comentou que "este tipo de actividade, tendo ocorrido no passado ou no presente, não é o que esperamos de um país amigo, ou aliado, e não esperávamos isto de Israel".

Casey acrescentou que o governo americano pedirá explicações a Israel. "Vamos falar disso com os israelitas, se é que já não o fizemos", destacou.

Segundo o porta-voz, o caso está de alguma forma relacionado com o de outro espião, Jonathan Pollard, que actualmente cumpre prisão perpétua nos EUA por ter feito espionagem no Pentágono a favor de Israel nos anos 80.

Pollard, um oficial da marinha americana, entregou milhares de documentos a Israel, por intermédio do mesmo contacto usado por Kadish, denunciou a procuradoria.

Kadish levava os documentos para a sua casa de Nova Jersey, onde o funcionário israelita, não identificado e empregado como "cônsul para Assuntos Científicos", fotografava o material para transmiti-los para o Estado hebreu.

O engenheiro, que compareceu perante um tribunal, é acusado de ter fornecido documentos militares classificados a Israel e, finalmente, por "ter agido como um agente do governo de Israel", explica o comunicado.

O homem foi libertado sob fiança de 300.000 dólares, além de entregar o seu passaporte e estar com circulação limitada a Nova Jersey e ao distrito sul de Nova York.

Segundo a procuradoria, o espião, hoje com 84 anos, reconheceu perante os agentes federais ter entregue documentos a Israel.

O funcionário israelita contactava o engenheiro regularmente para lhe apresentar listas de documentos que Israel queria obter. Depois, Kadish conseguia os papéis no Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia do Exército de Dover, onde trabalhou entre 1963 e 1990.

Kadish viajou para Israel em 2004 e voltou a contactar o ex-funcionário consular.

Mais recentemente, ao saber que o seu informante era investigado pelo FBI, o israelita telefonou-lhe, em 20 de Março passado, para convencê-lo a "mentir às autoridades americanas", finalizou a procuradoria.

JPS/ AFP



IE/FN

Avaliação do desempenho dos professores (I)

A avaliação dos professores é um processo delicado e tem que ser gerido nas escolas com particular cuidado. Na verdade, não é invulgar constatar que os professores se sentem ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos.

Antes de se debruçarem sobre aspectos de natureza mais administrativa e de iniciarem a construção, mais ou menos desenfreada, de grelhas de avaliação, muitas vezes de duvidosa credibilidade, eu diria que as escolas têm que pensar livre, aberta e fundamentadamente sobre a forma como pretendem organizar a avaliação dos seus docentes!

A avaliação feita pelos pares possui um conjunto de potencialidades que não se devem desprezar. São os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm que dar resposta. Por isso podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem o seu desenvolvimento profissional. Porém, a avaliação por pares não está isenta de problemas. Há questões de (des)confiança nos avaliadores que não se podem ignorar, há problemas inerentes à sua credibilidade, competência e outros. É preciso enfrentá-los e dar-lhes a solução mais adequada no quadro da legislação formal e no quadro dos sistemas de concretização do modelo que a escola tem legitimidade para organizar.

Apesar de não existirem propriamente receitas para enfrentar as questões acima referidas, parece importante ter em conta que a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples!) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, pode

ajudar. De igual modo pode dizer-se que o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, critérios geralmente aceites para apreciar a qualidade de qualquer processo de avaliação, estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento de todos os professores e de todos os interessados.

É também necessário ter consciência de que, em geral, em qualquer modelo de avaliação de professores, há pelo menos duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma mais claramente associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional que nos remete para uma avaliação de natureza mais formativa, com a participação dos professores em todos os momentos, e para uma relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado. Será uma avaliação contextualizada que incentiva os professores a apreciarem o seu próprio desempenho (auto-avaliação). A outra lógica está mais centrada na responsabilização e na prestação de contas e, por isso, a avaliação terá uma natureza sumativa, orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores. Neste caso, há uma clara preocupação com os resultados, com os objectivos mensuráveis e quantificáveis. Articular estas duas lógicas é talvez a questão mais substantiva que as escolas terão para enfrentar. Trata-se de um problema que os professores já conhecem bem no contexto da avaliação das aprendizagens dos alunos: conseguir que a avaliação formativa, para melhorar, se instale nas rotinas escolares e que a avaliação sumativa não seja mais do que a necessária confirmação do sucesso do ensino e da aprendizagem. Este é o grande desafio para quem crê que a avaliação é uma questão ética que tem muito a ver com o bem estar das pessoas, das organizações e das sociedades.

Repare-se que se a avaliação dos professores fizer parte integrante do Projecto Educativo, das rotinas instaladas na escola, não será provavelmente difícil que a avaliação formativa tenha um papel relevante e que a sua articulação com a avaliação legislada, de pendor mais sumativo, seja uma realidade bem presente na vida da escola. Para que a avaliação seja sobretudo uma oportunidade de desenvolvimento e de satisfação profissional dos professores com importantes reflexos na qualidade do seu trabalho pedagógico e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos.

Domingos Fernandes

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Em Outubro de 2003, nesta mesma página, a propósito do tempo depressivo que se começava a viver em Portugal, avocámos um breve excerto do último poema da *Mensagem* de Fernando Pessoa – “Nevoeiro” – que termina, como se sabe, com uma exortação patriótica: *É a Hora!*

Para nós, ontem como agora, aquele poema já era mais do que uma exortação: era um “aviso” contra o “statu quo” de um “Portugal a entristecer”, (onde) “Ninguém sabe que coisa quer. /Ninguém conhece que alma tem, /Nem o que é mal nem o que é bem. /(...) Tudo é incerto e derradeiro. /Tudo é disperso, nada é inteiro, /Ó Portugal, hoje és nevoeiro... /É a Hora!”

Poderemos ainda aduzir que o “aviso” contra o “nevoeiro” de um país “sem brilho e sem arder, como o que o fogo-fátuo encerra” é recorrente, não sendo preciso ir mais longe do que a *Geração de 70* (do século XIX, claro), com as suas “pronúncias” no Cenáculo e nas Conferências do Casino de Lisboa. É um facto que um “nevoeiro” continua a envolver os actuais cenáculos, centros de estudo, clubes de reflexão, plataformas cívicas, estados gerais e outros quejandos, onde, mais alta do que a voz dos historiadores e dos cientistas, a que se eleva é a dos “self-made-men” e dos “managers”, que, abjurando as intervenções providenciais de qualquer salvador Encoberto (representado por ideia ou entidade), postulam que às energias do Privado (expressas no capital e no mercado) se deve confiar a salvação e o destino das pátrias.

Vozes uníssonas que não explicam, porém, as dissonâncias da realidade social, em que a disparidade dos meios e condições de vida verificada entre grupos e indivíduos, sendo cada vez maior e mais gritante, acaba por confundir clamores com algazarra (esta tomada pela acepção que lhe vem do étimo *al-gazara*: vozearia dos Mouros ao começar os combates), numa geral tensão ou mal-estar cujos contornos e consequências muitos observadores consideram indefiníveis e perigosos, havendo mesmo quem tema que a “vozearia” ultrapasse as fronteiras da crítica e da contestação, lembrado porventura da reflexão que já fazia F. Oliveira Martins há mais de cem anos: “É lícito esperar que o acicate da miséria consiga o que não conseguiu a razão? A fome é má conselheira. Quem dela esperar mais do que exaltações mórbidas, engana-se talvez.”

Culpando ora o Estado, ora os políticos, ora os empresários, pelas crises que grassam em Portugal (nomeadamente as do Governo, da Justiça, da Educação e da Economia, omitindo-se geralmente a da Criminalidade, grande e pequena, que perdeu o respeito pela Lei e pela Grei), esquece-se que todos os acusados são originariamente produtos da mesma massa sociológica (que hoje ninguém dirá feita de “brandos costumes”, com “um só rosto e uma só fé”), depois formatados segundo os interesses individuais, de grupo ou de classe, e imprimindo o seu cunho de tal modo nos valores éticos julgados essenciais, que noções virtuosas, como Democracia, Cidadania ou Bem Comum, não passam de abstracções.



Portugal babélico

Em vão se repetem as vozes da Razão e do Bom Senso. Entre as actuais, ultimamente revertendo aos conspícuos sermões do Padre António Vieira, retivemos a de José Gil, centrada na observação de que (hoje) “Os portugueses têm medo de existir”, e a de Miguel Real, na (lenta) “Morte de Portugal” – que outro analista social, Guilherme d’Oliveira Martins, entende como uma metáfora atractiva, “mas o melhor desafio é desmenti-la”. Felizmente, sem a ameaça de um qualquer *Ultimatum* à vista, não é ponderável reeditar a *Finis Patriae* de Guerra Junqueiro...

Reconheça-se que este Portugal babélico de agora ainda é produto das “heranças culturais” (outros arriscarão dizer “código genético”), que circulam nas nossas veias como sangue transfundido, e vêm desde um intemerato Viriato, de alguns réis proficientes e de aventureiros bem sucedidos, até ao nevoeiro de Alcácer Kibir e a espera do Desejado – que para a maioria do povo foi, no século passado, Salazar... Num país em que o Poeta-Mensageiro, “escrevendo o livro à beira-mágoa”, se interrogava “Quando é o Rei? Quando é a Hora?” e o semanário *Notícias Ilustrado*, em 1932, “via” nos “Painéis de S. Vicente” que o rosto de Nuno Gonçalves era “igual” ao de Salazar, a resposta estava dada no “sinal” da

predestinação, “por Deus e pela História”, do Professor de Coimbra para remover as brumas da Primeira República e salvar Portugal.

Depois, a história do nosso tempo escreveu o capítulo seguinte, em que se desvelaram as esperanças imponderadas em milagres de Ourique e salvadores Encobertos, e seu viúvo, no dizer do Oliveira Martins contemporâneo, repercutindo o seu antepassado, que “o sebastianismo, temos de o entender, é a prova póstuma da nossa identidade, e temos de o exorcizar.”

Para que, contra as “exaltações mórbidas”, se responda, de uma vez por todas, aos questionamentos recorrentes dos Mostrengos e Velhos do Restelo e se desmintam, pela reconversão dos medos em desafios e dos mitos em auto-críticas, a “boutade” que os Romanos faziam sobre os Lusitanos: não se governam nem se deixam governar...

Leonel Cosme

Escritor - Jornalista, Porto

NATUREZA AMEAÇADA

Mexicano ficará 16 meses preso nos EUA por vender pele de tartaruga

O mexicano Carlos Leal Barragan foi sentenciado, nesta sexta-feira, 25 de Abril, a 16 meses de prisão, nos Estados Unidos, por contrabandear pele de tartaruga marinha, além de botas, sapatos e cintos fabricados com espécies de tartarugas protegidas internacionalmente. Barragan foi detido em Setembro passado após uma investigação do serviço americano de Pesca e Vida

Selvagem pela venda ilegal de partes de tartarugas marinhas da China e do México.

Durante muitos anos, a família de Leal Barragan, de Ciudad Guzmán, no México, comprou tartarugas marinhas a pescadores e tingiu a sua pele para vendê-la a fabricantes de sapatos no México e nos Estados Unidos. Leal Barragan despachou no ano passado três em-

barques no valor de cerca de 30.000 dólares com pelo menos 360 peças de pele de tartaruga, assim como botas, cintos e sapatos do México, informou o Departamento de Justiça.

Além do período na prisão, um tribunal do distrito no Colorado (oeste) aplicou a Leal Barragan três anos de liberdade vigiada.

A venda de tartarugas é proibida pela Convenção sobre o Comércio Internacional de Espécies Ameaçadas (Cites), um tratado internacional criado para controlar o comércio de plantas e animais ameaçados de extinção.

jps/ AFP

■ Golpe de vista

China repete ataques contra Dalai Lama apesar de esperança de diálogo

As autoridades chinesas repetiram os seus ataques contra o Dalai Lama, acusando o líder espiritual de desestabilizar o Tibete, um dia depois de terem proposto o diálogo com representantes do líder tibetano no exílio.

O Dalai Lama havia saudado a oferta chinesa de dialogar para resolver a situação do Tibete e afirmado desejar “conversações sérias” com Pequim.

“Não recebi nenhuma informação detalhada, mas, basicamente, falar é bom”, afirmou no seu regresso a Dharamsala, norte da Índia, após uma visita de duas semanas aos Estados Unidos.

O líder budista tibetano havia referido à imprensa que desejava “conversações sérias sobre como reduzir o ressentimento tibetano” relacionado com os problemas no Tibete. O Jornal do Povo, órgão oficial do Partido Comunista Chinês (PCC), esfriou, porém, os ânimos daqueles que acreditavam numa reconciliação.

“A camarilha do Dalai Lama tem usado de todos os meios possíveis para atrapalhar a estabilidade e o desenvolvimento do Tibete”, assinalava o periódico num artigo com o título “Suas acções violaram seriamente os ensinamentos budistas”.

O Jornal do Povo também acusava o Dalai Lama e os seus seguidores de propagar o “falso rumor” de que a China oprime o budismo tibetano e de conspirar para colocar a opinião pública contra Pequim.

“O Dalai Lama, autoproclamado ‘líder religioso’, é realmente o líder de uma série de acções para sabotar a ordem religiosa normal do Tibete”, acrescentava o jornal.

O primeiro-ministro tibetano no exílio, Samdhong Ripche, havia reconhecido, por seu lado, ter mantido contactos com a China.

“Mantivemos contactos com as autoridades chinesas, não apenas para expressar a nossa preocupação pelas medidas de repressão, mas também para dar sugestões para resolver a crise”, afirmou num comunicado.

A China foi muito pressionada internacionalmente, nas últimas semanas, para iniciar um diálogo com o Dalai Lama desde as revoltas de Março em Lhasa, capital do Tibete, que se espalharam por outras regiões chinesas habitadas por tibetanos.

Segundo o governo do Tibete no exílio, a repressão chinesa deixou pelo menos 150 mortos. A versão oficial de Pequim reconhece 20 mortos (18 civis tibetanos e dois polícias chineses) e os média chineses culpam o Dalai Lama de ter orquestrado os distúrbios.

Num artigo publicado pelo Tibet Daily, um dirigente tibetano da administração pró-china que governa a região afirmava que a recente onda de violência era “outra demonstração aterrorizante dos esquemas pró-separatistas da camarilha do Dalai Lama”.

JPS/ AFP

O Decreto-Lei 3/2008: uma perspectiva dos cuidados de saúde primários



Vamos tecer alguns comentários ao novo enquadramento legislativo que gere as necessidades educativas especiais, desde uma perspectiva dos cuidados de saúde primários. A nossa reflexão partirá da experiência de psicólogo clínico, no âmbito da saúde escolar.

A anterior moldura legislativa consagrava que “em casos mais complicados” (sic n.º 2 do artigo 14 do Decreto-lei 319/91) existisse uma colaboração entre o Serviço de Psicologia e Orientação e a Equipa de Saúde Escolar, consubstanciada numa proposta formal a ser implementada na prática pelo professor de educação especial. Ou seja, em casos que escapassem à competência do professor, era a equipa do SPO, coadjuvada pela Saúde Escolar, que se pronunciaria sobre a situação. A lei previa uma articulação entre a saúde e a educação sempre que, no processo educativo, as medidas previstas se revelassem insuficientes. Em princípio, a educação só solicitaria a saúde depois de um processo pedagógico mais ou menos complexo... Mas este funcionamento foi revogado.

O que prevê a nova lei, em termos da interface saúde educação. O diploma concede ao conselho executivo a prerrogativa de solicitar pareceres aos centros de saúde, entre outras instituições. Confere-lhe ainda o poder de não aprovar o processo, remetendo o “despacho justificativo da decisão”... “à entidade que o tenha elaborado”. Em última instância, reconhece às chefias escolares o poder de se pronunciar sobre relatórios médicos ou de vários profissionais da saúde mental... No novo figurino, as esferas educativas podem solicitar, muito mais cedo no processo, as esferas da saúde, remetendo estas a posições passivas. Tanto mais que o diploma parece ignorar a existência de equipas de saúde escolar.

Aqui impõe-se um outro assunto: a natureza das necessidades educativas especiais. O legislador é aqui muito claro: “...dos alunos com limitações

significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente...”. Mas as perturbações de carácter permanente são relativamente raras na infância e adolescência, o que deixará muitos alunos de fora de qualquer apoio. Aliás, só se prevê a formação de escolas de referência para alunos surdos e alunos cegos ou com baixa visão.

Finalmente, servindo de corolário a todos estes desmandos, prevê-se que o relatório técnico-pedagógico constitua parte integrante do processo do aluno. Relatório esse que terá explícito os resultados da avaliação, com referência à Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) e, recordamos, a ideia das perturbações de carácter permanente. Se pensarmos um pouco sobre as consequências deste procedimento, poderemos antever as catástrofes que lhe poderão estar associadas, pois muitos alunos serão rotulados desde o jardim-de-infância. Outro aspecto a salientar é que a CIF aconselhada não é a versão dirigida a crianças que, aliás, está ainda em fase de estudo, mas a utilizada com adultos. Adiante... O diploma prevê o destino dos relatórios técnico-pedagógicos, mas não o dos relatórios elaborados por outras instituições. Em nome da protecção de dados, não se perderia nada em explicitar os procedimentos a adoptar em relação a este assunto, até porque se trata de informação sujeita a segredo clínico.

Não menos relevante, existe a imposição da utilização da CIF a todos os profissionais envolvidos neste processo. No fundo, trata-se de uma medicalização das necessidades educativas especiais, com perda da vertente educativa e de desenvolvimento da criança/adolescente. O decreto só se aplica a situações de carácter permanente e, tanto como nos é dado a entender, trata-se de diagnosticar casos, competência que pertence ao foro da classe médica.

Postas todas estas considerações, pouco resta mais para dizer, ainda menos para concluir. Esperamos, sinceramente, que o diploma seja muito mais funcional e sensato nas propostas educativas, sobre as quais não incide a reflexão deste texto.

Rui Tinoco

Psicólogo Clínico. Porto

Em busca do contexto



IE/FN

1. Em redor, por detrás, antes e depois dos eventos e do espectáculo, existe o contexto. Cada vez estamos mais deficitários de contexto. Vai sendo tempo de furar a espuma dos dias e começar a entender a rapariga do telemóvel, ultrapassando o acontecimento e as imagens que se tornaram icónicas e que já não nos pertencem, circulando loucas na hiperrealidade do ciberespaço, entrando no imaginário colectivo e criando efeitos na realidade. A rapariga do telemóvel não é uma criminosa. É uma jovem no limiar do século XXI e não apenas uma estudante. É alguém moldado por pressões socializadas múltiplas e contraditórias, em que a família e a escola perderam grande parte do seu poder normativo e de en-

quadramento. Incapazes, os media, os magistrados e alguns sindicatos, de perceberem que nada se resolve com a punição criminal ou com mais da mesma escola (a tal que está em crise).

Mas sem dúvida que algo poderia mudar se, por exemplo, as escolas públicas, os professores e os sindicatos se comprometessem a combater todas as práticas de recrutamento selectivo de jovens, as tais que escolhem os discentes de origens sociais favorecidas, de molde a obterem melhores resultados, capazes, assim, de catapultarem as escolas no famigerado ranking. Ou a segregação em turmas, concentrando, tantas vezes, os alunos com piores classificações, insucesso e vulneráveis ao abandono.

2. SIC-notícias: puxar o sangue. Reportagem sobre os horrores nas escolas públicas e as virtudes da serena e firme harmonia das privadas onde os telemóveis não entram. A seguir, um debate a quatro. Uma senhora historiadora, reaccionaríssima, atribuía o fenómeno ora à falta de educação dos pais dos alunos da geração da massificação, ora à psicanálise e às ciências sociais que desresponsabilizaram o indivíduo por se preocuparem com as causas estruturais. Afinal, a escumalha invadiu as escolas e por isso exigia a expulsão e um ano de trabalho comunitário para a aluna-criminosa. Outra senhora, jornalista e neoconservadora orgânica, um pouco mais polida, lamentava a ausência de um contínuo que tirasse

o telemóvel à aprendiz, pois os funcionários menores (nos liceus de Salazar havia sempre a salita do «pessoal menor»...) devem servir como exército ao serviço dos senhores professores, espécie de casta intocável que jamais se pode permitir ao mais leve contacto físico com os alunos. Chamava a atenção, ainda, para o respeito que existia nas escolas dos antigos países «comunistas». Que saudades da pura força. Ambas eram traídas pela paralinguagem: o timbre, a dicção, o sotaque de classe de senhoras burguesas com formação intelectual. Um terceiro, jornalista de «topo», em recaídas de riso ligeiramente boçais, falava da autoridade e da falta que fazem os campos de futebol para sugar as energias destrutivas dos alunos. Um quarto interveniente, Rui Tavares, jogava à defesa. O Senhor Procurador-Geral da República, entretanto, perdeu a cabeça e accionou uma intervenção de direito criminal sobre a aluna, envolvendo medidas cautelares e uma eventual condenação pelo tribunal de menores. Mário Nogueira, da FENPROF, perdeu não menos cabeça ao aplaudir o primeiro. Quero dizer a todos estes senhores e senhoras que as classes perigosas estão nas escolas, nos bairros e nas cidades para ficar. Quero dizer-lhes que todos os dias aumentam os seus caudais. Quero afiançar-lhes que as explosões sem sentido, raivosas, inconsequentes e barulhentas, eclodirão um pouco por toda a parte. Quero garantir-lhes que o espaço público está a ser destruído e que, um dia, só lhes restará viver em estado de sítio permanente, em bolhas militarizadas de *apartheid* urbano e vertigem securitária. Quero sossegá-las porque não será a revolução. E construir-se-ão muros e paisagens blindadas. E haverá prisões em cada freguesia. E hordas de adolescentes perecerão em campos de concentração, depois de gritarem mil e um palavrões horrendos. Ou então...

João Teixeira Lopes

Sociólogo, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

NÃO CURAR é CRIME

ONU: Mil dias para erradicar a malária na África

O secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, lançou no dia 25 de Abril um ambicioso plano para acabar em menos de mil dias com as mortes causadas pela malária na África.

Numa mensagem de vídeo divulgada em Nova York, por ocasião da primeira Jornada Internacional contra a Malária, Ban apresentou a sua "visão audaciosa, mas possível" para combater a doença no continente antes do fim de 2010, com a condição de que a co-

munidade internacional se mobilize.

Mais de um milhão de pessoas morrem de malária em cada ano no mundo, segundo a ONU. A doença, causada por um parasita e transmitida por mosquitos, representa uma ameaça para quase 40 por cento da população mundial. A maioria dos casos e das mortes ocorre na África subsariana, onde morre uma criança com menos de 5 anos em cada 30 segundos!

"Durante o tempo que vou levar para ler esta mensa-

gem, seis crianças morrerão vítimas da doença. Este balanço é inaceitável, ainda mais sabendo que a malária é evitável e curável", afirmou Ban.

Destacando que vários países africanos avançaram recentemente na luta contra a doença, o dirigente máximo da ONU lamentou que os países mais afectados "ainda estejam longe do objectivo de travar o avanço e consequentemente baixar o número de casos de malária".

"Estamos a metade do caminho dos Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento (OMD) e precisamos desesperadamente incrementar os nossos esforços para vencer" esta doença, alertou.

Adoptados em 2000, os OMD procuram reduzir para metade a pobreza no mundo até 2015 e combater grandes pandemias, como a SIDA, a tuberculose e a malária.

jps/AFP

■ Em voz alta

PREÇO DOS COMBUSTÍVEIS

Menos aviões, mais cheios e mais caros nos EUA

As grandes companhias aéreas americanas estão a tornar-se deficitárias com a subida do preço do petróleo, e os passageiros nos Estados Unidos começam a pagar o preço, com voos cancelados, aviões repletos e tarifas em alta.

Todas as companhias "históricas", que se tornaram timidamente rentáveis no ano passado após os problemas enfrentados depois do 11 de Setembro de 2001, estiveram no vermelho no primeiro trimestre devido ao preço da gasolina de aviação.

Em 22 de Abril a Delta Air Lines anunciou uma perda de 274 milhões e a Northwest Airlines de 191 milhões. Outras "grandes" também anunciaram défices: a Continental perdeu 80 milhões; a American, 328 milhões e a United 537 milhões. Todas explicaram que a sua factura de combustível aumentou cerca de 50 por cento em comparação com o primeiro trimestre de 2007.

Em termos de custos, o combustível passou para o primeiro lugar, ultrapassando os custos salariais.

Ray Neidl, analista da empresa Calyon, considera que "as companhias vão sobreviver em 2008 mas a sua contabilidade descerá a níveis alarmantes em 2009".

Muitas pequenas companhias não resistiram. As quebras multiplicaram-se, com o encerramento recente da Frontier, Skybus, ATA, Aloha Airlines ou ainda da Champion Air, resultando em mais de 4.600 despedimentos.

Para limitar os prejuízos, as grandes companhias reduzem a sua capacidade de transporte em voos domésticos nos Estados Unidos. É aí onde têm as perdas mais pesadas, face à concorrência de uma miríade de companhias de baixo custo impedindo-as até agora de aumentar as suas tarifas.

Os voos domésticos americanos vão tornar-se, assim, cada vez mais raros.

Até o fim de 2009, a Delta conta reduzir de 9 a 11 por cento a sua capacidade, cancelando entre 15 a 20 voos e retirando do serviço entre 60 a 70 aparelhos. A Northwest vai suprimir 5 por cento da sua capacidade actual com menos 20 aviões. A United Airlines vai retirar 30 aparelhos e reduzir a sua oferta em 9 por cento, após uma primeira redução de 5 por cento no final de 2007. A Continental prevê uma redução de 5 por cento, assim como a American Airlines.

A maior parte delas pretende aumentar os voos internacionais, mais rentáveis, graças às viagens de negócios, mas a concorrência aumenta o risco de limitar as suas ambições. As companhias americanas querem também aumentar os seus preços. Não forçosamente com bilhetes mais caros, mas sobrefacturando uma quantidade de serviços: as bagagens suplementares custarão mais 10 a 50 dólares, a reserva dos lugares será muitas vezes paga, sem esquecer os alimentos fornecidos a bordo e a utilização de vídeos...

A United pretende suprimir 1.100 postos de trabalho e a Delta conta com duas mil saídas voluntárias.

A Continental pressiona os seus pilotos para economizarem combustível nos voos transatlânticos, o que está a fazer aumentar agora, em relação a 2007, os pedidos de aterragem de urgência de aparelhos com os reservatórios quase vazios, segundo um relatório oficial recente.

JPS/ AFP

Chernobyl, o pior acidente nuclear civil da história do século XX

Vinte e seis de Abril de 1986, 01h:23:44. O combustível do reactor número 4 da central nuclear de Chernobyl (na Ucrânia) fragmenta-se: as barras de óxido de urânio aquecem e provocam uma autocombustão que rebenta a camada de concreto isolante de 2.000 toneladas do reactor.

O núcleo do reactor exposto ao ar livre começa a libertar uma nuvem de fumo e vapor de elementos radioactivos pesados, como o estrôncio e o cézio, que se depositaram nas imediações da central.

Os bombeiros que chegaram para conter o incêndio e impedir que se propagasse para os outros reactores, desprovidos dos equipamentos de protecção apropriados, foram as primeiras vítimas da catástrofe.

Três homens das equipas de socorro, muito expostos à radiação, morreram quase instantaneamente. Outros 28 faleceram pelas mesmas causas na semana seguinte.

Durante várias horas, foram inutilmente lançadas através de helicópteros grandes quantidades de areia para tentar deter o desastre.

Tudo aconteceu durante um teste de segurança. Depois de uma série de erros de operação num reactor muito instável, a experiência descontrolou-se e a interrupção da actividade nuclear foi decidida de forma tardia.

As autoridades suecas foram as que alertaram a comunidade internacional, no dia 28, para a seriedade da ocorrência, quando registaram um importante aumento da radioactividade no seu território.

Os satélites-espiões registaram quase imediatamente o desastre ao captar uma forte emissão de calor no sector de Chernobyl.

Mikhail Gorbachev, o número um soviético da época, foi informado no mesmo dia 26, mas o poder central decidiu manter silêncio.

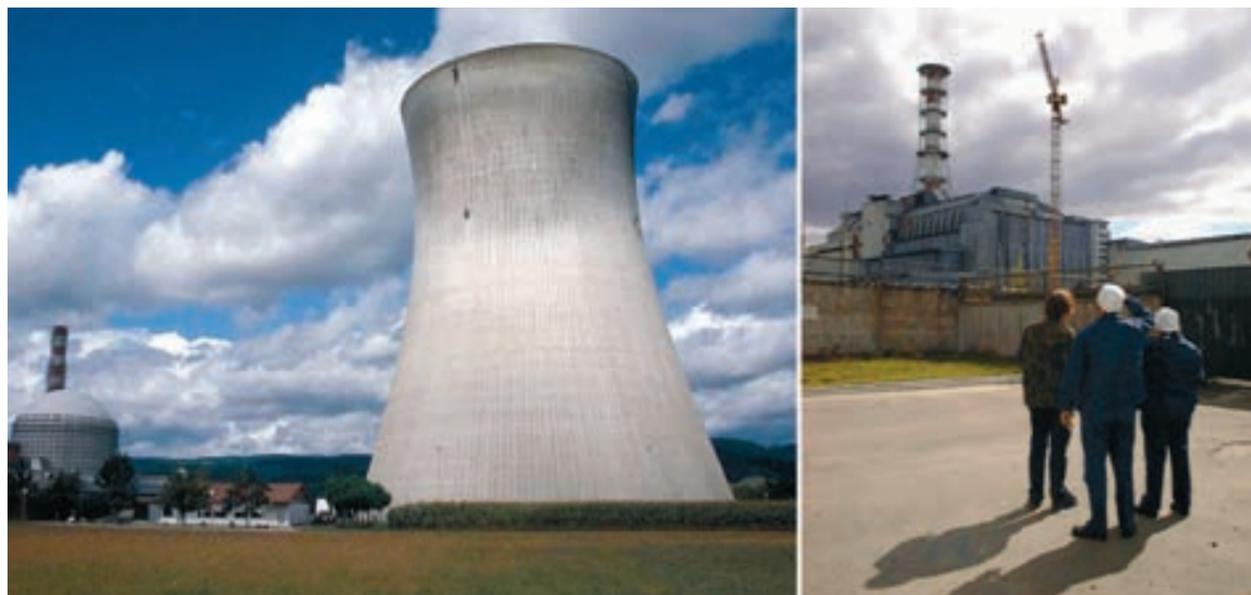
Cerca de 600.000 pessoas, entre bombeiros, civis e soldados, conhecidos posteriormente como os "liquidadores", foram mobilizados para enfrentar o desastre e construir um "sarcófago" para encerrar hermeticamente o reactor danificado por 20 ou 30 anos.

O balanço exacto das vítimas nunca foi estabelecido de maneira fiável e continua a provocar debates depois de todos estes anos.

Na época foi anunciado que havia dezenas de milhares de mortos, mas um relatório da ONU, de Setembro de 2005, destaca que foram 4.000 as vítimas comprovadas ou futuras na Ucrânia, Bielorrússia ou Rússia, por efeito de câncros.

Este relatório foi seriamente questionado por inúmeras ONGs, entre elas o Greenpeace, que calcula em 93.000 o número de mortos potenciais por causa de cancro.

Segundo um estudo científico britânico publicado em Kiev, o número de mortes relacionadas com Chernobyl deverá situar-se entre 30.000 e 60.000.



A parte superior do núcleo do reactor ficou ao ar livre. Foram registados 30 focos de incêndio. Cinco mil toneladas de materiais foram despejados de helicópteros durante 15 dias para cobrir o reactor. Cinquenta milhões de cúrios (12 bilhões de béqueres) – uma potência equivalente a 500 bombas de Hiroshima – causaram uma trágica contaminação na Bielorrússia, no norte da Ucrânia e numa parte do território russo. As radiações disseminaram-se por toda a Europa.

Os quase 50.000 habitantes da cidade de Pripiat, situada a apenas 3 km da central, só ficaram a saber da dimensão da catástrofe no dia seguinte, quando foram evacuados.

As autoridades soviéticas esperaram dois dias antes de reconhecer, por meio de uma nota da agência TASS, que um "acidente" havia ocorrido em Chernobyl e que havia vítimas.

O impacto na saúde mental e psicológica das populações afectadas também é considerado algo muito sério, pois cinco milhões de pessoas continuam a viver nas zonas contaminadas.

A central da tragédia foi fechada definitivamente em 2000. A construção de um "arco" hermético, cujo custo superaria um bilião de dólares, segundo o Banco Europeu para a Construção e o Desenvolvimento, poderá solucionar a situação. De qualquer maneira, continuam pendentes os efeitos a longo prazo sobre a saúde e o meio ambiente.

Alguns especialistas observam um aumento de certas enfermidades como o cancro da tiróide.

Também existem preocupações pela exposição crónica a leves níveis de radioactividade, principalmente dos alimentos. "Actualmente não se vê nada, mas modificações genéticas poderão aparecer entre 20 a 50 anos", advertiu Rudolph Alexakhine, director do Instituto de Radiologia Agrícola de Moscovo.

Paulo Serralheiro/ AFP

A PÁGINA entrevistou três professores em situação de emprego precário. Seja em regime de contrato ou colocados em Actividades de Enriquecimento Curricular, as perspectivas de vida destes docentes são sempre encaradas a curto prazo e sem quaisquer perspectivas de alguma vez ganharem o estatuto por que tanto anseiam.

Três retratos de precariedade na classe docente

Precários e mal pagos

Paulo Moreira concluiu o curso de Educação Física em 2004. Nessa altura ficou apto para concretizar um sonho que perseguia desde há muito: ser professor. A carreira que adivinhava estável e recompensadora, porém, tem-se revelado uma sucessão de empregos precários e mal pagos.

Impedido de concorrer ao ensino público logo nesse ano, tentou a sorte no ensino privado mas sem sucesso. No ano seguinte concorreu em segunda prioridade e arranjou colocação em duas escolas que lhe garantiram um horário completo até ao final desse ano lectivo. A sua carreira profissional parecia estar a encaminhar-se.

No ano passado, em virtude da nova legislação que passou a regulamentar a contratação a nível de escola, iniciou um périplo pelos estabelecimentos de ensino onde sabia haver horários para preencher. O esforço compensou, conseguindo um horário de seis horas semanais numa escola da freguesia de Amares, em Braga. Paralelamente, trabalhava cinco horas numa outra escola em Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), pago a recibos verdes a 6,75 euros a aula. “O salário que recebia no conjunto não dava para quase nada, mas decidi aguentar porque era a única forma de acumular tempo de serviço”, explica Paulo Moreira.

Pelo meio conseguiu um horário suplementar de três horas numa escola em Vila Nova de Gaia. “Aceitei o horário, mas só a muito custo consegui conciliar tudo. Havia dias em que tinha de percorrer a distância entre Amares e Gaia em cerca de 40 minutos. Ao final de um mês vi que estava a arriscar a vida e desisti”, conta. Para seu grande espanto, no final desse mês a escola não lhe quis pagar alegando que tinha havido quebra de contrato da sua parte. Resolveu o problema recorrendo à DREN, mas, apesar de lhe terem sido pagos os 200 euros a que tinha direito, o tempo de serviço não lhe foi contado.

As peripécias de uma carreira que mais se assemelha a uma manta de retalhos parecem ter terminado este ano quando conseguiu colocação na escola secundária de Manteigas, no distrito da Guarda, com um horário de 20 horas.

Apesar de só ter garantia de ali permanecer até ao final do ano lectivo – ao contrário do que acontece com a maioria dos professores contratados, cujo vínculo se prolonga habitualmente por três anos – está relativamente satisfeito com a sua situação. Ainda que esta seja sinónimo de incógnita relativamente ao seu futuro profissional e do adiamento do planeamento familiar que tanto anseia. “Para já, o meu objectivo é ganhar tempo de serviço e tentar entrar para os quadros no próximo ano. Sei que vai ser difícil, mas é isso que ambiciono”.

Apesar de manifestar alguma esperança, já foi mais optimista face à perspectiva de uma carreira estável no ensino. “Com a situação que se vive actualmente, infelizmente as perspectivas são cada vez piores. Mais ainda quando se sabe que as escolas básicas irão passar para a tutela dos municípios e com o cres-



Cláudia Correia

cente estreitamento de progressão na carreira docente, dificultada agora com a nova prova de ingresso. Acho absurdo já estar a ser avaliado pelo meu serviço e ainda ter de prestar uma prova onde existe uma classificação mínima de 14 valores para se ter um lugar no quadro”, considera Paulo Moreira.

Razões mais do que suficientes para este jovem professor de 26 anos começar a duvidar sobre se terá feito a aposta mais acertada. “Fiz uma aposta de vida no ensino, mas hoje em dia já coloco algumas dúvidas. E muitos colegas também chegaram à mesma conclusão, desistindo ou fazendo do ensino uma segunda opção. Felizmente na nossa área ainda vai havendo trabalho, apesar de muitas vezes também ele ser mal pago”.

Mais ou menos resignado a um futuro incerto, Paulo Moreira reivindica sobretudo maior justiça para os professores contratados através de uma maior transparência nas contratações e de salários mais adequados para quem, como ele, presta um serviço qualificado nas AEC. “Com estes concursos, onde são as escolas a definir os critérios de ingresso, abrem-se portas para situações menos claras. É indispensável haver uma maior transparência no processo”, diz. Mas o importante, sublinha, seria a abolição das provas de ingresso, que qualifica de “extremamente injustas” para todos os colegas que saem agora da faculdade e principalmente para quem já trabalha.

Cansada de não ter perspectivas de futuro

Cecília Carvalho está cansada de não ter perspectivas de futuro. Depois de sete anos a batalhar por

alguma estabilidade laboral e um salário digno afirma que pondera desistir. Tudo começou em 2001, quando concluiu o curso de escultura na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Logo em Dezembro desse ano começou a leccionar no ensino superior privado. A experiência durou pouco. Depois disso, tem alternado anualmente entre o desemprego e a precariedade no ensino público. O ano passado, por exemplo, limitou-se a trabalhar um mês como professora de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Este ano lectivo as coisas melhoraram, mas pouco: conseguiu uma colocação de nove horas semanais em AEC na área de expressão plástica na EB1 da Bajouca, em Gemunde, concelho da Maia.

Apesar de desde o princípio ter encarado a docência essencialmente como um complemento da sua actividade artística, Cecília Carvalho confessa ter ganho o gosto por ser professora e garante que, por ela, continuaria a aperfeiçoar esta vocação. “O problema é a falta de condições para exercer o trabalho”, diz. “Estou a dar aulas desde 2001 e tenho pouco mais de 580 dias de serviço. É muito frustrante”.

A escola onde está colocada desde Outubro do ano passado situa-se a uma grande distância do centro urbano da Maia, onde reside, não existindo transportes públicos para aquela zona. Dessa maneira, não lhe resta outra hipótese que não seja deslocar-se diariamente de automóvel. Dos pouco mais de 300 euros que recebe mensalmente, cerca de um quarto é dispendido em combustível. Os 200 euros que sobram mal dão para as despesas do dia-a-dia, impossibilitando-a de se tornar autónoma em relação aos pais.

Considerando que ela e os colegas estavam a receber abaixo daquilo que consideravam justo, decidiram negociar com a autarquia um pequeno aumento. Apesar de o processo estar praticamente concluído, Cecília Carvalho contesta o facto de não existir uma tabela salarial para os professores de AEC que possa servir de elemento de referência.

“A única coisa que existe são recomendações do Ministério da Educação, mas isso não serve absolutamente para nada já que as autarquias são livres de decidir o valor a atribuir”, explica. Ainda assim, congratula-se pelos cerca de dez euros horários que recebe, já que soube de colegas noutras partes do

“Nestas condições não há professores que aguentem”

Cláudia Correia formou-se em Julho de 2006, concluindo o curso de professora do 1º ciclo e ensino básico na Escola Superior de Educação de Bragança. Cheia de vontade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e de iniciar a sua vida profissional, tratou desde logo de procurar emprego no concelho onde residia. Após várias tentativas infrutíferas, veio para o Porto tentar a sua sorte. Chegada a esta cidade, enviou diversos currículos para diferentes câmaras municipais mas o resultado foi idêntico. A espe-

Contas feitas, no final do mês o salário que lhe chega ao bolso cobre apenas o pagamento das despesas essenciais, vendo-se muitas vezes forçada a recorrer à ajuda dos pais. “Principalmente nos meses em que há férias ou interrupções da actividade lectiva, nos quais recebemos apenas o correspondente ao tempo de serviço prestado, o dinheiro não chega para tudo. Nessas alturas não tenho outra alternativa que seja recorrer à família”, conta.

Após este período de experiência inicial, mostra-se muito reticente relativamente ao futuro. “Nestas condições não há professores que aguentem, porque qualquer pessoa ambiciona por estabilidade. E desta



Cecília Carvalho



Paulo Moreira

país que desempenham a mesma função por pouco mais de três euros...

Perante as dificuldades e as frustrações acumuladas ao longo destes anos, as perspectivas de poder construir uma carreira na área da docência são praticamente nulas. “É quase certo que irei desistir. Há já muito tempo que andava a dizer a mim própria que era altura de procurar alternativas. Aos 30 anos é muito esgotante não ter garantias de futuro. Apesar de gostar muito de dar aulas, não vejo condições para continuar”.

Apesar de as alternativas não serem muitas, Cecília Carvalho parece apostada em mudar radicalmente de vida. “Tenho dito um pouco em tom de brincadeira que gostava de ir viver para o campo e dedicar-me à agricultura biológica”. Para concretizar este objetivo, tem frequentado diversas acções de formação e está confiante na sua escolha. “É uma forma de poder não só dedicar-me a uma actividade que me dá bastante prazer, mas também desenvolver o meu trabalho em pintura e escultura”.

Para os que ficam, e que tal como ela se dedicam com empenho ao seu papel de educadores apesar da precariedade em que trabalham, Cecília Carvalho pede “reconhecimento” pelo trabalho desenvolvido. Um reconhecimento que deverá partir não só das autarquias mas dos próprios colegas em geral. É que em muitos casos, explica, “os professores de AEC não são bem vistos nem reconhecidos pelos seus colegas titulares”. Por outro lado, seria indispensável regulamentar mais eficazmente os termos contratuais e salariais em que estes laboram, seja esta uma responsabilidade do Ministério da Educação ou das autarquias.

rança que trazia na bagagem começava aos poucos a dar lugar ao desânimo.

Algum tempo depois, soube que a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo estava a aceitar candidatas para Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na área da expressão dramática e expressão plástica para as escolas de 1º ciclo da cidade. Após sucessivos desaires, finalmente uma boa notícia: havia sido seleccionada para preencher um horário de 4 horas semanais. “Apesar de ter ficado bastante abaixo das minhas expectativas, aceitei porque era uma forma de começar a acumular tempo de serviço”, explica esta jovem professora de 25 anos.

Já durante este ano lectivo a oferta aumentou e Cláudia Correia passou a exercer um horário de 14 horas em duas escolas. “É muito bom relativamente àquilo que é habitual nas AEC, mas ainda assim não deixa de ser um trabalho precário”, diz. “Somos pagos a recibos verdes, não temos direito a férias pagas e os feriados também não são remunerados”. Dos 15 euros que recebe por cada hora de trabalho, são-lhe descontados 3.75 por cada quinze minutos de intervalo. Tendo em conta que este é o seu primeiro ano de trabalho ainda não faz os descontos obrigatórios, mas sabe que nessa altura a quantia auferida será substancialmente reduzida.

Além disso, o material fornecido pela autarquia portuguesa é “muito escasso”, o que dificulta o seu trabalho com os alunos. “Há material que, quer queiramos quer não, somos nós que temos de comprar”, explica Cláudia Correia, afirmando despende mensalmente entre 15 e 20 euros do próprio salário com esse encargo.

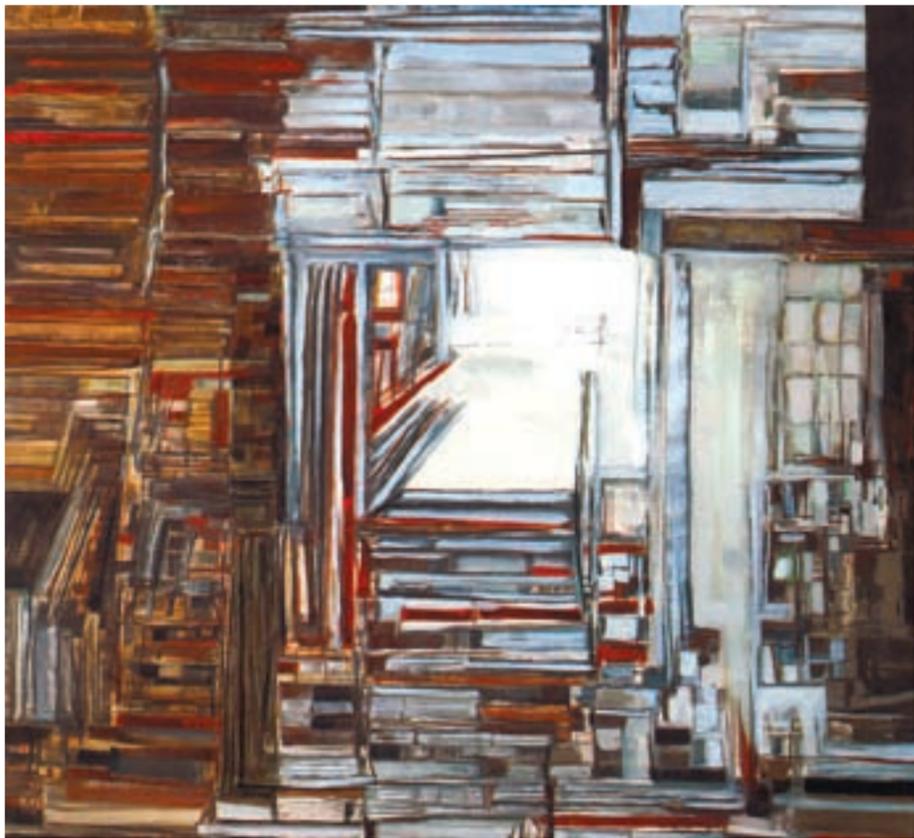
forma é impossível”. Apesar de estar satisfeita com a sua experiência em AEC, Cláudia não desiste de se inscrever nos concursos de colocação de professores. As escassas horas de serviço para já acumuladas, porém, não lhe abrem muitas portas.

“O problema é que o nosso tempo de serviço é contado à hora. Um ano lectivo de nove meses, por exemplo, pode não corresponder a mais de 40 dias de serviço. No meu caso, em três meses de aulas que dei contaram-me dez dias de serviço. Assim torna-se extremamente difícil”, diz. Além disso, quando se concorre existe sempre a incógnita relativamente à possibilidade de sucesso. “Nunca sabemos onde vamos estar colocados, não se consegue estabilidade”.

Se a sua situação não melhorar nos próximos tempos, Cláudia Correia pondera a possibilidade de regressar à sua cidade de origem ou procurar emprego noutras áreas. “Se não conseguir enveredar pela área do ensino, que é aquilo que sempre quis, não vejo outras hipóteses que não seja trabalhar em lojas ou em cafés, onde existe uma maior oferta de trabalho. Não é algo em que me agrada pensar, mas não posso colocar de lado essa alternativa”.

Apesar de haver uma série de reivindicações que considera justas para os professores que, tal como ela, se dedicam de alma e corpo à sua actividade a troco de quase nada, Cláudia Correia considera sobretudo premente a existência de contratos, única forma, na sua opinião, de terem acesso a direitos elementares que em regime de recibo verde são completamente ignorados. “Só essa medida poderia melhorar muita coisa”, diz.

Ricardo Jorge Costa



Vieira da Silva, "A Biblioteca"

Maria Helena Vieira da Silva e os labirintos da sua pintura (1908-2008)

Na expressão tão citada de Malraux de *"a arte transformar a vida em destino"* se consubstancia todo um programa ou entendimento do sentido estético que, pelos múltiplos caminhos da arte, dá origem quase sempre, nos exemplos de primeira grandeza, a essa coerência e verdade que os artistas prosseguem pela vida fora na expressão firme da obra que realizam. Na pintura ou na música, na literatura e no resto: isso se sabe, e é dos livros. Mas, mesmo sabendo-se que não se pode entender a arte desligada da própria vida, levantam-se ainda alguns equívocos na compreensão estética de quem se esforçou por criar o seu imaginário pessoal ou, no lento correr dos anos, desejou consolidar essa gramática de ser *único* o caminho a percorrer, de ser *própria* a arte concretizada, de serem *inconfundíveis* os traços, formas, cores e elementos estruturais dessa arte. Por isso, quando lembramos ou falamos, por exemplo, dos cavalos de Picasso, logo sabemos que esses cavalos se não confundem com os das telas de Ucello ou de Marini, assim como não confundimos os labirintos ou cidades imaginárias de Maria Helena Vieira da Silva com os pormenores deliberadamente procurados da pintura de Brueghel ou de Guarini. E desse modo se entende ou deve entender, como disse Vergílio Ferreira, que a arte é sempre essa forma absoluta de expressão que *"acrescenta a todo o real a transposição para o domínio do imaginário e emotivo"*, porque nesse desdobramento do real existe um duplo jogo entre o que é visível e indizível, ou seja, prevalece esse fio subterrâneo de transmissão

que faz com que a arte se concretize nas suas próprias formas, mas é pela emoção que sempre começa a existir. E estes versos de Pessoa isso mesmo nos confirma – *"Tudo o que em mim sente está pensando"* – e nesse "excesso de real" a arte faz compreender as raízes mais fundas do que sobrou do conhecimento da vida e do mundo. Claro que se não entende ou aceita a arte que não passe *por dentro* das malhas escondidas ou subjectivas do próprio dizer e do sentir, mas é esse talvez o segredo (se porventura algum segredo existe) de se saber hoje que a pintura de Vieira da Silva, na multiplicidade formal que a define e na coerência em que se individualiza, se ergue como uma das expressões maiores da moderna pintura deste século. Desde os seus primeiros passos na aventura da arte (tivera antes o sonho de na "Grande Chaumière" parisiense ser escultora e foi então discípula de Bourdelle), a sua pintura pouco a pouco se consumou nesse trajecto pessoalíssimo e original de enredar nas telas os fios sabiamente tecidos pela memória longínqua e nunca perdida da infância e adolescência vividas em Lisboa. E um dos primeiros admiradores dessa obra, no começo de cumprir um "programa" de toda a vida em muitos e muitos anos de afirmação como pintora, lembramos ter sido António Pedro, poeta, pintor, homem de teatro e interventor cultural no melhor sentido, que em 1935 promoveu em Lisboa a primeira exposição de Vieira da Silva e soube saudá-la deste modo, um pouco à maneira de Almada sobre a exposição inicial de Amadeo, em texto então publicado no

entusiasmo e certeza dessa sua descoberta: *"Por ora e em Portugal, a arte de Maria Helena Vieira da Silva é única. Cabe-lhe a virtude e glória desse isolamento"*. E por aí se traçou esse mundo pictórico cruzado de linhas verticais e horizontais, onde o espaço e o tempo dialogam constantemente numa inconfundível "poesia dos sonhos", ou pintura feita de silêncios e de abismos, na contemplação da matéria que sempre foi, aos olhos da pintora, essa espécie de instrumento que vibra e regista todos os sismos interiores, por ser para si mais importante a estrutura do que a cor e esta sobretudo ser utilizada como atitude de prolongar o mesmo diálogo com o visível pela sublimação dos sentidos ou na forma transitiva e obsessiva de os olhos pousarem nas suas telas e não ser possível, como Vieira da Silva um dia disse, *"falar sobre uma coisa que é para se ver"*. Porque esse persistente e continuado diálogo de manchas e linhas, formas e cores se entrelaça, como verdadeiro oficiante da luz, nos planos desdobrados de ser uma pintura *diurna* e *nocturna*, como já referiu José-Augusto França, e assim se ergue e consolida como nesses "espelhos secretos" em que tudo se revê e se projecta, na força de um lirismo singular e nos excessos de coragem que sempre revelou pelo modo firme de prosseguir nesse caminho. E por essa sua arte de pintar se atravessam todos os sonhos de pontes, terraços, gares, labirintos, bibliotecas, jogos de damas ou xadrez, baptistérios, labirintos de ruas e cidades, talvez no propósito de evidenciar essa procura e reafirmada ambiguidade diante do

nosso olhar, no calor e entusiasmo de não estarem fechados sobre o mundo e se configurarem, ainda na afirmação de J.A. França, como *"esse lugar da crise mítica do nosso tempo, que se arisca ir preparando o lugar-espaço de novos mitos de que venha a ser capaz a nossa necessidade"*. Mas, por entre a fantasmagórica visão das cidades que se espelham nas telas de Vieira da Silva, lugares de saudade e memória que ficaram longe, nesse modo de a arte ser quase uma pintura da pintura ou a arte possível do mesmo diálogo a todo o instante renovado na sua pintura, como um "impressionismo mágico" matizado de perspectivas crucificadas pela paixão de tudo se consumir em firme e rigorosa expressividade pictórica.

Ora, na passagem dos cem anos de nascimento de Vieira da Silva, acontecido no mesmo dia e mês de Pessoa (13 de Junho) com um intervalo de vinte anos. Cabe-nos declarar que toda a sua pintura se revela como apelo a esse combate indestrutível de ter transfigurado em destino próprio os espaços ou os abismos da memória e da imaginação e, no fim de todas as contas, no dizer de Eduardo Lourenço, ser sobretudo a *"obra de um Poeta capaz de tecer com o tempo a frágil eternidade que ele nos consente"*. Ainda e sempre na lembrança de pelas ruas e paredes de Lisboa e Porto, nos dias alvorçados de Abril de 74, terem andado os cartazes de Vieira da Silva, na homenagem e grito de proclamar que a Poesia Está na Rua.

Serafim Ferreira

Escritor e Crítico Literário, Lisboa.

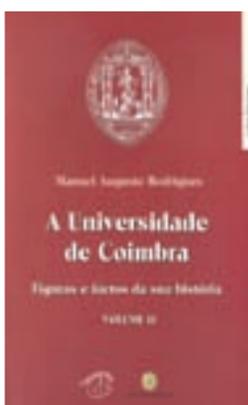
**CAMPO DAS LETRAS****Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no século XX.**

Uma Nova Família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português Volume I (Livro + CD)

Margarida Louro Felgueiras

ISBN: 978-989-625-255-7 - pp. 568

Poucas vezes um trabalho de investigação – por definição, altamente especializado – consegue entrelaçar tão complexa, profunda e rigorosamente e trama de uma história institucional como acontece na presente obra. Uma obra que, por isso mesmo, extravasa amplamente o seu objecto específico de estudo para converter-se num autêntico fresco de uma época. A história do Instituto do Professorado Primário Oficial Português (Instituto Sidónio Pais), que a autora se propõe construir (e reconstruir) neste trabalho.

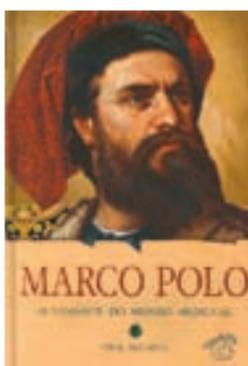
**A Universidade de Coimbra**

Figuras e factos da sua história – Volume II

Manuel Augusto Rodrigues

ISBN: 978-989-625-284-7 - pp. 670

Nesta obra o autor recolhe estudos elaborados durante os quarenta anos de docência universitária, aborda algumas das figuras e factos que marcaram a Universidade de Coimbra no seu dilatado e fecundo percurso histórico.

**MARCO POLO**

O viajante do mundo medieval

Nick McCarty

ISBN: 978-989-625-235-9 - pp. 64

Marco Polo foi o viajante mais famoso dos tempos medievais. Nascido no seio de uma família de mercadores de Veneza, aprendeu todas as aptidões necessárias para se tornar um próspero comerciante: como avaliar pedras preciosas, apreciar as especiarias exóticas e escolher as sedas mais elegantes. Quando tinha 15 anos, partiu na sua primeira expedição comercial até à longínqua China.

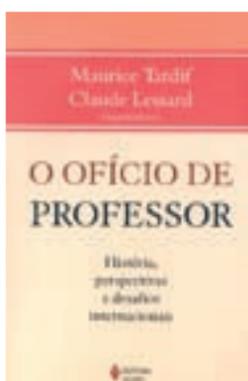
EDIÇÕES AFRONTAMENTO**Saber Prático de Saúde**

As lógicas do saudável no quotidiano

Luísa Ferreira da Silva

ISBN: 978-972-36-0911-0 - pp. 204

Este livro refere-se às formas de fazer que, no senso comum, se ligam à preocupação com a saúde. Para além do conhecimento vulgarizado sob a expressão de «saudável» (práticas alimentares, exercício físico, etc.), esta obra investiga os mecanismos da sua apreensão e revela a relação que eles mantêm com a cultura e a sociedade. Através da análise de discursos produzidos em entrevista, o livro demonstra como o pensamento leigo, apesar de conter a informação da ciência, lida com a saúde e o saudável como realidades subjectivas imbuídas de uma cultura, muito mais do que como objectos feitos de conhecimento racional-científico.

EDITORA VOZES**O ofício de professor**

História, perspectivas e desafios internacionais

Maurice Tardif; Claude Lessard

ISBN: 978-85-326-3600-3 - pp. 328

Depois de circunscrever a noção de “crise do ensino” e analisar um conjunto de fenómenos que contribui para isso, Lessard e Tardif propõem que se encare o futuro da profissão docente a partir de três cenários de evolução: a restauração do modelo canónico do ensino dispensador de uma cultura escolar e agente de selecção de uma elite socialmente determinada; a tomada de controlo da escola por empreendedores tecnófilos; e a organização docente e profissional. Este último cenário parece aos autores mais promissor.

Entre o rural e o urbano... o rurubano, como uma alternativa contra-hegemónica

Numa investigação realizada recentemente com cento e cinquenta crianças de pequenas aldeias do concelho de Ponte de Lima, com idades compreendidas entre os cinco e os onze anos, em que pretendíamos conhecer as suas representações sobre as profissões e o mundo do trabalho, recorremos a vários métodos e técnicas de recolha de dados para contextualizar geográfica, económica e socialmente a população com que trabalhamos, caracterizar socioeconomicamente as famílias de origem das crianças, conhecer os seus quotidianos no que respeita à ocupação dos seus tempos escolares e extra-escolares e, finalmente, os seus mundos simbólicos.

No lançamento da pesquisa utilizámos questionários e fichas de caracterização para mapearmos o campo de investigação e, posteriormente, entrevistámos um grupo mais restrito. Com uma das questões colocadas procurávamos perceber como as crianças percepcionavam as aldeias onde residem no que respeita, por exemplo, aos serviços básicos, postos de trabalho e espaços de lazer, e que idiosincrasias da sede do concelho relevavam, se aquelas com que caracterizavam a sua aldeia ou as que a distinguem de uma cidade.

Entre as respostas que obtivemos assinalamos as do Raul, que disse: “A vila é sempre uma vila, tem menos... é sempre aquela coisa de freguesias, tem algumas pessoas de freguesia, tem lá coisas que aqui também tem. Tem escolas, tem postos médicos [...] Tem igreja. Porque a cidade é sempre mais movimentação, é muito... porque quer-se dormir à noite e não se pode, há muito barulho, e na vila é mais sossegado”; e a da Tânia, que se exprimiu desta forma: “Bem, é mais as duas coisas. Tem os jardins verdes, ... [como a Queijada]. Tem muitas ruas, muitas casas, pegadas umas às outras, e... nas cidades as ruas são pertinho das casas, e lá [na vila de Ponte de Lima] também”.

Da análise do conteúdo das afirmações das crianças destacamos a hibrididade que estas associam à vila de Ponte de Lima, enquanto espaço a que atribuem algumas características da sua aldeia de origem e/ou residência e a cidade mais próxima, seja ela Viana do Castelo ou Braga. Esta caracterização enforma o conceito de rurubano defendido por alguns (cf. Pérez, 2001 e Roca, 2001), que poderá apresentar-se, de uma forma necessariamente abreviada, como a resultante da crescente integração entre espaços rurais e espaços urbanos decorrente da paulatina penetração do rural pelo urbano, em consequência da dominância dos modos de produção capitalista e da sua entrada nas comunidades rurais, mas a que também poderemos acrescentar a influência exercida pelo desenvolvimento de comportamentos sociais urbanos associados à nostalgia do verde, da proximidade com a natureza e da vida de ritmo lento experimentada em contextos construídos à escala humana.

A ideia de hibrididade que a voz das crianças elucida relativamente à rurubanidade que a vila de Ponte de Lima configura – logo, um certo é e não é físico, social, cultural e económico, mas que, no entanto, ainda mantém as idiosincrasias que as permitem fazer associações com a sua proveniência rural – possibilita uma multiplicidade de entradas para uma reflexão alargada sobre questões como a organização do território nacional, nomeadamente sobre a fortíssima tendência para a concentração populacional no litoral e a desertificação do interior. No entanto, tal não é possível aqui.

Embora não advogemos a existência de soluções mágicas para contrariar tal tendência, consideramos que, num contexto neoliberal que promove a morte lenta dos espaços rurais, a possibilidade da emergência de alternativas contra-hegemónicas promotoras de desenvolvimento local deverá passar não só pelo apoio efectivo aos espaços que ainda resistem, como pelo apoio a espaços populacionais de média dimensão que estrategicamente querem interagir com aqueles, resgatando permanentemente as suas raízes e que, em simultâneo, criam as condições estruturais e infra-estruturais necessárias para um acesso mais democrático aos equipamentos sociais, culturais e económicos que contribuem para melhores níveis de felicidade.

Joaquim Marques

ICE – Instituto das Comunidades Educativas

Rui Pedro Silva

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

Os iletrados do mundo não lêem Mas falam e falam. De tragédias

Para o meu amigo, o Educador José Paulo, activíssimo sindicalista que sabe ensinar. Com ele tenho aprendido.

Sabemos que em Portugal existem pessoas que apenas sabem ler ou escrever o seu nome. Esse analfabetismo tem diminuído, especialmente entre as mulheres, mas entre os homens está estacionário¹. São pessoas para quem a televisão e os filmes que nela passam não são perceptíveis. Recorrem às séries que passam no *pequeno ecrã*, a maior parte delas compradas ao Brasil. A consequência desta situação é evidente: a nossa língua lusa perverte-se com palavras em ditongo, com palavras cheias de amargura, retiradas das famosas telenovelas, que apenas são tristezas, separações, enganões, traições, quem aparece primeiro ganha a quem vem atrás, ou, pior ainda, reflectem uma realidade que faz da vida um eterno pesar. Se repararmos na TV portuguesa, estes problemas começam de imediato nas filmagens de telenovelas retiradas dos modelos brasileiros. Modelos de tragédia passados de boca em boca entre vizinhos e amigos. A Espanha resolveu o problema de uma maneira pragmática, mas sem respeito à capacidade do que eu denomino o *processo de ensino-aprendizagem*², conceito definido no meu texto de 1994³: “O processo Educativo: Ensino ou Aprendizagem?”⁴.

Muitos esforços temos feito, não apenas no *Jornal A Página da Educação*, bem como entre os intelectuais da revista abaixo referida, e entre os Professores, ao nos disponibilizarmos para o ensino nocturno, em escolas ou sedes Sindicais. Lições aprendidas com o meu falecido amigo Paulo Freire⁵. De certeza aprendidas também pelo *militantíssimo*, como diz José Madureira Pinto, ao falar do *Educador* José Paulo Serralheiro, que tem tido a capacidade, a valentia e a persistência, não apenas de fundar este jornal, bem como a valentia de ser destemido e entregar toda a sua actividade à Educação. Em todas as edições, este educador alfabetiza adultos ao debater a educação e o papel da escola e dos docentes dentro desse processo. Paulo Serralheiro alfabetiza ao retirar conceitos das actividades gravadas no afazer do trabalho. Assim, dedico este texto a um dos melhores *Educadores* de Portugal.

Raúl Iturra

lautaro@netcabo.pt

ISCTE/CEAS/AMNISTIA INTERNACIONAL

Escrito em vésperas da comemoração do 34º ano do 25 de Abril

Meus Caros:

Uma nota de advertência. O meu texto escrito em 8 de Março de 2008 tem sido abusado, o que deturpa a realidade. Assim, permitam o seguinte reparo:

Agradecia aos Senhores Leitores da *Página da Educação*, que notassem que o meu texto de 8 de Março de 2008 é endereçado de forma amável a uma pessoa de respeito e que faz parte dos depositários da Soberania da Nação, como define a Constituição. É apenas uma advertência para a Ministra, e não, como tem sido dito em muitas mensagens que me são enviadas, uma manipulação do currículo da Senhora Ministra. É apenas uma opinião de um seu velho professor que defende os nossos direitos e formas de ensinar, atropeladas como estão, pelas novas ideias da senhora Ministra.

Notem que a carta aberta é endereçada a Maria de Lurdes, pessoa da minha consideração. Em parte nenhuma digo que tenha sido professora primária, como é referido em imensos blogs na Net, que usaram o meu texto em prol da nossa causa.

Essa causa é também minha, mas não posso consentir que se deturpe o seu conteúdo em nome de uma luta justa que, para ser válida, deve começar por comentar a realidade e não usar o meu texto para acusações contra a pessoa. Atacar pessoas é lesivo e cobarde. O meu texto é sobre Educação, sobre política educativa! Cumprimentando os leitores e os bloguistas da Net, não retiro nada do que no meu texto está escrito, mas solicito que vejam aí o que interessa: uma luta por uma política educativa conveniente e adequada, e não o objectivo de ferir uma representante da nossa Soberania Nacional.

Centrar críticas sobre a pessoa, leva a luta para longe do seu alvo: uma melhor política educativa, já definida por Émile Durkheim para o Governo de Gambetta na França Socialista de 1903, e no meu texto da *Afrontamento* de Junho de 2007, entre outros, como os que tenho publicado na *Página da Educação*, entre outros, e da esclarecida entrevista do Prof. José Madureira Pinto também aqui publicada no mesmo número de Abril.

Raúl Iturra

lautaro@netcabo.pt

1 Dez por cento de analfabetos em Portugal – Educare (22-10-2002) Dez em cada 100 portugueses são analfabetos e apenas um terço completou o 1.º ciclo do Ensino Básico. Os resultados do Censos 2001 revelam também que são as regiões do Sul do País que registam a maior taxa de analfabetismo.

Embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído ligeiramente desde o último censo (1991), actualmente 9 em cada 100 portugueses, com 10 anos ou mais, não sabe ler nem escrever, conforme os resultados definitivos do Censos 2001. O sexo feminino continua a ser o mais penalizado, enquanto que, a nível geográfico, os distritos do Sul do País são os que registam uma maior taxa de analfabetismo. Para saber mais, visite a página web: http://www.liberdade-educacao.org/doc_avaliacao/dezporcento.htm

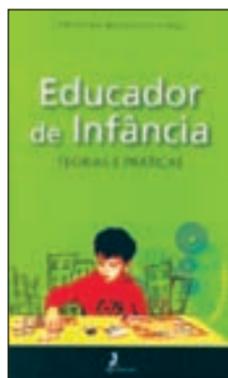
2 Conceito para o qual tenho um copyright©, assinado ante Notário e reconhecido pela Sociedade Portuguesa de Autores, SPA, da qual sou membro.

3 Conceito para o qual tenho um copyright©, assinado ante Notário e reconhecido pela Sociedade Portuguesa de Autores, SPA, da qual sou membro.

4 Retirado da nossa *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Afrontamento, Porto, pp. 29-51, desaparecida pela infeliz morte do nosso Director, o meu amigo Stephen Stoer, faz dois anos a esta data.

5 Em carta a Professores, Paulo Freire diz: NENHUM TEMA mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. Retirado de: *Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001*, da página web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013 (escrito em brasileiro este original do Paulo Freire).

Livros Profedições – MAIO



Educador de Infância

Teorias e práticas

Cristina Mesquita-Pires

ISBN: 978-972-8562-51-9

Preço: 12.00 euros

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



Educação e Desenvolvimento Comunitário Local

Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade

José António Caride Gómez

Orlando Manuel Pereira de Freitas

Germán Vargas Callejas

ISBN: 978-972-8562-44-1 / pp. 358

Preço: 14.00 euros

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

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



Pedagogia da Convivência

Xesús R. Jares

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

Preço: 12.00 euros

Este livro surge da experiência pessoal do autor como professor, formador de formadores, criador e coordenador de programas de convivência, investigador, mediador e pai. É, pois, um livro que tem por base a experiência reflexiva, a investigação e a intervenção em diferentes contextos educativos.

Livro destinado fundamentalmente aos professores de todos os níveis educativos, aos pais e às mães, Pedagogia da Convivência é um convite ao diálogo, à reflexão crítica e à intervenção global sobre um tema essencial para o nosso modelo educativo e social, ao mesmo tempo que tenta demonstrar que é possível e necessário educar para a convivência a partir de critérios democráticos.

SÓCIOS DO SPN / DESCONTOS EM 2008

Se é sócio do Sindicato dos Professores do Norte adquira os livros editados pela Profedições com 50% de desconto.

Os portes de correio, incluindo o envio à cobrança, são da nossa responsabilidade.

Pedidos: E-mail: livros@profedicoes.pt / telefone: 226002790 / fax: 226070531 / ver catálogo em: www.profedicoes.pt

■ Erva daninha

EUA-JUSTIÇA-EXECUÇÕES

Cronologia da pena de morte nos Estados Unidos

O Supremo Tribunal dos Estados Unidos considerou constitucional o método de injeção letal - uma decisão que deve relançar as execuções na maior parte do país.

Por sete votos contra dois, a maior instância judicial do país determinou que o risco de sofrimento vinculado a este método, utilizado em quase todas as execuções nos Estados Unidos, não faz parte dos "castigos cruéis e inabituais".

A injeção letal consiste em administrar três produtos: o primeiro faz o condenado dormir, o segundo paralisa os seus músculos e o terceiro pára o seu coração.

Muito comuns na primeira metade do século XX, as execuções diminuíram depois nos Estados Unidos até uma moratória de facto em 1967, questionada dez anos mais tarde.

É a seguinte a cronologia geral da pena de morte nos Estados Unidos:

- 1793: Pensilvânia impõe 'graus' de gravidade para os homicídios, dos quais alguns não são passíveis da aplicação da pena de morte para assassinos, chegando assim a um compromisso entre os 'quakers abolicionistas' e os partidários da punição capital.
- 1846: Michigan é o primeiro Estado a abolir a pena de morte, excepto nos casos de traição.
- 1890: A primeira execução em cadeira eléctrica foi realizada em Nova York.
- 1935: Recorde histórico em execuções, com 199 penas de morte cumpridas num ano. Na década de 30, estas alcançam uma média de 170 por ano. A queda neste índice só aconteceria nos anos 60.
- 1967: Após a execução de um homem na câmara de gás no Colorado, coloca-se em prática uma moratória não-oficial sobre a pena de morte.
- 1972: O Supremo Tribunal dos Estados Unidos decide que a pena de morte, tal como é aplicada, constitui um castigo 'cruel e pouco habitual', segundo os termos da oitava emenda da Constituição. Ordena-se a paralisação das execuções.
- 1976: Após vários estados terem revisto as leis sobre a pena de morte, o Supremo Tribunal declara uma série de sentenças abrindo caminho para o reinício das execuções.
- 1977: A primeira execução da 'era moderna', da pena de morte nos Estados Unidos, é realizada ante um pelotão de fuzilamento do homicida Gary Gilmore, em Utah.
- 1977: Oklahoma é o primeiro Estado a criar um sistema de mortes com injeções letais.
- 1984: É executada na Carolina do Norte Velma Barfield, a primeira mulher a receber a pena de morte desde 1976.
- 1986: O Supremo Tribunal proíbe as execuções de doentes mentais.
- 2002: O Supremo proíbe as execuções de deficientes mentais.
- 2005: O Supremo Tribunal proíbe as execuções de menores de 18 anos que tenham cometido crimes passíveis abaixo desta idade. Chega-se aos mil executados desde o restabelecimento da pena capital, em 1976.
- 2006: o questionamento da injeção letal provoca a suspensão das execuções em mais de uma dezena de Estados.
- 2007: Nova Jersey renuncia à pena de morte. As execuções caem para 42 e as condenações à morte para 110 nesse ano.
- 2008: o Supremo Tribunal declara constitucional a injeção letal. O apoio à pena capital é de 66 por cento no país, com 3.260 detidos nos corredores da morte.

JPS/AFP

A comunicação nos bancos e o contrato psicológico



A comunicação é um recurso fundamental na vida das empresas. Contudo, se há profissionais que têm maior necessidade de se dedicar ao desenvolvimento de uma boa comunicação, eles são sem sombra de dúvida os bancários, não só os que fazem parte do *back office* e sobretudo os que constituem a cara do banco, no *front office*. A boa comunicação não pode ser dissociada do sucesso profissional em nenhuma área. Portanto um investimento em treinamento para melhorar os níveis de comunicação internos e com os clientes deve constituir um vector importante da política de pessoal e merecer um forte e constante apoio dos gestores de RH.

Em geral, entende-se que os líderes são comunicadores ou possuem uma grande capacidade para o fazerem, mas não pode ser deixado de lado obstáculos ainda presentes, como a incapacidade dos gestores de criar canais e as rotinas defensivas. Schein (1996) afirma que as organizações falham em aprender não em função de obstáculos como a resistência pessoal à mudança ou a inabilidade de gestores, mas pela incapacidade de criar canais de comunicação que permitam a negociação entre os diversos grupos de interesses. Por seu turno Argyris (1982) aborda as rotinas organizacionais defensivas que constituem barreiras à mudança. Os executivos não dizem o que pensam, as organizações não toleram conversas francas, evitando surpresas, ameaças e desenvolvem a "incompetência hábil" que se refere à habilidade em se esquivar de conflitos, o que limita a troca de conhecimentos e portanto dificulta a comunicação entre os profissionais.

O banco precisa ter pessoas facilitadoras no processo comunicativo. Um bom atendimento, centrado no cliente, faz a diferença no mercado e se torna um diferencial para o banco. E é baseado nesse princípio que devem estar todos os outros, sem esquecer que uma informação da mais simples à mais complexa tem de ser repassada da maneira mais fácil, fluida e flexível.

Uma forma de averiguar se a informação passada foi compreendida correctamente é verificar se o receptor entendeu o conteúdo da mesma. Bem como disponibilizar-se para tirar dúvidas de informações que não tenham ficado claras. O que entre alguns supervisores não tem sido

preocupação rotineira. Isto tornaria mais claro o contrato psicológico nas trocas de informações inerentes ao processo de trabalho.

A relação entre poder e informação nas empresas actualmente é outro ponto determinante. Hoje não se tem mais poder por deter a informação, apesar dessa mentalidade ainda não ser a predominante. Não é detendo informação que se mantém o poder. Muito pelo contrário, às vezes perde-se uma oportunidade de promoção por não se ter preparado sucessores. Essa formação contínua de pessoal deve ser considerada essencial para um melhor aproveitamento dos recursos humanos do banco. Constatou-se algumas falhas nos fluxos de comunicação internos e com os clientes. Contudo observou-se entre os funcionários uma preocupação bastante acentuada de minimizar os efeitos das distorções existentes no decorrer do trabalho.

Partilhar a informação é um dos meios mais fáceis e mais efectivos dos gerentes conseguirem aumentar o envolvimento dos profissionais. Ao receberem informação acerca das actividades, metas e estratégias, os empregados tendem a manter aberto o canal de retorno da informação para com os gerentes. Contudo segundo Lawler (1989) é preciso analisar a crença do denominado mito de quanto mais comunicação melhor e focar de que forma a comunicação pode ser mais efectiva a cada momento.

Uma das constatações nos bancos pesquisados é a abundância de comunicação visual e escrita - panfletos e *folders* informativos - na relação interna e com os clientes. Estes são "bombardeados" com inúmeros e variados serviços e produtos oferecidos. Muitas das vezes o contacto telefónico antecipa o encontro que pode ser ou não agendado e procura-se vender mais cartão de crédito, mais seguro de vida, mais aplicações e por vezes coisas que pouco interessam ao perfil do cliente visado.

Já se começa a vislumbrar algumas clareiras de ponderação, em alguns profissionais que já possuem a serenidade, de em lugar de cumprir metas cegamente, aguardarem o momento oportuno em que os clientes após informação recebida, possam mostrar-se interessados em alguns dos produtos oferecidos. Em função disso, façam a aproximação junto aos gerentes e/ou supervisores, com vista a um esclarecimento mais aprofundado. Grande parte da comunicação é mais intensa entre os caixas e os gerentes com cliente no acto do atendimento.

Maria Antónia Lopes

Faculdade de Economia da Universidade Mondlane, Moçambique

marflope@zebra.uem.mz

A questão da ideologia



O título que dei ao meu tema não é muito adequado e isto vai ficar claro durante a minha exposição, pois na verdade o que eu pretendo é fazer uma ponte para falar de algo que não está no título, mantendo um suspensezinho.

Eu queria partir da ideia de ideologia, da ideologia como conceito de Marx, que depois foi retomado. O conceito de ideologia foi reelaborado por vários autores, que muito legitimamente o desenvolveram, numa direcção que não é a de Marx, como Gramsci ou como Lenine, que trabalham com um conceito de ideologia que não é o de Marx, inclusive porque comporta formas positivas e em Marx a ideologia é sempre uma desqualificação – a ideologia é uma distorção do conhecimento.

Em Lenine, como em Gramsci, por caminhos diferentes, existem ideologias positivas e ideologias prejudiciais. Eu vou voltar a Marx e, a partir de Marx, a partir da ideia de Marx, retomar outros autores – os integrantes da chamada escola de Frankfurt – que também trabalham com o conceito de ideologia com uma acepção negativa, sempre negativa.

Quer dizer, ideologia não é mentira, não é o cinismo deslavado. Ideologia é um conhecimento que, ao ser construído, sofre uma pressão deformadora. Ideologia pressupõe conhecimento, não há ideologia sem conhecimento, mas ideologia também pressupõe sempre algo que atrapalha o conhecimento. Ora, na literatura de ficção, mas também em toda criação literária, existe uma reacção contra essa distorção do conhecimento: a distorção do conhecimento não é eliminada, mas aproveitada. De que forma? Eu acho que nos frankfurtianos, a partir de um autor até não muito conhecido que é Lowenthal, e depois retomado pelo Adorno e pelo Horkheimer, fica caracterizada a ideologia como sendo uma camuflagem das contradições.

A realidade tornou-se problemática, o mundo real escapa-nos na sua dinâmica, na sua riqueza, nas suas complicações. Ele é sempre mais rico do que conseguimos compreender, e nós só temos possibilidade de conhecer alguma coisa efectiva do mundo real se percebermos alguma coisa das suas contradições. Quando estamos diante de uma construção harmónica, numa visão de harmonia no plano do conhecimento, significa que estamos a mistificar ou estamos a ser mistificados, o que dá mais ou menos no mesmo.

Então, dar conta das contradições é um desafio fundamental e de certa forma toda a criação literária, quando bem sucedida, dá conta das contradições, as contradições aparecem. Eu acho que, de certa forma, sem forçar muito a interpretação, tivemos uma demonstração disso hoje aqui. Os dois colegas que me antecederam, a professora Eneida, quando falou numa contradição abordada por ela muito lucidamente, que é a da busca da universalidade através da comunicação — a comunicação pressupõe algo que se comunica, quer dizer, algo em comum. Então, a expressão literária procura a universalidade, e no caso exactamente descrito por ela, analisado por ela, nós tínhamos uma imagem de harmonia em torno da história celebrada da sociedade brasileira, a harmonia étnica e o oprimido, o negro, que em nome da universalidade era o desafiado e enfrentava o desafio no sentido de assumir a sua singularidade, a sua identidade. O caminho da universalidade, da universalização real passava pela coragem de assumir plenamente a sua singularidade, inclusive na expressão literária, imprimindo-se a sua expressão. Por outro lado, o professor Ettore também falou no Concerto Carioca, do António Callado, e fez uma análise das contradições daquele universo, análo-

go, sintomaticamente análogo, onde a nossa sociedade é a nossa própria sociedade recriada, transfigurada pelo talento, pela inovação, pela inventividade do autor. Eu, o que vou fazer aqui, é agregar mais um caso e agora cheguei ao meu verdadeiro tema, que não é a ideologia, que é a presença da distorção ideológica negada por uma criação literária.

A ideologia nega o real na sua riqueza contraditória e a criação literária nega a negação. Dessas duas negações surge a expressão literária mais criativa. Eu vou ter a audácia de falar de Fernando Pessoa (do Pessoa) na presença da professora Cleonice, na presença do professor Ettore, na presença de escritores portugueses. É quase uma desfaçatez alguém, com a minha formação, falar do Fernando Pessoa, especificamente em torno dessa questão que eu coloquei preliminarmente, que é o “Poema em linha recta”, [2] um poema dos mais conhecidos de Fernando Pessoa e que abre, que começa com um verso bastante insólito, “Eu nunca conheci quem tivesse levado porrada”. Em seguida o poeta desenvolve o tema e se expressa: ele se sente único, ele se sente singular, ao comparar-se com todos os outros, com aqueles que conhece, que têm sido campeões em tudo e irrita-se com o facto de se ver cercado, como ele diz — “por príncipes” e “semideuses”. [3] E parece-lhe — ele diz isso no poema — que mesmo quando falamos, quando se confessam, em momentos de abertura, quando comentam os seus erros, explicitam os seus equívocos, eles protegem-se, na verdade, de qualquer desmoralização. Podem, eventualmente, confessar pecadilhos, mas silenciam sempre quaisquer infâmias que tenham cometido. Relatam actos de violência, mas calam-se sobre as suas reacções de covardia.

Por isso, Fernando Pessoa reclama no poema — “Toda a gente que eu conheço e que fala comigo / Nunca teve um acto ridículo, nunca sofreu enxovalho.” [4]

E aí a gente começa a notar que há um certo tom ambíguo no poema que é ou um tom de sarcasmo, de ironia, de provocação, ou um tom de tristeza, de desespero, de sinceridade lamentosa.

E ele indaga: “Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?”. E sente-se posto numa posição que contrasta com a posição desses seres ideais. Ele colocando-se no plano da experiência real, vivida, e os outros colocando-se no plano de uma experiência idealizada. Define-se:

Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo / Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas / Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante / Que tenho sofrido enxovalhos e calado [...] [5]

E depois pergunta-se, ainda mais uma vez, dramática e ironicamente: “Então sou só eu que é vil e erróneo nesta terra?”

Esse poema está nas Ficções do interlúdio e a sua autoria é atribuída ao heterónimo Álvaro de Campos. Mas essa desconfiança bastante radical, Fernando Pessoa é que a manifesta em relação aos outros, em relação ao que, em outro poema, em outro contexto ele chama “A sociedade organizada e vestida”, e em relação também a si mesmo, à sua vida e à sua percepção da realidade, essa desconfiança aparece em numerosas passagens no conjunto da obra. É um tema recorrente na obra de Fernando Pessoa.

O mesmo Álvaro de Campos, na “Tabacaria”, diz:

Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. [6]

E, um pouco adiante, faz uma confissão terrível: “Falhei em tudo”. [7] E mesmo Ricardo Reis adverte: “Nada fica de nada. Nada somos”, [8] já envol-

na ficção literária [1]



vendo os outros também: começa por si, autocriticamente, mas estende-se a um âmbito mais crítico, geral, mais abrangente.

Na obra ortónima, assinada pelo próprio Pessoa, também se pode ler igualmente: Falhei. Os astros seguem o seu caminho. Minha alma, outrora um universo meu / É hoje, sei, um lúgubre escaninho / De consciência sobre a morte e o céu.[9]

E no “Cancioneiro” a existência do poeta é caracterizada por ele mesmo como uma “Inútil vida, posta a um canto e ida / Sem que alguém nela fosse, nau sem mar”[10], para concluir em tom patético: “Somos todos palhaços estrangeiros”[11]. Não somos apenas palhaços (eu gosto desse “estrangeiros”, que é fundamental, nem sequer temos o consolo da mesma linguagem para nos comunicarmos em nossas palhaçadas).

A reflexão autocrítica está presente, portanto, ao longo de toda a obra, do conjunto dos escritos de Fernando Pessoa. E eu acho que o que há de novo e o que há de mais original, mais forte no “Poema em linha recta” é o desdobramento da autocrítica, não mais uma crítica ao outro, mas uma crítica à falta de autocrítica dos outros. Quer dizer, acho que se pode enxergar nesse poema a revolta de alguém que se mostra efectivamente capaz de se interpelar a respeito do seu lado nocturno, digamos. Discorre sobre o que ela tem de mais problemático, mais doloroso e mais fracassado, sobre a sua própria vileza, e vê essa sua franqueza, essa sua coragem resvalar na muralha hipócrita de um sistema que está alicerçado numa enfática autovvalorização artificial, por parte das pessoas em geral.

Acho que essa seria uma característica importante do que Marx chamaria de “a ideologia dominante” e que para

ele é sempre a ideologia das classes dominantes, em torno daquilo que nos cerca, que nos envolve.

É uma ideologia triunfalista e é uma ideologia que nos obriga a calar os nossos problemas mais dolorosos, ou, quando nos permite falar, nos desqualifica na forma do ridículo e do desprezo.

É uma ideologia que está ligada ao facto de a nossa sociedade ter sido organizada de tal maneira, que ela gira de modo cada vez mais exclusivo em torno do mercado, isto é, em torno de uma lógica calculista, competitiva, que é a lógica que tem resultado no crescimento da economia e também no aumento de todas as desigualdades sociais, de todas as exclusões mais perversas. Que incita os indivíduos a serem competitivos e que, a partir de um certo nível, os incita também a serem hipercompetitivos, isto é, solitários, infelizes e cruéis, desprovidos da possibilidade de viver mais intensamente a experiência da solidariedade humana.

E incita os indivíduos competitivos ou hipercompetitivos também a promoverem-se publicitariamente. Esse sistema carrega então o florescimento de um género literário muito curioso que lembra hoje, de maneira bastante caricatural, de maneira bastante espúria, a velha epopeia, a epopeia dos crimes, a epopeia da literatura medieval, que era autêntica, que era bela e hoje está reduzida a esse género literário sucedâneo que é o Curriculum Vitae, que nós todos conhecemos no nosso universo, que é a Universidade, mas que não é privilégio, não é prerrogativa nossa.

É uma coisa que todo o mundo que procura emprego, todo o mundo que se candidata a um emprego – vivemos no Brasil, no momento, embora disfarçadamente, uma crise do desemprego, com muita gente candidatando-se a um emprego e enfrentando esse de-

safio de redigir essa peça ignominiosa que é o Curriculum Vitae, peça que o candidato não pode deixar de redigir, texto que se insere sempre constrangedoramente num certo modelo, num modelo triunfalista.

Somos todos forçados a mentir, ou, na melhor das hipóteses, a sonegar algumas informações, incorrendo na unilateralidade. Assim, o Curriculum Vitae deve ser capaz de induzir aqueles que o lêem a uma sobrevalorização das nossas qualidades. Eu leio o meu e fico horrorizado comigo mesmo. Na sociedade contemporânea, porém, isso é uma coisa importante, pois quem quer um emprego não pode deixar que o empregador tome consciência das limitações do candidato ao ler o Curriculum Vitae, que é, conseqüentemente, uma peça típica dessa ideologia dominante, utilitarista, imediatista, pragmática, essa ideologia que nos ensina a ver um anúncio de cigarros a dizer que “se deve levar vantagem em tudo”, e a julgar que isso é fundamental e predomina na sociedade contemporânea.

O que eu acho é que “O poema em linha recta” é uma extraordinária vitória contra a distorção ideológica, exactamente na medida em que ele se insurge contra o triunfalismo dessa ideologia. Fernando Pessoa, com o génio poético que tem, consegue essa formidável honestidade intelectual de assumir um compromisso ético e estético com a compreensão e a expressão das experiências humanas mais desastrosas que a vida lhe possa ter imposto e que não poderiam nunca constar do seu Curriculum Vitae, mas constam da consciência que ele tem de que numa vida humana, mesmo nas vidas humanas consideradas mais bem sucedidas, o coeficiente de derrota é sempre muito alto.

A gente sabe que as perdas e os fracassos, ainda que nos matem — vão-nos matando um pouco, sem dúvida, do-

lorosamente —, ainda que nos matem por dentro, os fracassos e as perdas têm um papel essencial naquilo que fazemos de nós mesmos. Afinal, de certo modo, podemos dizer que vida e morte são dialecticamente interligadas e, por isso, Fernando Pessoa fez do poema um momento densamente significativo de algo que seria uma espécie de avesso do Curriculum Vitae, mas que foi transformado por ele numa fonte de inspiração rica, que é o Curriculum Mortis. O Curriculum Mortis, quer dizer, aquele conjunto de verdades desagradáveis, constrangedoras, dolorosas e que constituem o avesso existente, embora muitas vezes mentido, sonogado, do Curriculum Vitae.

Eu acho que esse poema, de certa forma, inaugura o género Curriculum Mortis, e funciona como um estímulo e um exemplo para nós.

É só isso que eu tinha a dizer.

Leandro Konder

PUC-Rio de Janeiro

1ª Publicação em:

http://www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/5Sem_10.html

Adaptação para a Página: Paulo Serralheiro

NOTAS

- [1] Este texto aqui apresentado foi pronunciado pelo conferencista, valendo-se de apontamentos. Recuperado a partir de uma gravação, foi, sob a orientação do autor, levemente alterado no sentido de tirar-lhe a oralidade.
- [2] PESSOA, Fernando. Obra poética. Organização, Introdução e Notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Aguilar, 1972, p.418.
- [3] Idem, ibidem, p. 419.
- [4] Idem, ibidem.
- [5] Idem, ibidem.
- [6] Idem, ibidem, p. 362.
- [7] Idem, ibidem, p. 363.
- [8] Idem, ibidem, p. 257.
- [9] Idem, ibidem, p. 566.
- [10] Idem, ibidem, p. 192.
- [11] Idem, ibidem, p. 193.

Fórum sobre Educação na Guiné-Bissau (II)

Estado fraco, parcerias fortes

As intervenções do segundo dia de trabalhos do encontro realizado na capital guineense no passado mês de Março proporcionaram uma reflexão pública em torno das experiências, dos projectos e das ideias subjacentes às actividades dos vários actores envolvidos na área da educação na Guiné-Bissau.



IE/FN

A associação entre educação e desenvolvimento, problematizada apenas por um ou outro orador, esteve implícita na maioria das intervenções, tal como o discurso de valorização das parcerias entre Estado e sociedade civil. Se estes dois elementos são facilmente identificáveis, eles revelam-se, também, esteios das práticas e das estratégias de acção a médio prazo. Ecoaram, por exemplo, nas intervenções dos representantes da Federação Evangelização e Culturas (FEC), uma das entidades organizadoras do Fórum, com a mesma intensidade com que surgiram no discurso do actual Ministro da Educação, Alfredo Gomes. No discurso do governante, e quanto ao que define como prioridades na educação, poder-se-á ler a expressão das modalidades e domínios de funcionamento das parcerias, no contexto ideológico, também pouco problematizado, de um Estado fraco e de “downsizing” das responsabilidades estatais nesse domínio: formação inicial e contínua dos professores, revisão e concepção dos manuais de ensino básico, reforma dos currículos, melhoria de condições nas escolas. Alfredo Gomes tocou ainda uma outra corda sensível, a da escassa coordenação entre esforços dos diferentes actores no campo da educação, com consequências negativas, salientou, no cumprimento dos chamados Objectivos do Milénio.

Realidade e enviesamento das estatísticas

A deescoordenação entre entidades estatais – exemplo citado, entre os ministérios da Educação e da Economia – seria também denunciada por outro orador, Huco Monteiro, que sublinhou deficiências estruturais como as de “o Ministério de Educação se apresentar como um aglomerado de departamentos sem relacionamento entre si, de o Ministério correr atrás dos apoios e projectos dos doadores, sem haver um documento estratégico”, de ausência de visão para o sector educativo e de a educação não constituir prioridade no orçamento do Estado. A intervenção de Huco Monteiro foi bastante incisiva no retrato da educação na Guiné-Bissau. Apesar da aparente positividade de algumas estatísticas (descida da taxa de analfabetismo de 68 para 65% em 15 anos), o enviesamento dos números não deixa dúvidas ao orador. O cenário é o de “um trabalho de alfabetização fraco”, para além de o ensino não ser universal nem obrigatório, “de apenas 32% das crianças concluírem a 6ª clas-

se, de 2/3 dos alunos desaparecerem do sistema, de serem necessários cinco anos para consolidar a aprendizagem e evitar o retorno, das crianças passarem em média apenas dois anos na escola e duas horas por dia em aulas” e do domínio da Língua Portuguesa ser um incontornável calcanhar de Aquiles, não obstante o discurso lusófono que insiste no cenário (fictício, em certa medida) de largos milhões de falantes de português. Na Guiné-Bissau, é o crioulo que funciona como língua nacional de comunicação entre os falantes das mais de vinte línguas que existem no país.

Apoio a escolas de base participativa

Do lado das ONGs, as comunicações incidiram em relatos do trabalho desenvolvido e na explanação dos projectos em curso ou a desenvolver. O envolvimento com as comunidades em iniciativas como as das escolas comunitárias constituiu um dos principais motes das intervenções. Foi este conteúdo e o tom da intervenção da represen-

tante da FEC, que conferiu forte destaque às iniciativas da sociedade civil, ao “esforço de cidadãos organizados em associações, comités de escola ou de aldeia, ONGs e missões religiosas”. Catarina Lopes, antes de exemplificar o envolvimento concreto da FEC na área da educação, procurou fundamentar a importância das escolas de base participativa (os principais beneficiários dos esforços da instituição, através, sobretudo, da formação contínua de professores e de directores e da distribuição de material escolar através do programa + Escola), demonstrando que o aparecimento de escolas de base participativa (que existem também noutros países africanos, como o Mali, Chade, Camarões, Togo e Senegal) corresponde a “i) uma resposta social das populações africanas, sobretudo no período pós-independência; ii) ineficácia do Estado em suprir as dificuldades educativas, em particular em espaços rurais; iii) consciência crescente das populações de que a educação pode ser um motor de desenvolvimento local”, entre outras razões enunciadas. Para o sucesso deste tipo de iniciativas, a representante da FEC assinalou a necessidade do que se pode interpretar como a assunção de compromissos sólidos por parte do estado guineense. Traduzindo: a necessidade de ser garantido “um enquadramento legal específico”, e também a de, para se alcançar uma optimização de recursos (humanos, materiais e financeiros), serem construídas redes entre instituições estatais e não governamentais, condição requerida também noutras intervenções anteriores e que decorre, justamente, do essencial do discurso das parcerias.

Das percepções e das experiências dos professores guineenses, bem como de algumas realidades que caracterizam as escolas do ensino básico na Guiné-Bissau, procuraremos dar conta no próximo artigo, o terceiro e último desta série.

Humberto Lopes

FPCE da Universidade do Porto

DISCRIMINAÇÃO DE GÉNERO

Republicanos bloqueiam lei contra discriminação salarial no Senado dos EUA

O partido republicano bloqueou no Congresso americano uma lei que pretendia alterar uma sentença do Supremo Tribunal que corta às mulheres a possibilidade de entrarem com acções contra os seus empregadores por receberem salários desiguais.

A legislação tomou como base o caso de Lilly Ledbetter, uma mulher que descobriu, depois de trabalhar quase duas décadas como capataz numa fábrica

de pneus da Goodyear no estado do Alabama, que recebia um salário 40 por cento inferior ao dos seus colegas homens.

A sua acusação contra a empresa chegou ao Supremo Tribunal mas foi rejeitada em Maio de 2007.

A lei diz que os empregados devem entrar com as queixas por discriminação num período máximo de seis meses, e o tribunal considerou que este prazo co-

meça a correr desde que o empregador fixa o salário. Legisladores democratas tentaram modificar a lei e em Julho passado a Câmara de Representantes aprovou a denominada Lei do salário justo Lilly Ledbetter.

No entanto, numa votação efectuada no Senado no final de Abril, não foram alcançados os 60 votos necessários para fazer aprovar a lei: foram apenas 56 a favor. E a discriminação de género continua.

O candidato presidencial republicano John McCain absteve-se de votar, mas os dois aspirantes à indicação democrata, Hillary Clinton e Barack Obama, apoiaram a lei.

jps/ AFP

Desenvolvimento profissional permanente



“A noção de formação contínua está, actualmente associada à ideia de formação permanente, ou seja, há uma valorização de todos os processos formativos como potenciadores de desenvolvimento profissional e pessoal, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais em que os professores se envolvem ao longo das suas vidas” (Forte, 2005: 154).

Ao perfilharmos a ideia de que “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.” (Pacheco; Flores, 1999:45), não podemos ignorar que há uma multiplicidade de práticas valorizadas dos saberes de cada um e que pela sua especificidade condicionam de forma positiva ou negativa o desempenho e a identidade dos professores.

A escola é talvez o local onde se encontram hoje em dia, um maior número de pessoas qualificadas do ponto de vista académico, devido à criação de cursos de especialização a que os professores recorreram, na tentativa de uma valorização pessoal e profissional, apesar de tudo, “... a nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, permitindo-lhe assim acompanhar, compreender ou antecipar a mudança.” (Morgado, 2005: 274). Por isso, como profissionais de educação, interessa-nos reflectir sobre o modo como esta formação, vai de encontro às necessidades reais dos professores, não esquecendo que o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo, o que pressupõe uma articulação entre o currículo de formação inicial e o da formação contínua, em diferentes modos e fases de aprendizagem profissional.

Contudo, as condições de trabalho, o individualismo na organização de formações e a visão dos professores como um todo, assim como o desencanto, a falta de formação específica, e a escolha errada da profissão, são obstáculos a este desenvolvimento profissional, pois não podemos ignorar que: o desempenho e as competências que temos e o modo como somos ou não capazes de criticar o que fazemos; os contextos em que trabalhamos; a comunidade que a escola serve e o que dela espera; o contexto de cada escola e professores com as suas dinâmicas e bloqueios; as relações que se tecem com o grupo e respectivos pais ou encarregados de educação, são processos que ocorrem ao longo da nossa carreira e que de forma consciente ou inconsciente nos ajudam na construção de uma identidade profissional.

Maria de Lurdes Ferreira Gomes Barbosa da Cunha

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho - Braga
Mestre em Educação – Especialização em Desenvolvimento Curricular

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Forte, A. M. Xavier. (2005). O que pensam os professores do 1º ciclo CEB sobre a formação contínua frequentada? In Morgado, J. A.; Alves, M. A. (Orgs.). *Mudanças Educativas e Curriculares... e os Educadores/Professores?* Actas do colóquio sobre formação de professores. Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação em Educação, pp. 153-174.
- Morgado, J. C. (2005). Mudança das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In Morgado, J. C.; Alves, M. A. (Orgs.). *Mudanças Educativas e Curriculares... e os Educadores/Professores?* Actas do colóquio sobre formação de professores. Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação em Educação, pp. 265-280.

O director da escola

O regresso do director de escola não é algo de novo para mim. Como se sabe, existem vários modos de mudar as práticas de uma escola no sentido de a melhorar. Um deles é coagir e comandar as pessoas através de uma posição de poder e autoridade. O director de escola assume aqui um papel preponderante, impondo mesmo alguns modelos contra a vontade das pessoas. O director tem o direito e o dever de usar a sua autoridade para «colocar ordem na casa», principalmente para os que não cumprem as suas responsabilidades e violam os princípios e as políticas estabelecidas no estabelecimento de ensino. Desaconselhado por muitos que desejam realizar reformas nas escolas – e nada aconselhável neste período de insegurança no emprego –, o certo é que por vezes o verbo impor

parece ser a única maneira de lidar com aquelas pessoas que só cumprem verdadeiramente as suas tarefas e só modificam os seus comportamentos quando supervisionadas ou intimidadas por um superior. Lembro-me perfeitamente no meu primeiro ano de serviço em que as auxiliares de acção educativa assinalavam, de uma forma completamente histórica, a chegada dos inspectores à escola. Lembro-me, nesse mesmo dia, de os professores cumprirem religiosamente o horário do intervalo da manhã, enquanto nos outros dias «arrastavam-se» na sala de professores por mais cinco ou dez minutos. Lembro-me de querer alterar algumas rotinas da escola e dizer-me que já não tinham idade para tal. E passados tantos anos, será que se deslumbra grandes alterações? E se-

rá que a nova avaliação individual dos professores vai transformar e melhorar as práticas nas escolas?

Todos nós, porventura, já caímos naquela “armadilha cultural”, consequência da educação autoritária e ameaçadora que a maioria recebeu e continua a transmitir. Contudo, nunca é tarde para repensar as nossas convicções. Não mudamos o mundo num só dia, mas poderemos mudá-lo diariamente com pequenos gestos. Por conseguinte, creio que existem outros caminhos mais partilhados para realizar a mudança na escola e na sociedade, contrariando assim a teoria X de McGregor, segundo a qual o ser humano não gosta de trabalhar, evita o trabalho enquanto for possível e por isso a administração pressiona-o para obter produtividade. Aliás, é imprescindível

que percorramos e experimentemos novos trilhos, porque tem sido notório que muita gente ainda precisa de aprender a viver nesta nossa democracia imatura! É necessário acreditar, parafraseando Helena Roseta (2007) no livro sobre a campanha presidencial de Manuel Alegre, que conseguir o “impossível” está afinal ao nosso alcance. E o “impossível” é tão-somente construir uma Escola saudável, que implica confrontação de ideias, debate aberto, reflexão crítica, liberdade de expressão, mas também entusiasmo, dedicação, trabalho de equipa, competência e responsabilidade.

Miguel Gameiro Silva

Professor na EB1/JI Professor
Doutor Alexandre Linhares Furtado
Ponta Delgada

Escolas eficazes

Uma reflexão sobre o conceito

Brandão (1999, p. 31) numa aparente aproximação a um modelo de gestão mais autoritário afirma que “A estruturação horizontal em departamentos especializados e vertical por níveis de autoridade, vantajosa nas organizações estáveis em que as decisões podem percorrer toda a cadeia de comando, é totalmente inapropriada nas organizações de decisões curtas e rápidas (...) A administração colegial também não é a mais adequada (...)”. Esta autora pretende salientar que a escola poder-se-á incluir num tipo de organização anárquica, dado as imprevisibilidades de acontecimentos do dia-a-dia, sendo a procura de consensos (ou de maiorias), na administração colegial, um arrastar contínuo de processos que só prejudica quem está envolvido neles. E continuando, baseada em Lima (1987), diz que a escola tem um modo de “funcionamento díptico”, pois está simultaneamente a caracterizar-se como organização anárquica quando não acolhe alguns normativos e regras (por impossibilidade, incompreensão ou mesmo desconhecimento), e como organização burocrática. Nóvoa (1992, p.24), por seu lado, acrescenta que “Um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos”. Tudo leva a crer, então, que a ministra Maria de Lurdes está bem apoiada nas polémicas decisões que tem tomado sobre a nova gestão escolar.

Mas, o que será então uma escola eficaz? Será aquela que consegue manter



um bom nível de resultados escolares, comparativamente a outras, durante a sua existência atendendo a iguais condições de operacionalização? Só por aqui se vê a ambiguidade que alimenta este título. Se não obtiverem os resultados esperados, poderão sempre encontrar facilmente argumentos que se prendem com factores externos fora do controlo dessa escola. Também é comum ouvir-se que para uma escola ser eficaz necessita de uma liderança forte, atribuindo-se este factor como o principal. O

que será isso de liderança forte? Será a autoritário? Poder-se-á ainda dizer que uma escola eficaz foi aquela que conseguiu obter melhores resultados do que o esperado. Mas será que o esperado foi pouco ambicioso? Teriam previsto objectivos exagerados? Como se medem estes factores? Com este tipo de raciocínio, uma escola que tenha bons resultados escolares num determinado ano pode não significar que tenha sido eficaz e o contrário também pode ser verdadeiro. Como nos podemos, então, direccio-

nar para obtermos este galardão enquanto professores, pese embora nunca o consigamos efectivamente obter pois ficará sempre a dúvida se estaríamos em melhores condições à partida? Numa nítida concordância à nossa incapacidade para podermos aplicar esse termo, ressalta aqui a expressão de Benavente (1993, cit. Vieira, 1998, p. 92): “sabemos hoje provavelmente muito mais sobre os conteúdos das inovações desejáveis do que sobre a maneira de as concretizar”.

Parece-me, assim, que para se falar em “escola eficaz” terá de se delimitar objectivamente o conceito procurando-se no entanto, face aos recursos e conjecturas do momento, encontrar as posições que uma escola deve tomar para que se consiga obter os melhores resultados possíveis tendo em vista a prestação de um serviço público que agrade a um maior número de utentes.

Luís Filipe Firmino Ricardo

Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte
Marinha Grande

Mestre em Administração e Planificação da Educação
(Universidade Portucalense)

luisffirricardo@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Margarida – Modos de Ser Professor. Lisboa: Educa, 1999

NÓVOA, António (org.) – As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

VIEIRA, Ricardo – Ser Igual, Ser Diferente – Encruzilhadas da Identidade. Porto: Profedições, 1998

Arnaldo Cruz

Uma escola de ética, competência e humildade

Prematuramente, com apenas 55 anos, dia 28 de Abril de 2005, o Paraná se despediu do jornalista Arnaldo Alves Cruz (26/2/1950 – 28/4/2005), director de redacção de um dos maiores jornais do Sul do Brasil (Gazeta do Povo). Foi e será sempre uma escola de moral, sabedoria e modéstia.

Justiça foi feita, ele é nome de escola, em Curitiba. Foi fundador da Associação de Defesa e Orientação do Cidadão (Adoc). Literalmente, era génio e um presente que Deus doou à humanidade.

Agigantou o jornalismo paranaense. Exerceu, cultivou e alargou as fronteiras da liberdade de expressão, da criatividade, da ética na linguagem e senso patriótico na comunicação. Não deu chance aos males que rodeiam e contaminam a imprensa. Governantes e políticos, às vezes, envenenam as

fontes de informação e comprometem a verdade.

Quando cumpre a finalidade social, a imprensa é boa e produz resultados que nunca terão fim. Embora exista certa padronização na actuação profissional no país, Arnaldo valorizou individualmente, o talento e as competências de cada pessoa. Quanto mais qualificados e éticos forem os comunicadores, melhores serão a imprensa e a democracia.

Entendia muito bem que a submissão dos meios de comunicação é responsável parcial pelo subdesenvolvimento, alienação e empobrecimento dos cidadãos. Por essa razão, doou-se integralmente para o bem dos cidadãos, prestando serviços de primeira grandeza à sociedade. A população pode se distrair e não enxergar tudo o que acontece de um lado e do outro da rua,

mas os jornalistas nunca.

A imprensa, em particular o jornal impresso e on-line, é a única instituição que busca excelência em si mesma, premia o bom e repreende o ruim. A leitura é processo de aprendizagem contínua, isto é, todo leitor aprende, incorpora valores, cresce interiormente, amplifica a visão intelectual, a cultura pessoal e as faculdades humanas. As inovações estão diariamente estampadas nos jornais.

A vida de Arnaldo foi curta, mas ele foi responsável por muitas mudanças. Os seus desafios foram assumidos e estão sendo cumpridos pelos seguidores. Arnaldo quebrou a espinha dorsal de muitos modismos e males decorrentes da falta de orientação. Sofreu por causa da perversão, exploração e desinformação. Também por isso, criou a Adoc.

Não pediu licença para praticar a lei justa, a ética na notícia e o bem público. Não foi a reboque das crises e dos industriais do apocalipse, nem aceitou reproduzir excesso de coisas desnecessárias.

Atacou de todas as formas os focos da ignorância e a parte má que aniquila os seres humanos. Preocupou-se com o coeficiente de iniquidade social. Ensinou a criar hábitos e praticar a ética em qualquer idade, circunstância, ambiente e actividade profissional. Potencializou as comunicações como instrumento de informação, formação, entretenimento, desenvolvimento, paz e harmonia social. (...)

Pedro António Bernardi

Jornalista, economista e professor, assessor e consultor de comunicação, autor do livro Palavra Amiga.

pedro.professor@gmail.com

A repressão na escola?

A propósito das recentes imagens de indisciplina em contexto de sala de aula, têm sido muitos os comentários e as propostas de resolução do problema. Algumas são manifestamente preocupantes, pois revelam uma mentalidade aprioristicamente vingativa e equivocadamente correctora de comportamentos. A humilhação, como castigo, nunca dará bons resultados porque só inculcará no jovem mais confusão de sentimentos a desembocar, inevitavelmente, em violência, podendo vir a repercutir-se esta, posteriormente, na sociedade, em contexto de marginalidade. Transformar um episódio de indisciplina – inegavelmente violento e merecedor de acção disciplinar determinada e destituída de ambiguidade – num caso de polícia, desvirtua o sistema escolar e menospreza a capacidade de resolução dos problemas por parte da comunidade educativa.

Chamem-lhe o que quiser, eduquês, facilitismo, benevolência, mas responder à indisciplina com medidas punitivas e exemplares parece-me fazer recuar o ensino aos tempos em que os nossos avós, com as mãos geladas, eram sujeitos à tortura das reguadas na ponta das unhas, aplicadas pelo professor que, pelos vistos, grande parte dos disciplinadores de ocasião, consideram modelar e ideal. Se recuarmos mais um pouco, regressamos à discriminação nas salas de aula por género, por capacidades, quando se agarravam com cordas os alunos mais inquietos e se fechavam no quarto escuro os mais rebeldes.

O exagero de algumas posições é reflexo de uma sociedade indolente no pensar, julgando que o melhor caminho é aquele aparentemente mais fácil e mais barato: a repressão. Porque isto de re-

abilitação com dignidade é coisa dos anos sessenta e setenta, ideias dos tais roussianos que acreditam ingenuamente que as crianças são seres inatamente bons e não enxergam a crueldade e a canalhice dos miúdos. No fundo, é uma ideologia que se afirma, reaccionária na sua essência, privilegiando o autoritarismo inconsequente e, em última análise, o ostracismo e o estigma.

Não se pensa o social porque este já não parece explicar nada. Como se a sociedade de mercado, capitalista, não deturpasse o pensamento crítico e auto-reflexivo, transversalmente a toda a sociedade, seja nos estratos sócio-económicos mais baixos, seja nos restantes! Como a classe média não estivesse igualmente, a sofrer desse vírus cego de nome capital, em que o lucro aliado ao prazer fácil não fossem o suporte de todo o sistema capitalista! E, finalmente, como se não houvesse em toda esta situação, um complexo de casta, em que os supostos detentores da sabedoria e dos referenciais valorativos do comportamento não estivessem, também eles, a defenderem o seu elevado patamar social e económico, ditando leis e dando lições de moral para os pobres coitados a quem deitam umas migalhas desse prazer luxuoso e caro que desfrutam!

Paulo Frederico F. Gonçalves

Professor, Porto

Ensinando ângulos de uma maneira diferente

No decorrer da história da aprendizagem de matemática nas séries do ensino fundamental, grandes dificuldades foram evidenciadas, mas a busca de novas metodologias capazes de construir o pensamento matemático com as crianças se fez e faz ferramenta de grande relevância. Dentre os blocos de matérias apresentadas no decorrer do ensino fundamental, as crianças se deparam com conteúdos que passam despercebidos, justamente pelo fato da crença de que nunca o irão utilizar no transcorrer de suas vidas.

O ensino e apresentação de ângulo a esses mesmos alunos constituem-se dessa forma errônea de pensamento.

Aos mesmos o ângulo se constitui segundo Ribeiro (2007) como: “O clássico desenho de duas semi-retas unidas por um arco”. Os ângulos estão presentes na direção que se dá a cada passo, nos ponteiros do relógio, e em outras diversas situações cotidianas. Dessa maneira, o professor de matemática poderia utilizar de dinâmicas na sala de aula como, a disposição dos alunos em círculo, colocando um aluno ao centro, este formaria com cada um de seus colegas ângulos diferentes, como o de 90°, o de 180° e assim por diante.

Outra atividade similar seria colocar uma venda nos olhos de um aluno com o objetivo de encontrar um determina-

do objeto, aos colegas de classe seria passada a tarefa de ajudá-lo por meio de dicas, porém ao invés de informar a direção esquerda e direita, informariam apenas a quantidade de passos e a direção em graus, como, dez passos na direção 90° em sentido horário, dois passos na direção 270° em sentido horário. Diante disso Monteiro (2004) conceitua: “Quando o adolescente entende que a medida do giro que faz para um lado para o outro é o grau, o conteúdo faz sentido”. Mediante as explicações, entende-se que esse processo de aprendizagem auxilia não só no ensino de ângulo, mas também na descaracterização de um assunto de

difícil compreensão, além de contribuir com a interação dos alunos aos seus colegas e professores, como ainda o desenvolvimento da noção de espaço, tempo e lugar.

André Trindade Meira

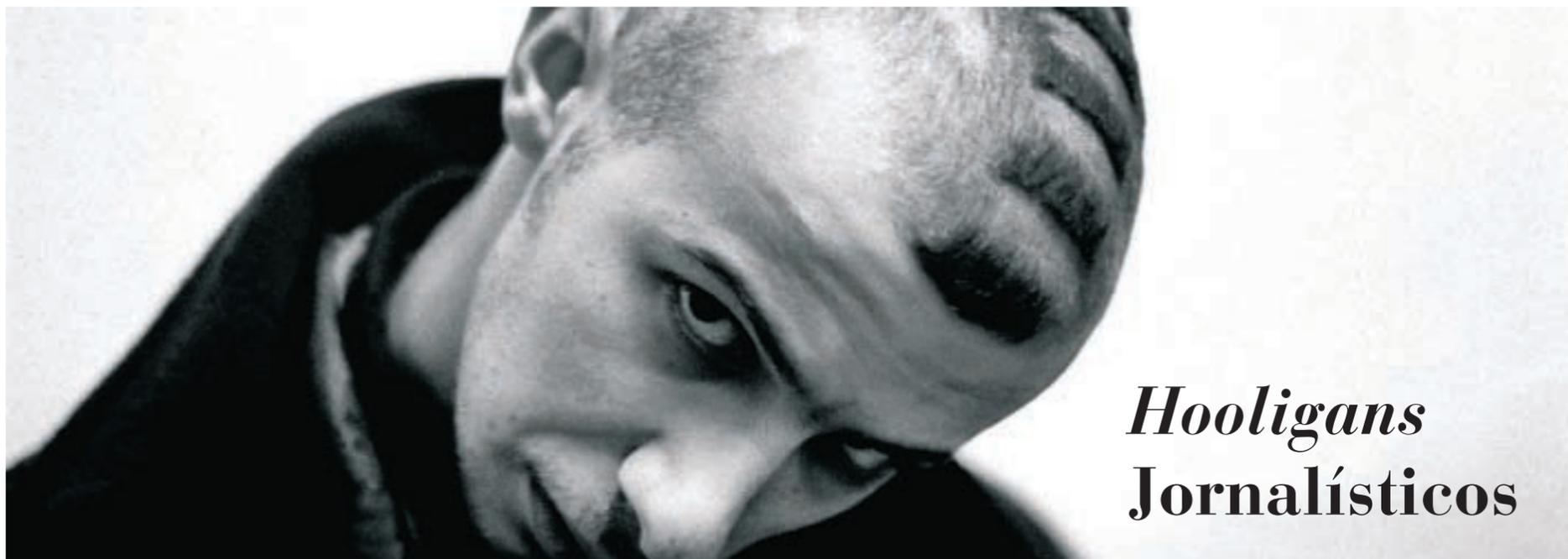
Faculdade de Ciências e Filosofia
de Presidente Venceslau, Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIBEIRO, Raquel. Um tesouro nos caminhos da geometria. Revista Nova Escola, ano XIX Edição 176-2004.

Bibliografia

A.D. Aleksandrov, A. N. Kolmogorov, M.A Laurentiev. A história da matemática na formação do professor de matemática. Cadernos Cedes nº. 40, 1996.



Hooligans Jornalísticos

Gostaria de narrar, que agora muito “boa gente” gosta de falar sobre a educação e alvitrar sobre esta temática, pois bem, tenho vergonha destes pseudo-jornalistas, que julgam que sabem de tudo e mais alguma coisa e gostam de opinar sobre a educação como se falássemos de um tema banal, como por exemplo, do “hooliganismo”. São sem dúvida especialistas nesta área, grandes sabedores que estavam perdidos neste pequeno Portugal.

Responder a estas insignificantes opiniões é sem dúvida dar mais importância do que se deve, mas, contudo, quando reflecto e deduzo que estas miseráveis opiniões pseudo-jornalísticas são absorvidas por uma sociedade deveras mal informada, que vê nos professores uns “bons malandros”, não posso deixar de defender uma classe profissional que nos últimos anos vem perdendo o seu valor social, valor este estruturante para a construção de uma sociedade. Não é com fechar escolas que se melhora a educação, é sim com criar centros educativos capacitados com to-

das as infra-estruturas (sala de aulas, pavilhão ginnodesportivos, campo de jogos, espaços verdes, cantina, polivalente multiusos, bar-refeitório, sala de informática, salas de apoios...) que não existe; e com os devidos recursos humanos (que não existem), apoiados por uma rede de transportes escolares de boa qualidade para servir as crianças que fiquem distantes destes centros educativos (que não existe), pergunto pois aos senhores jornalistas: existem estes centros educativos por todo o nosso Portugal?

Não é só criar no papel as aulas extracurriculares, que as mesmas são logo viáveis na escola, deve apostar-se na qualidade. Mais infra-estruturas qualificadas e mais recursos humanos qualificados. O que temos na actualidade? As infra-estruturas são as mesmas de sempre. Os recursos humanos, professores ou monitores, após uma licenciatura de 5 anos, são contratados com pseudo-contratos, a recibo verde, e leccionam, num final de tarde, sem material e com meia dúzia de alunos.

Grande ideia!

Também não basta criar as aulas de substituição. O que faz um professor de matemática com os alunos de educação musical? Pode sempre contar quantas notas existem. E o professor de inglês com os alunos de educação física? Talvez falar sobre o surgimento do *soccer* seja uma solução.

Falemos ainda do problema da colocação dos professores. O governo autoriza a criação e o aumento do número de cursos e faculdades de educação para combater a falta de professores em determinadas áreas, e inexistentes em imensas áreas, contudo não regula esses mesmos cursos em termos de vagas ao longo dos anos, o que gera um descomunal aumento de número de licenciados em ensino e o seu consequente desemprego e a sua precariedade profissional. E qual é a atitude do governo? Simples, muito simples, o governo entende que não tem a obrigação de empregar esses licenciados. Aplausos mais uma vez para o governo quixotesco. (...)

Isto não se faz, delegam nas escolas tudo e mais alguma coisa. Fizemos isto e aquilo, dizem eles, depois, lá no Parlamento, contudo quem fez foram os professores, essa é que é a verdade.

Não foram eles que lutaram contra o insucesso escolar e contra o abandono escolar ao longo destes últimos 20 anos, foram sim os professores, e agora chega uma pseudo-intelectual da educação a colher os frutos da maior luta dos professores. Uma só palavra, indigno.

A educação aos professores, estes são os agentes principais da educação, sem estes o ensino não existe, são o motor que move a educação, e o único inimigo da educação é o voluntarismo governamental, que invoca a razão da força, e eu invoco a força da razão.

A luta dos professores não é uma luta político-partidária, como alguns querem fazer parecer, é, sim, uma luta social de todos.

Gui Duarte Meira Pestana

Professor

gui_pestana@portugalmail.pt

A China de Braudel e os Estados Unidos

Fernand Braudel nos dá a visão de uma China como um gigante. Um gigante ancestral que caminha lentamente em direção ao desenvolvimento. Um país de tradições milenares que praticamente sustentaram as estruturas conhecidas.

Em meio a revoluções e movimentos, e uma Guerra Mundial que o destituiu de porções do seu território, o país se vê invadido por ocidentais e investidores, impregnados com a mentalidade de progresso. No entanto, o progresso, para um lugar como a China, precisa de tempo para encontrar bases sólidas.

É nessa parte do texto que Braudel relata uma ambigüidade interessante: a tradição enraizada na China, ligada a uma imobilidade social inspirada pelo Confucionismo, que com ela carregava também uma xenofobia e o profundo

desejo de livrar o país dos ocidentais, e a percepção da necessidade de se aprender com eles as suas “receitas de eficiência”, suas técnicas e ciência.

A resistência à modernização juntava-se à xenofobia chinesa. Como poderemos analisar a profundidade em que uma influenciava a outra? A idéia da modernização envolvia estar pronta para admitir idéias ocidentais, talvez até extinguir tradições, que por tanto tempo mantiveram a China unida, tanto quanto a religião manteria unidos os países da Europa. A aversão aos estrangeiros, a indiferença a outras formas de cultura, era o que garantia o apoio popular ao governo chinês na luta para acabar com a invasão econômica e social do seu país. Mas há mais do que isso. De certa forma, a xenofobia justificava os atos governa-

mentais em relação à censura cultural, e controlando-se a cultura, poderiam controlar a mente das pessoas.

Cada produção literária ou artística era revisada por um comissário cultural para que nenhuma reação burguesa contrária ao partido se instalasse. Com a desculpa de livrar o país das idéias estrangeiras, a China passou a controlar a mentalidade das pessoas e as suas formas de expressão. Diz Braudel que a China tem um orgulho muito mais culturalista do que nacionalista.

O relato do historiador nos faz pensar numa realidade mais atual. A xenofobia norte-americana, justificada pela proteção contra o terrorismo. É difícil saber se esse inconsciente coletivo dará margem para a história estadunidense seguir a história da China. Por enquanto, não vemos grandes censuras, mas os

meios de comunicação bombardeiam os cidadãos com informações que os fazem temer cada vez mais a presença dos estrangeiros em seu país. Se Braudel estivesse vivo, talvez escrevesse sobre o método invertido adotado pela América do Norte, expondo as pessoas ao resto do mundo para que tenham medo, ao invés de temer que elas se contaminem pelas idéias estrangeiras. O patriotismo dá a garantia de uma mentalidade incorruptível. Apesar de muitos não concordarem com a história como sendo um fenômeno cíclico, é impossível não enxergar as semelhanças entre a China de Braudel e os Estados Unidos de hoje.

Camila Garcia

Estudante

Faculdade de História do Unilasalle

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: *Grupalla – pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **CINEMA** — Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. | **COISAS do tempo** — Ana Benavente, *Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. Betina Astride, *Escola EB1 de Foros de Vale de Figueira*. Joaquim Marques, *ICE – Instituto das Comunidades Educativas*. Luísa Mesquita, *professora e deputada*. Pascal Paulus, *Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourense*. Rui Pedro Silva, *CICS – Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho*. | **COMUNICAÇÃO e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, *Universidade do Minho*. Raquel Goulart Barreto, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil*. | **CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo** — Victor Oliveira Jorge, *Universidade do Porto*. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil*. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DIZERES** — Angelina Carvalho, *Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SECUNDÁRIO** — Arsélio de Almeida Martins, *Escola Secundária de José Estêvão, Aveiro*. Domingos Fernandes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Fernando Santos, *Escola Secundária de Valongo, Porto*. Jaime Carvalho da Silva, *Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra*. | **E AGORA professor?** — Coordenação: Ricardo Vieira, *Escola Superior de Educação de Leiria*. Colaboram: José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria* e Rui Santiago da *Universidade de Aveiro*. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Angel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, *investigador, Porto*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro*. ERA digital — Coordenação: José Silva Ribeiro. Colaboram: Adelina Silva, Casimiro Pinto, Fernando Faria Paulino, Maria Fátima Nunes, Maria Paula Justica, Ricardo Campos, *do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta e Sérgio Baíron (Brasil)* e Francesco Marano (*Itália*) associados à rede de investigação do LabAVI. | **PE-DAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica Portuguesa, Porto*. José António Caride Gomez e Xavier Úcar, *Universidade Autònoma de Barcelona*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: *Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania*. | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa*. António Teodoro, *Universidade Lusitana de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. Isabel Menezes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Gustavo E. Fischman, *Arizona State University, Mary Lou Fulton, College of Education*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Menelau Paraskeva, *Universidade do Minho*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, *Universidade do Minho*. Colaboram: Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Virgínia Sá, *da Universidade do Minho*. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos, Brasil*. José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade Mondlane, Moçambique*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **POLAROIDs.txt**. Palavras Situadas — Coordenação: Rui Vieira de Castro, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Colaboram: António Branco, *Universidade do Algarve* e Maria de Lurdes Dionísio, *Universidade do Minho*. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — Roger Dale, *Universidade de Bristol*. Susan Robertson, *Universidade de Bristol*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona*. Fátima Antunes, *Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Universidade Católica Portuguesa*. Mário Novelli, *Universidade de 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 Catarina, *Instituto Politécnico de Setúbal*, José Guimarães, *Universidade Aberta, Lisboa*, Luis Vendeirinho, *escritor, Lisboa*, Paulo Raposo, *ISCTE, Lisboa*. | **VIAGENS de 1001 riscos e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, *Jornalista, Porto*. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque – Espargo – 4520 Santa Maria da Feira – info.visionarium@aepportugal.com – tel. 256 370 605

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

13 de Maio de 2008

ELEIÇÕES

para os

Corpos Gerentes

do

Sindicato dos Professores do Norte (SPN)



Formas de votar:

Por correspondência

Votos recebidos até às 18 horas do dia 16.05.2008

Em presença

Votação nas mesas eleitorais no dia 13 de Maio de 2008

**Se és sócio do SPN
PARTICIPA!
VOTA!**

Mais informações, consulta a revista *spn/informação* de Abril e a página do sindicato em www.spn.pt

Sindicato dos Professores do Norte  membro da FENPROF

ANA ALVIM, *S/título*, Foz do Rio Minho 2008

■ Dizeres

Participação

Era uma reunião do conselho de turma que, pensávamos, não iria ser fácil. Não se pensava que fosse correr facilmente. Mas vimos depois como tudo podia ser ainda um pouco mais difícil.

Estavam presentes todos os professores, um representante dos pais, um representante dos alunos e, naquele caso, também a psicóloga da escola.

A turma era complicada sobretudo porque havia uma forte interação entre todos os alunos. Tinham vindo quase todos da escola pré-primária, depois da escola de 1º ciclo. Estavam agora no segundo ciclo e a relação entre eles era mais forte que a relação com um contexto organizacional que ainda não dominavam completamente. Afinal tinham estado juntos em 70% das suas ainda pequenas vidas.

A disciplina de História era a que apresentava maiores dificuldades. Uma grande tensão estava sempre presente na relação entre o professor e aquele grupo de alunos que tinham entre os 10 e os 12 anos; eram observadores, perspicazes, críticos e por vezes um pouco trocistas quando as coisas não corriam bem. Cheios de sentido de humor, habituados a exprimirem-se à vontade e, sobretudo, solidários e exigentes; não deixavam que as respostas que lhes dávamos fossem pouco completas e não passavam sem fazer de novo outra pergunta sempre que não estavam convencidos.

Às vezes pareciam as crianças que repetem interminavelmente o seu “mas porquê?”. E isso enervava-nos um pouco e requeria alguma paciência.

Era uma turma pouco homogénea mas com uma identidade muito própria. Na aula de História, por qualquer motivo, desenhou-se uma relação de pouca empatia e os conflitos estavam sempre a aparecer.

Na reunião íamos discutir várias questões e guardámos a questão dos problemas na aula de História para o fim. Quando, depois de muitas intervenções, muitas queixas da professora, observações de alguns pais, se pretendia encerrar a reunião, o Marco levantou o dedo:

— Posso dizer uma coisa?

— Claro, disse a directora de turma que presidia à reunião.

— É que nós achamos que é verdade que somos um bocado mal comportados mas isto tem muito a ver com o stor M.

— Que queres dizer?

— É que nós também temos algumas queixas a apresentar...porque se o stor...

E, com voz calma, o Marco foi apresentando as suas razões, dizendo sempre nós (referia-se a todos os colegas da turma)

Gerou-se um momento um pouco constrangedor mas escutou-se o Marco.

No final alguém chamou o Marco e lhe disse:

— Fiquei muito chocada com o que fizeste. Não esperava isso de ti.

— Mas o quê stora?...

— Falares daquela maneira na reunião, do teu professor de História...e ainda por cima diante do representante dos pais...Não esperava isso de ti, tão educado...nem parece teu, falares assim diante dos outros, diante de pessoas de fora...

— Mas eu estava ali a representar os meus colegas, tinha que dizer o que a turma me pediu para dizer... Não era o que eu tinha que fazer?

Sim, era o que o Marco tinha que fazer. Ele era o representante dos alunos, ele participava e defrontava com alguma dificuldade o terreno desconhecido de uma reunião formal, o mundo dos adultos, o olhar do próprio professor a quem os alunos questionavam algumas atitudes. Falava com frontalidade e equilíbrio, apresentava aquilo para que os colegas o tinham mandatado. O Marco cumpria assim um dever de cidadania e reclamava o seu direito de participação. Mas não foi felicitado por isso. Deve participar, diz-se.

Mas a participação pode ser um difícil exercício.

Angelina Carvalho

Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

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

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

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

*Preço especial para estudantes, escolas, bibliotecas e sócios dos sindicatos da FENPROF.

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

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