



CÍRCULO DE SABERES 2008
17, 18 E 19 DE JULHO

AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS
UNIVERSIDADE DO MINHO

VER P. 47

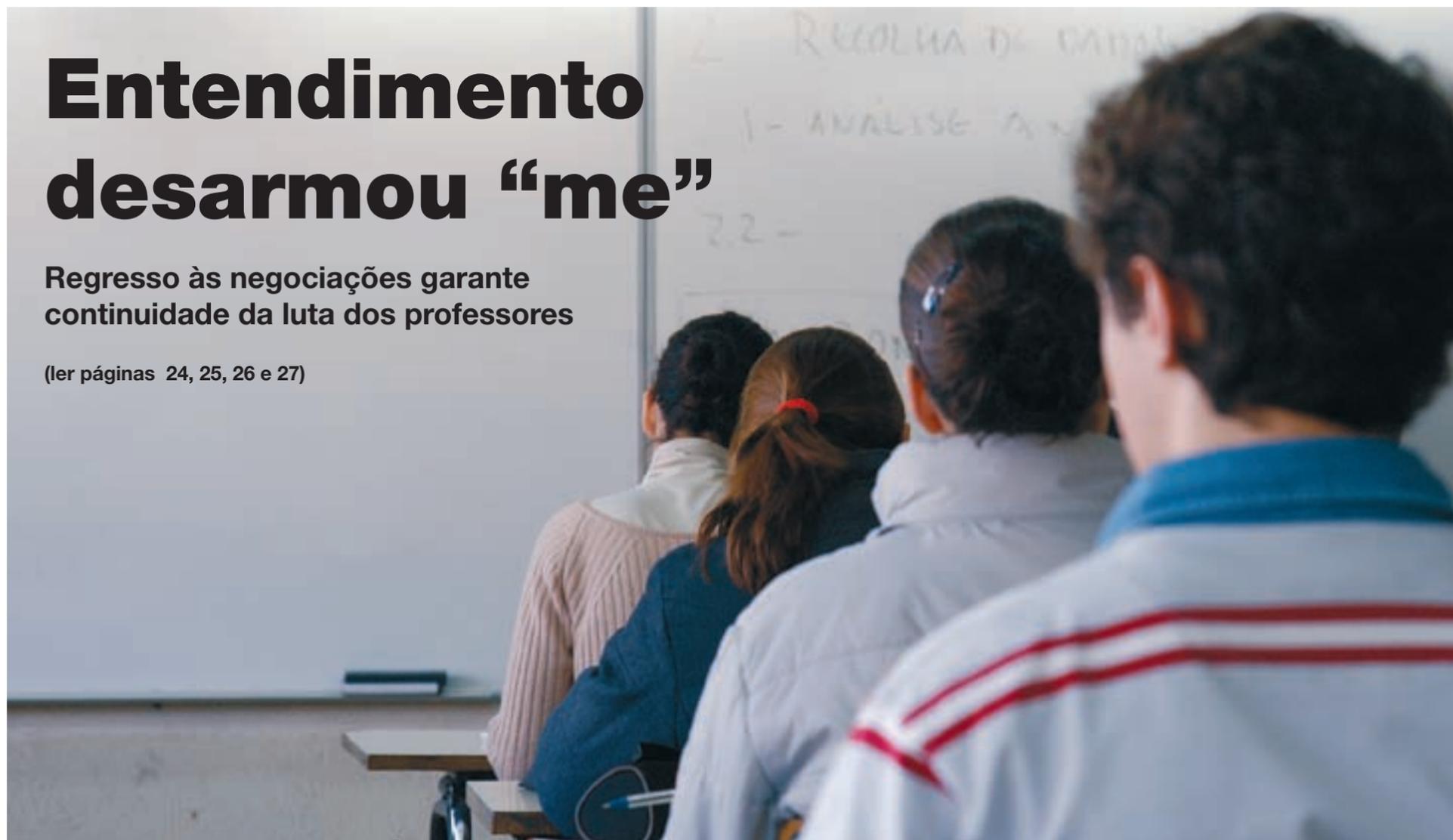
a Página da educação

ano XVII | n.º 179 | JUNHO | 2008 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

Entendimento desarmou “me”

Regresso às negociações garante
continuidade da luta dos professores

(ler páginas 24, 25, 26 e 27)



Ainda não recuperámos da “licealização” do Ensino Técnico

Ler entrevista com Francisco Jacinto (especialista em educação
e formação profissional) nas páginas 21, 22 e 23



05

**A irreversibilidade
da reforma
em curso**

Lugares da Educação

08 e 17

**As inovações
de Bolonha**

Formação e Desempenho

09

**Nem Estado
nem Mercado**

Reconfigurações

16

**Indisciplinas
quase ocultas**

Discurso Directo

28

**Descartáveis
e disponíveis**

Impasses e desafios

30

**Políticas
da língua**

em Português



“Navegar é preciso”...

Nas ondas dos (hiper)textos



Se este texto fosse veiculado apenas *online*, seria mais coerente fazê-lo formalmente um hipertexto, com a inserção dos *links* nos espaços devidos. Como também será impresso, notas de rodapé e comentários às margens seriam representações possíveis, mas implicariam alteração de formato e riscos de poluição visual. Assim, deixo as viagens de leitura sem mapas precisos, até porque o Google e outros sites de busca podem fornecer indicações mais variadas e significativas para percursos muitos.

Este é um convite à reflexão acerca das relações entre textos e leituras, a partir da metáfora da navegação, considerando a onda de valorização do (hiper)texto. Mantenho o prefixo entre parênteses para defender a tese de que um texto já é sempre um hipertexto, na medida em que tecido por redes de associações. Nenhum texto começa e termina nele mesmo, embora marcadores formais colaborem para esta ilusão de completude. Um texto sempre dialoga com outros, assim como remete à possibilidade de outros tantos. É a intertextualidade, que pode ser mais ou menos explícita.

O hipertexto é uma forma de intertextualidade explícita. Nele estão os diálogos estabelecidos pelo autor como percursos sugeridos aos leitores. Outros textos que participam da sua tessitura são postos a um clique do *mouse*. O acesso a eles é bem mais fácil e rápido do que a busca e o manuseio dos materiais indicados como refe-

rências bibliográficas. Os leitores podem saber por onde o autor andou, na errância das suas navegações.

Neste ponto, trago explicitamente um autor brasileiro para a conversa. É Arlindo Machado dizendo que: “O processo de leitura é designado pela metáfora bastante pertinente da navegação, pois se trata realmente de “navegar” ao longo de um imenso mar de textos que se superpõem e se tangenciam” (1993, p.206). Navegações de longo curso, muitos percursos, quantos discursos possíveis nos textos e nas suas leituras! O hipertexto, formalmente falando, facilita um lado das viagens ao traduzir percursos em links, mapeando caminhos “dantes navegados”. Fica faltando o “nunca”. E é aí que os leitores entram, não apenas clicando nos *links* previstos, mas viajando nas/pelas relações que vão estabelecendo ao procurar o contexto de uma informação, ao pegar livros e revistas na estante, ao retomar aquele CD guardado, ao recorrer aos sites de busca. Leituras são viagens, com ou sem mapas.

A imagem do mapa é fundamental na construção do hipertexto e na produção das leituras. Ao minimalizar a “infinitude”, sugere a possibilidade de contato com a própria, o acesso a todos os lugares, reais e virtuais, pontos tão específicos quanto longínquos. O mapa situa, representa caminhos, estabelece ordenações, dá conta dos traçados, indica saídas (*windows?*). Se o hipertexto não o fizer, será por problemas de con-

cepção ou por abuso. Por exemplo, a versão online de um jornal brasileiro (<http://odia.terra.com.br/>) faz dos links espaços publicitários muitas vezes sequer relacionados às matérias veiculadas.

Ao permitir que outros textos, de fundamentação ou complementares, viajem no mesmo suporte, a tecnologia facilita o acesso dos leitores aos mares navegados, assim como as antigas cartas. Por outro lado, a louvação do (hiper)texto, em si, parece ignorar o fato de que textos e leituras não são lineares como alguns tecnófilos parecem querer fazer crer. De qualquer modo, nunca é demais lembrar que, para os mares desconhecidos, não há cartas de navegação. Para ir além, é preciso aprender outras possibilidades no próprio percurso. Na vida, os mapas só se podem referir a outros viveres e discursos. Porque os mapas, como leituras que já são, nunca correspondem exatamente ao universo representado. Porque viver, assim como ler, é mesmo muito impreciso.

Raquel Goulart Barreto

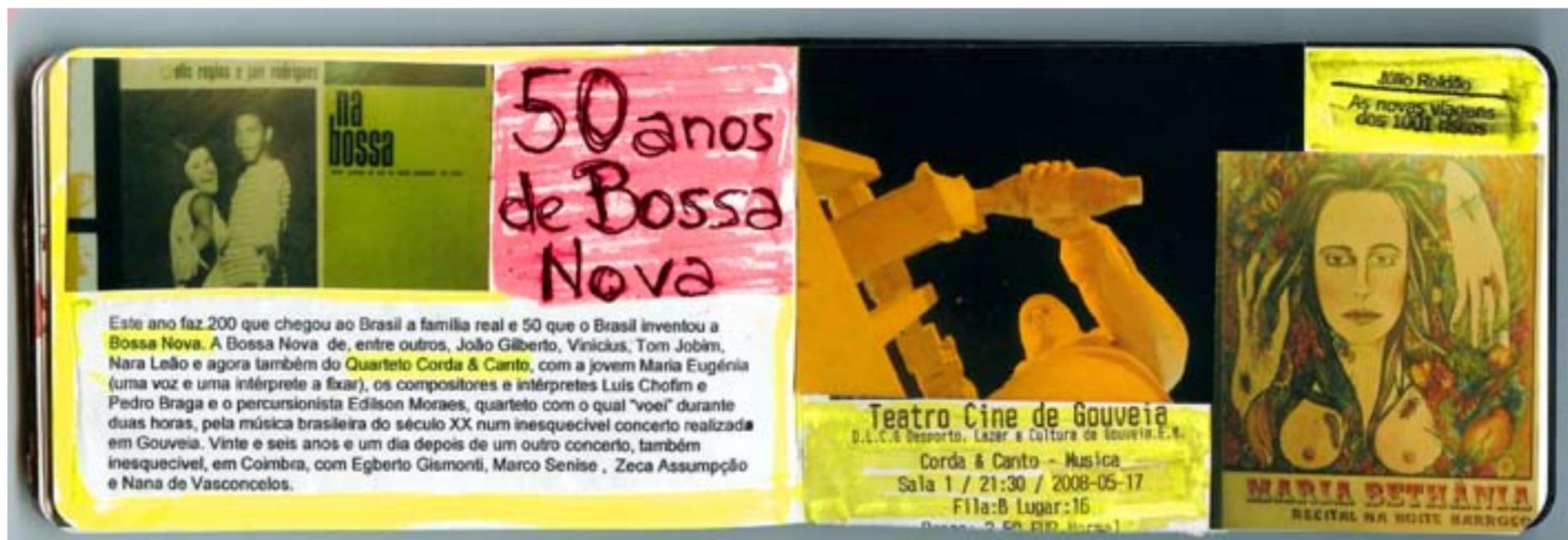
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Laboratório Educação e Imagem, ProPec-UERJ

REFERÊNCIA:

MACHADO, A. Formas expressivas da contemporaneidade. In: PEREIRA, C. A. P. & FAUSTO NETO, A. (Org). *Comunicação e cultura contemporâneas*. Rio de Janeiro: Notrya, 1993

■ Folhas soltas de um caderno de viagem

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)



$$W = \int F \cdot ds$$

Uma sociedade tripartida entre capitalistas, trabalhadores e excluídos do trabalho, é impensável

No sentido físico, o trabalho é um número real, que pode ser positivo ou negativo. Quando uma força actua na direcção do deslocamento, o trabalho é positivo, isto é, existe um acrescentamento de energia ao corpo ou sistema e ele desloca-se no sentido que queremos. O contrário também é verdadeiro. Uma força na direcção oposta ao deslocamento retira energia do corpo ou sistema. Dizer que se trabalha ou que se fez um grande esforço pode ser verdade, mas isso não significa que se tenham alcançado resultados positivos ou desejados.

Está na moda usar uma linguagem que utiliza a quantificação e raramente a avaliação objectiva dos resultados. O «governo trabalha muito». O primeiro-ministro faz corridas públicas matinais para dar a ideia que trabalha muito, que é possuidor de muita energia. As oposições não ficam atrás. «Lutam muito», desenvolvem «grandes batalhas». E, se calhar, todos gastam muita energia e todos se desgastam muito. Resta saber como se sente o corpo social que sofre tantos impactos energéticos.

O trabalho que aqui nos interessa considerar não é tanto o trabalho físico, mas o trabalho económico, ainda que os dois se ajudem a explicar. Numa perspectiva económica, é trabalho o que se utiliza para produzir uma mercadoria. O valor económico de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho que, em média, é necessário para a produzir. Nesta quantidade de trabalho está incluído o trabalho anteriormente gasto na produção de matérias primas, máquinas, ferramentas e na produção de conhecimentos necessários à produção da mercadoria em causa. O trabalho de ensinar (trabalho indirecto) é um valor que se irá acrescentar ao custo da produção de bens produzidos por aquele que é ensinado. Se fossemos por aí daria pano para mangas a discussão sobre o valor real do trabalho de ensinar dado o papel que ele desempenha na cadeia de

produção de todas as mercadorias.

Mas não vamos por aí. Fiquemo-nos por uma questão mais comezinha, suscitada por umas leituras recentes.

Volto a ler alguns pregadores que me explicam que temos de nos preparar para uma sociedade onde o trabalho, mais do que mal pago, será um bem escasso. Defendem que os que terão direito ao trabalho devem pagar aos que não o têm. Prometem uma sociedade tripartida entre capitalistas, trabalhadores e excluídos do trabalho. É esta tese estranha, mas que vai fazendo caminho, que me faz pegar neste tema, ainda que de forma ligeira.

Num artigo recente lia-se que «com base em dados dos Estados Unidos, Europa, Canadá e Japão, o emprego está a diminuir». E mais adiante podia ler-se que «temos que nos preparar para uma sociedade onde o trabalho vai ser um bem cada vez mais escasso».

Mesmo em tempos que já lá vão, não foi uso por em causa nem a necessidade do trabalho nem a sua importância quer no campo da paz quer no da guerra. Sendo o trabalho tido como uma obrigação do povo, e sendo este considerado escravo ou servo, os senhores entendiam que o trabalho era uma obrigação popular sem direitos, apropriando-se eles da totalidade do valor do trabalho.

Ainda antes dos cristãos considerarem o trabalho como uma condenação divina, e antes de Aristóteles, já Hesíodo defendia que a vida se deveria fundar na justiça e no trabalho. O trabalho, dizia ele, agradava aos deuses e, por isso, criava recursos e consideração social. Pelo trabalho o ser humano fazia-se independente e afamado. «A alma, ao desejar riquezas, impulsiona-nos para o trabalho», disse. O trabalho estava já então no centro de toda a existência humana, de toda a vida social e comunitária. O trabalho comandava a vida dos humanos. Desafiava-os a compreender-lhe o valor e a fazer uma justa repartição deste.

Nos dois ou três últimos séculos, em tempo de cristianismo e capitalismo, procurou-se melhorar as condições e a qualidade do trabalho, e encontrar formas mais justas de distribuir o valor económico por ele produzido. Questões complexas a opor patrões a trabalhadores, as organizações patronais às sindicais. Mas disputar o valor do trabalho, é uma coisa, defender a condenação de parte da humanidade à ausência dele, é outra bem diferente.

Não me desagradaria o fim do trabalho assalariado. Empenho-me nessa mudança da natureza do trabalho. Desejo o trabalho livre por oposição ao trabalho escravo ou servil a que estamos sujeitos na sociedade capitalista. Agrada-me a possível alteração das relações de trabalho. Do direito de cada um a apropriar-se e a fazer uso livre do valor real do seu trabalho. Julgo que a solidariedade deveria resultar mais da partilha voluntária do que da partilha coerciva do valor do trabalho de cada um. Seduz-me a ideia de cada um poder trabalhar sem que tal signifique a necessidade de vender a retalho o seu tempo, que é como quem diz, a sua vida. Mas não consigo vislumbrar uma sociedade de onde o trabalho tenha desaparecido.

Não é verdade que o trabalho e o emprego estejam a diminuir. A nível global existe um enorme aumento do volume de trabalho, mas horários de trabalho mais curtos estão a ser substituídos por horários mais longos. Os donos do capital, procurando trabalho cada vez mais barato, fazem os postos de trabalho circularem pelo mundo.

«A população aumenta e não há um correspondente aumento de postos de trabalho», insistem. Não é verdade. Mesmo na Europa, o número de postos de trabalho não tem diminuído, e se diminuísse isso devia-se a quê? Há falta de necessidade de trabalho ou há falta de investimento e de iniciativas que promovendo a produção de riqueza promovam a existência de mais

trabalho? Como se responde à fome e à pobreza no mundo? Será diminuindo postos de trabalho?

Estamos longe de esgotar as necessidades de trabalho nas funções tradicionais. Estamos longe de garantir aos dois géneros, homens e mulheres, uma efectiva igualdade de direitos no acesso e na remuneração do trabalho. Mas, para além do trabalho tradicional, abrem-se hoje perspectivas para milhões de postos de trabalho em áreas que antes não eram tidas em conta: ambiente, ecologia, novas tecnologias, entre outras. Como exemplo comezinho, lembramos que vão ser precisos milhões de postos de trabalho para recolher o plástico e o lixo que actualmente anda nos regatos, nos rios, no mar, nas lixeiras... e, ou fazemos este trabalho, ou desaparecemos.

O trabalho não é uma necessidade dispensável. O que é verdade é que o sistema capitalista, com a deificação do mercado, já não tem condições para gerir a economia do mundo e as necessidades elementares da nova humanidade. Os detentores do capital não estão em condições de entender, e menos ainda de dar resposta, às novas necessidades do nosso tempo. A formação e distribuição da riqueza, o trabalho directo e indirecto, vão estar em discussão acesa nos próximos tempos. O papel do Estado vai voltar a colocar-se. Não no sentido do velho antagonismo «capitalismo privado / capitalismo monopolista do Estado». O Estado, a natureza do Estado, o papel do Estado, coloca-se agora no sentido de discutir a sua reconfiguração (ou reinvenção) de modo a garantir que todos os cidadãos, nas suas múltiplas aspirações e modos de ver, encontrem um trabalho socialmente útil a desempenhar e, nas comunidades, se desenhem novas participações e solidariedades... com trabalho, é claro.

José Paulo Serralheiro

A educação pode esperar!

Veze sem conta dou comigo a magiar se vale a pena. Invade-me uma sensação de desânimo contrária à minha atitude perante a vida. E cruço-me com outros que dizem o mesmo, que questionam a lufa-lufa por uma educação melhor, quando olhamos à volta e o registo é o de cada um para seu lado, maquinalmente resolvendo obrigações definidas, todos sem tempo para reflectir, discutir e defender projectos com futuro. Uns, embrulhados e subjugados em resmas legislativas e de telefone em punho para decifrarem o que a hierarquia quer, outros, rotineiramente, ao toque de uma campainha, a debitar e debitar coisas, muitas vezes desinseridas de escolhas colectivas sobre a construção do futuro comum, como escreveu R. Plant (1992) “sem o sentido da virtude cívica ou da orientação para valores que não tenham unicamente em vista o interesse pessoal e o comportamento do mercado”.

Diz Rubem Alves, notável pedagogo, que é preciso desaprender um certo jeito de ser escola. Eu diria, de ser sociedade. Como isso, por ora, não acontece, a luta de anos a pugnar pelo debate, por outros olhares e novos comportamentos, naturalmente esmorece. Mas não morre! As velhas e ultrapassadas estruturas conceptuais, organizativas, curriculares e programáticas, por vezes pintadas de fresco, vão cair e os tais que, por aí andam, por conveniência de vida, sentados em empoeiradas secretárias, terão aí consciência do monumental erro estratégico que cometeram. Simplesmente porque o problema não é, para já, nem de banda larga nem de quadros tecnológicos interactivos. O problema é outro, evidentemente.

Por exemplo, por aqui decorreram os Jogos do Desporto Escolar. Jogos que tiveram a participação de cerca de cinco mil jovens (dizem) durante quatro dias, muito mais do que aqueles que o fazem, regularmente, ao longo do ano lectivo, seleccionados numa população escolar de 41.543 alunos do 2º, 3º ciclos e secundário. Cumpriu-se o ritual. Se foram educativos e portadores de semente a germinar no futuro ninguém sabe dizer. Mas isso também pouco importa, porque o que verda-



— *Então, tens tido boas notas?*

— *Não senhor.*

— *Não? “Tás” desgraçado! Não te importes. Também chumbei três anos e cheguei a Presidente do Governo...*

deiramente interessa é a imagem da Madeira no exterior, a competição nacional e internacional, a aposta na visibilidade, mesmo que isso, em tempo de vacas magras, custe os olhos da cara. Só em 2007, foram atribuídos ao associativismo desportivo €34.321.971,00, enquanto o desporto escolar cancelou actividades por falta de apoio. Mas o Marítimo estará na Taça UEFA de futebol e a Madeira terá quatro atletas nos JO de Beijing. Chega. Dos outros 77% não praticantes não falará a história e a Educação pode esperar!

Parafraseando José Paulo Serralheiro, no seu último artigo aqui publicado, os políticos, quais galos e galinhas, empoeirados, de crista bem levantada, deambulam e cacarejam também pelo cercado desta Região, incapazes de oferecerem uma nova ordem ao galinheiro. Bem pelo contrário. A prova está no galo de crista maior quando, em Câmara de Lobos, um concelho com problemas sociais múltiplos, tem este diálogo com um adolescente que aguardava o Presidente da República:

— Então, tens tido boas notas?

— Não senhor.

— Não? “Tás” desgraçado! Não te importes. Também chumbei três anos e cheguei a Presidente do Governo...

Achando piada, os presentes riram-se da graça de mau gosto. Simplesmente porque com a Educação não se deve brincar. É assunto muito sério. Mas quando, dias depois, no decorrer de uma inauguração de uma escola, frente a dezenas de crianças e docentes, ouço a mesma personagem falar de “plano de operações”, “armada”, “contra-ataque”, “ataque feroz”, levar o adversário a “perder a cabeça” (a propósito das eleições internas do seu partido), tudo expressões com cheiro a pólvora, muito pouco educativas para uma cerimónia escolar, paradoxalmente, num tempo que exige medidas preventivas contra a indisciplina e violência, uma boa preparação cívica e o fomento do estudo no sentido da preparação para os complexos desafios que aí estão ao virar da esquina, resta-me dizer que não só não dão uma nova ordem ao galinheiro, como não sabem aproveitar os momentos para assumir uma conveniente atitude política e pedagógica. O que fazer?

André Escórcio

Mestre em Gestão do Desporto; Prof. da Escola B+S Gonçalves Zarco Funchal/Madeira

andreescorcio@netmadeira.com

PATRIMÓNIO EM PERIGO

Expostos nos EUA tesouros encontrados do Museu de Cabul

Uma exposição sobre os “Tesouros encontrados do Museu de Cabul” apresentará, em Washington, de 25 de Maio a 7 de Setembro, as obras-primas arqueológicas do Afeganistão, escondidas durante os anos de guerra nos cofres do Banco Central afegão e descobertas em 2004. A mostra, que estará na National Gallery, após ter passado pelo Museu Guimet de Paris, revela uma

selecção de 230 obras arqueológicas procedentes de quatro jazidas afegãs, escavadas nos anos de 1930, 1960 e final de 1970.

Os objectos, que datam de 2.200 anos antes de Cristo até o século II depois de Cristo, desapareceram em 1988, depois de o Museu Nacional de Cabul ter sido bombardeado e destruído.

Adereços de ouro, cerâmicas, miniaturas de bronze, pinturas em vidro, entre outros, foram descobertos nas caixas-fortes do Banco Central do Afeganistão. O local foi escolhido pelos responsáveis pelo museu para salvar o possível da colecção. Situado no cruzamento da rota da seda, o Afeganistão é berço de uma arte que mistura, de forma única, as in-

fluências que marcaram a Ásia Central. Estatuetas, peças de ourivesaria, jóias e painéis de marfim misturam sem complexos o estilo romano, grego e persa, além de se inspirar em civilizações chinesas e indianas.

O Afeganistão permanece em guerra continuando o seu processo de destruição.

Jps/ AFP

■ O trigo e o joio

FARC: a guerrilha colombiana que sobreviveu à guerra fria

As Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia - Exército do Povo, mais conhecidas pelo acrónimo FARC, são uma organização criada em 27 de Maio de 1964 como braço armado do Partido Comunista Colombiano. O governo colombiano de então mandou bombardear a chamada "República Independente de Marquetália". Esta tinha sido estabelecida por um grupo de camponeses, orientados pelo Partido Comunista, num planalto da cordilheira dos Andes.

Obrigados a fugir, 48 homens e mulheres, à frente dos quais estava Marulanda, constituíram uma defesa camponesa que se foi estendendo paulatinamente ao longo das zonas de colonização do leste da Colômbia.

Desde então, as FARC sobreviveram a 12 presidentes, entre eles Andrés Pastrana (1998-2002), que durante três anos tentou um processo de negociação com os rebeldes. As negociações pararam quando estes multiplicaram os sequestros de políticos para obrigar à troca por companheiros seus que se encontram presos. As FARC são consideradas por alguns, actualmente, como uma organização terrorista. Outros, como o presidente Hugo Chaves reconhecem-nos como «força beligerante» que, por isso, deve respeitar a Convenção de Genebra. Outros países como a Venezuela adoptaram o termo «insurgentes» e têm pressionado o governo colombiano no sentido de apostar em negociações que ponham termo a esta situação de violência que afecta a sociedade colombiana há mais de quatro décadas.

As FARC são particularmente censuradas, por organizações defensoras dos Direitos do Homem e da Criança, pelo facto de não hesitarem em recrutar crianças e adolescentes para fins militares e de não hesitarem em utilizar o tráfico de drogas como forma de se financiarem.

A história das Farc, a mais poderosa das organizações guerrilheiras que subsistem na América Latina, como herança da guerra fria, esteve sempre estreitamente ligada à do seu comandante máximo Manuel Marulanda ("Tirofijo") o qual, aos 80 anos, acaba de falecer em consequência de um ataque cardíaco, segundo declarações das próprias FARC.

Com cerca de 17.000 pessoas em armas e 60 frentes, as FARC mantêm uma importante presença no sudeste da Colômbia, embora desde 2002, quando Álvaro Uribe chegou à presidência, prometendo a derrota militar dos rebeldes, eles tenham anunciado um "recoo táctico".

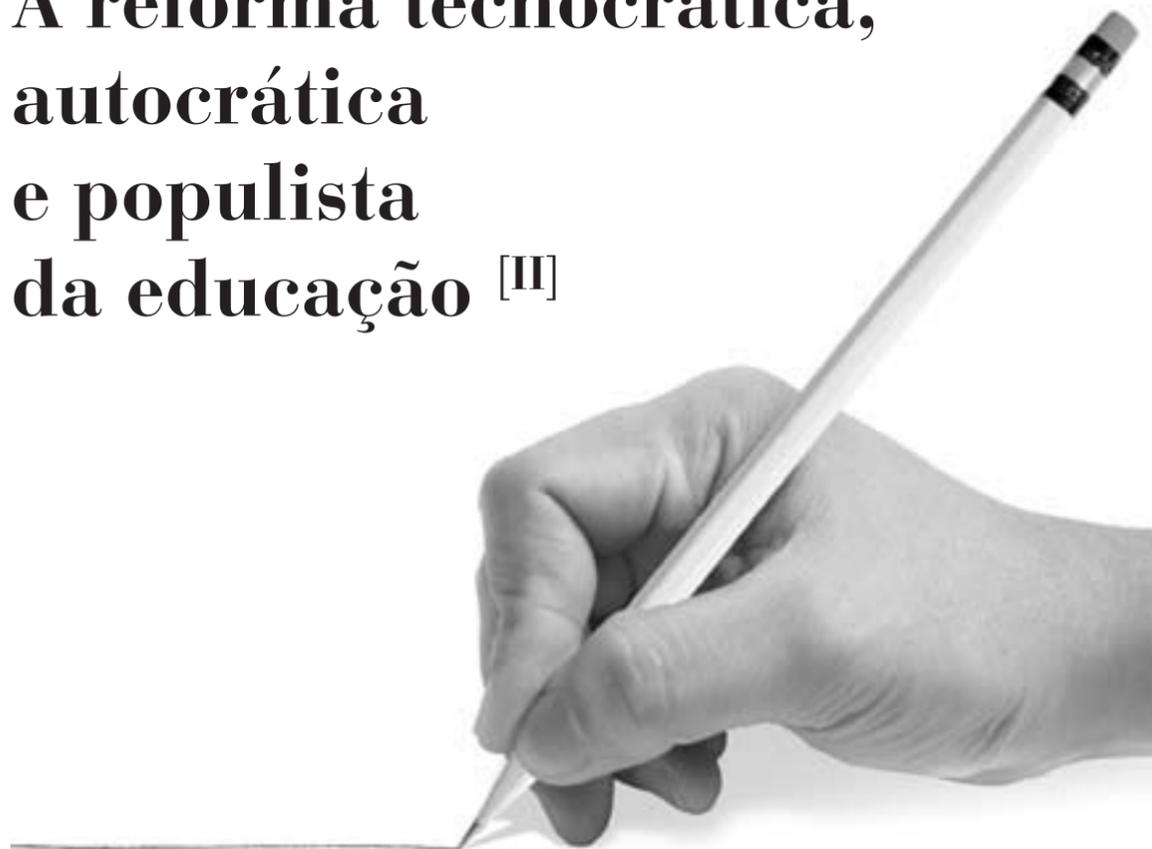
As FARC mantêm em seu poder pelo menos 39 reféns, entre eles a ex-candidata presidencial Ingrid Betancourt (também com nacionalidade francesa) e três americanos, os quais propõem trocar por 500 rebeldes presos.

Depois da queda do muro de Berlim, em 1989, as principais guerrilhas colombianas como o M-19 (esquerda nacionalista) e o Exército Popular de Libertação (ex-maoísta), renunciaram às armas. Mas as FARC não se desmobilizaram alegando que subsistem condições de miséria que afectam quase metade dos colombianos.

A morte do fundador e comandante desta guerrilha, Manuel Marulanda (Tirofijo) coincide com o anúncio das mortes do número dois da organização, Raúl Reyes e de Ivan Rios, membro da direcção de sete membros que dirigia a guerrilha. Tal situação, a que se junta, a deserção de alguns guerrilheiros de topo, cria expectativas quanto ao futuro da organização e do conflito colombiano. Afonso Cano, considerado o ideólogo das FARC, assumiu o comando substituindo "Tirofijo".

Paulo Serralheiro

A reforma tecnocrática, autocrática e populista da educação [II]



No texto anterior, escrito em Março do corrente ano e, portanto, ainda num momento em que o resultado das negociações entre as estruturas sindicais e o governo acerca da avaliação do desempenho dos professores era imprevisível, referia já que os cenários que iriam caracterizar as escolas portuguesas durante os próximos anos (ou até décadas) estavam já muito claros no horizonte. Hoje, após o compromisso estabelecido entre as partes e atendendo ao modo como os diversos actores situados nas periferias do sistema educativo têm vindo a reagir aos desafios suscitados, é possível afirmar com toda a segurança que o movimento reformador concebido pelo actual governo é não só irreversível como se mantém inalterável no essencial da sua substância política, restando a esses actores a tarefa de se adaptarem o melhor que puderem e souberem às mudanças dela decorrentes. Aliás, esta estratégia «adaptativa» é aquela que os professores melhor conhecem, pois tem sido ela a presidir, de um modo hegemónico, à forma de estar e viver (n)a profissão praticamente desde 1976. Se estiver certo nesta última afirmação, então, quais as diferenças entre os anteriores movimentos reformadores e o actual e os seus significados no plano das escolas e no da construção da profissão docente?

Em primeiro lugar, importa destacar o tópico da democracia no interior das organizações educativas em questão. Com a criação de dois tipos de profissionais claramente diferenciados em que uns (professores titulares) passam a dispor de poderes efectivos sobre os percursos profissionais dos outros, poderes esses bastante regulados pela administração central no sentido de produzirem os efeitos pretendidos por esta (diminuição drástica dos custos

com pessoal, essencialmente), as relações pessoais e profissionais encontram-se seriamente ameaçadas. Este agudizar e extremar das relações sociais no interior das escolas por intermédio da introdução de novos modos de regulação verticalmente hierarquizados, vistos por muitos como debilmente legitimados em todos os domínios que quisermos considerar, certamente que irá conduzir à criação de um claro fosso relacional e profissional. Assim, é a democracia que sofre o primeiro impacto com este processo de mudança, pois não me parece possível aprofundar a democracia no quadro de um sistema fortemente hierárquico que, para se afirmar, começa por estilhaçar as já de si bastante débeis relações entre pares que foi possível construir ao longo das últimas três décadas. É que, a partir desta reforma, nada ficará das escolas que todos nos habituamos a conhecer. Apesar das enormes debilidades que todos somos capazes de reconhecer no modo de funcionamento das escolas portuguesas nas últimas três décadas (e para isso basta analisar o modo como sempre lidaram com as diferenças no seu interior, embora grande parte das responsabilidades por essa situação devam ser procuradas no modo de organização do sistema educativo), penso que estas organizações constituem dos melhores exemplos daquilo que poderão ser organizações democráticas numa sociedade em que escasseiem práticas edificantes neste domínio, apesar de se afirmarem como tal. É igualmente certo que o seu funcionamento estaria bastante longe do conceito de democracia de alta intensidade tal como Boaventura de Sousa Santos tem vindo a defender, mas poderia constituir uma linha de base fundamental para a edificação de uma sociedade crescentemente democrática.

A reforma educativa em curso faz, ostensivamente, tábua rasa desse património da democracia que tão dificilmente fomos capazes de construir, no essencial de um modo não intencional, isto é, não regulado por normas formais. Ao contrário, todo este edifício formal-legal está orientado para a subversão dos débeis pilares de democracia existentes, o que configura um claro ataque à democracia em geral que tenho vindo a denunciar. Uma das curiosidades deste movimento reformador, substantivamente ademocrático, é a sua legitimação pela retórica da melhoria das aprendizagens e da qualidade de ensino! A falácia deste argumento será o objecto do próximo texto.

Manuel António Silva

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

masilva@iep.uminho.pt



O ritmo da aula

Na mesa ao lado, uma mãe indignada queixava-se de o seu miúdo não querer ir para a escola, porque a professora lhe batia. Ao que parece, a mestra usava a régua como auxiliar de instrução. A senhora dirigiu-me a palavra. Eu respondi que não queria acreditar, que não considerava que fosse possível tal comportamento. Assegurou-me que sim, que tinha sido tal e qual me narrava. Procurei uma rebuscada explicação, para justificar tão estranho costume. Aleguei eventual desgaste psíquico da professora e que terá sido um incidente apenas.

Não é isso, não, professor! É quase todos os dias. Só não bate quando vai ao café.

Se as professoras vão ao café é porque não têm café na escola – ripostei, em defesa da corporação.

O senhor não entendeu. As professoras vão ao café no tempo em que deviam estar a dar aulas. Ó professor, as escolas de hoje não são muito diferentes da que nós tivemos! A professora do meu filho até me faz lembrar a Dona Bertinha.

Tangeram a minha corda sensível, e logo perguntei: *Quem é a Dona Bertinha? Quem é, não. Quem foi!* – retorquiram os meus amigos, de quem a Dona Bertinha tinha sido mestra. E logo desfiaram uma história, que abreviarei, para não cansar o leitor.

Contrastando com a fineza de estilo

de outras professoras do seu tempo – e com o perfil que o diminutivo poderia sugerir – a Dona Bertinha nutria ressentimentos face aos seus alunos e assumia-os. Quase no fim de uma carreira de mais de quarenta anos, a matriarca fazia questão de sublinhar que, quando morresse, *queria ir para o inferno*, porque o céu deveria estar cheio de criança. A “criança” fora culpada de uma queda, que lhe fez partir o fémur e passar metade da vida apoiada numa bengala. Este utensílio, presumivelmente utilizado no restabelecer do equilíbrio, foi recurso prodigamente utilizado “*no lombo dos pequenos diabretes, que a puseram assim*”.

Fique sabendo o leitor que era esse rude atributo que “fazia a diferença”. A Dona Bertinha era apontada como exemplo, unanimemente considerada a melhor de quantas professoras havia na região. Não porque o “seu método” fosse diferente do “método” das outras professoras, mas porque, no ocaso da carreira – quando “a idade era um posto”, como gostava de realçar – era considerada como “*uma professora que se dava ao respeito*” (sic).

Não consta que se tivesse, alguma vez, questionado o “seu método”, porque “a letra com sangue entra”. E por convencimento de que o pior dos defeitos que um professor poderia ter era o de perder tempo a pensar. Durante mais de

quarenta anos, a Dona Bertinha contou os dias que lhe faltavam para a “bendita reforma”. E lá se foi, um dia, na paz dos simples, sem se ter apercebido da riqueza do pensar sobre o que se faz. Entre a bengalada certa da Dona Bertinha e a disciplina de caserna imposta por docentes mais recentes distam algumas décadas e nenhuma alteração no estilo. Uma distância temporal despicienda, se considerarmos serem as mudanças em educação tremendamente morosas; uma decorrência de um “tradicional” bem enraizado nos costumes.

Alguns amigos dizem-me que as aulas que dão já não são como antigamente e que, agora, as preparam cuidadosamente. Falamos diferentes linguagens. Eles falam-me de aulas “interessantes”. E eu não consigo entender como pode ser interessante escutar respostas a perguntas que não se faz.

Eu sei que há professores que preparam bem as suas aulas, que definem criteriosamente os objectivos, elaboram rigorosamente um plano e elaboram materiais auxiliares de ensino. Não duvido de que sejam profundos conhecedores do assunto que vão leccionar. Mas terão pensado bem para quem vão “dar a aula”? Se todos os alunos estão aptos a recebê-la? Se todos irão aprender no mesmo tempo, do mesmo modo, no mesmo ritmo?

Dizem-me que as aulas de hoje são diferentes e melhores que as dadas antigamente. Mas “aula” não é coisa digna de ser melhorada, é coisa para ser questionada. Sem negar a pertinência de aulas, no modo de fazer escola que ainda temos, pergunto aos professores se haverá um só modo de fazer escola e se esse modo tem por recurso exclusivo a “aula”. E, aqui, é que a coisa se complica... Respondem-me, inevitavelmente, que há outros modos. Mas, se lhes pergunto quais são esses outros modos, não respondem. Ou, se algo respondem, fazem-no por sabedoria de ouvido, ou desdenhando: “essas coisas não resultam”. Aí, eu pergunto se já utilizaram essas “coisas”, ou que coisas são. Não respondem.

O meu amigo Manuel, bom professor à moda antiga, também me avisa:

— Ó Zé, deixa-te disso. Esses métodos não resultaram lá fora. Foi o que eu ouvi dizer. Portanto, eu cá vou dando as minhas aulinhas. Quem acompanha, acompanha. Quem não acompanha... Só tenho um problema que quero que me ajudes a resolver. Tenho lá um aluno que faz muitas perguntas e que me quebra o ritmo da aula!

Pois... o ritmo da aula. Sabem o que é? Nem eu.

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

MAIS TRABALHO e MENOS LAZER

Pressão leva americanos a anularem as férias

Ansiosos por trabalhar cada vez mais e preocupados com a complicada situação económica actual, mais de 50 por cento dos americanos vão anular as suas férias este ano, segundo uma sondagem Yahoo!HotJobs, publicada na quarta-feira, 21 de Maio.

De acordo com esse estudo sobre o mercado de trabalho, o segundo em dois anos, 51 por cento dos

entrevistados disseram que vão anular as suas férias para poderem economizar.

Questionados sobre como a economia pesa no seu trabalho, 35 por cento disseram sentir uma pressão constante para melhorar a sua produtividade, enquanto que 44 por cento declararam que têm muito trabalho extra.

A preocupação com o poder de compra levou 38 por cento dos trabalhadores consultados a começar a procurar outro trabalho, enquanto que 35 por cento já actualizaram o seu currículo.

Uma grande maioria (57%) acredita estar “sob pressão” no trabalho, o que representa um aumento de 49 por cento, em relação a 2006.

Entre os que tiram férias, 41 por cento contaram que usam um dia para o que chamam de “o dia do bem-estar mental”. Outros 48 por cento usam as suas férias para fazer compras e tratar de assuntos pessoais.

A sondagem ouviu 1.100 pessoas.

Jps/ AFP

■ Trigo limpo

Da natureza humana

PARAR DE FUMAR É SOCIALMENTE CONTAGIOSO, AFIRMA ESTUDO

Se o vício em cigarros começa como um hábito, parar de fumar é socialmente contagioso, segundo um amplo estudo realizado nos Estados Unidos ao longo dos últimos 30 anos.

“Analisando amplas redes sociais, descobrimos que grupos inteiros de pessoas que não se conhecem obrigatoriamente param de fumar ao mesmo tempo”, afirmou Nicholas Christakis, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard e co-autor do trabalho.

“Desse modo, se há uma mudança no ‘zeitgeist’ (espírito da época) desta rede social, como uma mudança cultural, todo um grupo de pessoas conectadas, mas que não se conhecem necessariamente, param de fumar em grupo”, disse.

Os investigadores obtiveram os dados a partir da reconstrução de uma rede social de 12.067 indivíduos entre 1971 e 2003. Todas as mudanças familiares dos participantes, casamentos, mortes ou divórcios, foram catalogadas. Os investigadores registaram também os contactos com amigos próximos, colegas de trabalho e vizinhos.

A maior parte desses amigos e colegas também participaram do estudo, o que permitiu a observação de um total de 53.228 relações sociais, familiares e profissionais.

O mais impressionante, no entanto, é que as pessoas param de fumar em grupo, e não sozinhas, destaca o trabalho, publicado no *New England Journal of Medicine* de 20 de Maio.

O trabalho também aponta para o facto de que os fumadores estão cada vez mais marginalizados em diferentes grupos sociais. Em 1971, não havia distinção social entre fumadores e não-fumadores, tanto nas empresas quanto na sociedade.

Nos anos 80 e 90, no entanto, “constatamos uma mudança de atitude radical que se traduz numa rejeição aos fumadores na periferia das redes sociais”, segundo James Fowler.

COSTA RICA TEM RECORDE DE NASCIMENTOS DE TARTARUGAS-DE-COURO

Pelo menos 886 tartarugas-de-couro já nasceram na praia Junquillal, do Pacífico costa-riquenho, nesta temporada, graças à protecção de jovens da comunidade, que espantam os predadores e protegem os ovos, informou o Fundo Mundial para a Natureza (WWF, sigla em inglês).

“Nesta última temporada, Junquillal foi, provavelmente, a mais importante praia de desova secundária de tartarugas-de-couro na América Central, devido, não apenas à quantidade de ninhos detectados, mas ao sucesso no número de nascimentos de tartaruginhas”, afirmou Gabriel Francia, coordenador do Programa de Conservação de Tartarugas-de-couro do Pacífico, do WWF. O mérito é de um grupo de seis jovens, membros do programa, que todas as noites patrulham os quase 6 km da praia de Junquillal, em busca de tartarugas marinhas que tenham saído para desovar.

Quando as encontram, registam a hora em que saíram do mar, as condições ambientais e da maré e o lugar em que saíram, entre outros detalhes. Depois delas voltarem para a água, eles retiram os ovos do ninho e levam-nos para um viveiro, onde estarão a salvo de predadores e do saque dos humanos.

A tartaruga-de-couro (*dermocheilus coriacea*) é a maior do mundo. Mede quase dois metros e pode pesar até 650 kg. Está em sério risco de extinção, principalmente, por causa do saque dos ninhos.

Jps/ AFP



A dança no planeta mídia

Nas últimas décadas estamos, dentre muitas transformações, percebendo uma revolução planetária promovida pela dança na mídia. Dos musicais de Hollywood a *Embalos de sábado à noite* e *Flashdance*, a dança vem ocupando um lugar singular no cenário midiático. Basta acionar a memória e perceberemos as inúmeras danças que nasceram e proliferaram: Lambada, Macarena, Dança da garrafa, Kuduro, Coupé-Décalé. Danças que tiveram seu impulso com a televisão e com a internet. Mas não apenas danças são lançadas na mídia, como a forma de vivenciá-las também muda de maneira radical: hoje é possível escolher um personagem, uma fantasia e curtir a dança no carnaval virtual da *Second Life*, sem suar a camiseta, em tempo real.

A mídia se coloca hoje como um novo referencial e um espaço privilegiado de circulação de muitas danças, que não tinham visibilidade nesta proporção ou não eram experimentadas desta forma. Este fato merece uma reflexão cuidadosa sobre como o cenário midiático contemporâneo está estabelecendo novos usos, sentidos, práticas e pedagogias de dança. Processo que não fica restrito simplesmente à esfera da exibição da dança nos produtos midiáticos, mas que implica também em um novo jeito, em uma nova e específica maneira de estabelecer a experiência dançante, borrando fronteiras entre o local e o global, entre o dito erudito e popular, constituindo sujeitos contemporâneos.

Um novo espaço pedagógico para a dança está se esboçando: as novas salas de aula de dança são agora também os vídeos e programas de auditório de televisão, bem como os sites, blogs e comunidades da internet, ou os espaços dos jogos eletrônicos, como o *Pump it Up*, nos shoppings centers. A mídia configura de maneira efetiva pedagogias culturais que orientam, prescrevem, suscitam, provocam, proíbem, promovem. Um olhar atento percebe que este investi-

mento da mídia na dança vem fazendo a indústria cinematográfica ser pródiga nos últimos anos em títulos como *Vem dançar* (*Take the Lead*), *Baila Comigo* (*Marilyn Hotchkiss's Ballroom*), *Vamos todos dançar* (*Mad Hot Ballroom*), *Dançar – despertar de um desejo* (*Je ne Suis pas là pour Être Aimé*), *Dança – Hip-hop no Pedaco* (*You Got Served*), *Dança comigo?* (*Shall We Dance?*) e *A última dança* (*One Last Dance*).

E a dança não está presente apenas nos filmes que a tematizam centralmente, mas em cenas marcantes de outros, seja em *A pequena Miss Sunshine* (*Little Miss Sunshine*), com uma garotinha que escandaliza um tradicional concurso com sua coreografia nada “familiar”, ou mesmo em *Madagascar*, que termina colocando toda a fauna africana a dançar *I like it move*.

Esse cenário coreográfico midiático aponta para uma série de implicações que precisam ser analisadas atentamente. Que corpos são estes apresentados dançando? Que diferenças nas práticas de dança passam a operar midiaticamente? Esta inserção está democratizando a dança? A dança está se homogeneizando em escala global ou se abrem espaços para manifestações que estavam à margem? Há uma erotização exacerbada da dança na mídia ou pânico moral com as danças que passam a freqüentar a mídia? Prazer ou banalização? Mau gosto ou preconceito?

O que se percebe é a rápida e avassaladora constituição de um novo cenário para a dança, que há quatro décadas não existia, e que nos últimos anos tem se ampliado tanto na diversidade como na quantidade, trazendo um redesenho nas possibilidades de se vivenciar a dança. A mídia promove outras relações do público com a dança na contemporaneidade, com conseqüências na educação tanto dos corpos que dançam, quanto dos corpos que não dançam, mas que ficam no desejo ou impasse de dançar.

Estas e outras questões merecem atenção (e leituras menos superficiais e precipitadas) para quem produz e ensina dança, para quem procura compreender as transformações e implicações que a mídia passa a colocar em cena. Enfim, para que possamos transitar pela dança que faz o planeta balançar, e, que, desta forma, passa a (des)governar os sujeitos dançantes. (Des)governando, nem só para o mal, nem só para o bem, mas num processo ambivalente, complexo e multifacetado.

Airton Tomazzoni

Professor da Licenciatura em Dança na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul.

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

airrontomazzoni@terra.com.br

Ensino superior

Empregabilidade, insucesso e trabalho autónomo

Com maior ou menor fidelidade aos princípios inicialmente propostos, é incontável que Bolonha tem vindo a produzir significativas mudanças nas práticas e nas culturas de formação no ensino superior. Depois dos debates – internos e externos às instituições – na fase preparatória do lançamento do modelo, vivem-se agora, nas instituições, processos contextualizados e progressivos de mudanças internas. Em algumas serão, por agora, processos de transição e acomodação de velhas a novas estruturas e práticas, noutras, mais do que isso, serão processos que envolvem rupturas em relação a práticas anteriores. Conhecem-se e adivinham-se diferentes percursos e práticas na realização das novas formações, traduzindo soluções institucionalmente diferenciadas que, talvez, agora, seja oportuno partilhar através de debates intra e interinstitucionais.

Abordam-se a seguir, três aspectos, vistos pelo lado da formação, que, como outros, têm relevância no processo de reconfiguração das formações pós Bolonha.

1. A adopção de um quadro geral de referência para a organização dos cursos e as soluções adoptadas pelas instituições foram, desde o início, influenciadas por alguns factores políticos e institucionais, mais ou menos contraditórios, que condicionaram, em alguns casos, a estruturação dos planos curriculares no sentido da realização de algumas das boas intenções de Bolonha. Uma das dificuldades iniciais foi o estabelecimento de equilíbrios entre a duração dos cursos e a **empregabilidade**. A realização de perfis de formação de 1º ciclo que assegurassem formações para o emprego em três anos foi, então, em algumas áreas, considerada irrealista. Irrealismo a que não seriam alheias as necessidades orçamentais das instituições melhor colmatadas pela permanência mais longa dos estudantes nos cursos. Neste contexto, o tradicional peso e importância das licenciaturas surgiram desvalorizadas, em alguns casos como etapas, sem definição clara, de uma formação completa mais



prolongada. Apesar desta posição inicial, a necessidade de uma permanente flexibilidade na procura das melhores soluções formativas face às novas realidades sociais, têm gerado nas instituições de ensino superior, respostas que, em muitos casos, anularam e ultrapassaram os efeitos dos constrangimentos iniciais. Em particular, a constituição de parcerias, a intensificação da procura de formações, tem gerado uma significativa abertura das instituições a diversas respostas formativas ao nível de especializações, licenciaturas e CETs.

2. Com as mudanças nas formações trazidas pela Declaração de Bolonha, e a necessidade de realizar o princípio da comparabilidade entre cursos no espaço europeu, reforçou-se o compreensível discurso político em favor da redução do **insucesso no ensino superior**. De facto, a flexibilidade das novas estruturas e planos curriculares, capitalizando diferentes ritmos e formas na realização de formações, pode, mais facilmente do que no passado, permitir atenuar, de modo realista, aquele insucesso. No entanto, nesta fase em que não estão consolidadas práticas genuínas de flexibilização formativa, a excessiva pressão no sentido de maior sucesso pode aproximar-se de facilitação sem que tal signifique a realização dos objectivos mínimos da formação. Importará que o sucesso dos alunos seja produto de boas práticas pelo lado da formação. De resto, interessará também ter em conta factores sociais externos de insucesso no ensino superior que, em comparação com outros países, mais afectam um número significativo de estudantes do ensino superior em Portugal.

3. No processo de consolidação de novas formações, as anteriores práticas docentes de organização e gestão curricular vão sendo reconfiguradas e incorporada em novas práticas através de processos progressivos e planeados de mudança. Trata-se de um processo lento e difícil. A identidade profissional do professor do ensino superior, como de qualquer outro professor, incorpora estratégias de sobrevivência curricular que, naturalmente, nem sempre se desejam colocar em questão. Uma das pedras de toque da nova organização curricular é o lugar do **trabalho autónomo** dos estudantes; os modos como é solicitado, (re)valorizado, acompanhado e integrado nas dinâmicas de formação e avaliação. O tradicional peso do ensino centrado no professor e a natureza distante e oculta do trabalho autónomo dos estudantes, só reflectido em procedimentos pontuais de avaliação, constituem sérias resistências à sua valorização. O reconhecimento da centralidade formativa do trabalho autónomo e a sua séria consideração na organização do currículo gera, inevitavelmente, lógicas inovadoras de formação.

Carlos Cardoso

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

VALE TUDO

Blair usou aborto da mulher para fins políticos

O ex-primeiro-ministro britânico Tony Blair decidiu divulgar em 2002 o aborto da sua mulher para evitar a divulgação de um rumor relativo a uma invasão iminente do Iraque, revela a própria Cherie num livro de memórias do qual alguns trechos foram divulgados no fim de Maio.

Segundo relatos da própria Cherie Blair — divulgados em parte pelos jornais Sun e Times —, ela e a sua família pretendiam sair de férias quando teve o aborto. Blair e o então director de Comunicação, Alastair

Campbell, decidiram revelar o aborto para evitar qualquer rumor alarmista por terem atrasado as férias sem explicação. A imprensa poderia pensar que a invasão do Iraque era iminente.

“Não podia acreditar; estava lá, perdendo sangue e eles conversando sobre o facto do meu aborto poder ser matéria de capa na imprensa”, lembra Cherie.

A esposa de Blair ressalta também que quando descobriu que estava grávida novamente em 2002, aos 47 anos, ficou “estupefacta”.

“O nascimento de Leo, em 2000, já parecia um milagre. Embora a ideia fosse extraordinária, pensei se ia ser bom para Leo não ser quase um filho único”, considera Cherie nas suas memórias.

Os Blair têm outros três filhos, dois meninos, Euan e Nicky, e uma menina, Kathryn, mas são muito mais velhos que Leo.

“Não estou seguro de ter vontade de ser pai aos 50 anos”, reagiu Tony Blair quando Cherie lhe deu a notícia antes do aborto, segundo conta.

A esposa do ex-primeiro-ministro também descreve esse princípio de gravidez frustrada. “De forma rara em mim, não me sentia nada bem. Dei-me conta de que ia ser uma gravidez difícil. Sentia-me triste quase todo o tempo”, acrescenta.

Após um exame de rotina, o médico advertiu Cherie que “o coração da criança não batia”. “Sinto muito, senhora Blair, o bebé está morto”, disse. Blair e Campbell aproveitaram a notícia.

Jps/ AFP

Novas Alternativas para a Educação: entre a nostalgia e a neofilia?

É já um lugar comum dizer-se que o mundo está a mudar de muito mais formas do que até aqui se tinha vindo a reconhecer, a um ritmo mais acelerado do aquele a que temos assistido, com mais amplas repercussões do que as anteriormente verificadas, etc.. Esta mudança é extremamente recente. Só mais ou menos nos últimos 5 anos, por exemplo, é que os que negavam as mudanças climáticas se tornaram nas aves raras e os profetas das mudanças climáticas se tornaram altamente escutados. E quando acerca de uma década que Ulrich Beck nos avisava que estávamos a entrar na 'Sociedade de Risco', assistimos à emergência de ameaças percebidas e de desafios de formas inauditamente novas.

Uma forma de distinguir estas mudanças e riscos é sob a forma de 'danos colaterais', inesperados – imprevisíveis e de origem difícil de identificar – e consequência de acções resultantes de comportamentos anteriores. Embora isto seja muito claro no caso das mudanças climáticas, também podemos encontrar evidências de danos colaterais na área dos riscos sociais, à medida que novas necessidades são geradas e que as velhas necessidades sociais tornam a surgir sob novas, mas ainda não identificáveis, formas, quase como as super bactérias hospitalares. O que quero aqui sugerir é que a confusão produzida pela novidade e a inimitabilidade de dados tipos de problemas sociais com que actualmente nos deparamos está a provocar potencialmente, e de forma similar, 'novas' concepções daquilo que poderá constituir uma resposta eficaz a esses problemas, e que essas novas concepções têm claras implicações na educação.

Da mesma forma que os tipos de novos problemas identificados podem ser vistos, num certo sentido, como ortogonais em relação aos tipos de problemas sociais anteriores (que, diga-se, não desapareceram, ou se tornaram menos importantes), o mesmo acontece em relação às soluções. Isto pode ser ilustrado através da consideração de concepções alternativas para lidar com problemas sociais de há 15-20 anos atrás. A questão, à altura, era a de encontrar uma alternativa aos caminhos do Estado e do Mercado, e gerou uma hoste de fontes e de perspectivas alternativas 'suaves' – comunidade, solidariedade, rede, etc. – que culminaram no tipo de híbridos que surgiram sob a designação Terceira Via. A escolha agora é muito mais semelhante àquela entre procurar que o tempo volte para trás, revertendo as ameaças e os riscos, e confiantemente esperar por soluções tecnológicas que aceitamos que venham a surgir - esco-



lha essa que podemos referir como a escolha entre 'nostalgia' e 'neofilia'.

O problema é que, obviamente, esta escolha cria novos 'espaços entre', e é a forma como esses espaços estão a ser ocupados que eu quero, ainda que de uma forma breve, destacar, na medida em que estão a gerar um potencialmente estimulante leque de alternativas, dando razões tanto para o optimismo como para o pessimismo. Num certo sentido, podem ser vistas como as netas dos 'novos movimentos sociais' que emergiram em resposta à percepção do autoritarismo e da esclerose dos governos sociais-democratas dos anos 1970, mas que foram veiculados pela maré neo-liberal. Talvez as formas mais comuns destas novas perspectivas sejam aquelas que estão a surgir sob a designação 'empreendedorismo social' e 'inovação social'. Aquilo que une estas respostas é o termo 'social', mas a forma como este termo é interpretado é, precisamente, aquilo que os divide, procurando o empreendedorismo social aplicar as disciplinas e os métodos do mundo das empresas para resolver problemas sociais, e a inovação social orientando-se no sentido de encontrar novas maneiras e novas ideias para alcançar objectivos sociais.

Têm também claras associações com a ideia de uma terceira via entre o Estado e o mercado, mas o terreno ideológico no âmbito do qual operam é muito diferente do da Terceira Via. Há 20 anos atrás, os problemas com o que o Estado, o mercado ou a economia tinham que lidar eram

ainda assumidos como sendo passíveis de resolução pela acção pública; eram a composição e a coordenação dessa acção pública que estavam precisamente em causa. Hoje, os objectivos são muito mais modestos, fragmentados, de curto prazo – e 'locais'.

Neste ponto, contudo, termina a semente e o interesse para os educadores começa. Esse interesse assume, é claro, muitas formas, mas aquilo que distingue tanto o empreendedorismo social como a inovação social das respostas da 'Terceira Via' é que esta concebia os problemas e as questões com que a 'educação' se deparava como sendo, efectivamente, a própria 'educação', estando as contribuições que veiculava em clara continuidade com as formas que as precederam; a natureza dos problemas era concebida essencialmente da mesma forma, assim como o era a natureza da capacidade da 'educação' para contribuir para a sua solução.

Estas abordagens 'sociais' diferem desta perspectiva de três maneiras principais. Primeira, podemos inferir que o âmbito das suas actividades educativas é muito diferente. Num certo sentido, uma forma pela qual elas identificam a sua diferença é a sua disponibilidade para desassociar as suas actividades do corpo central das actividades educativas; não sendo necessário considerar as consequências mais amplas daquilo que é implicitamente visto como uma reunião contingente e não necessária de elementos num úni-

co sistema designado como educação. Paralelamente, isto corresponde a um reconhecimento de que os processos de educação 'normais' criam eles próprios 'danos colaterais', que não podem, nem tal é possível, por si mesmos atenuar a uma escala mais ampla.

A segunda diferença sobrepõe-se a isto, ao distinguir um conjunto diferente de actividades e actores envolvidos no desenvolvimento da educação. Em particular, a ideia, e a importância, dos 'stakeholders' está muito disseminada nas diferentes intervenções 'sociais' e veicula um leque muito diversificado de conotações em relação às tradicionais assumpções acerca de como a educação deve ser desenvolvida.

E a terceira é que todos estes elementos em conjunto abrem não só novos espaços para as actividades educativas, mas também novas formas de actividades educativas.

Um exemplo, a este propósito, é o da adaptação das técnicas dos jogos de computador, por um lado, ou sites de redes, por outro, como modelos que podem ser considerados pelas abordagens sociais, e como uma fonte aberta de métodos de produção de conhecimento enquanto modelo para a construção de um novo tipo de curriculum. Especulação? Sem dúvida - mas não mais do que a Nostalgia ou a Neofilia, e muito mais honesto em relação ao que está em causa.

Roger Dale

Universidade de Bristol. UK



A maior parte dos adultos raramente põe a alma na escola. Pode passar por lá de visita, pousar o pé como quem atravessa descalço por brasas. Mas quase ninguém parece apreender “por dentro” o quotidiano de uma comunidade escolar.

Muitos e muito se queixam dos jovens. Parece fácil hoje em dia arranjar estes bichos expiatórios. Basta meio jornalista sem cabeça ou um quarto de político corredor de fundo sem coração e logo se edifica uma realidade, se produz uma representação social para regozijo de uma (in)determinada faixa ideológico-cultural. O mundo está perdido, não tem futuro, os jovens têm todos os defeitos. (“*E a velha teimava / E a velha dizia / Maria Bonita / Onde vamos parar?*”).

tadores; mas sucede que a maior parte dos jovens portugueses que vai hoje à escola pública não tem estes materiais em casa. Pelo contrário: tem chuva a cair em cima da cama, pais alcoólicos, violência doméstica de todas as espécies, poucas condições de higiene, fome. De que jovens se fala, então?

Para outra (?) parte da sociedade, a culpa de os jovens serem “assim”, é absolutamente dos pais. A educação vem do berço (“chá em colheres de prata”) e sem isso nada. Claro que se fala sempre dos outros pais; dos outros jovens; os outros: o mal da sociedade. Para muitos (?) a escola devia pautar-se por regras acérrimas, que não permitissem o pé em ramo verde a quem quer que fosse. A consideração pelos funcionários, o respeito pelos profes-

deste povo miscigenado que tão honrosamente somos, tudo estaria, talvez mais adiantado.

Recusemos a fantasia da miséria humana. Os nossos jovens são pessoas sãs, nadas e criadas no Portugal em construção pós-25 de Abril. Sofreram e aguentam as eventualidades que estes processos implicam.

Os jovens dos últimos 30 anos não tiveram ainda direito a uma escola digna. Não só em termos de construção, mas em termos de organização. Onde os tempos livres sejam formas de aprender a brincar e de brincar a aprender, ou simplesmente de brincar, sem qualquer intenção dogmática pedagógica. Onde as expressões, como a Música, a Dança, o Teatro, a Literatura, a Plástica, tão do seu agrado neste séc.

algo que antes de o ser já o era (como a adivinha da pescada): uma mudança que não chegou a ser, mas já querem mudar – em nome da eficácia, dos números, de um não sei quê que cheira de novo àquela coisa de “entra porco e sai salsicha”. E isso é tão antigo!!!!... Quem vai responder aos jovens, um dia, no futuro, que em 2008 quisemos fazer o que já estava feito antes de Maio de 68?

Trabalhar na corda bamba significa o esforço em estar perto dos jovens. Não sem que se corram (e ocorram) alguns riscos. Muitas vezes sacrificando aprendizagens que deveriam ficar mais bem consolidadas? Talvez. Mas criando relações seguras, de confiança. Ariscando indeterminados limites novos em atitudes, gestos, sociolectos, anti-

Relações na corda bamba: a coragem de recriar limites

Perante os novos comportamentos da juventude académica, a que muitos insistem, com alguma leviandade, em chamar desviantes, há diferentes atitudes por parte dos docentes. Docentes que se inserem em grupos de ideias da nossa sociedade.

Para uma parte dos portugueses, os jovens nunca deviam ter sido educados no facilitismo de terem tudo sem esforço: de serem levados à escola de carro, de poderem trocar o snack pela cantina, de poderem passar horas a deseducar-se nos jogos electrónicos e nos compu-

sores, a deferência perante os directores. Pergunta-se: e o respeito pelos jovens? Existe?

Tem a nossa democracia, afinal jovem, dado muitos passos na senda do sucesso: na escola, na economia, na sociedade. Não tivessem sido os vitupérios de alguns, engrandecendo egocentricamente à custa de tantos outros, retomando discursos falaciosos de eficácia, confundindo autoritarismo com regulação, desconsiderando os mais antigos valores – celtas, árabes, greco-latinos, germânicos, fenícios –

XXI, possam contribuir para a Literacia Emocional e para a Literacia Cognitiva (ou são as duas uma só?) a todos os níveis. Onde o tempo e o espaço não se organizem como nas fábricas da revolução industrial. Onde os métodos pedagógicos sejam novos, as aprendizagens integradas, os problemas reais equacionados.

O que se passa de grave neste país é que, governo atrás de governo, elite após elite, ainda não houve nada na escola que tenha sido uma mudança efectiva. Temos só, paradoxalmente,

linguagens... sendo companheiro(a)! Um acto de coragem que qualquer professor tem que ter. Para poder ser o efectivo (e único, muitas vezes) apoio dessas crianças e desses adolescentes. Sob o perigo de poder perder para sempre o futuro, se não for capaz.

E o emprego... que sem bem-estar não há alunos e sem eles deixará de haver escola; mesmo a pública e obrigatória.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

IMIGRANTES REPUDIADOS

UE aprova regras comuns para a expulsão de imigrantes clandestinos

Os países europeus aprovaram no dia 22 de Maio um projecto de lei que estabelece regras comuns para a expulsão de imigrantes ilegais dos seus territórios, anunciaram fontes diplomáticas.

O texto é fruto de um compromisso entre os Estados membros da União Europeia e os deputados do Parlamento europeu.

A proposta, que deverá ser validada pelos ministros do Interior dos 27 países e votada em Junho no Parlamento europeu, obriga as autoridades nacionais a escolherem entre legalizar ou expulsar pessoas que entrarem no país de forma clandestina.

Segundo o texto, a deportação de pessoas sem documentos (chamada eufemisticamente no texto de “dis-

tanciamento”) deverá ser feita de maneira voluntária. Entretanto, se o indivíduo resistir, poderá ser obrigado a sair e automaticamente ficará proibido de entrar no território da União Europeia por um período de cinco anos. A medida vale tanto para adultos como para menores de idade.

Em caso de expulsão forçada, as autoridades pode-

irão manter os imigrantes clandestinos detidos por um período máximo de seis meses, podendo prolongar esse prazo até 18 meses em caso de se considerar haver risco de fuga ou por motivo de atraso na obtenção da documentação necessária dos seus respectivos países.

Jps/ AFP

■ Sublinhados

África
minha

No primeiro dia de campanha para a segunda volta das presidenciais zimbabueanas, o Presidente do Zimbabué, Robert Mugabe, que se recandidata, ameaçou expulsar o embaixador dos Estados Unidos, James McGee, acusando-o de interferir nos assuntos internos do país.

Mugabe diz que o diplomata norte-americano ordenou ao líder da oposição Morgan Tsvangirai que regressasse ao Zimbabué. “Quando o embaixador norte-americano disse a Morgan para regressar, ele regressou a correr”, acusou o chefe de Estado, referindo-se ao seu adversário nas presidenciais, o líder do Movimento para a Mudança Democrática (MDC), que regressou ao Zimbabué, após seis semanas de exílio voluntário.

James McGee foi convocado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros zimbabueano depois de ter visitado no hospital, sem prévio conhecimento das autoridades, a 13 de Maio, as vítimas da violência política que se seguiu às eleições de 29 de Março, que ditaram a necessidade de uma segunda volta.

Mais a Sul, prossegue a onda de violência xenófoba que está a assolar os subúrbios sul-africanos. No passado dia 25 de Maio, uma reunião pública no subúrbio de Di Noon, situado a 20 quilómetros a norte da Cidade do Cabo, degenerou em violência, com algumas pessoas a pilhar lojas pertencentes a zimbabueanos e outros estrangeiros, de acordo com a polícia.

Os ataques xenófobos – que contemplam a prática do “necklace”, ataque que consiste em colocar um pneu em chamas no pescoço da vítima – iniciaram-se na acção directa de gangues que vivem nos subúrbios pobres de Joanesburgo. A pobreza extrema e o medo de ficar de fora num país onde o desemprego chega aos 40 por cento estarão na origem desta ira, que toma a forma de “ódio” segundo a interpretação dos jornais sul-africanos.

África foi ainda notícia, no passado dia 24 de Maio, quando Jean-Pierre Bemba, ex-ministro da Guerra congolês, que fugiu do país para Portugal, foi preso em Bruxelas pelas autoridades belgas na sequência de um mandato de captura emitido pelo Tribunal Penal Internacional por alegado envolvimento em crimes de Guerra e contra a humanidade cometidos na República Centrafricana de 2002 a 2003.

Júlio Roldão
jornalista

Pedagogia social e educação social

Exigências de uma
cidadania solidária

Fecundada na linha de encontro entre as esferas da educação e da solidariedade, a história da pedagogia social é permanentemente reescrita por investigadores-actores que, enquanto herdeiros responsáveis e conscientes – simultaneamente fiéis e infiéis – acolhem criticamente as interpelações do seu tempo. Retomando a linha de argumentação que tive oportunidade de sustentar num texto anterior, é a partir deste pressuposto que concebo o lugar da «educação social» no seio da pedagogia social, considerando que ela constitui um dos domínios estratégicos da acção sócio-educativa na nossa contemporaneidade, mais exactamente ela corresponde à inscrição da educação na área do chamado «trabalho social». Sem que, todavia, tal esgote o campo prático da pedagogia social enquanto saber vocacionado para a promoção da «aprendizagem social», isto é, para a aquisição de competências subjectivas e cívicas potenciadoras de vida em sociedade.

Contrariamente ao que a tradição nos ensinou a pensar, o mundo não funciona como se tivéssemos de um lado uma maioria de sujeitos integrados, aptos para o exercício da sua capacidade cívica, e do outro, uma minoria de pessoas inadaptadas, desintegradas e sem lugar – os «excluídos». Nesta lógica bipolarizada, a solidariedade tende a ser identificada com o esforço de «puxar para dentro» esses outros que teimam em «sobrar», acolhendo-os passivamente na esfera da nossa «normalidade» e do nosso conforto. Ora, é justamente este sentido de solidariedade que importa questionar hoje, reactualizando-o à luz de um novo humanismo e tendo em conta as exigências de uma realidade social especialmente complexa, fragmentada e enredada.

Os problemas contemporâneos associados à exclusão social evidenciam uma ferida civilizacional profunda e generalizada, reenviando-nos para o âmago da experiência relacional quotidiana, onde, na verdade, começam os processos de vulnerabilização humana a que todos estamos sujeitos. Neste sentido, a mudança desejada passa também, e forçosamente, pela consciência de cada cidadão. De certo modo, participamos todos desse fenómeno de indiferença colectiva que conduz à compartimentação de destinos, à escolha de vizinhanças civicamente correctas e à procura, por vezes obsessiva, de mecanismos de protecção e de segurança. Por este motivo também, e parafraseando Robert Castel, a intervenção social não pode continuar a circunscrever-se a uma «luta contra a exclusão» entendida como uma espécie de serviço de «pronto-socorro social». Com efeito, se não conseguirmos inscrever o valor solidariedade no interior das nossas dinâmicas existenciais, é a própria eficácia

das medidas de atenção prioritária que fica em causa.

Outrora exclusivamente ligada às práticas de assistência, a área do «trabalho social» corresponde hoje a um campo de acção de carácter interdisciplinar e interprofissional onde as práticas de mediação pedagógica adquirem especial relevância. E esta intervenção educativa junto de pessoas e grupos humanos em situação de ruptura social requer níveis de especialização adequados à singularidade dos problemas, justificando a existência de técnicos superiormente habilitados para esse exercício. Em Portugal existem cursos de licenciatura em educação social desde a última década do século XX, segundo uma aposta num saber distintivo que conta já com uma expressão significativa ao nível da produção científica e académica. Impõe-se aqui uma palavra de especial reconhecimento para o trabalho notável, e tantas vezes invisível, de muitos educadores sociais que têm vindo paulatinamente a afirmar a sua autoridade profissional, contribuindo dessa forma para a ampliação e enriquecimento do «trabalho social». Todavia, isto não significa que possamos definir a educação social como «uma pedagogia de socorro». A ligação matricial à pedagogia social permite que, mesmo em territórios de urgência, se mantenha a referência a um sentido integrado e integrador do processo de desenvolvimento humano. Por outro lado, num contexto de sociedade educativa, a função dos educadores sociais transcende largamente o tipo de acção configurada pelos sistemas públicos de solidariedade social. Recorrendo a palavras de uma educadora social, Sofia Rodrigues, a propósito da sua actividade num projecto de intervenção sócio-comunitária, a função do educador social deverá ser também a de orientar as pessoas, todas as pessoas, para o exercício do direito e do dever de aprendizagem ao longo da vida, ajudando-as a encontrar os caminhos de formação contínua que possam animar o seu percurso existencial, sem que tal represente uma subordinação a modelos de intervenção sustentados em diagnósticos, em sinalizações prévias ou em quadros de prevenção (cf. Cadernos de Pedagogia Social, UCP, 2008). Situo nesta linha o contributo precioso dos educadores sociais junto das escolas, em dinâmicas de mediação escola-família-comunidade ou no acompanhamento de crianças e jovens em actividades de «tempo livre» que ajudem a evidenciar as linhas de interacção possível entre a pedagogia social e a pedagogia escolar. Para podermos potenciar este tipo de contributos é preciso que o trabalho dos educadores sociais seja mais conhecido e reconhecido e esta é uma tarefa que pede um esforço acrescido por parte de todos os envolvidos. Numa sociedade tão carente de cultura de hospitalidade cívica, cultural e geracional, os educadores sociais desempenham um papel valiosíssimo enquanto agentes de solidariedade humana. O seu trabalho merece, pois, maior reconhecimento e expressão pública.

Isabel Baptista
Universidade Católica Portuguesa (UCP), Porto

Igualdade de oportunidades e educação inclusiva

A questão é que se somos obviamente diferentes, que fazer para que todos tenhamos acesso às oportunidades de uma vida cidadã, digna e feliz?

As respostas são várias: há a resposta da **exclusão**: a igualdade de oportunidades é considerada impossível e por isso é preciso criar “um desenvolvimento separado” (onde é que já ouvimos isto?). É como se a sociedade tivesse um lugar redondo para pessoas triangulares.

Temos também a resposta da **colocação**. São criados lugares específicos, feitos à medida para a pessoa, lugares que não existem a não ser para aquelas pessoas. Criam-se lugares triangulares para pessoas triangulares.

E finalmente há a resposta da **efectiva igualdade** de oportunidades em que se perspectiva a sociedade como “de geometria variável” tal como se vê a pessoa.

Não nos basta uma concepção “fechada” e “de sentido único” para assegurar a igualdade de oportunidades, precisamos de criar contextos em que as pessoas não fiquem confinadas aquilo que outras pensam que elas podem fazer.

A Educação tem, sem dúvida, um papel decisivo para a criação da Igualdade de Oportunidades.

Hoje estamos mais longe da utopia positivista do poder da educação por si só para combater as desigualdades sociais. Sabemos que, para além da Educação há muitos e decisivos factores que podem influenciar a desigualdade. O desenvolvimento comunitário, políticas de acesso ao emprego, políticas de desenvolvimento comunitário, de inovação, etc. são elas próprias decisivas para, ao lado da Educação, promoverem a igualdade de oportunidades. Isso não significa que a Educação não seja a primeira e decisiva experiência de Igualdade de Oportunidades. É na educação que se deve aprender, não por palestras mas por práticas, que só é possível a igualdade de oportunidades se houver diferença de tratamento. E aqui há um trabalho enorme e essencial a fazer na forma como se constrói esta diferença de tratamento ao nível educativo. Chamaria a atenção para 3 aspectos:

1. Antes de mais esta diferença de tratamento tem que ser um projecto da escola, e da classe e não uma ideia que aparece e a elas se mantém exterior. E desta forma, a igualdade de oportunidades constrói-se com uma perspectiva de Educação Inclusiva. Entendemos por Educação Inclusiva uma reforma educacional em que alunos com diferentes capacidades, condições e valores aprendem juntos para, valorizando as suas diferenças, aprenderem melhor. A Educação Inclusiva reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças. A EI não quer conhecer as diferenças dos alunos para as anular mas sim para as manter presentes e desta forma elas poderem tornar a aprendizagem mais eficaz. Assim a igualdade de oportunidades em Educação começa pelo respeito, pela preservação e não pelo extermínio das diferenças

2. A diferença de tratamento implica também que se possam construir espaços que respeitem diferentes percursos. Muitas vezes encontramos 24 alunos a fazer um percurso e um aluno (eventualmente com deficiência) a fazer um percurso diferente. Se é ele o único a fazer este percurso diferente como é que ele pode obter o respeito e a consideração dos outros? Se se identificar a diferença com o que é negativo e particular é natural que as diferenças surjam como um contratempo e uma dificuldade. Assim a diferença de tratamento para ser mobilizada como positiva, não pode ser só para alguns mas sim para todos para que todos respeitem a mesma filosofia com que são tratados.

3. Finalmente há uma questão ética na diferença de tratamento. Imaginemos que existe um determinado nível de exigência na classe. Todos os alunos o deveriam atingir, mas há alguns que por um regime qualquer de excepção podem obter êxito mesmo sem atingir as normas que aos outros são exigidas. Há pouco um aluno de Medicina perguntava-me porque é que uma colega com uma sequela de Paralisia



Cerebral podia ter mais tempo para os testes. Este aluno não estava certo que o facto de ele não ter PC não fosse uma desvantagem... A questão é que é essencial que os percursos individuais sejam explicados com base num pressuposto de exigência face ao que cada um consegue fazer (o que cada um consegue ser diferente). Se esta explicação e convencimento não tiver lugar ou não tiver sucesso, é muito provável que as estratégias que promovem a igualdade de oportunidades através da diferença de tratamento sejam encaradas como um sentimentalismo humanista que desrespeita o esforço da maioria.

Precisamos pois de trabalhar para promover esta diferença de tratamento de uma forma inclusiva, eficaz e ética.

Lembrava que, como afirma a UNESCO, quando se fala em Igualdade de Oportunidades são as pessoas com Deficiência que têm direito a serviços que respeitem e promovam a sua condição; não são os serviços que se podem arrogar o direito de atender só certos tipos de pessoas.

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa (UTL) e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (<http://www.fmh.utl.pt/feei/>)

CRIME CONTRA A HUMANIDADE

Relator da ONU para a alimentação pede congelamento dos biocombustíveis

O relator especial das Nações Unidas para o direito à alimentação, Olivier de Schutter, pediu, diante do Conselho dos Direitos Humanos da ONU, o congelamento dos investimentos e dos subsídios a favor da produção de biocombustíveis.

Tal decisão enviaria “um sinal forte” aos mercados e travaria a especulação sobre os produtos alimentares, argumentou Schutter diante do Conselho, reunido em sessão extraordinária em Genebra para

analisar as consequências que tem sobre os direitos humanos a crise alimentar mundial.

Schutter sucedeu no início deste mês ao precedente relator para o direito à alimentação, o suíço Jean Ziegler, que havia qualificado a política a favor dos biocombustíveis como um “crime contra a humanidade”. O novo relator também considerou os biocombustíveis como “um factor de peso” que contribui para o aumento dos preços dos alimentos.

Cem milhões de hectares seriam necessários para produzir 5 por cento dos combustíveis em 2015, e “isso é simplesmente insuportável”, declarou Schutter. Ele qualificou de “surrealistas” os objectivos dos Estados Unidos de 136 mil milhões de litros de biocombustíveis para 2022, e da União Europeia de 10 por cento de biocombustíveis para os transportes em 2020.

“Ao abandonar esses objectivos, enviaríamos aos mercados um sinal forte de que o preço dos produ-

tos alimentares não vai subir para sempre, desestimulando assim a especulação”, sustentou.

Como já se assinalou, a actual política dos países mais ricos para a produção dos biocombustíveis, é um dos mais graves «crimes contra a humanidade».

Jps/ AFP

Dos modelos migratórios e das suas políticas: Quais os casamentos que não são convenientes?

A moldura penal em Portugal para o que se chama “casamentos por conveniência” de acordo com o Artigo 186 da Lei de Imigração reforçou recentemente as medidas punitivas no que os legisladores definem como a luta contra a imigração ilegal. Assim, quem contrair casamento com o único objectivo de proporcionar a obtenção ou de obter um visto ou uma autorização de residência ou defraudar a legislação vigente em matéria de aquisição da nacionalidade ou quem de forma reiterada ou organizada, fomentar ou criar condições para aquela prática é punido com prisão. A tentativa é também punível. E desta forma o Estado e os legisladores sublinham o reforço do combate à imigração ilegal.

As tradicionais formas de migração têm sido postas em articulação com outros cenários decorrentes pelos fluxos de migrações no feminino – para além das migrações forçadas (refugiados e tráfico de seres humanos). Alguns estudiosos destas temáticas identificam mesmo o crescimento da participação das mulheres no *mundo ocidental* na esfera pública do trabalho como consequência da exploração de mulheres migrantes. O contexto transnacional migratório também serve para incutir outras hierarquias entre as mulheres, como por exemplo em relação à sexualidade, afectividade e conjugalidade, bem como à autonomia feminina e aos seus níveis de emancipação.

Por outro lado, em muitos contextos, o casamento é frequentemente visto e estrategicamente pensado como uma das poucas opções económicas razo-

áveis para a vida adulta de uma mulher. E por vezes para o homem também. Curiosamente, as migrações fazem-se sobretudo, estatisticamente falando, numa fase da vida dos sujeitos propícia ao casamento e à constituição de família – ou seja, enquanto adulto jovem. Mas também a possibilidade de encontro de parceiro matrimonial com o mesmo capital social e cultural (ou como diria Bourdieu, *habitus*) será manifestamente mais difícil no processo migratório.

Todavia, este enquadramento não colhe qualquer entendimento no quadro legal agora proposto. O que preocupa o Estado é o eventual negócio matrimonial de mulheres – porque são sobretudo mulheres o objecto das investigações, embora também haja um aumento dos casamentos de homens estrangeiros com mulheres portuguesas – e o modo de limitar essa estratégia de legalização dos imigrantes.

Consequentemente, o Estado e as leis interferem claramente na cidadania plena destes migrantes na medida em que regulam sobre o que constitui um casamento, quem pode casar com quem, e as suas políticas de imigração também podem desempenhar um grande, mas muitas vezes esquecido, papel na limitação da escolha do cônjuge. O facto de utilizarem o casamento como forma de “legalização” do cônjuge estrangeiro não deveria conferir à relação o adjetivo de *conveniência*, entendida esta como algo malicioso, feito por interesse e amoral.

Já no final do século XIX, comentários sobre um “mercado matrimonial inter-



nacional” se faziam destacando os fenómenos migratórios. Em boa parte, e sobretudo nos dados para os EUA, alguns desses fluxos eram marcados por um mercado matrimonial intra-étnico: esposas que eram chamadas pelos maridos, ou mulheres que casavam com imigrantes seus conterrâneos que haviam partido alguns anos atrás e já se haviam fixado e legalizado como americanos – o caso mais evidente é o dos italo-americanos. Entretanto, alguns países receptores de fluxos migratórios significativos colocaram embargos e restrições aos chamados “casamentos mistos”, proibindo ou cerceando casamentos entre, e note-se, imigrantes e mulheres “brancas” do país de acolhi-

mento. Quando os fluxos migratórios contemporâneos começam a explicitar a presença de contingentes femininos – e não apenas para reagrupamento familiar – a migração por “trabalho” e por “amor” (de acordo com proposta conceptual de Suzanne Sinke 2002 “*Migration for Labor, Migration for Love: Marriage and Family Formation across Borders*”) tornam-se uma evidência. Nalguns casos, a imigração feminina, para além das questões económicas, permitiu ultrapassar modelos matrimoniais rígidos impostos no país de origem, nomeadamente casamentos em idades muito jovens ou com parentela; noutros permitiu criar mercados matrimoniais mais amplos; noutros ainda ampliou modelos de conjugalidade e de desempenhos de género no casamento que fragilizam a condição da mulher estrangeira nesse cenário matrimonial. A este último propósito veja-se como as agências matrimoniais a partir da década de 1970, nos EUA mas não apenas, referiam perfis de mulheres que se enquadravam em modelos dominantes de género dos anos 50 (donas de casa, maternais, fiéis e dóceis, etc.).

Estas sim deveriam ser preocupações de um Estado democrático com o enquadramento das políticas de imigração e não aferir da moralidade ou do interesse subjectivo e amoral de um relacionamento.

Paulo Raposo

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Departamento de Antropologia & Centro de Estudos Antropologia Social

Incomodidades

Fichas para (memória futura) de uma agenda artística possível

3 “Blood on Paper: The Art of the Book” em Londres

No V&A Museum

Até 29 Junho 2008

Quando o livro é desafiado pelo monitor do computador, uma exposição de livros, criados por artistas plásticos de referência, nos séculos XX e XXI, como a que está patente no Victoria & Albert Museum, em Londres, é um acontecimento que merece relevo.

Para esta “feira do livro”, foram seleccionados livros reveladores não só do processo criativo, como também da alma dos artistas que os criaram. Registe-se que muitas destas obras estão a ser mostradas ao público pela primeira vez.

Poderão ser vistos livros desde Matisse, Picasso, Braque a Anselm Kiefer, Anish Kapoor e George Baselitz, Louise Bourgeois, Eduardo Chillida, Francisco Clemente, Damien Hirst, Sol Lewitt, Anthony Caro, David Hockney, Richard Long, Robert Motherwell e Robert Rauschenberg.

Recorde-se este último, falecido no passado dia 13 de Maio com 82 anos de idade, de quem a Fundação de Serralves apresentou, no princípio deste ano, a exposição “Em Viagem: 70-76”.



Robert Rauschenberg “Traces Suspectes en surface”

Victoria & Albert Museum
Cromwell Rd
Sw7 2RL London
perto da estação de metro de South Kensington
Picadilly, Circle e District line do metro de Londres

Horários

Segunda a Domingo das 10h às 17:45h
Sexta das 10h às 22h
(uma selecção de galerias mantém-se abertas depois das 18h)

Preços

Entrada Gratuita

www.vam.ac.uk

*há voos diários directos low cost do Porto para Londres com preços a partir de 75 euros (ida e volta e já com taxas incluídas)



JE VEUX VOIR

Para "A Página da Educação", que no passado dia 13 se salvou de uma morte anunciada

No Verão de 2006, uma guerra de surpresa e muito violenta opôs sobre o solo libanês o exército israelita e o Hezbollah.

Como dar conta de uma tal guerra, fazer filmes num país, numa região em permanente conflito? Pode existir ficção neste local? Podemos inventar uma nova lição do olhar, de dizer esta dor? "O que pode o cinema?" Para responder a esta questão dois cineastas, Joana Hadjithomas e Khalil Joreige, dirigiram-se para lá e filmaram. O diário dessa rodagem foi publicado na colecção "Carnet de Cinéastes" pelos "Cahiers du Cinéma".

"Decidimos fazer uma experiência no sentido literal do termo. Convidamos uma actriz, o ícone de uma certa ideia de cinema, Catherine Deneuve. Quando chegou a Beirute encontrou-se com o nosso actor fetiche, Rabih Mroué, originário do sul do Líbano, de uma aldeia junto à fronteira e que foi destruída na guerra deste Verão. Não voltou lá. Catherine e Rabih vão fazer a viagem para o sul juntos.

Este périplo não tem guião. Catherine e Rabih partilharão a viagem sem saber qual é o destino. Nem um nem outro leram o argumento. Filmamo-los através de um dispositivo que nos permite captar o imprevisto, que lhes permite

improvisar. Para fazer um filme assim é necessário um sem número de autorizações: Secureté Générale, exército, polícia libanesa, a FINUL (Força Interposição das Nações Unidas no Líbano), o Hezbollah, Israel (por intermédio da FINUL), a Embaixada de França, enfim, que nos impõe uma escolta para Catherine Deneuve...

A preparação é tão complexa e incerta, as tomadas, tão problemáticas nesta zona explosiva, que a fabricação do filme se torna num assunto do argumento. Encontramo-nos também nas imagens. Catherine e Rabih representam-se a si próprios, como nós os realizadores, a equipa, a escolta, assim como os soldados que encontramos, o comandante da FINUL ou o embaixador de França...

Paradoxalmente, tudo é escrito mas não é verdadeiramente representado, tudo é vivido.

Catherine e Rabih não se encontraram antes da rodagem. O filme regista o embaraço da primeira cena entre os dois, a evolução da sua relação. Rodamos de forma cronológica e deixamos-nos afectar pelo que acontece. Ambos partilham uma experiência comum, a da descoberta das ruínas, do Sul, da beleza da paisagem, do outro, mas também do medo...

A presença de Catherine cria um onirismo improvável num tal cenário.

De facto, ela afasta a ficção.

Depois das ruínas de Bint e Jbeil, nas

paisagens surpreendentes do Sul, Rabih invoca o cinema, representa para Catherine um monólogo de "Belle de Jour" e depois tradu-lo para árabe... "Não sei como te explicar, há tantas coisas que gostaria de te dizer..."

Na aldeia de Bint El Jbeil, totalmente devastada, não sabemos o que fazer. Não sabemos como filmar, como filmar as ruínas, atentos à necessidade de não estilizar. É uma das preocupações do nosso trabalho plástico e cinematográfico mas... perdemo-nos na imensidade das destruições.

Contentamo-nos em seguir Rabih. Aquela aldeia foi, é, a sua terra. Procura a casa da sua avó, a da sua infância. Catherine acompanha-o na procura mas mantém-se à distância, respeitosa mas atenta, um pouco desorientada também no meio de tudo aquilo.

O tempo, de repente, cobre-se. Uma luz amarela apocalíptica cobre tudo e impregna a película.

E depois a natureza... paisagens desertas, magníficas, estendem-se à nossa frente, mas um milhão e meio de bombas que não rebentaram... permanecem. Aviões israelitas sobrevoam-nos, ultrapassam a barreira do som, provocando deflagrações sonoras terríveis...

No Líbano chamamos a isso "raides ilusórios" ou "ataques imaginários".

Rabih explica que é para fazer fotografias ou para assustar.

O perigo é latente, difuso. Por todo o lado, o medo ressurgue por vezes e

submerge-nos. Depois retira-se, deixando-nos espantados por lhe termos sucumbido...

Na fronteira do Líbano e Israel, somos imobilizados por problemas de autorizações. O posto tem um batalhão ganês, o nosso interlocutor é espanhol, o comandante italiano. Há vários eixos para onde não podemos dirigir a câmara. A estrada que se estende diante de nós está habitualmente interdita. Vêmo-la como a representação do que procuramos defender, um outro território que ele também nem está aqui nem lá, um território que escapa às nacionalidades que é o da arte e do cinema. Poderemos justamente graças ao cinema, graças à presença de Catherine Deneuve, abrir excepcionalmente esta pequena estrada para o tempo de um plano? Terá o cinema poder para isso? Mais à frente recolhe-se tudo, ferro, metal, tudo o que pode ser vendido. O resto... deita-se ao mar.

Edifícios inteiros, quartos de dormir, salões, muros, móveis, bocados de tecido... vidas inteiras desaparecem nesta água que se tornou castanha.

Brevemente não haverá nada para ver..."

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

P.S. Os "Cahiers du Cinéma" estão novamente em perigo... o grupo « Le Monde » põe-os à venda... ainda há quem diga que a concentração dos órgãos de informação é um benefício.

PORTUGAL-TERRORISMO

Voos da CIA para Guantánamo passaram por Portugal

O ministério dos Transportes de Portugal confirmou que 56 voos da CIA vindos de Guantánamo, ou seguindo para aquela base americana, passaram por Portugal entre Julho de 2005 e Dezembro de 2007, indicou no dia 23 de Maio, em Lisboa, o deputado comunista Jorge Machado.

Machado afirma ter recebido a lista dos voos por parte do governo num documento que informa que,

por se tratar de voos militares, os mesmos não eram controlados.

Cinco aeronaves fizeram escala na base militar americana das Lajes, no arquipélago dos Açores, utilizada como porta-aviões dos Estados Unidos no Atlântico há mais de meio século.

O governo português havia afirmado repetidamente ter investigado a utilização do seu espaço aéreo por

aviões da CIA sem encontrar provas de qualquer ilegalidade.

"Primeiro dizem-nos que não houve voo. Agora dizem-nos o contrário. Não seria mau que o governo mostrasse mais transparência. O governo não sabe o que não quer saber", afirmou Machado.

Em Fevereiro de 2007, a justiça portuguesa abriu uma investigação sobre o sobrevo de aviões por

Portugal que transportavam presos da CIA.

Segundo a ONG britânica Reprieve, 94 voos da CIA, com destino ou vindos de Guantánamo, utilizaram o espaço aéreo português entre 2002 e 2006, transportando mais de 700 presos. Portugal sempre desmentiu as alegações.

Jps/ AFP



ICANN – Coordenação global dos números IP e dos nomes de domínio da Internet

Em Setembro de 1998 surgia o ICANN, a “Internet Corporation for Assigned Names and Numbers”. Com efeito, num documento do governo dos EUA, datado de Janeiro desse ano, era reconhecida a necessidade de uma mudança : a Internet - “que nascera como um veículo de base para a investigação nos EUA” - “estava a tornar-se com rapidez num meio internacional para o comércio, educação e comunicação”, pelo que “os meios tradicionais de organizar as suas funções tinham também que evoluir”. De facto, “as pressões para a mudança estavam a chegar de muitos quadrantes diferentes”:

- Insatisfação alargada por ausência de competição no registo dos nomes de domínio.
- Os mecanismos para a resolução de conflitos entre detentores de marcas e de nomes de domínio eram caros e complicados.
- Caso não fossem introduzidas mudanças, temia-se que uma proliferação de acções judiciais viesse a conduzir ao caos, à medida que os tribunais á volta do mundo aplica-

sem à Internet as leis antitruste e de propriedade intelectual próprias de cada jurisdição.

- Muitos interesses comerciais, que apostavam o seu futuro no sucesso do crescimento da Internet, apelam para a existência de uma estrutura de gestão mais formal e robusta.
- Como uma percentagem crescente de utilizadores da Internet residiam fora dos EUA, era requerida uma maior participação dos seus representantes na coordenação da Internet.
- À medida que crescia o valor comercial dos nomes da Internet, a decisão de adicionar novos domínios de topo não podia continuar a ser efectuada numa base ad hoc por entidades ou indivíduos que não formalmente responsabilizados perante a ‘comunidade Internet’.
- À medida que a Internet se tornava comercial, passa a ser inapropriados que agências de investigação dos EUA (NSF e DARPA) participem e distribuam fundos para estas funções.

Em consequência, o citado documento do governo dos EUA indicava os princípios sobre os quais o novo esquema de gestão técnica do DNS se deveria basear: **estabilidade** (“a introdução do novo sistema não deveria ser disruptiva para as operações correntes nem levar à criação de DNSs alternativos”); **competição** (“onde possível, mecanismos de mercado apoiando a competição deveriam guiar a gestão técnica da Internet (...)”); **coordenação privada, bottom up – da base para o topo** (“o processo privado deveria, tanto quanto possível, reflectir o método de governança da base para o topo que caracterizara até ao presente o desenvolvimento da Internet”); **representatividade** (“a gestão técnica da Internet deveria reflectir a diversidade dos seus utilizadores e das suas necessidades (...). Deveriam ser definidos mecanismos que assegurassem a participação internacional nos processos de decisão”).

Nesse sentido, foi “sugerida a criação de uma corporação com fins não lucrativos para gerir as necessárias funções, coordenadas de acordo com critérios amplamente aceites” – portanto, a criação do ICANN surge na sequência desta indicação do governo dos EUA. Finalmente, ‘sugeriu-se’ ainda o estabelecimento de “um plano de transição que assegurasse que as mudanças ocorreriam de uma forma ordenada que preservasse a estabilidade da Internet”. Ao constituir-se o ICANN passou a ligar-se e reportar ao governo dos EUA, via Departamento do Comércio.

Ficaram assim criadas as condições para o florescente negócio dos nomes de domínio que teve um pico no período de especulação bolsista conhecido pela bolha “dotcom”.

Francisco Silva
Engenheiro, Portugal Telecom

■ Foto ciência com legenda

Daphnia magna Straus – Modelo Biológico

Daphnia magna Straus é um organismo zooplancónico filtrador, muito usado em testes de toxicidade por todo o mundo. Este organismo possui respostas biológicas fundamentais muito semelhantes às humanas; e dado ser perfeitamente transparente, os seus órgãos internos são visíveis ao microscópio, podendo observar-se, por exemplo, o batimento do seu coração, a fecundidade ou o funcionamento do seu olho.

O Projecto DAPHNIA – Modelo Biológico para Testar os Efeitos de Drogas no Ritmo Cardíaco, é um desafio que será lançado às Escolas pelo Visionarium, em parceria com o CIIMAR, no ano lectivo 2008-2009, que tem por finalidade principal divulgar e promover a cultura científica junto dos jovens, num contexto de contínua aprendizagem experimental, bem como, fomentar estilos de vida saudáveis e prevenir o consumo de substâncias psicoactivas.

Aplicando o método científico, os alunos utilizam algumas drogas estimulantes (ex. cafeína) e depressoras (ex. álcool e nicotina) para prever, testar e analisar a influência no ritmo cardíaco de um modelo biológico – *Daphnia magna* Straus.



Patrícia Silva @Laboratorium

Daphnia magna Straus (MOC 40x).

Os professores e a indisciplina: Não há nada a fazer? ⁽¹⁾

Creemos que a valorização da indisciplina numa sala de aula como objecto de preocupação dos professores tem tanto a ver com o mal-estar que essa indisciplina suscita, como com as leituras que se vão construindo acerca da mesma, sobretudo quando se tende a perpetuar, através de tais leituras, um conjunto de equívocos que aprisionam os docentes num mundo sem soluções, em função do qual aquele mal-estar, também, pode ser explicado.

Um desses equívocos expressa-se através das abordagens descontextualizadas, indiferenciadas e, quantas vezes, circunscritas dos actos de indisciplina que têm lugar nas escolas. Abordagens que, por exemplo, ao entenderem os alunos como os únicos responsáveis pela eclosão desses actos, acabam por não ser capazes nem de problematizar a qualidade e a adequabilidade dos desafios e das exigências pedagógicas a que esses alunos são submetidos, nem tão pouco a qualidade dos apoios ou das regras do funcionamento das salas de aula.

Daí que seja necessário perguntar se é possível abordar a indisciplina nestes espaços como um fenómeno linear e homogéneo?

João Amado (2000), num estudo por si produzido acerca das manifestações de indisciplina em escolas portuguesas, constata que os conflitos são de natureza diversa quer quanto às suas causas, quer quanto ao modo como se afirmam, quer, também, quanto às respostas que seria necessário implementar. Assim, considera que existem três níveis de indisciplina: (i) um primeiro que se exprime através da perturbação do bom funcionamento da sala de aula (falar para o lado, distrair os outros, mexer-se constantemente, etc.); (ii) um segundo que diz respeito à conflitualidade interpares e (iii) um terceiro que se afirma pela existência de confrontos entre alunos e professores que, assumindo formas distintas, põe em causa a dignidade pessoal e profes-



sional destes últimos. Trata-se de conflitos distintos que obrigam a respostas também distintas quer em termos do tipo de acções que se propõem, quer em termos da sua amplitude, quer em termos das responsabilidades daqueles que as protagonizam.

Importa abordar, por isso e em primeiro lugar, a indisciplina na sala de aula através de leituras mais precisas tanto acerca das suas manifestações concretas, como acerca dos motivos que as poderão explicar, de forma a promover interpretações e respostas educativas suficientemente pertinentes. Importa abordar também, e em segundo lugar, esse tipo de conflitos como um desafio que obriga os professores a problematizar quer os objectivos educativos que norteiam a sua acção, quer as modalidades de organização e gestão do espaço, do tempo e do currículo, quer, ainda, as modalidades de gestão do processo de ensino-aprendizagem,

bem como os tipos de relacionamento que se estabelecem no âmbito das salas de aula.

De acordo com estes pressupostos, pode afirmar-se que as respostas que os professores poderão accionar poderão ser direccionadas para dois alvos: (i) respostas relacionadas especificamente com a gestão do processo de ensino-aprendizagem; (ii) respostas preventivas e remediativas relacionadas, por sua vez, com a gestão dos comportamentos dos alunos.

No primeiro tipo de respostas enunciado pretende-se que os professores repensem tanto o modo de conceber o planeamento e a organização das actividades lectivas, como o modo de promover o processo de mediação pedagógica, reflectindo, por exemplo, se abusam da utilização do método expositivo, se as suas aulas são monótonas e repetitivas, se o seu discurso oscila entre temas diversos e sem qualquer

conexão lógica entre si, se as actividades que propõem são entendidas pelos alunos ou se têm em conta as suas dificuldades e, finalmente, se o apoio que lhes disponibilizam é o mais adequado. Por sua vez, as respostas que se focalizam na gestão dos comportamentos obrigam os professores a repensar qual o estatuto das regras na sala de aula, como é que estas se constroem ou como é que são utilizadas como instrumento de hetero e de auto-regulação desses comportamentos. Isto é, importa perguntar se, neste âmbito, as regras a respeitar se encontram definidas de forma explícita e se não são geridas de forma arbitrária pelo professor. Importa perguntar, também, se a linguagem dos docentes é acessível e capaz de gerar um processo de comunicação credível e consequente. Importa perguntar, igualmente, se estes deixam os alunos entregues a si próprios no planeamento e execução das tarefas, se se alheiam da turma, porque gastam muito tempo a atender individualmente os alunos ou se estes quando acabam as tarefas ficam sem nada para fazer, aguardando as instruções dos docentes. Sendo estas respostas possíveis para enfrentar as situações de indisciplina relacionadas com a perturbação do bom funcionamento da sala de aula, há que não esquecer, como já o referimos, que os conflitos nas escolas não se circunscrevem, somente, a este tipo de fenómenos. Um assunto que justifica a continuidade desta reflexão, no próximo artigo, sobre as possibilidades de intervenção dos professores no que à indisciplina escolar diz respeito.

**Ariana Cosme
Rui Trindade**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade de Porto (FPCE-UP)

BIBLIOGRAFIA

AMADO, João (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

CIVILIZAÇÃO EM CAUSA

Três ameaças globais: alimentação, aquecimento e vírus H5N1

A crise alimentar, as mudanças climáticas e o vírus da gripe das aves (H5N1) são as três maiores ameaças mundiais à saúde da população, alertou no fim de Maio Margaret Chan, directora-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS). “Estes três acontecimentos críticos, estas ameaças evidentes à segurança internacional, são capazes de reduzir a nada grande parte do progresso em

matéria de saúde adquirido com tanto esforço”, declarou Chan na abertura da assembleia anual da organização.

Duas destas ameaças não são do âmbito da saúde, mas é a saúde do homem que “pagará o preço” nos três casos, destacou a directora.

A OMS e a ONU já identificaram 21 regiões do mundo em estado crítico onde a desnutrição é severa e crónica, indicou.

As famílias pobres dedicam até 75 por cento do seu rendimento à compra de alimentos, lembrou Chan, afirmando que a alta dos preços dos alimentos - e, por consequência, da ajuda alimentar humanitária - consumirá fundos dedicados à saúde.

No caso do aquecimento global, os mais afectados também serão os mais pobres, advertiu a directora da OMS.

A LXIª Assembleia Mundial da Saúde teve lugar em Geneve. Os delegados dos países membros discutiram os preparativos para combater uma pandemia de gripe das aves, a propriedade intelectual dos medicamentos, a luta contra o alcoolismo e as consequências das mudanças climáticas para a saúde.

Jps/ AFP

■ Cartas na mesa

Último povo nómada do Canadá apresenta projecto social ao Governo

Os algonquinos (indígenas) de Kircisakik, “os últimos nómadas” do Canadá, habitam pequenas casas de madeira sem água e electricidade localizadas no meio de uma vasta área florestal situada a 450 quilómetros ao norte de Montreal. Kircisakik é uma autêntica curiosidade histórica. Os habitantes desta comunidade ameríndia recusam-se desde há muito tempo a viver numa reserva indígena, preferindo assumir o estatuto de “ocupantes ilegais” das suas terras ancestrais. Foram os últimos ameríndios do Canadá a abandonar a vida nómada. Alguns chegaram a emigrar para antigas reservas de caça, mas esta prática é hoje em dia considerada marginal pelos 428 habitantes.

O Canadá conta actualmente com cerca de 1,3 milhões de autóctones distribuídos por 640 comunidades. Aproximadamente nove mil algonquinos, povo indígena do Canadá, vivem ao sul da baía de James, no Quebec.

“Os habitantes de Kircisakik tinham alguma desconfiança em relação às intenções do Governo, acreditando que este pretendia encurralá-los numa reserva de forma a tomar o poder sobre o seu território e os seus recursos. A resposta foi sempre um não categórico ao estatuto de reserva”, explica James Papatie, antigo chefe dos algonquinos.

Sem estarem abrangidos pelo estatuto de reserva, os algonquinos de Kircisakik não têm direito aos subsídios do governo canadiano previstos pela “Lei sobre os Indígenas”, um texto adoptado em 1876 que regulamenta o ordenamento das terras e fiscaliza os autóctones.

Apesar de estarem localizados numa província rica em hidroelectricidade, os edifícios públicos e as casas do povoado funcionam à base de geradores e não possuem água canalizada. Para receberem educação, as crianças têm apenas duas alternativas: ou manterem-se “exiladas” na localidade, onde são educadas pelas próprias famílias, ou viverem com familiares em Vale de Ouro, cidade localizada a 80 quilómetros, para que possam frequentar a escola local.

No entanto, o quotidiano dos algonquinos está gradualmente a mudar. Uma pequena escola para alunos entre os cinco e os sete anos foi recentemente inaugurada e os habitantes lançaram um ambicioso projecto denominado “Wanaki” (que designa paz, serenidade) que prevê a construção de um povoado permanente e o desenvolvimento de empresas baseadas na exploração do bosque e no ecoturismo.

“Propusemos ao governo canadiano um modelo de desenvolvimento que ainda não foi posto em prática em qualquer outra parte do Canadá e que poderá servir de exemplo para tirar as comunidades autóctones da pobreza”, afirma Papatie. O Canadá considera o projecto dos habitantes da comunidade “muito promissor” mas ainda “não tomou uma decisão” sobre o seu financiamento, avaliado em 100 milhões de dólares, explica Christian Rouleau, responsável regional para os acordos com os autóctones. Para receber o financiamento os algonquinos de Kircisakik deverão aceitar o estatuto de “reserva indígena”, algo pouco provável já que a comunidade considera uma questão de honra negar tal condição.

RJC/AFP

Dar e Receber: conteúdo, forma e mudança na vida dos professores

Mudar não é fácil, todos o sabemos e muitos investigadores o têm mostrado com exemplos práticos. Em Portugal, ao nível da educação, estamos, uma vez mais, em tempos de mudança. De grande mudança pois agora ela é, do ponto de vista da forma, pelo menos, ampliada por toda a Europa. A Declaração de Bolonha ditou prazos para a adequação dos cursos a uma lógica europeia assente na mobilidade quer de estudantes quer de professores. Mas que mudanças tem havido, de facto, do ponto de vista das atitudes e das práticas no ensino superior? Pelo que assisto, diria que poucas. Fizeram-se os trabalhos de “régua e esquadro” em quase todas as escolas, grande parte das licenciaturas passou a ter 3 anos o que, vistas bem as coisas, implicaria um maior envolvimento dos alunos nas actividades de auto-formação, de verdadeira aprendizagem não dependente mecanicamente do acto de ensinar. Os professores teriam, também, que mudar e adquirir novas roupagens pedagógicas, novas formas de mediar o acto de ensino-aprendizagem. O risco que corro, da crítica, é imenso mas o debate é isso mesmo: apresentar ideias e estar sujeito à crítica, à avaliação. De contrário, sem exposição de ideias e sem retro-alimentação, a dita avaliação por parte dos outros que pensam, lêem, têm as suas ideias, ficam as águas paradas. E “as águas paradas não movem moinhos”. Por isso, de contrário, sem avaliação, não há mudança.

Do que tenho assistido, em termos de Ensino Superior, as mudanças são de muita cosmética e de discurso às vezes mal disfarçado porque não sincero. Professores e alunos continuam a desgastar o verbo “dar”. “Ainda não dei esta matéria”, dizem alguns. O Prof. não deu este texto, pois não? Será que este texto pode calhar no teste? Ora, seria de aprendizagem e não de ensino que deveria tratar o discurso e a prática. Portanto, mais do que dar, seria de receber que deveriam falar os alunos e os professores. Eu que sou professor, no século passado também do Ensino Básico e Secundário, agora do Ensino Superior há mais de 20 anos, não posso deixar de pensar, também, as mudanças desejadas pelo Ministério da Educação.

Aí vêm mais críticas, possivelmente. Paciência, assim as águas não turvam. Tentar um exercício neutro, não vinculado ao nosso modo de ser professor é muito importante ainda que impossível. Mesmo que eu diga que agora fala o investigador, é evidente que ele não é neutro. Mas, tentando estar numa vigilância supra, epistemologicamente falando, sem estar nem do lado do Ministério nem do lado dos sindicatos, não tenho dúvidas de que a mudança, do ponto de vista teórico, não pode ser feita contra as pessoas que a devem promover. Mudar as práticas escolares tem que ser, evidentemente, com os sujeitos que habitam a escola e que nela têm interesses e voz. Assim, diria que ainda bem que o Ministério resol-



veu, finalmente, entrar em acordo com a plataforma sindical. Falar em perder ou ganhar é posicionarmo-nos num dos lados e se eu quiser ser neutro (ainda que seja uma utopia) não posso usar essa linguagem porque todo o diálogo, interacção, relação social, etc., é, de facto, uma ralação social pois implica confronto de ideias e para haver algum entendimento tem de haver concessões de ambas as partes. De contrário não há diálogo nem negociação. Antes, imposição. Só essa hermenêutica diatópica, ao jeito de Boaventura Sousa Santos, pode contribuir para um diálogo intercultural. Mas a relação não é só entre culturas, entre modos de pensar a educação, é, também, e muito, entre poderes, o que torna qualquer diálogo uma conversa fácil, em termos de uso de linguagem, mas uma prática difícil.

Falemos, por hoje, apenas da avaliação. Há alguma prática que não precise de ser avaliada? Não digo classificada, reduzida a um número. Digo avaliada. Avaliada por si e pelos outros. A consagrada auto e hetero avaliação. E a avaliação dos outros, ainda que não seja uma verdade (quem é dono dela?) é um ponto de vista que os outros têm sobre o meu modo de ser professor. É a tal retro-alimentação, com a qual posso concordar ou não, que constitui um beliscão intelectual vital para a minha reflexividade. Para me abanar e pensar se fico no mesmo sítio ou se quero mudar. De facto, avaliar é preciso. E os professores (eu também), como os alunos, sempre sofreram com as avaliações. Mas há quem diga que sem dor não há crescimento. Mas tem de ser a correr, sem dialogar com os avaliados e tratando da coisa apenas burocraticamente? Claramente, não!

Mas, avaliar é preciso! Ou vamos dizer, como tantas vezes ouço, “eu cá formei-me muito cedo. Aos 25 anos já estava formado(a) e casado(a)”. Só falta acrescentar avaliado.

Efectivamente, somos todos incompletos, incompletamente formados, e a vida é toda uma escola curta para tanta formação necessária. E a avaliação pode ajudar.

Voltarei mais tarde a este registo, quem sabe, dialogando com outras vozes, discordantes até, se possível, pois não só sofrerei como aprenderei também mais.

Ricardo Vieira

Investigador do CIID-Centro de Investigação Identidades e Diversidades, IPLeiria

rvieira@esel.iplleiria.pt



Os programas de garantia social na Galiza

Os seus principais objectivos são desenvolver nos alunos maturidade pessoal para participarem com responsabilidade do mundo do trabalho, e ampliar os conhecimentos e capacidades do ensino básico. O seu enfoque escolar permite viver a experiência formativa como uma oportunidade diferente; possuem uma componente de formação profissional que prepara os estudantes para desempenharem um ou vários postos de trabalho e facilitam os contactos para o primeiro emprego. Possuem também um alto grau de flexibilidade interna, que permite modalidades diferentes adaptadas às diferentes características e expectativas dos estudantes.

No sistema educacional galego (onde actua como professor no ensino profissional no Instituto de Ensino Secundário Leliadoura) são oferecidos nestes programas 67 perfis profissionais englobados em 25 famílias profissionais. Alguns deles são: serviços auxiliares

de escritório; atendedor de comércio; instalador electricista, operário de soldadura; auxiliar de cabeleireiro; auxiliar de puericultura; operário canalizador.

No processo de incorporação dos estudantes no programa participam a equipe de orientação pedagógica, os professores, os pais e o próprio aluno. Em função dos interesses académico-profissionais do aluno/a este/a escolhe um perfil de acordo com os seus interesses.

Os Programas de Garantia Social podem desenvolver-se em três modalidades: Formação Educativa e Profissional, realizado totalmente na escola; Iniciação Profissional, realizado parte na escola, parte em instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos ou em empresas convencionadas com a Administração Educativa; e Programas que se desenvolvem totalmente nas autarquias e instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos.

No Instituto Leliadoura, localizado na

cidade de Ribeira (Galicia), desenvolvemos os Programas de Iniciação Profissional. Os seus conteúdos organizam-se em dois blocos:

No Bloco A (Formação no Centro Educativo), são ministradas as áreas de formação e orientação tecnológica; formação básica; tutoria; e actividades complementares.

No Bloco B (Formação Tecnológico-Prática no Centro de Trabalho), desenvolve-se o módulo de formação profissional ocupacional na empresa ou instituição, em três dias na semana em horário comercial.

No final do Programa de Garantia Social, os alunos recebem um certificado do qual constam as áreas estudadas e um resumo dos conteúdos que as integram, as qualificações obtidas e o número de horas.

Os Programas de Garantia Social supõem um instrumento de luta contra as desigualdades ao oferecerem uma

resposta específica que contribui para potencializar a maturidade dos estudantes e ajuda-os a conseguirem a autonomia necessária para se desenvolverem no seu meio. Os PGS garantem uma via de acesso à vida laboral e a integração na vida social.

Os estudantes encontram nestes programas um lugar adequado às suas necessidades formativas, com respostas aos seus interesses e aspirações, tanto no domínio pessoal (melhorando a sua auto-estima e as suas expectativas), como na sua projecção de futuro, especialmente de inserção no mundo do trabalho, e, em alguns casos, os seus objectivos de reinserção e continuidade de estudos.

Carlos Llanes Seoane

Professor do Ensino Secundário Profissional, especialidade Administração de Empresas, Instituto de Ensino Secundário Leliadoura – Galicia, Espanha.

(Colaboração: Educação & Imagem
<http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal/>)

O JOGO NOS MEDIA

Autor do atentado contra João Paulo II quer nacionalidade polaca

O turco Mehmet Ali Agca, autor do atentado contra o falecido papa polaco João Paulo II em 1981, escreveu ao presidente da Polónia, Lech Kazynski, pedindo que lhe seja concedida a nacionalidade desse país, informou à AFP o seu advogado.

Numa carta que será enviada na segunda feira ao presidente polaco, Agca, preso em Istambul, afirma ser “o irmão espiritual” de João Paulo II, “um ser formidável e perfeito”, assinalou o advogado, Haci Ali Ozkan.

A carta, que foi escrita em turco, será traduzida para polaco antes de ser enviada.

“A história da Polónia é imaculada (...) peço para ser cidadão da Polónia, país nobre de Karol Woktyla, eleito Papa em 1978 e falecido em 2005”, afirma Agca na sua carta.

O advogado explicou ainda que enviou, no início de Maio, os documentos legais para o consulado da Polónia em Istambul e que outros procedimen-

tos estavam a ser realizados. “A decisão final é do presidente”, declarou no início do mês à AFP Piotr Paszkowski, porta-voz do ministério polaco dos Negócios Estrangeiros, antes de acrescentar que na sua opinião o pedido será negado por medidas legais.

“Para obter a cidadania polaca é necessário ter morado pelo menos cinco anos no país”, explicou.

João Paulo II perdoou ao agressor, visitando Agca em 1983 numa prisão italiana.

Após ter passado 19 anos numa prisão em Itália, o ex-militante ultranacionalista foi entregue em 2000 às autoridades turcas, que o acusam de ter roubado um banco em 1970 e de ter assassinado um jornalista em 79.

Pelo menos aparentemente o homem não desiste de dar nas vistas.

Jps/ AFP

■ Vistas da esquerda

Lobby judeu, pilar do apoio político e financeiro dos EUA a Israel

Desde a data da sua criação, Israel tem contado com o apoio incondicional da comunidade judaica dos Estados Unidos. Esta hegemonia está, no entanto, a ser ameaçada com a chegada de uma nova geração, menos convencida do risco de aniquilação do Estado hebreu. Ainda no passado mês de Abril, nasceu um novo lobby em Washington. Denominado "J-Street", o objectivo deste grupo passa, segundo a sua página na Internet, "mudar a política americana no Médio Oriente" e promover "um amplo debate sobre o papel dos Estados Unidos" na região.

"O J-street representa os americanos, na sua maioria, mas não exclusivamente judeus, que apoiam tanto Israel e a sua aspiração de segurança como pátria dos judeus, como o direito dos palestinianos a um Estado soberano, ou seja, a favor de dois Estados coexistindo em segurança", afirmou ao jornal "Jerusalém Post" o director executivo desta organização, Jeremy Ben-Ami, ex-colaborador do democrata Bill Clinton, quando este era presidente dos Estados Unidos.

O grupo considera, em particular, que a decisão de invadir o Iraque foi um erro, que as ameaças contra o Irão são contraproducentes e preconiza um acordo de paz entre Israel e a Síria. Este lobby aspira a ser uma alternativa ao todo poderoso Aipac, o American Israel Public Affairs Committee, criado há 50 anos em Washington, encarregado de influenciar o Congresso e considerado pelos seus críticos como o instrumento que durante décadas forjou a política externa americana no Médio Oriente.

Em Setembro do ano passado, Abraham Foxman, director da Liga Anti-difamação (Anti-Defamation League) e um dos porta-vozes do Aipac, protestou energicamente contra a publicação do polémico livro "The Israel Lobby and US Foreign Policy", cujos autores, John Mearsheimer e Stephen Walt, consideram que o apoio dos Estados Unidos a Israel não se baseia em questões estratégicas mas sim na pressão dos 'lobbies' judeus de direita e dos grupos cristãos fundamentalistas favoráveis ao sionismo.

"O Aipac não é uma organização oficial, não recebe ordens de Israel. Esse livro é anti-semita, defendendo que os lobbies judeus controlam o Congresso e o governo americano", afirma Foxman, autor de "The Deadliest Lies: The Israel Lobby and the Myth of Jewish Control", que defende uma linha contrária.

"Há muitos outros 'lobbies' em Washington: o 'lobby' saudita, o 'lobby' grego, o 'lobby' das armas. Temos o direito de gastar 5% do nosso orçamento com 'lobbying', não existe nada de errado com isso e não há motivo para falar de conspiração", sublinha.

"A base da opinião pública judaica americana ao seu apoio a Israel provém do Holocausto e da ideia de que, sem apoio, Israel corre perigo de desaparecer do mapa", destaca Jonathan Goldberg, director editorial do jornal judaico-americano "The Forward", que publica 30 mil exemplares em inglês e menos de 10 mil em iídiche.

"Hoje em dia, um número crescente de judeus pensa que a ameaça de eliminação do Estado de Israel é exagerada, pelo que a ideia (de Estado) em perigo pode desaparecer dentro de 20 anos", acrescenta Goldberg. "Por outro lado, ao passo que apenas 10 por cento dos casamentos judaicos eram mistos em 1940, hoje em dia representam cerca de 50 por cento".

RJC/AFP



Narrativas e conhecimentos tecidos nos cotidianos

Nos caminhos que percorremos onde achamos que nossas escolhas são de nossa inteira responsabilidade, situações que fogem ao nosso controle acontecem e descobrimos ou reconhecemos caminhos diferentes. Uma dessas situações que vivenciamos ocorreu durante uma entrevista feita para um projeto de monografia de conclusão do curso de Pedagogia. Nosso intuito era conversar sobre a influência das aulas que essas alunas participaram no curso de formação de professores em um componente curricular que se chama PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica).

Dentre os diversos assuntos abordados durante a gravação, tais como as dificuldades em entrar para a universidade, permanecer nela e os desafios que se colocam diante de nós à saída do curso, a pessoa que entrevistávamos lembrou do que aconteceu com sua família durante seu curso de graduação: um dia, conversando com sua mãe, sua maior incentivadora e mantenedora, se deu conta de que ela ainda não sabia ler e escrever. Diante desta descoberta, nossa entrevistada nos contou que seus sentimentos foram muitos - um misto de vergonha e constrangimento quando, junto com seus irmãos, percebeu que apesar de alguns estarem na universidade, apesar dela e sua irmã serem professoras, sua mãe ainda não sabia ler e escrever.

Eis o desafio que essa colega, nossa entrevistada resolveu enfrentar! Alfabetizar sua mãe que trabalhava diariamente como 'camelô' - vendedor ambulante de rua - de 8 às 22 horas. Impressionou-nos a narrativa

de como trabalharam e da força de vontade de sua mãe. Todos os dias ela propunha atividades a sua mãe para que resolvesse durante o período em que trabalhava, na rua. Nossa entrevistada nos disse que, a cada dia, quando chegava da faculdade (por volta das 23 horas), sua mãe já estava dormindo, mas tinha deixado, ao lado do dinheiro da passagem de ida e volta à faculdade, o caderno para que ela fizesse a correção dos exercícios feitos e para que elaborasse outros exercícios para serem feitos no dia seguinte, nas mesmas condições. Aos domingos, seu único dia de folga, as dúvidas que surgiram durante a semana eram esclarecidas e iniciava-se um novo ciclo.

Atualmente, depois de mais de um ano, sua mãe compra jornais e revistas e mantém os filhos atualizados sobre as notícias que lê. Além disso, ela está ansiosa para votar nas próximas eleições pois pela primeira vez assinará seu nome durante a votação.

Para nós, muitas foram as aprendizagens durante este processo. Histórias de vida narradas, histórias de luta, tristezas, alegrias que são silenciadas, esquecidas e que nos traz à reflexão a respeito de como os conhecimentos são tecidos nos cotidianos e nos múltiplos contextos de nossa formação (ALVES, 1998).

Isabel Machado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br). "As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania".

Maria Cecília Castro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br). "As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilida. *Trajetórias e Redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.



Videojogos e aprendizagem

A aprendizagem depende em grande parte das circunstâncias sociais e culturais em que se inscreve o processo de crescimento e maturação dos indivíduos e não exclusivamente da instituição escolar. Ao ingressar na escola, o aluno é já portador de um *habitus* que decorre do processo de socialização formalizado no seio do seu agregado familiar e no contacto com outros elementos com que interage quotidianamente e que lhe fornece, seguindo Pierre Bourdieu, um sistema de princípios, simultaneamente, gerador de práticas e de esquemas de percepção das práticas em que incorpora as novas estruturas de percepção do mundo social que alcança na escola e aquelas que, em resultado das interacções e aprendizagens criadas em contextos não formais de aprendizagem, sobre ela projecta.

Parece mesmo evidente que, se as estratégias de aprendizagem escolhidas pelo indivíduo, como sustenta a teoria construtivista da aprendizagem, se inscrevem nas previamente testadas com sucesso, é de admitir que a utilização crescente dos videojogos altere radicalmente a forma como vivem as pessoas, o seu quotidiano e a maneira como aprendem e participam em sociedade.

Na Escola admite-se com facilidade que o recurso a videojogos favorecem a aquisição de competências de utilização de computadores, o que não quer dizer que os apreciem, intrinsecamente, pelo seu valor educativo. Muitos diriam mesmo que só há jogos de fazer perder tempo.

Na realidade, os jogos de computador constituem oportunidades para os jovens experimentarem e descobrirem algo sobre os conteúdos do jogo e sobre os sistemas que eventualmente simulam, ao mesmo tempo que aprendem sobre as suas próprias capacidades de utilizarem programas informáticos.

Mas podem também transportá-las para preocupantes mundos de influências e de valores negativos, que a banalização da violência pode exemplificar. Ainda assim, não será função da Escola aproveitar pedagogicamente estes jogos para desenvolver “instrumentos críticos” de análise das situações simuladas?

Em todo o caso, são múltiplos os estudos que comprovam que os jogos digitais:

- proporcionam um contexto motivacional altamente positivo;
- garantem um conjunto de actividades muito intensas;
- oferecem novos espaços para a imaginação, capazes de suscitar a curiosidade dos jovens e de desenvolver o gosto que mantêm por actividades exploratórias, pela descoberta e pela investigação;
- E, na maioria dos estudos, comprova-se também que os jogos favorecem a interacção entre os jogadores e entre estes e os espectadores ocasionais do jogo.

Todos estes aspectos são distintivos do que a Escola procura, persistentemente, integrar no conjunto das suas actividades.

Mas a prática de jogos interactivos influencia a aprendizagem de uma forma porventura mais profunda ao proporcionar novas formas de exprimir ideias e sentimentos modificando, como admitia Marshall McLuhan, “não apenas as relações humanas mas também a sensibilidade humana”.

Casimiro Pinto

CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual. Universidade Aberta – Delegação Porto

REPARTIÇÃO DO TRABALHO

Partido no poder em França pede a Sarkozy fim das 35 horas

O partido UMP, no poder em França, pediu ao presidente Nicolas Sarkozy que “desmantele definitivamente” a limitação a 35 horas do horário semanal de trabalho, uma medida aprovada em 1998, por um governo socialista, e acusada pela direita de afectar a competitividade do país.

“Por ocasião do décimo aniversário das 35 horas, quero que o dispositivo seja definitivamente desmantelado” para ser substituído por um sistema no

qual “a negociação social defina a duração do trabalho em cada empresa”, declarou à AFP o secretário-geral da UMP, Patrick Devedjian.

“O presidente da República tomará posição quando considerar necessário, mas queremos ir até o fim sobre este assunto: queremos o desmantelamento”, insistiu Devedjian.

Questionado pela AFP sobre estas declarações, o ministro do Trabalho Xavier Bertrand disse que “é preci-

so manter a duração legal do trabalho de 35 horas”, mas que uma lei permitirá a partir do início de 2009 às empresas negociar “flexibilidade”, principalmente sobre as horas suplementares.

“Precisamos de sair desta imposição das 35 horas, mas ao mesmo tempo manter uma duração legal do trabalho em 35 horas que signifique o pagamento de horas suplementares para os assalariados”, declarou Bertrand.

Única na Europa, a limitação da semana de trabalho a 35 horas era, em 1998, uma das principais medidas do primeiro-ministro socialista Lionel Jospin, aplicada para combater o desemprego. Segundo uma estimativa do Instituto Nacional das Estatísticas, a medida terá permitido a criação de 350.000 empregos.

Jps/ AFP



ANA ALVIM

Francisco Jacinto, Licenciado em Engenharia Electrotécnica pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, é professor do ensino secundário na área de Electrotecnia, tendo iniciado a sua carreira no ensino em 1972. É actualmente professor na Escola Secundária da Maia. A par da sua actividade docente, é também Investigador na área da Educação e da Formação na Fundação Manuel Leão e foi colaborador da Associação Empresarial de Portugal entre 1998 e 2003, onde dirigiu a Escola Tecnológica Triálogo. Ao longo do seu percurso, desempenhou diversos cargos de direcção nas escolas onde exerceu actividade (Presidente do Conselho Directivo, Presidente da Assembleia de Escola, Presidente do Conselho Pedagógico), tendo assumido a presidência da Assembleia da Escola Secundária Infante D. Henrique entre 2000 e 2003.

No âmbito da sua actividade na área do ensino profissional foi membro do Conselho Consultivo da delegação do Norte do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), da representação de Portugal no Comité Consultivo para a Formação Profissional da União Europeia, da Comissão Permanente para a Certificação no IEFP, do Conselho Nacional de Qualidade e do Conselho de Administração do Instituto de Emprego e Formação Profissional IEFP.

Assumi igualmente cargos na administração pública, tendo sido designadamente Director-Adjunto do Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Director do Gabinete de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação (GETAP) e coordenador da equipa responsável pelo ensino técnico-profissional no Ministério da Educação.

Francisco Jacinto é ainda consultor na área da formação em várias empresas, sendo co-autor de vários estudos nas áreas da educação e da formação profissional.

O isolamento destrói projectos não os constrói

É indispensável que as escolas se sintam mais acompanhadas

A formação profissional deve afirmar-se pela aceitação social

Qual tem sido a evolução do ensino profissional desde o 25 de Abril para cá?

O ensino profissional atravessa uma primeira fase de mudança ainda antes do 25 de Abril, através da reforma Veiga Simão, a qual pretendeu dar-lhe uma outra visibilidade social e que, na prática, o licealizou. Essa mudança teve, na minha opinião, um aspecto nefasto, já que, se até então, o ensino técnico tinha alguma credibilidade, ainda que fosse considerado uma formação socialmente inferior, a partir do momento em que se licealizou passou a privilegiar o prosseguimento de estudos para o ensino superior. Após o 25 de Abril o ensino foi unificado e tudo aquilo que existia em termos de formação profissionalizante esmorece.

Em 1983 implementa-se o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias, fruto de alguns estudos que, de certo modo, relançavam a importância deste subsector de ensino. Ainda assim, e este aspecto parece-me significativo, mais do que apostar na qualidade da formação, a bandeira que era agitada era a da possibilidade de acesso ao ensino superior, o que demonstra bem a subordinação que já nessa altura existia.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, marca um aspecto importante na medida em que afirma o carácter terminal do ensino secundário. À partida, esta determinação permitia aos alunos a entrada na vida activa ou para o prosseguimento de estudos, mas continua a haver, de alguma maneira, uma predominância do acesso ao ensino superior.

Dois anos depois, em 1988, são lançadas as escolas profissionais, imprimindo um impulso significativo neste subsector de ensino. Um dos factores que concorre para isso é o envolvimento de diferentes entidades da sociedade civil, desde associações empresariais, sindicatos, empresas e colectividades, fazendo com que haja uma subversão do próprio sistema educativo, até essa altura muito estatizante e onde a intervenção do sector privado se limitava a áreas onde o Estado não conseguia dar resposta. Igualmente importante foi o envolvimento do poder local, que, estando muito mais próximo das diferentes realidades locais, naturalmente conseguiam fazer uma aplicação mais directa das necessidades. A partir da década de 90 o ensino profissional estagna na sua evolução.

Quais os motivos para essa estagnação?

Não pela impossibilidade de crescimento do sistema. Num estudo realizado em 2001, no qual tive oportunidade de participar, verificou-se que o *numerus clausus* mais elevado do sistema educativo era o do ensino profissional, com valores que rondavam os 50 por cento. As razões prendem-se sobretudo com o financiamento, já que o subsistema das escolas profissionais foi implementado recorrendo a fundos comunitários do Fundo Social Europeu. E essa situação vem-se mantendo desde então. Ao contrário das declarações dos responsáveis políticos, que afirmam existir um crescimento sustentado no número de alunos inscritos, essa percentagem tem-se mantido praticamente inalterada, o que me leva a pensar que não passam de propaganda dos diferentes ministérios.

Há dois anos o Ministério da Educação integrou o ensino profissional em todas as escolas secundárias. O que lhe parece esta medida?

Na minha opinião o processo não foi conduzido da melhor forma, sobretudo quando implicou acabar com os cursos tecnológicos, que haviam sido criados em 1993. Como já vem sendo hábito, as medidas implementam-se sem se proceder a qualquer tipo de avaliação relativamente ao que foi feito para trás. E isto lança um certo receio pelo descrédito de todo o sistema. Além disso, esta reestruturação esquece um aspecto importante: o princípio de que a formação incentiva quase invariavelmente a procura de mais formação. Embora não se consigam ver para já os resultados práticos desta mudança, estou convencido de que muitos dos jovens que estão a frequentar o ensino profissional nas escolas secundárias só irão ser confrontados com uma grande dificuldade no prosseguimento de estudos quando concluírem o ensino secundário. Por outro lado, esta generalização a todas as escolas secundárias foi feita sem qualquer preparação, nomeadamente no que se refere à formação dos professores, fazendo com que o modelo que traziam do ensino generalista vá ser aplicado sem ter em atenção as especificidades do ensino profissional, geralmente mais pró-activo, envolvente, personalizado, prático. O modelo foi simplesmente encaixado e agora os professores que se arranjam...

Partindo daquilo que foi dito, o ensino profissional parece ser eternamente encarado com alguma despreciação. Alguma vez foi olhado de forma séria?

Eu penso que existiu uma aposta séria quando foram criadas as escolas profissionais. E é curioso verificar que quando elas são implementadas o nível etário dos alunos era mais elevado do que actualmente. À medida que o caminho foi sendo percorrido, esse nível etário foi baixando progressivamente. O ensino deve constituir apenas uma parte de um envolvimento social muito maior. A formação profissional deve afirmar-se pela aceitação social, pela qualidade, e pela própria importância que o tecido empresarial lhe confere.

No ensino público não existe autonomia por parte de cada equipa pedagógica

Como tem sido a aceitação das empresas ao longo dos anos?

É interessante verificar que quando as grandes empresas se envolvem na gestão das escolas profissionais existe uma grande aceitação. Ou seja, tudo passa pelo modo como se participa. As pessoas e as organizações têm habitualmente medo do desconhecido. E em Portugal, talvez mais do que em qualquer outro país, há uma grande desconfiança em relação à qualidade do outro. Se não estou envolvido, então não deve ser grande coisa... E esta desconfiança mantém-se ainda hoje.

Isso influencia de algum modo a taxa de sucesso?

A taxa de sobrevivência no ensino profissional, isto é, a relação entre o número de alunos inscritos no 1º ano que se mantêm no ano seguinte, nunca baixou dos 86 por cento, rondando sempre os 90 por cento. Neste ano lectivo, que correspondeu ao alargamento, baixou para 75 por cento.

Qual é a leitura que se pode fazer desse número?

A partir daqui infiro que o insucesso nas escolas públicas relativamente ao ensino profissional continua a ser exactamente igual, senão maior, do que o insucesso que existia nos cursos tecnológicos - que, recordo, foram extintos nesta reestruturação. Pelos meus cálculos, deverá rondar os 40 por cento entre o 10º e o 11º ano.

Que causas podem estar na origem desse insucesso?

Eu responderia a essa pergunta colocando outra questão: porque razão se alargou o ensino profissional a todas as escolas secundárias? Porque está habitualmente associado a bons resultados e, por isso, vamos alargá-lo ao ensino secundário. E em primeiro lugar talvez valha a pena ver porque razão é um ensino de sucesso. Na minha opinião deve-se a uma multiplicidade de factores: o envolvimento de várias entidades, a proximidade com o contexto local, o facto de terem 20 anos de experiência no terreno, a permanente ligação às empresas e aos contextos de trabalho, situações que não caracterizam habitualmente o ensino público.

Em segundo lugar, a própria autonomia das escolas profissionais. Apesar de não terem autonomia financeira, porque dependem em larga medida de financiamentos externos, o modo como fazem a sua gestão é aplicada ao grupo a que se dirigem, caracterizando-se, assim, por um ensino mais personalizado. Por outro lado, os professores têm também eles um percurso que não se cria de um momento para outro.

No ensino público não existe autonomia por parte de cada equipa pedagógica, tornando-se desse modo difícil consolidar a sua personalidade de actuação; as alterações são constantes; os professores que tinham determinado percurso, muitas vezes ligado à via de ensino, transportam para o ensino profissional esse tipo de postura e de formação, muito mais académica. Por outro lado, se os próprios alunos que o procuram são empurrados nesse sentido porque têm menos êxito noutras áreas, acabam por coroar uma série de factores que vão contribuir para esse insucesso.

O Governo quer ter 50 por cento dos alunos inscritos nos cursos profissionais do ensino secundário até 2010. Essa meta é realista?

Era bom que isso acontecesse, mas não me parece que seja por este caminho que essa meta será atingida.

Rede desadequada às necessidades de formação

A actual estrutura dos cursos profissionais favorece ou não a integração dos alunos no mercado de trabalho?

Partindo da experiência das escolas profissionais, eu diria que sim. Isto, porque durante a formação os alunos têm uma experiência de trabalho, existindo uma ligação mais estreita entre o tecido produtivo e a formação que é ministrada. O que não acontecia com os cursos tecnológicos. Apesar de estes terem, nos últimos anos, a necessidade de um estágio e de apresentação de uma prova pública, as ligações entre a escola e as empresas não eram muito fortes.

E no que se refere ao ensino profissional público?

Se olharmos unicamente para a estrutura, ela teoricamente favorece essa integração. Em princípio, qualquer que seja o ensino profissional, ele só terá êxito se existir um envolvimento com as empresas, o que não acontece no ensino geral e não acontecia com o ensino tecnológico. Penso que é de todo o interesse que este tipo de ensino vá progressivamente sendo aplicada a todas as escolas. É preciso é ver como é feito.

Como caracterizaria a actual rede de oferta de formação profissional? É equilibrada? Está articulada entre si?

Num estudo recentemente realizado, chegou-se à conclusão que o ideal seria desenhar uma rede desejável, tendo em atenção as características de cada contexto local e definida através das entidades oficiais - nomeadamente dos ministérios do planeamento, do emprego e da educação - e sobrepô-la à rede existente de forma a ter-se uma ideia daquilo que seria necessário. No entanto, como sabemos, em Portugal o planeamento é algo que fica sempre para segundo ou terceiro plano, sendo por isso difícil afirmar que tudo está bem.

Outra das conclusões foi que quando se tratava de escolas profissionais a oferta não era suficiente, muitos candidatos ficavam de fora. Com as escolas secundárias seria necessário definir atentamente o ramo de ensino que cada escola iria ministrar. Eu sou adepto de se contemplar a existência de escolas de referência em determinadas áreas em paralelo com as escolas generalistas.

Está de certa forma a afirmar que as escolas profissionais acabam por se equilibrar porque respondem a uma oferta específica de cada contexto local, ao contrário do que acontece com a oferta do ensino profissional secundário...

Sim, embora eu defenda que ambas se devam complementar. Não se pode encarar uma sem a outra. Mas por mais que se afirme existem pareceres que justificam a distribuição e que ela é articulada, isso de facto não corresponde à verdade.

Uma das principais reivindicações das escolas profissionais é a existência de um modelo de formação contínua de formadores, que parece não estar assegurado...

Sim, tal como acontece, de resto, com o ensino geral. Mas nesta área existe, de facto, alguma incoerência na formação, porque mesmo a existência de diferentes centros de formação não permite responder a todas as necessidades existentes. É o caso da electrotecnia, por exemplo, para a qual os centros de formação não têm oferta de formação de formadores.

É opinião consensual que Portugal continua a ter necessidade de formação de técnicos especializados. No entanto, tendo em conta o desinvesti-



ANA ALVIM

mento no tecido produtivo português a que se tem vindo a assistir nos últimos anos até que ponto faz sentido apostar nesta área?

Eu julgo que não fará sentido é o modo como as coisas estão organizadas. Aliás, é inquietante ver – e já ouvi alguém do Governo dizer que isso não era verdade – como cada vez mais gente nova sai do país porque a formação que têm não é aproveitada cá... E é reconhecida noutros países, nomeadamente aqueles que consideramos mais desenvolvidos.

Apesar de tudo, considero que qualquer tipo de formação é importante. É preferível haver gente com maior grau formação mesmo que esse conhecimento não tenha aplicação imediata. Quanto mais não seja porque contribui para diminuir as margens de marginalidade da sociedade.

Mas de facto, do ponto de vista social, o país exige um investimento na economia que tem vindo a ser permanentemente adiado. Hoje em dia dá-se demasiada importância à finança, tornando-se possível a um investidor recolher uma série de mais-valias de um investimento de algo que nunca viu e que nunca produziu. Em muitos aspectos, vivemos uma situação de liberalismo extremo, selvagem. As empresas deslocalizam-se actualmente com imensa facilidade e o retorno é feito não sobre a produção de um bem, isto é, sobre a criação de riqueza, mas sobre a especulação.

Actual modelo de financiamento é ineficaz

A instabilidade do modelo de financiamento do ensino profissional é uma das principais críticas de quem está directamente envolvido neste subsector de ensino. Até que ponto o actual modelo cerceia as hipóteses do seu desenvolvimento?

As queixas das escolas profissionais relativamente ao financiamento mantêm-se desde sempre, e com razão. Porque na ausência de um quadro de financiamento bem definido, como acontece, não se consegue fazer projecções a mais de um ano ou dois – e isto para ser optimista. E o próprio ensino público começa também a sentir isso agora.

Posso dizer que de Janeiro até ao momento, e esta-

mos praticamente no final do ano lectivo, as escolas ainda não receberam praticamente um cêntimo. E a atribuição do financiamento é feito mediante a apresentação de um comprovativo de pagamento. Ou seja, é preciso haver muito dinheiro antes para depois se receber não se sabe quando. Conheço inclusivamente professores que já me disseram que tiveram de ser eles próprios a adiantar milhares de euros do próprio bolso para honrar compromissos...

No final de Abril deste ano, aliás, as escolas profissionais estavam numa situação de ruptura...

Exactamente. Aliás, por esta altura do ano é comum a haver bastantes queixas nesse sentido. Li recentemente no semanário Expresso que alguns formadores do quadro e formadores externos não recebiam desde Janeiro. Evidentemente que os salários dos professores das escolas secundárias estão assegurados, mas não é apenas disso que vive o ensino profissional. É preciso assegurar matéria-prima, pagar os seguros dos estágios dos alunos, equipamento especializado, sem falar das despesas correntes dos responsáveis dos estágios nas suas deslocações às empresas... Ora, tudo isto cria uma grande instabilidade. E não é suficiente dizer que há dinheiro, é preciso que ele chegue onde é necessário.

No concurso deste ano, por exemplo, não foram cumpridos os prazos legais de apreciação do financiamento. E o mais perturbante é que as verbas existentes só podem ser gastas até ao termo de cada projecto, que corresponde ao final do ano lectivo, ou seja, a Julho. Assim, será muito difícil de aplicar qualquer verba que chegue agora às escolas. Tudo isto para dizer que se está a viver uma situação realmente muito complicada.

As escolas profissionais alertaram o Governo no sentido de precaver esta situação no IV Quadro Comunitário de Apoio...

Exactamente. E o actual quadro já entrou em vigor em 2007. O mais caricato é que nesta altura as escolas ainda não podem fazer sequer o lançamento da execução física do projecto e, conseqüentemente, não podem pedir o reembolso das despesas que já fizeram, porque não estão ainda aprovados os for-

mulários de registo! Isto é incompreensível... No site do Programa Operacional do Potencial Humano, destinado a gerir os programas de qualificação da população activa, é dito que a partir do dia 29 de Maio os referidos formulários já estarão disponíveis. É um pouco como o mercado de futuros...

É possível melhorar este sistema de financiamento?

É sempre possível implementar outros mecanismos, mas isso exige um acompanhamento mais próximo dos diferentes projectos. Um dos factores de êxito das escolas profissionais foi o facto de existir um acompanhamento permanente de um interlocutor, que o acompanhava quer do ponto de vista financeiro quer pedagógico. Neste alargamento do ensino profissional ao ensino público, por exemplo, esse mecanismo foi posto de parte.

Perante todas as questões que abordamos ao longo da nossa conversa, qual pode ser, na sua opinião, o futuro do ensino profissional em Portugal?

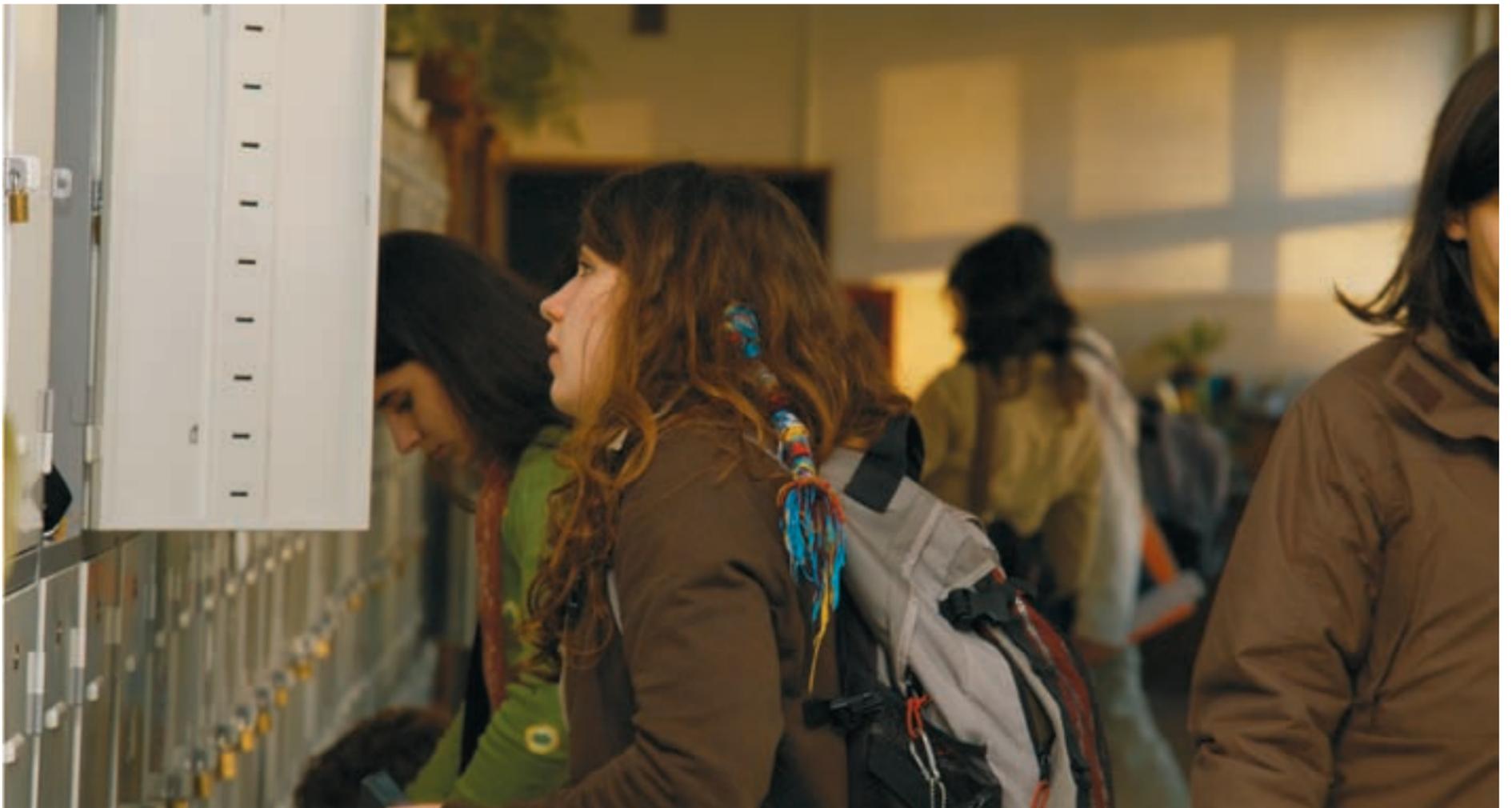
O futuro do ensino profissional dependerá sempre, acima de tudo, da vontade política. E julgo que estamos sempre a tempo de fazer uma inflexão.

Em primeiro lugar, seria indispensável fazer com que as escolas se sentissem mais acompanhadas. Quando se fala cada vez mais de funcionamento em rede e do conhecimento construído em rede, o isolamento faz cada vez menos sentido. O isolamento destrói projectos, não os constrói.

Em segundo lugar, e olhando para o ensino público, é preciso que haja responsabilização. É fundamental que cada escola se sinta co-responsável na sua comunidade pelos resultados que obtém. Mas para isso é preciso que se inverta outra questão, isto é, só é possível haver responsabilização se houver autonomia. E o processo de centralização no nosso país é cada vez mais forte. Para consultar um projecto, por exemplo, é muitas vezes preciso ir a Lisboa. E isto não tem nada a ver com guerras norte-sul.

Ou seja, estou convencido de que existe futuro para o ensino profissional e de que ele é indispensável para o país.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



ISTO É

Professores e ministério da educação

O memorando de entendimento assinado entre a Plataforma Sindical de Professores e o Ministério da Educação tem suscitado diferentes reacções entre a classe docente. Se para os sindicatos ele constituiu um avanço significativo em diversas matérias, coroado pela vitória política de ter visto a ministra Maria de Lurdes Rodrigues de regresso à mesa das negociações, para muitos professores ele poderia ter ido mais longe, aproveitando a dinâmica criada com a manifestação de 8 de Março, que reuniu cerca de cem mil professores em Lisboa.

Certo é que, fruto das negociações, o Governo aprovou o decreto regulamentar no sentido de determinar orientações para a realização simplificada da avaliação de desempenho no presente ano lectivo, foi constituída uma comissão paritária de acompanhamento da avaliação e assinado o despacho interno que determina orientações para que as eleições para os novos conselhos gerais, previstos pela nova legislação de administração das escolas, possam ocorrer até ao dia 30 de Setembro próximo.

A PÁGINA foi ouvir os argumentos dos três principais sindicatos da Federação Nacional de Professores e de outras estruturas sindicais envolvidas nesta negociação, sem esquecer as opiniões de alguns dos investigadores que acompanham de perto estas questões no âmbito da sua actividade profissional.

Na opinião de Abel Macedo, coordenador do Sindicato dos Professores do Norte, o entendimento obtido com o Ministério da Educação é “globalmente positivo”. Isto, explica, porque na altura em que ele foi assinado (início de Abril) era particularmente importante “garantir que os professores não se deixassem enredar no modelo de avaliação de desempenho” que estava previsto e pudessem “trabalhar com alguma tranquilidade” até ao final do ano lectivo.

“Não havia a intenção de se conseguir uma vitória definitiva, algo que muitos erradamente preconizaram. O objectivo era levar o ME a baixar a sua própria fasquia, que havia sido colocada muito alta. Nessa medida, conseguiu-se levar a ministra, o ME e o Governo a abdicarem dos conceitos inabaláveis que tinham para determinadas matérias, invertendo uma lógica de prepotência e de autoritarismo que já durava há três anos. Politicamente, este é um passo extremamente positivo que, na minha opinião, irá certamente ter repercussões no futuro próximo”, afirma Macedo. Vencida a primeira batalha, a direcção do SPN considera agora fundamental abordar as questões de fundo, das quais se destacam o actual Estatuto da Carreira Docente, o modelo de gestão das escolas, a precariedade do trabalho docente e a redefinição dos horários de trabalho.

“Tudo isto faz parte de um processo de luta que, ao contrário do que alguns pensaram, admito até que convictamente, não foi interrompido. O entendimento constituiu antes um curtíssimo interregno para fazermos um balanço de forças e ganharmos alento para continuar. E a prova disso é que não foi desmarcada nenhuma das iniciativas que já estavam previstas anteriormente à sua assinatura”, diz Abel Macedo.

Relativamente ao futuro das negociações, o coordenador do SPN não mantém quaisquer expectativas. “Diria simplesmente que não são as mesmas que tínhamos antes de 8 de Março”, afirma, explicando que, “tendo em conta o período de debilidade política que o Governo atravessará nos próximos tempos, que não lhe permitirá grandes intransigências em termos negociais, e mediante a análise de tudo o que aconteceu até agora, tudo leva a crer que os sindicatos partirão com uma certa vantagem. Tudo passará pela forma como iremos lidar com esta correlação de forças”, conclui.

Para o coordenador do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), António Avelãs, o entendimento obtido com a tutela resultou num “texto positivo” na medida em que abriu “portas de negociação que durante três anos tinham estado permanentemente fechadas”, reafirmando, dessa forma, a capacidade negocial dos sindicatos. “Pessoalmente, acho que contribuiu sobretudo para o isolamento político da ministra da educação”, sublinha.

Relativamente às críticas avançadas por alguns sectores de que o acordo representou uma “capitulação” face às aspirações negociais dos professores, Avelãs contrapõe e argumenta que de outro modo “nunca se poderia ter alcançado aqueles que eram os objectivos centrais das reivindicações”.



ISTO É

A Luta não chegou ao fim

“Penso que o problema residiu na falta de comunicação, de não termos sido capazes de passar para os professores a ideia que os sindicatos conseguiram, através deste entendimento, criar melhores condições para negociar e avançar no processo. Não se tratava de resolver no imediato todas as grandes questões que estiveram no centro da Marcha da Indignação, mas sim criar um patamar mais favorável, que, evidentemente, terá de ser explorado e prosseguido”.

Neste sentido, o dirigente do SPGL espera que o ministério perceba que o ambiente vivido actualmente nas escolas é “insuportável”, que não adianta obrigar os professores a permanecer um número infinito de horas nas escolas – “porque não é isso que vai melhorar as aprendizagens” – e que o actual modelo de avaliação do desempenho não conduz a lado nenhum. “Essas são as duas questões mais prementes e que estamos em condições para ganhar”, resume, adiantando que “o início do próximo ano lectivo deve marcar uma clara inversão naquilo que tem sido erradamente a aposta do ME”.

A profunda revisão do actual Estatuto da Carreira Docente, em particular o que se refere à revogação da decisão em dividir a carreira em duas categorias, é, no entanto, a questão que António Avelãs elege como questão central. “Mas essa é uma guerra de cem anos”, sublinha. “Não podemos é criar o mito de que se vai resolver no imediato nem transmitir uma ideia pessimista de que não se conseguirá resolver”.

Anabela Sotaia, coordenadora do Sindicato de Professores da Região Centro (SPRC), mostra-se igualmente favorável ao entendimento obtido por este ter permitido alcançar “resultados extremamente positivos”, resolvendo no imediato alguns problemas que se colocavam aos professores e às escolas, nomeadamente os que se relacionavam com a avaliação do desempenho e os horários de trabalho. Além disso, adianta Sotaia, a “Plataforma conseguiu abrir processos negociais já a partir de Setembro e alguns já neste ano lectivo. Em Julho, por exemplo, vamos renegociar os horários de

trabalho nas escolas, algo que nunca foi possível”.

Neste sentido, a coordenadora do SPRC afirma que “era impossível conseguir mais do que aquilo que foi alcançado”, principalmente tendo em conta que “foi a primeira vez em três anos que o ministério aceitou dialogar”, recordando a conquista inédita de fazer com que a ministra estivesse presente à mesa das negociações, o que tinha acontecido apenas uma vez, quando tomou posse. “Politicamente, este é um facto bastante relevante”, afirma Sotaia.

Relativamente ao futuro próximo, esta dirigente espera ver alguma abertura negocial por parte do ME para as restantes matérias em discussão. “Mas cabe-nos a nós sindicatos e aos professores nas escolas irmos fazendo pressão no sentido de se alcançarem resultados mais amplos”. Para isso, explica, os sindicatos estão a promover encontros nas escolas para que até 30 Setembro os docentes discutam e aprofundem o debate, nomeadamente em torno deste novo modelo de gestão, de forma a obter consensos que permitam alterar estas e outras matérias.

“A médio prazo”, garante Sotaia, “os dois principais objectivos da Plataforma passam por alterar o actual ECD, que nos foi imposto pelo ME, e o modelo de gestão e administração das escolas. Esses irão ser as nossas maiores lutas, já que não foram contemplados neste memorando de entendimento.”

Sindicatos afirmam-se a favor do entendimento mas sem desistir da luta

A PÁGINA falou ainda com três das outras estruturas que compõem a Plataforma Sindical. E as opiniões não divergem relativamente às questões fundamentais. Para João Dias da Silva, presidente da direcção da Federação Nacional da Educação (FNE) “não se trata de concordar ou não” com o memorando de entendimento que foi alcançado, porque “era forçoso perante as circunstâncias que ele acontecesse”,

frisando, porém, que “ele não deixa de sublinhar a radical distinção de opiniões entre as organizações sindicais e o governo quanto à estrutura e conteúdo do Estatuto da Carreira Docente”.

Tal como os restantes dirigentes sindicais ouvidos pela nossa reportagem, Dias da Silva é da opinião de que o entendimento “permite terminar este ano lectivo com serenidade”, sem, no entanto, se desistir de nenhuma das reivindicações fundamentais. “A opção por impor ao Ministério da Educação o entendimento a que se chegou foi o caminho adequado para garantir a uniformidade de procedimentos avaliativos nas escolas, acabando com abusos inaceitáveis que se estavam a registar em variadíssimas circunstâncias, acabando por criar também espaço para a intervenção sindical na regulamentação de uma matéria extremamente relevante que é a da organização dos horários com respeito pela componente não lectiva de trabalho individual”, argumenta Dias da Silva.

Este responsável insiste que o protocolo de entendimento “não elimina nem esmorece” a reivindicação de uma revisão do Estatuto da Carreira Docente que dignifique os docentes portugueses. “Pelo nosso lado, estamos a cumprir escrupulosamente o entendimento celebrado e exigimos que da parte do Ministério da Educação continue a existir todo o empenhamento na sua concretização”.

Quanto aos temas em negociação, a FNE entende que continua a ser fulcral a revisão do Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente na distinção da carreira dos professores em duas categorias, nas orientações que enformam a avaliação de desempenho, no estabelecimento da prova de ingresso na carreira e na determinação de quotas para acesso às avaliações mais elevadas.

É neste ponto, afirma Dias da Silva, que “o protocolo de entendimento se revela fundamental, na medida em que é a base para a negociação de regras para a organização do ano lectivo de 2008-2009”. Quer no

sentido de definir orientações que, nos horários dos docentes, respeitem o tempo de trabalho individual adequado ao número de alunos com que trabalham, e respectivos níveis, quer garantindo razoabilidade na planificação da agenda de reuniões de coordenação. A FNE exige ainda a determinação de orientações que visem a criação de condições que permitam que o docente realize na escola, em espaços de qualidade, uma parte da sua componente não lectiva de trabalho de estabelecimento.

O Sindicato de Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades (SPLIU) está igualmente satisfeito com o entendimento obtido, sobretudo pelo facto de muitos professores e educadores terem visto resolvido o problema da avaliação do desempenho e salvaguardado, dessa forma, a transição de escalão. Embora por motivos um tanto ou quanto diferentes dos restantes sindicatos, o presidente da direcção nacional do SPLIU, António Rolo Gonçalves, considera ainda que o texto final é positivo na medida em que “alunos e famílias tiveram direito a um final de ano escolar consentâneo com uma vida escolar normal” e permite a realização dos exames nacionais “sem qualquer sobressalto”. Acima de tudo, sublinha Gonçalves, porque “os sindicatos passam a estar representados numa Comissão Paritária que irá fazer o acompanhamento e avaliação do respectivo modelo”.

Este dirigente destaca ainda como favorável o facto de a carreira continuar a ser equiparada à carreira técnica superior, nos respectivos topos, havendo lugar a um crédito de horas destinado à formação e uma nova candidatura a professor titular. Razões suficientes para que se tenham granjeado “outras expectativas no respeitante a futuras negociações”.

Manifestando esperança de que a tutela assuma daqui em diante uma posição “mais democrática e dialogante”, Gonçalves garante que o SPLIU continuará a lutar e não baixará os braços enquanto não se registarem mudanças nas políticas educativas, nomeadamente no que se refere à reestruturação da carreira. Isto, garante, porque “jamais aceitaremos uma carreira dividida em duas categorias”. Para além disso, este dirigente considera igualmente fundamental renegociar o actual modelo de avaliação, caracterizado como “injusto, burocrático e incoerente”, um modelo de direcção de escola considerado “político, inquietante e desautorizado, os horários dos docentes e o Estatuto do Aluno”.

Pedro Gil, presidente da direcção do Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades (SEPLEU), considera o acordo “positivo do ponto de vista político”, compreendendo a insatisfação de alguns e a posição do “tudo ou nada” por parte de outros. “Nós concordámos com os pressupostos gerais deste entendimento e, uma vez que estávamos integrados na Plataforma Sindical, com todos os prós e contras que isso implica, assinamos um acordo que nos pareceu positivo. Aparentemente é uma pequena conquista, mas para os sindicatos ela é muito significativa”, refere Pedro Gil, recordando que as estruturas sindicais conseguiram criar as condições para negociar aquilo que ao longo dos últimos três anos tinha sido inegociável. “O que não significa que tenhamos cruzado os braços”, alerta, lamentando que a comunicação social tenha passado uma mensagem deturpada daquilo que foi obtido com a tutela. “O que passou para os professores foi que a Plataforma tinha chegado a um acordo, o que não é verdade porque isso implica algo mais abrangente. Não admira, por isso, que nas manifestações posteriores tivesse aparecido menos gente”.

Quanto aos temas em debate, Pedro Gil mostra-se de acordo com a necessidade de um novo modelo de avaliação, mas não com o modelo que considera ter sido “imposto pelo ME”. “Enquanto organizações



ISTO É

apresentamos diversos modelos de avaliação, pelo que seria bom apresentar uma nova proposta em nome da Plataforma”. O mesmo se aplica à necessidade dum novo ECD, que está “inquinado desde o princípio”. “As duas categorias foram criadas para poupar dinheiro, através do qual apenas um terço tem possibilidades de passar do 7º escalão, o que consideramos inaceitável.

Questionado quanto às expectativas face às negociações, Pedro Gil é peremptório: “À partida existem condições para negociar estas e outras questões, mas não podemos esperar que haja grandes mudanças”. Para além dos sindicatos, a PÁGINA ouviu também os argumentos de João Antunes, coordenador do Movimento em Defesa da Escola Pública, para quem o entendimento constitui um “recuo da ministra e do governo quanto à aplicação das medidas legislativas aprovadas” e uma “vitória dos professores, alunos, pais e encarregados de educação e de todos os que se preocupam com a educação, pela Escola Pública e a democracia”. Alerta, no entanto, tratar-se de “uma pequena vitória”, que não revoga as medidas governamentais, mas as adia para um futuro próximo.

Para evitar que isso venha a acontecer, João Antunes considera fundamental “manter os cidadãos alertados para as novas investidas do actual governo”, que incidirão no sentido da aplicação efectiva da legislação agora aprovada. Há, por isso, que “promover e alargar o debate social em torno da educação e não desmobilizar”.

Atendendo à actual conjuntura, o Movimento em Defesa da Escola Pública considera que as negociações deverão sobretudo contribuir para impedir a entrada em vigor do novo modelo de administração, preconizando novos modelos capazes de fazer progredir a gestão escolar no sentido de uma maior e mais eficaz participação de toda a comunidade educativa; para a

revogação do actual ECD e o fim da distinção entre professores titulares e não-titulares; e para uma avaliação dos professores que parta da escola, valorizando e responsabilizando o seu trabalho em equipa.

Negociação deve potenciar outras dinâmicas

A PÁGINA recolheu também alguns depoimentos de quem segue atentamente estas questões no âmbito da sua actividade profissional. É o caso de José Alberto Correia, presidente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o qual defende que o movimento de professores que culminou na manifestação de 8 de Março, e que conduziu ao entendimento acordado entre as duas partes, “vai obviamente muito para além da questão da avaliação”. No entanto, mais do que procurar saber se ele ficou aquém do desejável, interessa sobretudo “analisar se permite ou não relançar o movimento e criar condições para transformações na profissão, ou se, pelo contrário, poderá levar a uma desmobilização”. Elegendo a avaliação do desempenho e a gestão das escolas como os temas mais pertinentes a abordar nas negociações que se seguem, José Alberto Correia coloca, porém, algumas dúvidas relativamente aos pressupostos em que eles são colocados.

“Não sei até que ponto os termos em que estão definidas as divergências e são colocadas as questões permitirão lidar com outros assuntos que considero mais profundos. O debate sobre a gestão das escolas, por exemplo, tem um carácter fundamentalmente organizacional, não incorporando os efeitos que as dimensões organizacionais da escola têm na construção das subjectividades profissionais. E nesta ordem de ideias poderia adiantar outros exemplos”, diz Cor-



ISTO É

reia, lembrando que o Estatuto da Carreira Docente constitui em si mesmo um “espartilho” no sentido de permitir alargar o debate.

E deixa uma reflexão: “O pensamento dominante na educação é de certa forma transversal aos partidos que ocupam o poder. Uns podem ser mais autoritários, outros mais neoliberais, mas de que forma negociar com o pensamento dominante através de um pensamento crítico? As formas de negociação devem potenciar outras dinâmicas e não serem elas próprias estáticas”.

Licínio Lima, professor do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, considera que “não havia alternativa” ao entendimento entre sindicatos e ministério e que, nesse sentido, o acordo “foi o possível”.

“Não creio que o Governo pudesse insistir na sua posição, seja por razões de ordem política seja pela reacção da opinião pública. A manifestação realizada em Lisboa transformou-se, pela sua dimensão, num facto político que tinha de ser gerido”, diz. Pelo lado dos sindicatos, a procura de pacificação e de entendimento foi útil porque conseguiram, desse modo, averbar uma “vitória relevante”. No entanto, ressalva Lima, “o sucesso com a manifestação é de tal forma desmesurado que acaba por ter um efeito contraditório”, levantando alguns problemas no eventual prosseguimento da luta dos professores. E explica porquê.

“Em primeiro lugar porque, apesar da sua relativa coesão, não é seguro que a Plataforma mantenha essa união na eventualidade de um processo mais prolongado e com novas frentes de luta, sobretudo tendo em conta a sua heterogeneidade sindical e política. Sobre isto não haja grandes ilusões. Tudo o que se faça a seguir possivelmente ficará muito abaixo e isso pode ser identificado como uma quebra do movimento, alguma perda de protagonismo, de capacidade de mobilização, etc.. Deste ponto de vista a situação é muito dilemática”.

Em segundo lugar, adianta este investigador, porque o movimento é, em si mesmo, “contraditório”, com tensões internas entre a generalidade dos professores e os sindicatos. “É impensável que em situações normais os sindicatos tenham esta capacidade de mobilização, com uma adesão tão forte de professores não sindicalizados e de muitos outros que nunca haviam sequer participado numa manifestação”. Por outro lado, “seria também ingénuo pensar que o tipo de mobilização e de organização conseguida seria imaginável sem o enquadramento dos sindicatos”, fazendo com que uns e outros estejam, até certo ponto, “mutuamente reféns”.

Partindo destas observações, Licínio Lima considera “discutível” se a imposição de uma agenda mais ambiciosa traria eventuais benefícios. “Na minha opinião, as coisas não são líquidas. O momento de aproximação entre ministério e sindicatos é o momento certo e o Governo sabe que não pode esticar muito mais a corda. Falta agora saber se isto irá ter repercussões sérias no futuro”, conclui.

Julgando irrelevante fazer considerações sobre a maior ou menor expressão da vitória dos sindicatos no processo negocial, João Barroso, presidente do Conselho Executivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, prefere colocar a tónica relativamente à mudança da natureza das relações entre as estruturas sindicais e a tutela, onde “existem alguns dados novos tanto a nível político como sindical”.

“Um dos factos que me parece significativo neste processo é que o ministério foi confrontado com uma imagem positiva que, apesar de tudo, os pais e as famílias ainda preservam dos professores”, fazendo com que a “aliança tácita” que, de algum modo, tinha vindo a ser forjada com os movimentos de associações de pais – e que tinha como pressuposto um re-

forço da opinião pública em favor das teses do ministério -, tenha acabado por não funcionar, “dando um papel de maior relevo ao movimento dos professores, e nomeadamente aos sindicatos, que garantiram o apoio da opinião pública”.

A segunda questão que na opinião deste investigador sobressai neste processo é a própria aliança conjuntural que foi estabelecida entre as diversas estruturas sindicais. “Aquilo que estava em jogo era excessivamente elevado para que os sindicatos tivessem a ilusão de que pudessem conquistar a opinião pública se aparecessem divididos. Foi uma opção politicamente acertada, porque só ganhariam o braço de ferro se não perdessem a opinião pública e só não a perderiam se aparecessem juntos nesta luta”, explica.

Em terceiro lugar, e apesar do protagonismo que as federações sindicais e os vários sindicatos assumiram neste processo, “o êxito nunca teria sido possível se, para lá da militância sindical, não tivesse havido um grande movimento, em muitos casos apoiado por organizações não sindicais, que obrigou os sindicatos e as respectivas direcções a ter em conta aquilo que se passava no terreno”.

Deste ponto de vista, conclui Barroso, “é relativamente inédito, sobretudo numa fase de crise geral do movimento sindical, nomeadamente do dos professores, o grande apoio que esta movimentação obteve”. Que, acredita, “certamente irá desaparecer passada esta fase”, a menos que os sindicatos recuperem essa movimentação através de outras práticas que não distanciem tanto as direcções daquilo que se passa nas escolas. “Só a prazo se poderá ver o efeito que terá na própria prática sindical e até que ponto são movimentos que desaparecem com o processo ou se poderão constituir como organizações alternativas”.

Ricardo Jorge Costa

Empregabilidade, essa (pre)disposição contemporânea

A propósito de relatório recentemente divulgado pelo MCTES sobre a procura de emprego pelos diplomados do ensino superior, sobre o qual nos pronunciaremos mais abaixo, valeria a pena precisar alguns conceitos, nomeadamente o conceito de empregabilidade. Nas palavras de Dubar (2000: 112), a empregabilidade traduz o “manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (do mesmo modo que nos mantemos em «boa forma física»), para poder ser, talvez um dia, recrutado para uma «missão» precisa e limitada, uma prestação «determinada». A empregabilidade traduziria assim uma espécie de potencial disponível, a que o mercado recorre de acordo com as suas necessidades (é, aliás essa uma das interpretações possíveis – a do patronato, designadamente - do modelo da “flexigurança”) e o indivíduo, de acordo com esta interpretação, mais não teria do que se manter em estado permanente de disponibilidade.

Choca esta perspectiva com uma outra, que é a que articula(ria), ainda, a temporalidade de um percurso de estudos e a qualidade de uma “carreira profissional”; particularmente para aqueles que seguiam percursos de estudos mais longos, essa construção idealizada (porque distante no tempo) de uma carreira (legitimada por uma preparação académica igualmente longa) assentava num outro postulado muito contemporâneo, no campo educativo como no campo profissional – o *projecto*. A ideia de *projecto* como a ideia de se projectar na acção, pressupunha uma espécie de “investimento cego”, cujo retorno era, justamente, o lugar de classe privilegiado.

A massificação do sistema de ensino, e particularmente do ensino superior (se a população diplomada com estudos superiores é ainda baixa - cerca de 10% - é a tendência exponencial do seu crescimento que se afigura relevante) pareceria permitir esbater as diferenças em termos de oportunidades, e tal pareceria um ganho social, plas-



mado na crescente valorização dos *projectos* individuais, o que reflectiria uma sociedade globalmente mais culta, na qual, face à estrutura produtiva a questão que se colocaria não seria se “podemos ser todos doutores”, mas se esse acréscimo de qualificações poderia significar igualmente um acréscimo da qualidade do trabalho e da organização do tecido produtivo.

Contrariamente à ideia que o relatório acima referido poderia deixar antever – estuda-se a procura de emprego dos diplomados, não para repensar a estrutura produtiva, mas sim para eliminar cursos que parecem não ter resposta no campo do trabalho – acreditamos que, se esta mentalidade da subordinação dos sistemas de ensino e formação aos sistemas de trabalho não se alterar, mais habilitações traduzir-se-ão numa crescente desqualificação profissional, o que, em definitivo, também se traduz numa desqualificação da própria qualificação académica: não é isso que Bo-

lonha evidencia ao reduzir a temporalidade das licenciaturas? Não é aquilo que parece verificar-se no mercado de trabalho, onde o sentido da *empregabilidade* parece bem traduzido pela precariedade das condições de prestação do trabalho? Se tivermos presente que 66% dos desempregados com habilitação superior estão inscritos nos centros de emprego à procura de um novo emprego (contra 34% à procura do 1º emprego), não é esta precariedade que parece confirmar-se?

Não serão igualmente sinais de uma sociedade globalmente mais igualitária -designadamente segundo o género, representando hoje as mulheres 59,6% da população com habilitação superior - que evidenciam um atavismo no jusante que é o mercado de trabalho, onde estas mesmas mulheres representam 70,9% da população desempregada com ensino superior? Parece interessante ainda constatar que numa profissão fortemente feminizada

como é a de professor(a)/formador(a), e cruzando a dimensão da precariedade com a do género, se constata que em Dezembro de 2007, 67,3% dos desempregados com habilitação superior inscritos nos centros de emprego pertenciam à faixa etária dos 25-34 anos e que, por outro lado, na mesma data 87,9% da população naquelas condições era do género feminino.

Poderia, em síntese, tomar uma outra qualquer variável para traduzir ganhos sociais decorrentes da massificação do sistema de ensino e, em contraste, do forte anquilosamento do tecido produtivo, mas também das políticas do trabalho. O que se erige em valor de desenvolvimento e modernização – a tecnologia, o conhecimento, a inovação – é, ainda e sempre, uma promessa política (promessa porque estabelecimento das condições de sucesso), que contrasta com os termos da sua *possibilidade*.

Ou não. Ou não e uma coisa não contrasta com a outra. Ou não e a promessa política carrega uma significação individual, mas está simultaneamente destituída de qualquer significação social. Como diz Ehrenberg (1991: 279), “estamos na idade do indivíduo banal, ou seja, uma idade na qual todos e cada um deve(m) expor-se pela acção pessoal afim de produzir(em) e mostrar(em) a sua própria existência em vez de se recostar(em) em instituições que agem em seu lugar e falam em seu nome”. O lugar da individualidade é, igualmente, o lugar da responsabilidade individual; a promessa política não é irresponsável porque não tem *projecto* social. É “a formação de uma mentalidade de massas cujo pedestal é o governo de si” (id).

É, ainda segundo este autor, o tempo do *indivíduo trajetória*, esse mesmo que detém uma mobilidade indeterminada, um estado de empregabilidade permanente.

Henrique Vaz

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

PREVISÕES

Milhares de sapos fugiram antes do terramoto na China

Centenas de milhares de sapos fugiram de uma cidade próxima do epicentro do terramoto de segunda-feira, 12 de Maio, no sudoeste da China, alguns dias antes do tremor, informa a imprensa chinesa.

A migração anormal dos animais, que de modo repentino invadiram as ruas de Mianyang no fim de semana passado, provocou comentários entusiasmados de bloguistas convencidos de que se tratava

de um sinal que anunciava o tremor.

Porém, um especialista entrevistado pela agência estatal Xinhua minimizou a hipótese.

“Existem muitas razões para explicar uma anomalia em animais e nas águas subterrâneas. Um sismo é uma possibilidade, assim como as mudanças climáticas e as condições atmosféricas”, declarou Zhang Guomin, analista do Instituto de Pesquisas Sismológicas.

Um repórter de um jornal de Mianyang entrevistou no domingo os moradores da cidade sobre o estranho fenómeno.

Os mais velhos afirmaram ter interpretado a fuga dos sapos como um sinal de um desastre iminente. Os mais jovens faziam piada da relação e afirmaram que os animais saíram para receber a tocha olímpica.

O subdirector do Centro de Redes Sismológicas da

China, Zhang Xiaodong, disse que as investigações sobre os terremotos avançarão neste sentido para saber se é possível estabelecer uma relação causal entre um fenómeno natural e a iminência de um tremor.

Porém, admitiu que “a previsão dos terremotos continua sendo um enigma para o mundo”.

Jps/ AFP

■ Erva Moira

EUA decidem restabelecer a 4ª Frota na América Latina

A marinha americana decidiu recolocar a sua 4ª Frota naval na área das Caraíbas e América Latina após uma ausência de quase 60 anos, facto que está a gerar inquietação naquela região e é apontada por alguns como o retorno da “diplomacia dos canhões”.

Fidel Castro abordou a questão num artigo publicado no jornal oficial do regime cubano, Granma, acusando os Estados Unidos de quererem “semear o terror e a morte na América Latina”. Castro afirmou que “os porta-aviões e as bombas nucleares com as quais ameaçam os nossos países servem para semear o terror e a morte, não para combater o terrorismo e as actividades ilícitas”, afirmou o ex-presidente cubano, de 81 anos, que deixou o poder em Fevereiro de 2008. Para Fidel, a iniciativa americana tem o objectivo de “enviar uma mensagem à Venezuela e ao resto da região”.

A marinha americana insiste, no entanto, que o restabelecimento desta força naval é uma medida meramente administrativa. De acordo com os analistas militares, porém, este despertar da 4ª Frota assume uma mensagem simbólica. Para o contra-almirante James Stevenson, actual comandante das forças navais americanas na região, esta atitude “envia um sinal, inclusivamente aos que não são os nossos maiores admiradores”.

Frank Mora, professor da National War College, afirma, por seu lado, que “a obsessão dos Estados Unidos pela Venezuela, Cuba e outros países da região revela que o país empregará mais a força militar e com maior frequência”.

No entanto, para Jay Cope, ex-chefe do comando sul do exército americano, “esta atitude não deve ser interpretada pelos países como uma vontade de dissuasão ou como uma ameaça. Essa não é a intenção”, afirmou. “Os objectivos do almirante James Stavridis (actual responsável pelo comando sul do exército americano) vão para além disso”, afirma Cope. “Já houve um tempo, na época da Guerra Fria, que gostávamos de pensar que a América Latina era o nosso quintal. Hoje não olhamos da mesma forma para a região”. O certo é que os Estados Unidos têm observado com inquietação a chegada ao poder de presidentes de esquerda na região, por vezes com o apoio da Venezuela e do seu presidente, Hugo Chávez, ovelha negra da administração do presidente George W. Bush na América Latina. A aquisição de material militar pela Venezuela, especialmente de aviões e helicópteros de combate e submarinos, incomodou mesmo alguns militares.

As informações sobre vínculos entre Hugo Chávez e os rebeldes colombianos das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) são “muito preocupantes”, considerou recentemente o porta-voz do departamento de Estado norte-americano, Sean McCormack. O jornal Washington Post chegou mesmo a afirmar que altos representantes venezuelanos ofereceram a sua ajuda aos guerrilheiros das FARC para comprar mísseis terra-ar.

O jornal americano cita dados armazenados no computador de Raúl Reyes, o número dois das FARC, morto em Março passado durante um ataque do exército colombiano, aos quais teve acesso. A publicação sublinha, porém, que as autoridades colombianas não têm provas de que estes mísseis foram de facto entregues à guerrilha.

RJC/AFP

Conselheira Chefe para a Matemática



A posição da Matemática na nossa sociedade (em Portugal ou em qualquer outro país) não é fácil. Todos os alunos têm nalgum momento da sua vida alguma dificuldade com alguma parte da Matemática. Isso é normal. Até Einstein declarou um dia: “Do not worry about your difficulties in mathematics; I can assure you that mine are still greater.” (não se preocupe com as suas dificuldades a Matemática; posso assegurar-lhe que as minhas são ainda maiores).

Por outro lado a Matemática apresenta-se como uma ferramenta cada vez mais indispensável nos dias de hoje: diferentes métodos eleitorais, gráficos de todos os tamanhos e feitios, empréstimos irrecusáveis, juros sempre a mudar, cotações caóticas do euro e do petróleo, orçamentos para projectos, tarifas de diferentes operadores de telemóveis ou fornecedores de internet, impostos e deduções, etc., tudo é cada vez mais parte do dia a dia do cidadão comum.

As dificuldades inerentes a uma disciplina como a Matemática em que a viagem constante entre o concreto e o abstracto e a necessidade de construir em cima de conhecimentos anteriores é vital e incontornável, transformam-na numa disciplina única e necessitando de abordagens pedagógicas completamente diferentes de qualquer outra disciplina. E essa é uma mensagem difícil de passar, trazendo dificuldades ao trabalho dos professores de Matemática por não terem as condições necessárias para ensinarem Matemática aos seus alunos. Quantas pessoas (professores ou não) não questionaram já professores de Matemática dizendo que determinado aluno era bom a todas as disciplinas pelo que não poderia ter más notas a Matemática?

Em Inglaterra esta questão foi abordada de uma forma original. Em 2008, Celia Hoyles, professora de Educação Matemática na Universidade de Londres, foi nomeada pelo governo inglês

“Chief adviser on maths education” (conselheira chefe para a educação matemática). Durante dois anos ela tentou explicar aos diferentes departamentos governamentais o que era preciso fazer para melhorar o ensino da Matemática em Inglaterra. Numa entrevista dada no início deste ano ao jornal Guardian, disse: “Falei com muitos ministros. Fiz ouvir a voz da matemática nos círculos governamentais. Essa era minha função. Nem consigo dizer quantas conferências dei.”

Esta nomeação surgiu na sequência da recomendação de um relatório encomendado pelo governo inglês a Sir Adrian Smith que disse não ter conseguido encontrar no governo um interlocutor para discutir as questões do ensino da Matemática. Diz que encontrou cerca de 25 funcionários públicos com alguma responsabilidade no assunto entre os quais “uma pessoa com um curso de Matemática e uns 14 historiadores”.

A consequência mais visível do trabalho de Celia Hoyles foi a criação de um grande instituto nacional dedicado à formação contínua de professores de Matemática que inclui a produção de materiais, a divulgação de iniciativas locais e nacionais e a organização de outras iniciativas que juntam professores numa perspectiva de formação contínua.

Em Portugal bem precisávamos da criação de tal lugar. Há muitas iniciativas interessantes que passam despercebidas e poderiam ser generalizadas, há muitas medidas que se perdem sem ser devidamente avaliadas (como a do desdobramento das aulas de Matemática no secundário) e acabam por ser esquecidas, há muitas necessidades que não são ouvidas pelos responsáveis (nem sequer às vezes as pessoas sabem a quem se dirigir) e quando são tomadas certas decisões importantes o papel delicado da Matemática não é acautelado (por exemplo, na proposta fusão do 1º e 2º ciclos do ensino básico não foram acauteladas as recomendações nacionais e internacionais de reforçar a formação matemática dos professores do 1º e 2º ciclos).

Porisso fica a minha sugestão: crie-se o lugar de Conselheiro(a) Chefe para a Matemática no governo português.

Jaime Carvalho e Silva

Departamento de Matemática, Universidade de Coimbra



A língua também é política

Estas linhas são escritas quando se lê a notícia de que um “manifesto” corrido “online” e subscrito por um considerável número de cidadãos portugueses, com várias figuras públicas à cabeça, seria apresentado à Assembleia da República, com vista à não ratificação do Acordo Ortográfico aprovado em 1990 por todos os países membros da CPLP e já ratificado pelo Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Se a aprovação já dada tem algum significado e não será, agora, tomada por uma “leviandade” de quem (não) tinha autoridade para representar o País, o que se afigura mais delicado, no momento, é imaginar como se desenvencilharia o nosso representante na cimeira da CPLP marcada para o próximo mês de Julho, na qual Portugal assumirá a presidência, se defender inusitadamente as reservas “patrióticas” daqueles cidadãos que sustentam que a língua portuguesa é património nacional e, sem o declararem abertamente, que qualquer alienação equivalerá a um crime de lesa-pátria. Só não avocaram Fernando Pessoa (aliás Bernardo Soares) – “Minha pátria é a língua portuguesa” – porque o “guarda-livros” que pronunciou a celebrada frase (sempre extrapolada do contexto) disse logo a seguir: “Não me pesaria que tomassem ou invadissem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente.”

Afinal, o que está em causa não é uma língua (fala e escrita), mas um modelo normativo do português escrito, sabendo-se que as particularidades das falas nacionais continuam incólumes e soberanas. Estas, só as modificará o tempo, em correspondência aos ciclos da vida dos povos, do que se poderia dizer, como Spengler falando da vida das sociedades, “são seres orgânicos, submetidos à curva fatal de todos os seres vivos: nascem, atingem a maturidade, e depois morrem.”

De facto, a história das línguas é uma longa história de transformações e mortes, em que fulgurantes “jóias das coroas” (Saussure ensinava que a língua é um “tesouro” de signos arbitrários) desapareceram ou foram remetidas aos lugares do fundo nos relicários das memórias. Com mágoas e amores próprios feridos, porventura, sabido e sentido que a língua é um elemento constituinte (não único) das identidades nacionais, seja enquanto código de nações, seja enquanto atributo psicomecânico de indivíduos. Mas os

códigos não são inalteráveis. Já dizia Horácio, na sua “Arte Poética”, que é a lei (o uso) que estabelece as regras da linguagem: *jus est norma loquendi*.

O português não é excepção. E se há historiadores, escritores e filólogos que porfiam defender a sua “jóia da coroa” até ao limite da mística patriótica (veja-se o ensaio de Vitorino Magalhães Godinho no “Jornal de Letras” de Março-Abril passado), outros há, como Carlos Reis (no mesmo jornal), para quem “num mundo que reiteradamente hoje reconhecemos como globalizado, a consolidação de grandes blocos geo-culturais pode ajudar a salvar singularidades e diversidades, mesmo no interior desses blocos, em domínios que estão para além da língua, mas que com ela se articulam estreitamente: na literatura, nas práticas culturais não verbais, nos negócios, na diplomacia, nas organizações internacionais, na ciência, etc. Como quem diz: há idiomas cuja afirmação (se é que não sobrevivência, a prazo) depende também de opções estratégicas que ajudem a contrariar o poder hegemónico de duas ou três línguas com dimensão efectiva ou tendencialmente global.” E do que também se poderia dizer: a língua portuguesa, confinada a Portugal, seria uma “singularidade” semelhante à da Finlândia ou da Roménia; enquanto integrando o grupo da CPLP, ela consolida um bloco geo-cultural tricontinental, capaz de competir com qualquer outro de “dimensão efectiva ou tendencialmente global.”

Por outro lado, considerada a língua como um instrumento político de comunicação internacional, também o pragmatismo se afigura como um meio de sobrevivência contra os riscos de insularidade, apagamento ou morte... Carlos Reis respondia aos questionamentos dos opositores às “cedências” de Portugal (sublinhe-se: de forma, não de substância) no Acordo Ortográfico firmado em que, em sintonia com outros países de língua oficial portuguesa, atendidas as suas especificidades fono e morfosintácticas, sem reservas mentais ou complexos de quem foi colonizador e colonizado, contribuirá para a afirmação, a par do grupo das cinco línguas mais faladas no mundo, de outra que congrega mais de duzentos milhões de falantes.

Cedências ou concessões fizeram outras línguas “imperiais”, como a francesa, a espanhola ou a holan-

desa, desde que perderam a prerrogativa de guarda avançada das conquistas. Também, neste quadro, o português não é uma excepção. Muitos ainda perguntarão, sofrendo, como Miguel Torga no último *Diário*, “Que mais nos falta perder”, (...) “povo que já foi senhor da sua vontade e dos seus actos”, perante o quadro do “idioma degradado, a população abúlica e cada vez mais inculta, os governantes corruptos e traidores, o meio poluído, o passado inteiramente esquecido por mestres e alunos” (...), numa União Europeia onde “estamos, infelizmente, na condição de humildes súbditos agradecidos, sem autonomia e sem voz, atentos à batuta do novo Bismark impante que tudo vai poder e dominar do seu teutónico quartel.” É um compreensível “estado de alma” próprio de quem vê as identidades nacionais renderem-se à política, mas ainda acredita, ou sonha, que há povos que, possuindo uma “alma” maior do que o seu tamanho, poderão resistir (mais uma vez) “orgulhosamente sós”... e infelizes. Por quanto tempo? – seria outra pergunta, dirigida a quem se pensa e basta com o “tesouro” da língua dentro do seu próprio tempo e não se importa de sobreviver ilhado, no futuro, não obstante as consequências políticas, económicas e culturais daí resultantes, a mais gravosa das quais seria ficar sem anéis e sem dedos.

Reza a sabedoria do povo que “parar é morrer” e “o tempo não volta para trás”. Depois do que nos ensinou a história nacional sobre as cedências ou transformações a que foi sujeita a nossa língua desde que os romanos, 193 a.C., a indentificaram como um “latim lusitânico” e no século XII também a norte de Coimbra se autonomizou do “galético”, de adaptação em adaptação, temos realisticamente de reflectir sobre o que distingue o orgulho patriótico da vã prosápia quando defendemos intransigentemente o “direito” adâmico da língua, mas não nos importamos em “misturar” jogadores estrangeiros nos clubes nacionais... para honra e prestígio da Pátria.

Uma lição não retivemos do velho orgulho latino: *vanitas vanitatum et omnia vanitas*.

Leonel Cosme

Escritor - Jornalista, Porto

■ Golpe de vista

Conferência da ONU analisa divisão dos recursos naturais

Quase seis mil pessoas estiveram presentes na conferência das Nações Unidas sobre Diversidade Biológica, realizada no final de Maio em Bona, na Alemanha, num ambiente generalizado de preocupação pelo futuro do planeta. Esta foi a nona conferência realizada pelos países membros da Convenção da ONU sobre Diversidade Biológica (CDB), adoptada na convenção realizada em 1992, no Rio de Janeiro, com o objectivo de desacelerar significativamente, até 2010, o vertiginoso ritmo de empobrecimento da biodiversidade da Terra.

“Dezasseis anos depois da Cimeira no Rio, a vida na Terra está numa encruzilhada”, disse o ministro do Meio Ambiente alemão, Sigmar Gabriel, no discurso de abertura. “Vamos por um mau caminho e, caso continuemos assim, não alcançaremos o nosso objectivo”, alertou Gabriel, referindo que “o actual ritmo de extinção das espécies é entre cem a mil vezes maior do que a sua extinção natural”.

Actualmente, estão ameaçados em todo o planeta um em cada quatro mamíferos, uma em cada oito aves, um terço dos anfíbios e 70 por cento das plantas. Segundo uma investigação da revista alemã Der Spiegel, intitulada “A economia dos sistemas ecológicos e da biodiversidade”, o desaparecimento de espécies da fauna e flora terrestres tem um custo anual avaliado em 6 por cento do Produto Nacional Bruto (PNB) mundial, o equivalente a dois mil milhões de euros.

O empobrecimento da diversidade da vida na Terra manter-se-á “a partir do momento em que seja mais fácil lucrar com a destruição da natureza do que com a sua protecção”, sublinhou ainda o ministro do país anfitrião da conferência. Os países pobres são, ironicamente, os mais afectados por este problema porque geralmente não tiram proveito do uso dos seus recursos e dos conhecimentos das suas comunidades indígenas por parte dos grandes grupos industriais. Um dos objectivos da Convenção da ONU sobre Diversidade Biológica é definir regras na divisão e uso desses recursos cinegéticos, questão sobre a qual a conferência realizada em Maio se debruçou, procurando encontrar novas formas de proceder a “uma divisão mais equitativa” desses mesmos recursos. Para isso, a conferência estabeleceu um “guia” para concluir antes de 2010 a negociação de um conjunto de regras obrigatórias ao seu acesso e a uma maior divisão dos benefícios de sua utilização.

Sobre esta matéria, Gabriel sublinhou que “os países industrializados devem reconhecer a necessidade de dividir os recursos naturais com quem os preserva”, dando razão aos países em desenvolvimento quando estes falam de “biopirataria” ao referir-se à exploração sem autorização dos seus recursos sem que as nações industriais lhes “devolvam um centavo”.

O desmatamento do planeta e a sua relação com o clima foi outro dos assuntos debatidos no encontro, já que este fenómeno acentua ainda mais o efeito estufa gerado pela emissão de gases poluentes. Anualmente, perde-se uma superfície florestal equivalente a três vezes a área da Suíça. As florestas tropicais, as mais ameaçadas, são responsáveis por 80 por cento da biodiversidade do mundo.

RJC/AFP



A propósito da Obesidade...

Está na Estrada o Road-show, “energia positiva”, promovido pela Plataforma Nacional de combate à Obesidade. O autocarro está a percorrer as escolas do País, permanecendo uma tarde com as crianças em actividades lúdicas com carácter pedagógico. A intenção é sensibilizar as crianças, pais e educadores para criar e manter hábitos de vida saudáveis, nomeadamente manter-se fisicamente activo, escolher alimentos promotores de saúde e ter atitudes positivas perante a vida. É apenas uma tarde na vida das crianças da escola visitada, mas é uma tarde que se pretende marcante. Não valerá de nada se nos dias seguintes as crianças, os pais e os educadores voltarem à rotina de “desporto de sofá”, comer comida “de plástico” cheia de gordura, sal e açúcar e passar a vida a “dizer mal” de tudo.

Mas que outras estratégias está a Plataforma Nacional de Combate à Obesidade a promover?

A Indústria e o comércio estão igualmente envolvidos. A criação da Associação “5 ao dia” com forte contributo dos Mercados Abastecedores é um exemplo. A atitude de maior responsabilidade social é expressa desde há algum tempo a esta parte através de actividades que pretendem chamar a atenção do consumidor para a necessidade de estar atento ao que escolhe para fazer, comer e estar, como de seguida exemplifico:

- a) a sinalização na embalagem: reconhecidamente de difícil leitura, os rótulos dos alimentos pré-embalados estão a sofrer alterações para tornar mais fácil a interpretação das listas de ingredientes ou composição nutricional. O grande comércio e indústria alimentar mostra por código de cores alguns dos ingredientes mais sensíveis para a saúde das pessoas (o sal, o açúcar, as gorduras).
- b) Há a criação de sites da responsabilidade das indústrias alimentares que a partir de jogos, tabelas interactivas ou simplesmente de informação atractiva, propõem aumentar o conhecimento dos seus produtos e das vantagens que este tem em consumi-los. Apesar de uma atitude de responsabilidade social que confere a estas empresas maior credibilidade, é o consumidor que tem que manter uma posição crítica de forma a fazer escolhas responsáveis.

As crianças precisam de saber interpretar a publicidade. O que adianta dizer que tem menos gordura, se continua a ter demasiada?

Para se comparar é preciso ter o modelo de comparação, a base, a referência. Como está a ser trabalhado o nosso instrumento base nacional para a alimentação? Alguém o sabe de cor? Alguém sabe a que quantidade de alimentos corresponde uma porção de cada fatia da Roda dos Alimentos? E se conhece, quantas vezes

na última semana seguiu as indicações da Roda dos Alimentos? Se o fez, porque o fez? Se não o fez, porque não o fez? Qual o valor que damos a este instrumento referência? Este foi construído por portugueses, para portugueses, de acordo com os problemas de saúde dos portugueses e com a intenção de promover a saúde. O modelo é e tem de ser claro, sem margem para dúvidas. O que fazemos longe ou perto do modelo é a nossa escolha. E quando confrontamos a escolha com o modelo, podemos medir se estamos longe ou perto e decidir o que queremos fazer. A Roda dos Alimentos é um instrumento básico para a vida. Tomar consciência deste facto obrigará os educadores (pais, professores, auxiliares, médicos, cuidadores) a investirem mais (tempo, atenção, procura activa, incentivo, influência) no trabalho, desenvolvimento e integração deste modelo na vida de cada criança das quais são responsáveis.

Não adianta dizer que é preciso combater a obesidade, se não se promove antes a saúde. Toda a estratégia montada pela Plataforma Nacional de combate à Obesidade pretende ser abrangente, envolver a agricultura, a indústria, o comércio, os serviços, a educação e a saúde.

Mais do que tratar a obesidade é necessário conhecer a tendência da epidemia, e está em Portugal, no âmbito da Plataforma, o projecto COSI – um projecto de vigilância da saúde da Organização Mundial da Saúde, que de 2 em 2 anos, mede crianças nas escolas e questiona crianças, as suas famílias e a escola sobre o seu ambiente e estilos de vida.

Mas mais importante é promover activamente a saúde, e no Norte está em construção um programa de alimentação saudável em saúde escolar (PASSE) que pretende influenciar as escolhas das crianças. Trabalha a alimentação saudável, consolidando conhecimentos aprendidos, a atitude perante a publicidade alimentar, a consciencialização das influências na tomada de decisão e a confrontação com a prática diária individual. É um programa abrangente com 1 turma “motor” e missões que vão ajudar a disseminar conhecimentos e contagiar as outras turmas e anos da escola a reflectir sobre esta problemática. Pretende-se ir mais longe do que a oferta de uma alimentação saudável e segura, pretende-se incentivar uma atitude crítica de forma a apoiar a escolha responsável e consciente de todos.

Débora Cláudio
Nutricionista. Porto



O jogo da presença e da ausência

Na nossa experiência, circulamos permanentemente numa grande gama de situações e sentimentos, e dois pólos extremos dessa gama (entre múltiplos outros) podiam ser os da presença (por exemplo, a realidade estabilizada a tal ponto que permite a contemplação por parte de um sujeito imóvel) e da ausência, que tanto se pode manifestar na nostalgia de algo desejado ou de alguém amado, como na frenesim quotidiano que, acelerado, nos inclui num movimento que embebeda, entontece, e que nos faz esquecer a insuportabilidade da ausência. Pois esse frenesim não é mais que ausência, alucinação, incapacidade de estabilizar minimamente o que nos dá segurança e ancora à realidade.

A presença absoluta seria o que chamo o arquivo. O arquivo é a obsessão dele mesmo, o desejo de completude, a doença de guardar, de fixar, de não deixar escapar nada, de registar, e, sobretudo, de já viver para registar, quando o turista fixa a imagem para depois mostrar que a viveu, ou que viveu a experiência que a imagem sugere, quando na verdade o que viveu foi essa vontade de vir a representar. Ou seja, a chamada "informação" - e toda a vida é um fluxo e permanente criação de "informações" - já seria experienciada em função do arquivo. O arquivo antecipa-se à vida, os momentos vividos servem para ser recordados ou simplesmente para ficarem colocados, fichados, sob a forma de latências, no arquivo.

O arquivo, nas suas múltiplas formas, o registo, indo do museu ao documento guardado no computador, e a sua manipulação para os fins mais diversos, seriam a obsessão central da nossa sociedade. Essa obsessão começa na escrita, na inscrição pública e formal de um sentido sobre um suporte, mas poder-se-ia dizer que remonta a tempos bem anteriores. Digamos que arquivo e arqueologia têm a mesma raiz, são o que estabelece a ordem e a origem, confundidas. Porque algo aconteceu, e ficou registado de tal modo, esse algo faz fé, é trazido à presença, ao pre-

sente, para aqui fazer lei: e não é indiferente quem o traz, como o traz, etc.. Como nenhum sentido é alguma vez unívoco, ou comumente partilhado de forma igual, toda a memória, nomeadamente colectiva, é sempre uma política, quer dizer, pressupõe intérpretes habilitados pelo seu poder a saber, decidir, o que é pertinente e não é, o que se dissolve e estrutura o social como senso comum, e o que deve ser banido ou condenado: um bem e um mal.

A possibilidade de tornar presente o ausente, de trazer à colacção o arquivado, de re-presentar, é evidentemente uma encenação política. O arquivo é um poço sem fundo, um monumento para também ver de fora e jamais lá penetrar, que está ali em grande parte como uma caixa negra (jamais alguém saberá tudo o que contém, nem mesmo o arquivista compulsivo, alucinado, o louco da memória), um repositório de mortos que se querem como tal, mas que no seu silêncio, na sua ausência, permitem o fluir da vida, a sua contingência - servem-lhe de contraponto. Acreditamos que em qualquer momento podemos tirar desse asilo ou desse túmulo a informação pertinente - e isso dá-nos paz para nos podermos esquecer um pouco, largarmo-nos no mundo como aves, libertos da tirania do passado.

A imaginação de que podemos ressuscitar o morto, reviver o passado, trazer os asilados para a vida, dar às múmias o sopro da existência, fazer do museu uma coisa viva, em suma, reconstituir o passado, confundindo arquivo e vida, tem a ver com uma vertigem patrimonial que se liga à necessidade de sutura, à vontade de recoser o que foi (ou é vivido agora como tendo sido) descosido, interrompido, incompleto. Reconstruir, reviver, recuperar, ir contra o fluxo do tempo: a nível global e a nível individual, ter a ilusão de poder, se não superar a morte, pelo menos adiá-la, ou iludi-la, precisamente, através de cápsulas onde o tempo não exista, ou seja tão lento que esteja perto de um não-tempo anterior, primordial - um tempo mítico, ou uterino.

A maior parte das pessoas atribui à história esta missão: mas no fundo toda a vontade de compreender e de medir o tempo (desde a astronomia à geologia ou à arqueologia) se baseia na mesma vontade: que nos seja dada uma narração, uma narrativa credível de como é que as coisas começaram e por que são como hoje nos aparecem na sua radical estranheza ou arbitrariedade. As pessoas temem essa arbitrariedade, querem leis, querem âncoras, querem explicações. Só os poetas e os artistas se comprazem em "pôr o mundo em estranheza", quer dizer, em admitir a nossa radical impotência para perceber seja o que for, seres humanos que somos num universo que nem conceptualizar conseguimos, porque a totalidade protectora (a que chamávamos Deus) não tem sentido. É demasiado simples para fazer sentido, e de qualquer modo a sua disfunção começou há séculos. Um só descrente, e Deus, de certo modo, estava morto. Mas a descrença generalizou-se, particularmente na nossa sociedade ocidental, e albergou-se a fé (ou o seu oposto, afinal teísmo e ateísmo completam-se) apenas na intimidade de cada um, quer dizer, num arquivo pessoal não transmissível nem comunicável, ligado a uma noção de indivíduo e de consciência individual (a uma valorização da interioridade por oposição a uma exterioridade) que é alheia à maior parte dos povos. Esse arquivo, essa memória, essa crença na crença individual, pessoal e intransmissível, são também formas de alucinação, porque a divisão do indivíduo e da polis, do sagrado e do laico, e mesmo a teoria da divisão dos poderes em que se funda a nossa sociedade é evidentemente também uma ideologia (quer dizer, uma arbitrariedade erigida em incontabilidade) e um mito. Que nunca pomos em causa e que queremos impor a todo o mundo.

A importância do cinema, que de certo modo inaugurou o século XX, como ilusão do nosso tempo, compreende-se. Com os seus prolongamentos actuais na realidade virtual. Ele permite, no espaço bidimensional



do ecrã, criar uma tridimensionalidade nova, que nada tem a ver com a perspectiva centrada do quadro ou mesmo da fotografia: ele permite a ilusão absoluta, a presentificação da ausência, ou seja, ver a vida num ecrã, e de certo modo penetrar nela, ser parte dela. A narrativa do cinema pode ser reconfortante - conta uma história como se a tivéssemos vivido, como se a estivéssemos a viver agora, como se fosse a nossa história - ou inquietante, na medida em que o cinema joga com o imaginário e pode ser visto como a re-presentação do inconsciente (o arquivo inacessível, imaterial e invisível, finalmente tornado visível, presentificado). Por alguma razão arqueologia, fotografia e psicanálise se desenvolvem todas mais ou menos ao mesmo tempo, a partir basicamente dos sécs. XIX e XX.

Centrada na visão, a nossa sociedade, o espectador da sociedade do espectáculo (tudo é imagem, estamos num mundo pós-textual, numa certa medida) pode agora “pela primeira vez”, repetindo o carácter iniciático do rito (ele é sempre repetição e é sempre diferença), ver finalmente o passado. O cinema e a realidade virtual, num certo sentido, são a realização por excelência dos positivistas, dos maníacos do facto, do dado, da prova, do documento, do arquivo, da inscrição, da recuperação do já vivido. O cinema permite-nos ver e participar “em acto” na própria inscrição, naquilo que acontece e que deixa lastro, perdura. Voltamos a ser crianças a fazermos unidade com o mundo, reconfortados. É a arte do entretenimento, do jogo puro. E, revivendo, pode-se (talvez) fazer o luto, mesmo daquilo que parece ter deixado uma inscrição inapagável, mesmo um horror que transborda para fora do dizível, como o Holocausto, instalando o espanto absoluto. Talvez os espantos se neutralizem uns aos outros...

A nossa sociedade inventou as origens. As origens são a natureza e nela o homem foi colocado como um ser natural que pela cultura, pelo trabalho e pelo engenho, pela experiência e pelo conhecimento, se foi artificializando e impondo à natureza. Ele próprio

é atravessado no seu cerne por essa fractura (numa cartografia metafísica com a qual nos damos mal), a do corpo e a da alma. Mas é neste campo de conceitos que o senso comum vive, é deste caldo que ele se alimenta. E muita filosofia repousa aí.

Nas origens havia pois o homem primitivo, o selvagem (bom ou mau, são duas versões do mesmo, como aliás também a natureza pode ser mãe ou madrastra). E essa invenção do primitivo é o motor explicativo, o princípio racional, da nossa cultura ocidental. É a embraiagem para a narrativa da sua própria constituição. Daí que a narrativa das origens, do primitivo, do selvagem, funcionando como o outro de nós (o inculto, o analfabeto, o arcaico, etc.) seja fundamental para nos percebermos a nós, para nos representarmos no que temos de presença positiva (o progresso, a civilização, o moderno) e de ausência negativa (a sabedoria da memória que não precisava de arquivo, o saber inscrito no corpo, a espontaneidade natural, enfim, toda a mitologia de um equilíbrio, de uma sabedoria e de uma religiosidade e ritualidade perdidas, de uma comunidade perdida). O conceito de primitivo (e, por extensão, de passado) é o motor central da nossa ideologia: mas nós também queremos pôr no arquivo esse ser pré-arquivístico, que nem escrita usava, e que nós inventámos na natureza como uma compensação para o que imaginámos ter perdido. Daí a pré-história, a arqueologia, que se substituem (mas em muitos casos repetem) as velhas cosmogonias. É desprendendo-nos, mas com nostalgia, dessa primitividade, que adquirimos o que temos hoje, o que somos hoje, incluindo a capacidade de nos pensarmos, de darmos um sentido ao sem-sentido básico do mundo. Mas os senhores que controlam o arquivo apertam as malhas da vigilância, e o conhecimento, como instrumento do arquivo, sofisticam as suas técnicas. O admirável mundo novo já está aí em pleno desenvolvimento.

Mas ele contém um vírus, que por enquanto está contido, mas pode vir a expandir-se. Esse vírus é o do

pensamento crítico, que consegue algum recuo e por enquanto só é dirigido a uma elite, a pequena porção de pessoas que vai tentando escapar ao senso comum. A generalização da educação trará também (estarei a ser ingénuo?) a vontade de contraponto, de uma anti-educação que seja a fresta de outros futuros que não aqueles dos planeadores que, invocando princípios aparentemente perfeitos, actuam na verdade para consolidar um mundo de exclusão, de exclusão da maioria como seres humanos e, com muito maior força de razão, um mundo de seres humanos críticos. A crítica, a distanciação, não é - ou não devia ser - uma decoração, nem um gosto de desconstruir “pós-moderno” (palavra insuportável de tanto usada levianamente) próprio de abastados. Não é uma inutilidade. Na economia do conhecimento, e em geral na economia da vida e da consciência, muitas coisas estão a ficar fora de controlo. E se isso, cidadãos pacíficos, nos assusta, também nos deve mostrar que nem a história acabou, nem ela vai ser o aperfeiçoamento do sistema em que ninguém verdadeiramente acredita. Precisamos de um outro jogo, com novos parceiros, com novos horizontes e com uma outra economia de possibilidades. Todos procuramos entrevê-lo.

Mesmo nas classes médias alastra a insatisfação dos jovens. “Algo está a acontecer aqui” que escapa ao controlo do arquivo, aos sistemas de vigilância, ao jogo do gato e do rato. O que está latente ou parece ausente irromperá, caracterizado, como sempre, pela surpresa. E os que vivem colados às presenças das suas vidas “organizadas” confrontar-se-ão com o espanto à sua porta.

Vitor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras da Universidade do Porto; investigador do CEAUCP

<http://www.architectures.home.sapo.pt>

<http://configuracoes.planetaclix.pt>

<http://ia.regiaoocentro.net/paginas/index.php?nIDPagina=14>

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

o Maio de 1968 e o desporto

Na década de 60, a França não era apenas o passado, no seu sentido militar, artístico, literário, filosófico e político – era também um país que se industrializava e timbrava, com emotividade profunda, por enterrar um mundo que, aos poucos, se extinguia, ao mesmo tempo que apontava a revolução, como a “conditio sine qua non” à mudança de paradigma, em todas as áreas da vida social. Em iracundo chinfrim, fértil em chalaça e tropos envenenados, estudantes, operários, artistas, intelectuais gritavam: “Ce n’est qu’un début, continuons le combat!”. Havia, segundo todos eles, que transformar radicalmente a sociedade e a própria filosofia, já que o estruturalismo encanecera, deixara de despertar grandes emoções e o sujeito despontava, de novo, aventureiro, altivo e arremessado a todo o quadrante de recursos. A grande recusa da ordem social estabelecida, que “unidimensionalizava” as pessoas, já por ela haviam lutado os berlinenses de 1953, os húngaros e os polacos em 1956. Na capital francesa de 1968, lia-se, com avidez, a revista *Argument* dos dissidentes do PCF; e ainda a *Histoire de la Folie* de Michel Foucault e a *Critique de la raison dialectique*, de Jean-Paul Sartre. Mas, sobre o mais, a *Société du Spectacle* de Guy Debord, o *Traité du savoir vivre à l’usage des jeunes générations* de Raoul Vaneigem e *L’Homme Unidimensionnel* de Herbert Marcuse. Com forte informação ideológica,

os revoltosos desdenhavam dos métodos antigos, incluindo os leninistas, e de todas as frioleiras da religião, da política, da moral institucionalizadas. Ora, um babaréu crescente começou também a emergir do desporto. Na *Société du Spectacle*, Guy Debord, fundamentando-se nas teses de Lucaks, desenvolve a ideia da transformação da mercadoria em espectáculo, através da reificação das pessoas. A *société do espectáculo* (poderíamos, hoje, dizer o mesmo) não passa de uma ditadura manhosa, acoitando sob a capa de uma linguagem balofa uma vontade imparável de manipulação e exploração. Jean Baudrillard, na revista *Le Magazine Littéraire* (Abril-Maio de 2008), diz-nos que a crítica ao espectáculo descambou, então, num tal radicalismo que a racionalidade necessária a uma crítica desaparecia no meio do espalhafato de adjectivos sem conta e sem medida...

Mas o rio da contestação seguia o seu curso e chegou, de facto, ao espectáculo desportivo. Em França... porque, em Portugal, continuava a celebrar-se um feito inédito: Portugal, no Mundial de Inglaterra, classificara-se, no terceiro lugar! Ao mesmo tempo, há 42 anos atrás, ao Eusébio consideravam-no o melhor futebolista do mundo – ele que, um ano antes, fora distinguido pela *France Football*, com a “Bola de Ouro”, prémio atribuído ao melhor jogador da Europa! No Portugal de Salazar, logo um acervo de cronis-

tas, cuja vitalidade culminava no editorial doutrinário e político, medularmente estadonovista, entrou de proclamar que a selecção nacional de futebol desfazia os equívocos dos que descobriam, em Portugal, um explorador de povos que, por força do nosso subdesenvolvimento, jaziam parados no tempo dos “Vizos-Reis”. Com efeito, entre os *Magriços*, destacavam-se o Vicente, o Coluna, o Hilário e o Eusébio, africanos como os que são! Portugal era uno (garganteavam eles) do Minho a Timor – uno, acrescentemos nós, principalmente nos infortúnios, pois que a política de Salazar era de raízes profundamente presas ao integralismo reaccionário e fascizante e a um católico-centrismo que também levaria à fogueira o Giordano Bruno! “O ano de 1968 trouxe novos motivos de regozijo para os adeptos portugueses, como a presença do Benfica em mais uma final da Taça dos Campeões Europeus e a conquista da primeira “Bota de Ouro” (galardão atribuído ao melhor marcador europeu) pelo nosso futebol, graças à excelência de Eusébio” (João Nuno Coelho e Francisco Pinheiro, *A Paixão do Povo – história do futebol em Portugal*, Edições Afrontamento, Porto, 2002, p.480). Em França, alguns números das revistas *Partisans* e *Quel Corps?* e ainda o livro *Sport, culture et répression*, editado pela Maspéro, apresentavam uma prosa repleta dos três M (Marx, Mao e Marcuse) e também uma personalidade origi-





nal, inconformada e livre, para concluírem: o desporto moderno começou por ser uma prática de classe, dado que só a burguesia a podia entender como lazer ou recreação (ao proletário, que sobrevivia num quase anonimato, só o trabalho se lhe permitia); a constituição do desporto mundial é concomitante à consolidação do imperialismo (a Inglaterra exportou as práticas desportivas, com as mercadorias e o material de guerra); as classificações, nos campeonatos desportivos, são a consagração da desigualdade existente na sociedade capitalista; o resultado é, por seu turno, o prestígio do quantitativo, pois que o atleta, autêntico homem-máquina, vale o que valem as suas performances; o desporto é um aparelho ideológico do Estado e adormece, por isso, os espectadores à recusa da sociedade injusta estabelecida; no espectáculo desportivo, não há amorismo, pois que só em regime profissional o espectáculo pode manipular e o espectador reificar-se; o desporto é um subsistema do sistema capitalista e os clubes, portanto, funcionam como firmas comerciais, em perene emulação no mercado desportivo; ao espectáculo desportivo não lhe interessam muitos praticantes, mas muitos espectadores; os escândalos que enodoam o desporto (como a corrupção, como a violência, como o doping, etc.) são meros aspectos da crise global do capitalismo, incluindo o capitalismo monopolista de Estado; o

desporto de alta competição contribui à manutenção do capitalismo, reproduzindo e multiplicando as suas categorias: a competição, o rendimento, a medida, o recorde!... Entretanto, a caminho de França, milhares e milhares de Portugueses emigravam, em fuga à apagada e vil tristeza do salazarismo...

As ideias de Maio de 1968 fizeram do espectáculo desportivo veículo e intérprete do capitalismo e do capitalismo monopolista de Estado. Herbert Marcuse triunfou nelas. No prefácio da sua *Razão e Revolução*, ele escreve: “Compreender a realidade significa compreender o que as coisas são, o que exige, por sua vez, a não aceitação da sua aparência (...). Também no capitalismo a verdade é o todo e o todo é falso” ... Como acontece com o desporto! Cláudia Moura, na revista *Notícias Magazine*, de 3 de Maio de 2008, escreve, a propósito do Maio de 1968: O ministro da Juventude e Desportos, François Missoffe, após inaugurar uma piscina, no espaço universitário de Nanterre, é questionado, numa linguagem viva e buliçosa, por Daniel Cohen-Bendit, estudante de Sociologia, sobre os motivos da inauguração da piscina. O ministro mostrou-se refractário à resposta e virou as costas ao jovem rebelde. Este alteou a voz e corajosamente avançou: “A construção de um centro desportivo é um método hitleriano, destinado a canalizar a juventude para o desporto, de forma a desviá-la dos problemas

reais quando, e antes do mais, é necessário garantir o equilíbrio sexual do estudante”. O episódio tem a data de 8 de Janeiro de 1968 e marca a primeira contestação pública de Cohen-Bendit, contra o capitalismo, contra a sociedade de consumo, contra o feudalismo ainda vigente na universidade. Dez anos depois, Pierre Bourdieu acusava o desporto, designadamente o escolar, de “um certo anti-intelectualismo” e de acordar nos jovens mais dotados fisicamente sentimentos de intempestiva superioridade sobre os gordos, os canhestros, os deficientes. E continuava o sociólogo: “Não tenho dúvidas de que os efeitos políticos mais decisivos do desporto não resultam tanto da forma como potencia o chauvinismo e o sexismo, mas também pela divisão que estabelece entre profissionais, ou virtuosos de uma técnica esotérica, e profanos, reduzidos a mero papel de consumidores, uma divisão que tende a converter-se numa estrutura profunda da consciência colectiva” (in A.A.V.V., *Materiales de Sociologia del Deporte*, Las Ediciones de La Piqueta, Madrid, s/d, pp. 67 ss.). O Maio de 1968, no seu ácido realismo, continuava vivo, em 1978. E hoje?

Manuel Sérgio

Universidade Técnica de Lisboa

Livros Profedições – JUNHO



Actividades Lúdicas na Área dos Comportamentos Alimentares

Rui Tinoco; Débora Cláudio;

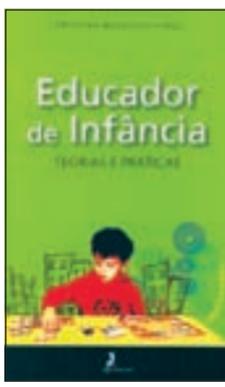
Nuno Pereira de Sousa

ISBN: 978-972-8562-54-0

Preço: 10.00 euros

O presente livro pretende aplicar a metodologia de projectos e de modelos de promoção da saúde – inspirados na psicologia da saúde – à adopção de comportamentos alimentares saudáveis. Assim, o contributo da psicologia

funde-se com o da nutrição e da saúde pública, através de dinâmica de grupo que trabalham conceitos fundamentais na área. Surge da necessidade há muito sentida pelos diferentes profissionais que trabalham o tema da alimentação promotora da saúde nas escolas e vem preencher esta lacuna com uma sequência lógica de jogos para que se possa aprender, brincando. Adultos e crianças têm a oportunidade de reflectir sobre os seus conhecimentos, atitudes e comportamentos alimentares, de uma forma atractiva e divertida.



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, eco-

nómicas, 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.



Escola a tempo inteiro Escola para que te quero?

Ariana Cosme; Rui Trindade

Colecção Bichos carpinteiros

ISBN: 972-8562-50-2

Preço: 9.00 euros

Este é um livro que visa romper quer o silêncio ensurdecador, 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

João Apolinário

Poeta descalço nascido em Maio

Vinte anos passados sobre a morte de João Apolinário (1924-1988), sabemos como este poeta transportou consigo uma camaradagem franca e aberta: antes, pelos cafés e ruas do Porto, depois na distância entre São Paulo e esta cidade portuense nos recados chegados do Brasil por outros amigos e no regresso desse “exílio” voluntário em 1975 para redescobrir o país em vagas de alegria triunfante. E assim depressa o convívio se refez em horas de protestos e anseios, no mesmo sentido desencanto de as coisas terem mudado tão pouco ou quase nada, nas portas que se fecharam ou na desilusão de não embarcar em novas aventuras pelos jornais. Depois, na solidão sofrida no hospital de Portalegre, na derrota final, João Apolinário ficou sepultado no cemitério de Marvão, a vila fronteiriça que escolheu para viver os últimos anos como refúgio mais tranquilo dos sobressaltos vividos numa Lisboa mais insuportável nas horas de fadiga e cansaço.

Nascido em Belas – Sintra (Maio de 1924), o poeta de *Morse de Sangue* passou a infância e adolescência nas terras transmontanas dos avós maternos e dessas paragens guardou boas recordações: *A roca da minha avó / fiava os carneiros todos / sentada ao sol das manhãs / ou à sombra dos poentes*.

Viveu durante largos anos no Porto, esteve ligado ao Teatro Experimental do Porto em 50 e 60, publicou nesse domínio dois importantes trabalhos: *Esboço de Orientação* ou o *Início de uma Prática de Teatro* (1960) e *Arte de Dizer* (1963). Foi um dos directores do Grupo de Teatro Moderno, que fundou ainda no Porto com Alexandre Babo e outros. Depois de se radicar no Brasil a partir de Dezembro de 1963, foi redactor, colunista, crítico teatral e editor de artes no jornal *Última Hora* (São Paulo), chegou a ser presidente da Associação Paulista de Críticos de Arte (teatro, música, cinema, televisão, literatura), prolongando a sua actividade intelectual interessado nos problemas da cultura, sobretudo do teatro e da poesia. Publicou vários livros de poemas entre 1955 (*Morse de Sangue*) e 1974 (*Apátridas*), que reuniu depois num volume intitulado *O Poeta Descalço* (1978), mas nos últimos anos ainda

enriqueceu a biblioteca pessoal com mais quatro títulos, como *Poemas Cívicos* e *Amor Fazer Amor*.

Companheiro de geração de Daniel Filipe, Veiga Leitão, Egito Gonçalves, Papiniano Carlos, Alexandre Pinheiro Torres, António Reis, Aureliano Lima e outros que, no Porto, em 50 e 60 souberam dar à nossa poesia um importante contributo no empenhamento e luta contra o fascismo salazarista, a obra poética de João Apolinário revela o trajecto de quem se empenhou nas formas de expressão que deram um espírito renovador à chamada “segunda vaga” de poetas neo-realistas que, alargando as perspectivas poéticas do *Novo Cancioneiro*, de outro modo testemunharam o mesmo grito de resistência corajosa e persistente contra a ditadura salazarista.

Na intencional atitude e simplicidade de querer ser uma poesia eficaz nos limites da sua expressão, desde *Morse de Sangue* que o sentido lírico de João Apolinário se afirmou pelo modo de ser uma poesia simples e directa: *A poesia não basta / com ela dentro de mim / nem a vida se gasta / nem a alma tem fim*. Porque nessa descoberta o que se jogava era o mesmo sentido denunciador de quebrar, em todas as circunstâncias, a muralha de medos que se erguia em redor ou um certo silêncio vidrado e depois quebrado de outras suspeitas: *Tínhamos a suspeita da suspeita / suspeitávamos até de suspeitar / a insuspeita suspeita que era feita / para ninguém poder acreditar*.

E, na recusa de não ficar amordaçado, o protesto se levantou tantas vezes na raiva de outros instrumentos e opções, fazendo o poeta, gritar na voz dolente e cantante de Luís Cília: *Recuso-me a ficar amolecido / tragicamente cilindrado / e muito antes de lutar – vencido / e muito antes de morrer – violado*, ou ainda na forma e no clamoroso desejo de “avisar toda a gente”, no nítido propósito de terem sido os seus versos o “santo e a senha” de outros gritos e desafios: *É preciso avisar toda a gente / dar notícia informar prevenir / que por cada flor estrangulada / há milhões de sementes a florir*, porque nesse tempo de pânico colectivo e de palavras surdas, só o Poeta poderia impor

por entre alguns sarcasmos ou escondida ironia a sua condição de jogral: *Com a vilania / dessa condição / o Povo morria “A Bem da Nação” /*.

Na imediata fulgurância dos versos para que as palavras não escondessem a própria “realidade” sempre condenada e denunciada, a poesia de João Apolinário desdobra-se em planos convergentes, onde se sucede o modo de aferir a vida ou de sentir o mundo por entre uma secreta alegria na descoberta da poesia e das variadas “evidências” que não deixou de revelar. Mas, nos sobressaltos do seu coerente “discurso” poético, tantas vezes se redescobriu de mãos vazias e o coração cheio, na importância e raiva de ter sido um *poeta descalço*”, nascido em Maio e hoje tão esquecido, que não entendeu esse sentimento do mundo e clamava ainda com desdém quase no fim do caminho: *De mim para cima / está tudo dito / / De mim para baixo / falta dizer tudo*.

Assim, na intencional concisão expressiva, na força rítmica dos versos, o que sobra, no acto de aqui lembrar o poeta de Primavera de Estrelas, é tão só no sentido de nada valer a pena (*só quis fazer / o que não fiz*) ou essa conveniência apelativa e serena em forma de epitáfio final nos versos de um dos últimos poemas de *O Poeta Descalço*: *Meus filhos quando eu morrer / que leve seja a vossa mágoa de pensar / naquilo que de mim sobra para lhes dar / que o dar-me inteiro foi todo o meu viver*.

Mas, em tudo e por tudo, devo ainda reflectir este seu aviso à navegação: *É preciso avisar toda a gente / que há fogo no meio da floresta / e que os mortos apontam em frente / o caminho da esperança que resta*. Talvez com a certeza de que a voz poética de João Apolinário ainda se escuta para lá dos limites do tempo e da morte, por ter sabido utilizar numa linguagem simples e quase jogralesca, na intenção de comover os leitores pela denúncia que nunca deixou de fazer ou nos combates que foi possível travar.

Serafim Ferreira

Escritor e Crítico Literário.

Montra



O Segredo da Vida

Leonor Alves de Matos

ISBN: 978-989-95716-1-7

Edição: Tecto de Nuvens

Não sei se agi bem ou mal, Deus me perdoe mas não resistirei e trouxe-o comigo. O papiró com as misteriosas palavras está agora na minha posse e guardado a sete chaves mas quero que, se algo me acontecer entretanto, tu o possas guardar e tentar decifrar o significado

do conjunto daquelas palavras. “Há quatro coisas misteriosas que eu não consigo entender: a água que voa no céu, a cobra que se arrasta nas pedras, o navio que encontra o seu caminho no mar, e o amor entre um homem e uma mulher.” Livro de Provérbios, capítulo 30, versos 18-19



O Tempo na Escola

Rogério Fernandes

Ana Christina Venancio Mignot

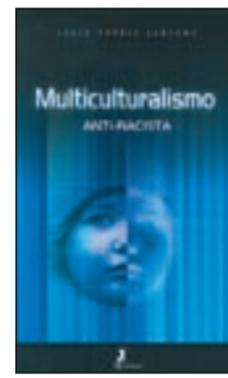
ISBN: 978-972-8562-57-1

Edição: Profedições, Maio 2008

Preço: 12.00 euros

Esse tempo da escola sofreu o influxo dos vários contextos históricos em que veio a inscrever-se. Foi tempo de severidade e de sacrifício ou, pelo contrário, tempo libertador em que a criança, na sua nova condição de aluno, se viu numa situação feliz rumo ao saber da descoberta.

O presente volume tem a ambição de contribuir para uma leitura crítica de formas várias do tempo escolar. Vozes do Brasil, de Portugal e de Espanha, honrando os organizadores com o valor excepcional das suas colaborações, juntaram-se na reflexão comum e diversa sobre as variações da existência temporal da escola e da experiência do tempo na vivência da sala de aula.



Multiculturalismo Anti-racista

Jurjo Torres Santomé

ISBN: 978-972-8562-53-3

Edição: Profedições, Maio 2008

Preço: 12.00 euros

O autor trata aqui de reabrir um debate sobre todas estas questões, num momento em que também existe o perigo de que as filosofias do multiculturalismo correm o risco de ficar reduzidas a um mero slogan ou, pior ainda, funcionar como veículos para agendas ocultas ao serviço de políticas de imperialismo cultural.

Educar implica ajudar os alunos a construírem a sua própria visão do mundo, na base de uma organização e de informação, que permita que se faça finca-pé nos modos através dos quais no passado e no presente as sociedades foram realizando conquistas políticas, sociais, culturais e científicas. Esta é a melhor estratégia para formar personalidades abertas, optimistas, democráticas e solidárias, e este é o verdadeiro objectivo deste livro.

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

■ Em voz alta

Washington não tem plano coerente contra terrorismo

Após terem passado mais de seis anos após os atentados de 11 de Setembro de 2001, os Estados Unidos ainda não dispõem de um plano coerente para eliminar a ameaça terrorista, revela um relatório do Tribunal de Contas americano (GAO, na sigla em inglês de Government Accountability Office).

De acordo com este documento, a estratégia de segurança nacional americana tem-se limitado a uma chamada sistemática de todos os elementos das forças de segurança nacionais para lutar contra o terrorismo, acrescenta, não existindo, na prática, um plano global para neutralizar a ameaça terrorista e impedir o refúgio dos extremistas islâmicos nas zonas tribais do Afeganistão, onde estarão refugiados Osama bin Laden e o chefe supremo dos talibãs no Afeganistão, o mullah Mohammad Omar.

Ainda de acordo com esta fonte, os Estados Unidos e o Paquistão concordam com a ideia de que a "Al-Qaeda reconstituiu sua capacidade de ataque e que estabeleceu um refúgio nas zonas tribais" na zona de fronteira entre o Paquistão e o Afeganistão.

Entretanto, a Associação Americana pelas Liberdades Civis revelou recentemente num relatório enviado à Organização das Nações Unidas (ONU) que pelo menos 500 menores se encontram detidos actualmente no Iraque pelo exército americano, aos quais se soma mais uma dezena no Afeganistão.

Segundo o relatório, endereçado à Comissão dos Direitos da Criança da ONU, "os Estados Unidos prenderam, desde 2002, cerca de 2500 indivíduos menores de 18 anos no momento da sua detenção". O porta-voz do Pentágono, Jeffrey Gordon, confirmou esta informação sem, no entanto, fazer quaisquer comentários.

"Em abril de 2008, as Forças Armadas americanas prendiam cerca de 500 menores" no Iraque, argumentando constituírem "uma ameaça à segurança" do país, adianta o documento. Nessa mesma data, os Estados Unidos mantinham "cerca de 10 menores" considerados "inimigos combatentes" na prisão de Bagram, no Afeganistão.

O documento sublinha, porém, que "os Estados Unidos não têm, actualmente, nenhum menor detido em Guantánamo". "Dos oito menores que haviam sido enviados para Guantánamo, apenas dois ainda se encontram presos - hoje com 21 anos e 23 anos de idade, aproximadamente - devendo ser julgados em breve por uma comissão militar", conclui o texto.

Entre os dois detidos encontra-se o canadiano Omar Khadr, hoje com 21 anos, que foi preso aos 15, no Afeganistão. Um juiz de um tribunal militar de excepção rejeitou, recentemente, o pedido de anulação das acusações contra Khadr, com a defesa a exigir que este fosse tratado como um soldado menor de idade.

RJC/AFP



Roberto das Neves

[a voz maçon-anarquista que o '25 d'Abril' não ouviu]

Anarquista, maçom, português.

Ele "era o centro das atenções anarquistas no Rio de Janeiro e tornou-se, de fato, o alvo das forças salazaristas da emigração portuguesa...", disse o poeta Francisco Igreja, professor de Literatura e Semiótica na Universidade Gama Filho, em Abril de 1988, quando tratava da edição do meu livro "Estórias Poéticas".

Preso pela polícia política getulista, no Rio, por denúncia de emigrantes lusos aliados da ditadura nazi-fascista comandada por Salazar, o anarquista Roberto das Neves foi uma lança libertária na garganta dos luso-cariocas que ele nomeava como "culônia". O que dizia tudo.

A atividade anarquista do escritor, jornalista e editor Roberto das Neves, passou por uma movimentação de alta responsabilidade político-humanitária quando, no estertor da Guerra Civil espanhola, "juntou-se a um punhado de intelectuais lusos para providenciar, clandestinamente, documentos diplomáticos e assegurar o exílio de centenas de combatentes espanhóis no México", como narrou, via web, a profª Maria Vidal, cuja irmã, Isabella (expedicionária anarquista), foi uma das combatentes contempladas pela "ação do periodista Neves".

Ligado a grupos anarquistas portugueses, espanhóis e brasileiros, sob a linha Stirner [Max Stirner], Roberto das Neves foi o político ideologicamente situado no ato individual que gera movimentos comunitários. Ou seja: o militante sócio-cultural fazedor da Política autêntica.

Quando ouvi do poeta Igreja a história do fundador da editora 'Germinal', e autor dos panflos anti-salazaristas que desassossegavam a "culônia" dos emigrantes que até hoje mandam rezar, anualmente, uma missa pela alma de Salazar, na Catedral da Candelária, fiquei fascinado. O poeta não era 'ligado' na corrente anarquista, apesar do seu vanguardismo e da contra-Cultura que respirava, e até por isso o seu relato ganhou mais força, estimulou-me.

A profª Vidal enviou-me cópia de uma en-

trevista com o brasileiro Jaime Cubero, contemporâneo e companheiro de Neves, publicada na revista lusa 'Utopia', em 2001, na qual, Cubero lembra que ele, sendo preso e arrastado por policiais para o 'Galeão', encarou um deles dizendo-lhe que apesar da cara siamesa ainda tinha um ar de pessoa, e o policial agradeceu o "elogio" sublinhando que nem por isso se livraria da prisão. Assim era esse luso anarquista.

Observando a intensa atividade literária, política, social e cultural desse português, que me lembra muito a atividade do prof. e filósofo Manuel Reis, o que, não por acaso, a profª Vidal não se esqueceu de anotar..., pude perceber (e afeirir) como os intelectuais não engajados no sistema mental medievalesco das elites brancas, de Portugal e do Brasil, sofreram e sofrem, porque tais elites - se é que uma corja de poderosos analfabetos e nazi-fascistas pode ser assim nomeada - continuam o absolutismo monárquico que a impede a Cultura comunitária de chegar à Universidade e ao Poder Público, e quando isso acontece [é só ouvir a risada desses poderosos com Lula na presidência da República brasileira], quando alguém do Povo galga o principal degrau do Poder Público, pimba!, corrompem-no, compram-no. A lição de Roberto das Neves está na coerência com que escreveu e executou o que escreveu para viver um individualismo necessário e de auto-defesa, mas sem deixar de interagir comunitariamente com os interesses do Povo, dos Povos: e isso aconteceu em Portugal (onde escreveu sob pseudônimo de "Ernesto"), na Espanha e no Brasil.

Maçon-esotérico, "um talvez Pessoa mais radicalizado ideologicamente" [Vidal, 2008], Neves impressiona quem "lê" a sua história pela coragem de dizer "Eu sou" sob circunstâncias terrivelmente adversas, o que contribuiu para alargar mais a ação do movimento anarquista.

Foi esta voz e esta história, entre muitas outras vozes e outras histórias, que o golpe d'Estado de 25 de Abril de 1974, quando caiu a ditadura salazarista, para tristeza da "culônia" de emigrados portugueses no Brasil (ressalvem-se, o que é um orgulho!, muitas exceções...), não conseguiu fazer eco e, por isso, o Portugal d'Abril perdeu algumas lições de vida que lhe poderiam ter sido muito úteis.

E lembrar Roberto das Neves em pleno 25 d'Abril [2008], no Brasil, e 20 anos depois de ter conhecido a sua história, é lembrar que o Portugal d'Abril é uma Nação que tem um destino a cumprir... quando o Povo se determinar a tal!

João Barcellos

Escritor

São Paulo - Brasil, 25 de Abril de 2008.

joao Barcellos@terra.com.br



A morte, esse facto social de que ninguém gosta de falar

Para Rosemary Jill Dias e
Camila-Felix Iturra Illesley

A morte é o facto inevitável das nossas vidas. É o facto que causa mágoa aos que ficam e apaga a memória dos que desaparecem. Ou para sempre, ou para os que acreditam em outra vida, como acontece com quase todos os seres humanos, entram na eternidade. Há vários tipos de morte. A morte natural por idade ou doença, a morte que é anunciada ou a que acontece sem que ninguém saiba, nem o próprio, essa denominada morte santa, como a minha amiga pessoal Rosemary Jill Dias. Rosemary que sofreu uma morte física, que entro na eternidade da sua obra e da memória social. Há a morte que acontece aos pais, ao perderem um filho, como a minha mulher e eu, já lá vão anos, ou a que acontece hoje com o bebé dos nossos filhos, os Iturra Illesley da Grã-bretanha. Uma morte santa, para salvar o grupo social e os seus pais, da dor eterna perante um bebe, sem capacidade para se autonomizar na vida, essa cruz de vida que os britânicos não aceitam por lei: pretendem cidadãos para doar o seu esforço individual à solidariedade social, morte muito cristã quando acontece a um ser sem essa capacidade. Facto triste para os pais e os seus ascendentes, assim como para os descendentes de Rosemary. Existem vários tipos de morte. A morte social, esse isolamento para o qual é enviado um ser humano que não é socialmente viável: antigamente acontecia aos doentes, aos velhos, ou aos socialmente denominados desviantes, categoria que está a desaparecer. Há a morte conveniente de quem deixa assim um sítio vago para outros ascenderem, há a morte adequada, essa que acontece a seres humanos que são uma cruz que paralisa a vida de outros. Há a morte dos bons e há a morte dos maus que, quando morrem, a sociedade não quer falar da pessoa que entra, ou não, na eternidade. E, entre outras, há a morte substitutiva, quando desapare-

ce a mãe para trazer ao mundo um descendente, ou a morte adequada dos que são uma designada carga para o Estado, por viverem até muito tarde na vida, sem contribuir para a solidariedade social, outro nome, para a economia que orienta a interacção social, com base no pensamento cultural que define o dever ser, denominado religião. O catecismo romano, o de Lutero, o Alcorão, o Torah e outros, definem o nosso comportamento, orientando no modo de fazer luto e respeitar a memória dos que já não estão. Mas de morte propriamente dita, a maior parte das pessoas nem quer falar. Eu falo. Como Durkheim no seu texto de 1897, O Suicídio entre outros cientistas, ou como o realizador Martin Brest no seu filme de 1998 . Falar de morte e preparar o funeral com antecedência, cria um sentimento de calma e paz, familiariza o ser humano com esse inevitável destino, porque, como diz o actor de Joe Black, IRS e Morte, são acontecimentos certos. Com uma grande diferença: do IRS, sabemos qual o dia e o sítio, a morte, é inesperada. Provas do facto são Rosemary Jill e o nosso neto, para imensa tristeza das nossas famílias. Bem sei que vou ser criticado por falar sobre a morte. Mas desde cedo, os mais pequenos devem-se habituar a ver a vida como um pestanejar social. Tudo o resto, é história da humanidade.

Com amor aos desaparecidos, é com sentimento que penso dever-se incluir nos estudos esta realidade da vida, muito associada ao luto e nada à esperança.

Raúl Iturra

9 de Maio de 2008, aniversário do nascimento de nossa neta Maira Rose, da minha Mulher, da entrada na eternidade da minha mãe e da perda que sofrem os nossos filhos. Queria este texto para eles e os seus descendentes.

ISCTE/CEAS/AMINISTIAINTERNACIONAL/AVÔ/MARIDO/AMIGO, estes, são os meus melhores graus.

lauataro@netcabo.pt

CONTRA A FOME

ONU exige medidas para garantir direito à alimentação

O Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas adoptou uma resolução na qual pede que todos os países tomem "as medidas necessárias" para garantir o acesso aos alimentos em plena crise causada pela alta dos preços.

Numa sessão especial dedicada à crise alimentar, a instância formada por 47 países adoptou por consenso essa resolução que requer rever "qualquer política

ou medida que possa ter um impacto negativo sobre o cumprimento do direito à alimentação".

Pouco antes, a alta comissária de Direitos Humanos da ONU, Louise Arbour, dirigiu-se ao fórum para responsabilizar a convergência de factores, como as práticas comerciais injustas, as distorções do abastecimento, a procura e os subsídios, pela actual situação.

Arbour pediu uma reacção para evitar que se produ-

za "um efeito dominó" que ponha em risco "direitos fundamentais, inclusive o direito à educação, quando as pessoas se vêm forçadas a prescindir de outras necessidades básicas e serviços para se poderem alimentar e alimentar a sua família".

O preço dos alimentos quase duplicou em três anos. Os especialistas atribuem o aumento às restrições comerciais, ao clima e ao crescente uso de biocom-

bustíveis elaborados a partir de produtos agrícolas, como o milho. Outra razão é o aumento do preço do petróleo que encareceu o transporte.

De Schutter, relator da ONU para a alimentação, manifestou-se contra os objectivos dos Estados Unidos e da Europa em aumentar a produção de biocombustíveis.

Jps/ AFP

■ Erva daninha

Continente africano está ameaçado por novas doenças

De acordo com um estudo publicado pela Real Sociedade britânica as regiões Central e Ocidental do continente africano estão ameaçadas pelo aparecimento de novas doenças devido à desflorestação intensiva nas duas regiões, que está a reduzir o habitat dos animais selvagens e aumenta assim a probabilidade de contágio de doenças junto da população humana, que cresce rapidamente.

De acordo com os autores do estudo, o maior risco é que os micróbios dos animais passem de primatas como chimpanzês e gorilas para os seres humanos, que têm uma biologia similar mas respostas imunitárias diferentes aos mesmos agentes infecciosos.

Pensa-se que o vírus da Sida (HIV), por exemplo, que já matou cerca de 25 milhões de pessoas em todo o mundo, terá tido a sua origem num vírus do chimpanzé. Os investigadores referem que os vírus têm propensão a superar as barreiras das espécies e a adaptar-se a novos hóspedes quando existe proximidade geográfica.

“O vírus da gripe aviária, o vírus do Nilo Ocidental e o vírus Hendra superaram grandes distâncias na árvore da evolução até chegar ao homem”, explica um dos autores do estudo, Jonathan Davies, da Universidade da Califórnia (Santa Bárbara, EUA). Os pássaros são um hospede natural para o vírus do Nilo Ocidental e da gripe aviária, ao passo que os morcegos transmitem o vírus Hendra, que provoca doenças respiratórias.

“Os pontos mais vulneráveis de futuras doenças poderão surgir onde os humanos estão em estreita proximidade com primatas selvagens, como é cada vez mais frequente nas selvas da África Central e Ocidental, devido ao rápido aumento da população humana e da falta de recursos”, destaca Amy Pedersen, da Universidade de Sheffield (Grã-Bretanha), co-autora deste estudo.

Se em África a saúde dos seus habitantes está intimamente relacionada com causas naturais, na América Latina o cenário é diferente. O relatório “Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: a progressão no direito à saúde na América Latina e nas Caraíbas”, recentemente apresentado, sublinha que os “factores determinantes da saúde estão intimamente associados à desigualdade da distribuição socioeconómica”.

“Isto demonstra que as políticas de saúde devem ser implementadas de forma integral com outras políticas, nomeadamente de âmbito educativo, habitacional e de infraestruturas sociais básicas, além de um contexto macroeconómico estável e propício ao crescimento e a uma melhor distribuição dos frutos do desenvolvimento”, refere o relatório.

Embora a mortalidade infantil, a mortalidade materna e a incidência de doenças como a malária e a tuberculose tenha diminuído, a América Latina “continua a ter uma cidadania social de primeira e outra de segunda” categoria, afirmou José Luis Machinea, director-geral da Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas (Cepal) na apresentação do referido relatório.

A vice-ministra da Saúde da Costa Rica, Lidieth Carballo, lembrou, por seu lado, que existe uma “grande distância” entre a legislação dos países da região e a situação social, embora a saúde seja um direito fundamental dos povos.

RJC/AFP

O que são as ciências sociais? Esta pergunta, nalgumas realidades, recebe desde logo uma resposta bastante simplista: é a sociologia, a ciência política e a antropologia, visto que existe até mesmo um curso, sob tal denominação, agregando a tríade, como ocorre no caso brasileiro.

Todavia, ao se realizar uma espécie de “privatização” da abordagem sobre o social pelas três disciplinas referidas, não só se comete um grave equívoco analítico como se difunde um entendimento que padece de alguns problemas. Primeiro, por a delimitação de territórios da sociologia, ciência política e antropologia se apoiar na distinção entre ciência nomotética e idiógráfica, continua-se a pagar tributo à concepção positivista de ciência. Ou seja, procura-se fundamentar a existência dessas disciplinas - de modo nomotético - no mesmo estatuto epistemológico das ciências naturais: trata-se de uma busca de aproximação entre o social e o natural, apoiando-se na quantificação, no controle estatístico e de variáveis, etc., como forma de gerar conhecimentos e leis universais.

Dialética da análise social

Ora, por mais que se admita a utilização da quantificação/estatística no campo de estudos sobre social, sabe-se hoje, com consistente segurança (após devastadora crítica ao positivismo), que é imprópria a generalização no aludido campo dos métodos/procedimentos da esfera das ciências naturais, pois são dois âmbitos científicos com objetos diferentes: um diz respeito ao físico e o outro ao humano, que é detentor de subjetividades e não é passível de, inerte, ser manipulado em laboratório.

O segundo problema de que padece a “privatização” da abordagem sobre o social pelas três disciplinas em questão diz respeito ao que a constituição delas significou. Sinto-me até constrangido por repisar o óbvio, mas se faz necessário: todas as ciências têm uma história, e é essa historicidade que mostra que as ditas ciências sociais surgem, como bem realça Carlos Nelson Coutinho, quando, com a ascensão da modernidade capitalista, ocorre o eclipse da reflexão totalizante sobre o social, emergindo então uma fragmentação disciplinar que posteriormente veio a fornecer etiqueta aos vários departamentos universitários que, ao estabelecerem os territórios do conhecimento na universidade, são responsáveis, como se sabe, pelas “posses cognitivas”. Antes da mencionada ascensão, de Nicolau de Cusa a Hegel, o princípio da totalidade era característico do pensamento social. Figuras, por exemplo, como Spinoza, Rousseau e Kant reflectiram sobre a totalidade

da vida social, quer dizer, reflectiram sobre temas que hoje são “propriedades” da ciência política, da antropologia e da sociologia. Em verdade, eles estavam preocupados era com a compreensão da totalidade do ser social, e não com as suas partes específicas. Por que ocorreu o eclipse da reflexão totalizante sobre o social?

Talvez tenha sido Georgy Lukács, no clássico *A Destruição da Razão*, quem mais acuradamente se empenhou em aportar uma resposta à essa questão. Sintetizando sua démarche, pode-se dizer que ele mostra, de maneira categórica, que o eclipse da reflexão sobre a totalidade social e a consequente difusão da fragmentação disciplinar resultam de uma necessidade da emergente sociedade capitalista como forma de ela reproduzir sistemicamente um *padrão societal reificado*. Mesmo admitindo-se que o grau de complexidade do mundo social, evolutivamente oriundo da modernidade, deman-

da atenção epistemológica específica para os seus diversos níveis, o argumento de base de Lukács mantém-se.

Last but not least, o terceiro problema de que padece a “privatização” da abordagem sobre o social pela sociologia, ciência política e antropologia, a partir de uma perspectiva nomotética, diz respeito às conseqüências educacionais, isto é, ao aprendizado que o ensino delas gera. Dois exemplos ilustrativos: a não-realização da necessária diferenciação entre as focagens sobre o mundo físico-natural e o mundo social; a promoção da fragmentação disciplinar e das disputas teóricas, por vezes alimentadas pela imprópria idéia de que determinadas categorias dão conta de toda a realidade, como se, diante da complexidade da vida social, um único enfoque tivesse, digamos assim, esse *poder demiúrgico*. De resto, esta é uma postura paradoxal, sobretudo quando consideramos que vivemos num tempo em que cada vez mais se fala inter/multi/transdisciplinaridade.

Não é fácil, entretanto, escapar aos impulsos de manifestação de imperialismo dos campos científicos. Mesmo Marx, que deu expressão material à totalidade dialética hegeliana, não esteve imune a isso. A este respeito, é conhecida a sua expressão em *A Ideologia Alemã*: “quanto a nós, só reconhecemos uma ciência, a ciência da História”. É certo que ele estava a conceber a História como totalidade ontológica, mas parece uma compreensão um tanto excessiva.

Há que se concluir, portanto, que a afirmação das ciências sociais tem uma dupla perspectiva: descentrar o postulado nomotético do seu estatuto e ampliar o seu corpo, pon-do sob sua rubrica, como já tem ocorrido em determinados contextos, a história e a economia, por exemplo. Só assim elas legitimar-se-ão pelo que efetivamente são: probabilísticas, mas sem abrir mão de, objetivamente, procurar mostrar que, em muitos casos, o que é apresentado como verdade o que faz é tão-somente reflectir de forma inversa – e por vezes perversa – partes do real.

Ivonaldo Leite

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Brasil.

ivonaldo_leite@yahoo.com.br

Fórum sobre educação na Guiné-Nissau ^(III)

Pulverização de modelos no ensino básico

As intervenções no Fórum sobre Educação realizado em Bissau em Fevereiro constituíram também um retrato das diferentes experiências no campo do ensino básico elementar em território guineense, ao mesmo tempo que expressavam críticas severas à demissão do Estado nesse domínio.

Foi claro, durante o encontro, a colagem geral a um discurso de promoção do sistema de parcerias. Esta opção surge tanto na sequência da assunção de certas premissas ideológicas naturalizadas pelo neo-liberalismo, como no contexto de um Estado enfraquecido ou quase inexistente no campo da educação. Prevaleceu, sem suma, um consenso quanto ao reconhecimento da incapacidade (e desmotivação ideológica) de intervenção do Estado guineense nas questões educativas.

O foco esteve essencialmente no Ensino Básico Elementar (EBE), e o terreno propício à acção das ONG's e às parcerias com o Estado apresenta, pelo menos, três grandes "carências" ou fragilidades: (1) as escolas públicas não cobrem a totalidade do território guineense; (2) a oferta de educação pública não responde às necessidades do país; (3) a procura de educação ultrapassa a capacidade de resposta das escolas públicas.

A oferta educativa do EBE na Guiné-Bissau encontra-se fragmentada, assim, num amplo mosaico de experiências marcadas por parcerias em que o Estado raramente tem honrado os seus compromissos, como sublinham críticas de professores e outros agentes.

Iniciativas comunitárias, (des)responsabilizações públicas

A fragilidade do Estado guineense é, pois, uma das premissas da diversidade de modelos de escolas de EBE.

Para além das escolas públicas, que funcionam essencialmente nos meios urbanos, o acesso à educação básica conta com as seguintes estruturas: (1) escolas comunitárias; (2) escolas de auto-gestão; (3) escolas públicas com apoio das associações de emigrantes manjacos; (4) escolas populares, de iniciativa de professores; (5) escolas privadas, como as das missões católicas ou colégios. Há também escolas muçulmanas – as madrassas –, que lutam ainda por reconhecimento estatal. Verifica-se uma certa regularidade da distribuição geográfica destas experiências: as primeiras são mais frequentes na região de Bafatá, as segundas em Oio, Cacheu e no sul, as terceiras em Cacheu, e as quartas nos bairros periféricos da capital.

As escolas comunitárias e as manjacas são objecto preferencial do trabalho da Fundação Evangelização e Culturas (FEC), um dos promotores do Fórum. No caso das escolas comunitárias, a iniciativa parte das tabankas, cujos líderes decidem a sua localização. Nesta fase, o apoio da PLAN é fundamental, através da participação com materiais didácticos e de construção. As escolas seguem o programa curricular do Ministério da Educação (ME), que assegura, teoricamente, a formação dos professores e o acompanhamento do trabalho lectivo por inspectores, e fica co-responsável pelo pagamento dos salários aos professores.

As escolas manjacas são escolas públicas de iniciativa comunitária. O seu funcionamento depende do apoio ma-

terial das associações de emigrantes manjacos, sobretudo em França e em Portugal. A contratação dos professores é uma responsabilidade estatal. As associações de emigrantes garantem um subsídio aos docentes e pagam o transporte (ou fornecem bicicletas). Tanto no caso das escolas comunitárias como no das escolas manjacas, a FEC assegura formação em serviço de docentes e directores escolares, assim como o acompanhamento do trabalho lectivo, um trabalho equiparável ao que deveria ser efectivado pelo ME (por realizar, na prática, por incapacidade ou desresponsabilização estatais).

"A dificuldade maior é trabalhar sozinho"

Os oradores foram pródigos nas críticas ao Estado por incumprimento dos acordos de parceria com as ONGs, salientando os atrasos nos pagamentos dos salários. Os docentes chegam a estar mais de um ano sem remuneração e as greves afectam seriamente o ano lectivo, que acaba por se reduzir a alguns meses.

Face à demissão por parte do Estado das suas responsabilidades (que o discurso dos professores e de outros actores insiste em classificar como elemento central na política educativa do EBE), as comunidades procuram soluções de recurso para mitigar as incertezas que marcam o trabalho e a vida dos professores. Por exemplo, não tendo as comunidades capacidade pa-

ra substituírem o Estado na remuneração dos docentes, o pagamento dos salários é consumado por vezes em géneros. Tal solução está dependente, todavia, do sucesso das colheitas e das receitas obtidas.

Algumas experiências particulares, de iniciativa de professores, têm contribuído para manter as escolas abertas e a actividade lectiva. É o caso de cultivos comunitários (mancarra, milho e caju) expressamente organizados para patrocinar a escola e o salário dos docentes. A FAO colabora com sementes e alfaias e o Programa Alimentar Mundial apoia as cantinas escolares). As receitas são também aplicadas compra de material (cadernos, lápis, etc.).

Em toda essa cadeia, o Estado continua a ser o principal faltoso, como assinalou Braima Djau, professor de Cambeidare, uma tabanka de Bafatá. "A dificuldade maior é trabalhar sozinho. O Governo tem que ajudar, a comunidade só não chega". A responsabilidade estatal é observada como um seguro contra as imponderabilidades, no quadro de uma expressiva valorização do processo educativo: "As crianças têm que aprender. O dinheiro pode acabar, mas o conhecimento fica".

Humberto Lopes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Nota: este artigo contou com a colaboração de técnicos de formação de professores e directores escolares envolvidos em intervenções da FEC nas áreas de Kanchungo e Bafatá

TERRAMOTO

China levará três anos para reconstruir áreas afectadas pelo terramoto

A China anunciou que serão necessários, pelo menos, três anos para reconstruir as zonas devastadas pelo terramoto de 12 de Maio.

O último balanço do terramoto é de 55.740 mortos, 24.960 desaparecidos e mais de 281.000 feridos, informou o governo.

Em Dujiangyan, a 50 km do epicentro, as equipas de emergência correm contra o tempo para construir casas pré-fabricadas para as pessoas sem residência.

O vice-governador de Sichuan – a província mais afectada pelo terramoto – afirmou que será necessário muito tempo para reconstruir todas as áreas devastadas.

O terramoto de 12 de Maio, foi o mais grave da China nos últimos 30 anos. Com oito graus na escala de Richter, provocou o desabamento de 5,9 milhões de edifícios e deixou mais de 5,4 milhões de sem-tecto, o que representa 20 por cento da população da região afectada.

Mais de cinco milhões de pessoas precisam de um local adequado para viver. Também são precisos veículos de limpeza de ruas, camiões-tanque e equipamentos para a higiene. No que diz respeito à higiene, as autoridades locais mostram inquietação com a aproximação do Verão. "É a estação mais propícia para a propagação de epidemias e a situação é muito dura", dizem.

A China anunciou a necessidade urgente de 3,3 milhões de barracas para

abrigar os sobreviventes, enquanto o governo constrói um milhão de pequenas casas pré-fabricadas que podem durar até cinco anos.

A Comissão Nacional para o Desenvolvimento e as Reformas, principal órgão de planeamento económico, vai controlar os preços dos materiais de construção, como o cimento e o vidro.

Qualquer aumento de preço terá de ser autorizado.

Jps/ AFP



■ Lá Fora

Polémica eleição de países para integrar Conselho de Direitos Humanos da ONU

A eleição de quinze países para o Conselho de Direitos Humanos da ONU, está envolta em polémica, com algumas organizações não governamentais (ONG) a fazerem campanha contra candidatos que consideram "indignos" de terem assento naquele órgão, como o Sri Lanka, ou de carácter "duvidoso", como o Brasil, segundo uma avaliação da UN Watch e da Freedom House.

A votação realiza-se na Assembleia Geral da ONU, na qual participam os 192 estados membros, devendo um país, para ser eleito, obter uma maioria absoluta de 97 votos. O Conselho de Direitos Humanos, com sede em Genebra, possui 47 membros. Criado em 2006, substituiu a antiga Comissão de Direitos Humanos, desacreditada por ter sido acusada de não cumprir as suas funções. Os Estados Unidos, o principal financiador da Comissão, não aprovaram a criação do Conselho alegando que as suas regras não garantiam eficácia, recusando-se a integrá-lo.

De facto, dois anos depois o balanço da actuação deste órgão é também muito crítico, sobretudo por não ter actuado com firmeza no caso de países conhecidos pela violação de direitos humanos como o Sudão, no conflito do Darfur.

Este ano, 19 países disputam os 15 lugares disponíveis. Os detractores desta eleição afirmam que uma concorrência insuficiente não permite seleccionar convenientemente os países classificados. A selecção é de facto inexistente para os grupos da África e da América Latina, onde o número de candidatos coincide com o número de cadeiras em disputa: quatro africanos (Burkina Faso, Gabão, Gana, Zâmbia) e três latino-americanos (Argentina, Brasil, Chile). Espanha, França e Reino Unido competem pelas duas cadeiras correspondentes ao grupo "Europa Ocidental e outros". Pela Europa de Leste concorrem também três países (Ucrânia, Sérvia, Eslováquia). Para as outras quatro cadeiras correspondentes ao continente asiático estão alinhados na disputa seis candidatos: Japão, Coreia do Sul, Paquistão, Sri Lanka, Bahrein e Timor.

Segundo o regulamento do Conselho, cada candidato deve ser avaliado segundo critérios de respeito dos direitos políticos e de liberdade públicas e de imprensa, assim como pela sua atitude em matéria de promoção dos direitos humanos. Segundo uma avaliação da UN Watch e da Freedom House, Bahrein, Paquistão, Sri Lanka, Gabão e Zâmbia "não estão classificados", enquanto que o Brasil, Burkina Faso e Timor Leste são "duvidosos". Os outros 11 foram considerados "bem classificados" para ingressar ou permanecer no Conselho.

Também na área dos direitos humanos, a organização humanitária das Avós da Praça de Maio da Argentina foi confirmada oficialmente como candidata ao Prémio Nobel da Paz 2008, pela sua luta em prol da restituição da identidade de cerca de 500 crianças sequestradas durante a ditadura, entre 1976 e 1983. A candidatura foi apresentada em Janeiro passado, mas apenas agora o Comité do Prémio Nobel norueguês confirmou a aceitação.

Estela Carlotta, presidente da organização e uma das dirigentes humanitárias mais respeitadas do país, disse que as Avós estão muito emocionadas, declarando que "cada neto recuperado é mais um Prémio Nobel".

RJC/AFP



Quem é julgado no julgamento de Marcelo Pomar?

“Tanto se dá glória à Deus descascando batatas quanto erguendo catedrais”

Santa Rita de Cássia

À primeira vista o julgamento de Marcelo Pomar não tem nenhum ingrediente que nos deva espantar. A criminalização dos movimentos sociais ocorre desde há muito e nela colaboram todos os grandes órgãos de informação de massas. É curioso verificar que estas acusações só surgem quando as vítimas dóceis se convertem em pessoas que lutam pelo que lhes cabe e exigem que lhes caiba mais. Desde o século XIX que se chama «classes perigosas» às classes revolucionárias. Onde os jagunços zelam por que seja acatada a autoridade dos fazendeiros reina a ordem, e é lógico que neste paraíso dos donos da terra a desordem seja constituída pelos que, com coragem, reclamam terra para poderem sobreviver. Onde os seguranças e os policiais guardam os prédios vazios e os terrenos vagos, deixando que a especulação lhes multiplique o valor, os criminosos são, evidentemente, as famílias que exigem um tecto e quatro paredes. Assim, no tribunal de Florianópolis, no dia 13 de Maio, quem estará em causa não é o Marcelo Pomar mas o Movimento Passe-Livre, que encontrou nele um dos activistas mais corajosos e mais persistentes. A pessoa é aqui tomada pelo colectivo, como sucede na literatura com certas figuras de estilo.

Mas para além de tudo isto, que é comum a muitos outros casos, há algo de singular. É que em Florianópolis o MPL, junto a outros movimentos sociais, conseguiu impedir o aumento das tarifas dos transportes públicos em 2004 e em 2005, conquistando também em 2004 a aprovação da lei do passe livre, aliás nunca implementada, e a implementação da tarifa única nos ônibus. Ora, se os patrões e os seus governantes não gostam dos lutadores derrotados, menos ainda gostam dos vencedores, e para eles o MPL tornou-se um inimigo particularmente odiado.

Trata-se de mais do que uma simples questão de tarifas de transporte, porque o que está verdadeiramente em causa é a luta pelo controlo dos espaços públicos urbanos. A fragmentação dos colectivos de trabalhadores, a terciarização, o desemprego, a maleabilidade que os patrões conseguiram introduzir nos horários de trabalho – tudo isto aumentou a importância dos espaços públicos urbanos.

Se até há poucas décadas atrás era nas empresas que os trabalhadores teciam as suas mais fortes relações de solidariedade, agora elas processam-se também, em boa medida, nos espaços públicos. Mas para que isto suceda é necessário conquistar esses espaços, retirá-los à hegemonia dos shopping centers e imprimi-lhes outro carácter. Os piquetes na Argentina e na Bolívia, por exemplo, representaram formas muito avançadas desta conquista popular. Num âmbito mais modesto, mas nem por isso menos importante, o MPL insere-se nessa mesma luta ampla e de longo fôlego. Nesta perspectiva o MPL é ainda mais ameaçador, não

só para os empresários de transportes mas para os capitalistas em geral.

Em 2004, durante a primeira revolta contra o aumento das tarifas dos ônibus, a mãe do Marcelo Pomar recebeu um telefonema anónimo dizendo-lhe para «preparar o caixão do Pomar». Em vez de mudar de cidade, Marcelo limitou-se a mudar de número de telefone. E como, apesar de tudo, Florianópolis já não é um sertão, o caixão foi preparado de outro modo, aproveitando uma provocação que está suficientemente documentada. Em poucas palavras, uma dúzia e meia de capangas musculados, heróis de academia, tentaram converter num distúrbio o que era uma pacata distribuição de panfletos, e saíram no final protegidos pela polícia. Foi mais uma das operações destinadas a criminalizar o Movimento. E o Marcelo, que no meio da confusão gritou «não lincha» para evitar que o confronto tivesse consequências mais prejudiciais, foi preso e acusado de ter apelado à linchagem.

Peço desculpa àqueles que me lerem, mas se se indignam pelo facto de Marcelo Pomar ir a tribunal quando foi ele precisamente um dos que contribuíram para que o confronto físico não se agravasse, então isto revela uma certa candura. Não estão a ver que foi precisamente este o crime que Marcelo cometeu, o de ter impedido que a provocação fosse levada até ao termo e satisfizesse os interesses de quem pagou aos arruaceiros? É este o verdadeiro motivo por que ele vai agora a julgamento.

João Bernardo

Expulso em 1965 do Ensino Universitário em Portugal, exilou-se em Paris em 1968. É hoje investigador, escritor e docente no Brasil. Autor entre outras obras de «Marx Crítico de Marx» e «Labirintos do Fascismo».

Um debate necessário

Portugal na União Europeia

As opções neoliberais da União Europeia e a redução da soberania nacional condicionam a política de emprego, saúde e segurança social no nosso país. E estas reflectem-se sobre as famílias afectando directamente o trabalho docente. Assim, os professores têm o dever de participar no debate sobre a Constituição / Tratado Europeu.

A Lei Constitucional N.º 1/2005, de 12 de Agosto vem introduzir na sexta revisão da Constituição da República Portuguesa um novo artigo 295.º:

«Referendo sobre tratado europeu.

O disposto no n.º 3 do artigo 115.º não prejudica a possibilidade de convocação e de efectivação de referendo sobre a aprovação de tratado que vise a construção e aprofundamento da união europeia»

Ora, é interessante notar que são exactamente os partidos que promoveram as sucessivas revisões constitucionais, sempre com o argumento de satisfazer a “Europa”, os mesmos que agora não querem recorrer ao referendo sobre o novo Tratado/Constituição da União Europeia. Estes partidos, PS, PSD e CDS/PP, têm uma larguíssima maioria eleitoral, têm ao seu serviço a quase totalidade da imprensa, logo, à partida, estão na posse de instrumentos poderosíssimos para propagandear o Sim no referendo ao novo Tratado, Acordo ou Constituição Europeia.

Em 2007 é publicado o livro “Portugal e a Integração Europeia 1945-1986” constituído por um conjunto de depoimentos todos favoráveis à “integra-

ção” europeia e por uma introdução histórica feita pelos organizadores do livro, Nuno Severiano Teixeira e António Costa Pinto, integracionistas convictos. No fim desta introdução afirmam que o «Eurobarómetro, que desde 1980, regista sistematicamente a opinião dos Portugueses sobre o tema, revelou uma clara linha ascendente durante esta década, com um forte salto após a adesão, em 1986. O número de portugueses que considerava a adesão à CEE uma coisa boa aumentou de 24,4%, entre 1980 e 1982, para 64,5% entre 1986 e 1990 (...) Em 1993, 65% da população achava que Portugal tinha beneficiado (...)».

Aqui em Portugal, com a instrumentalização dos órgãos de comunicação social e cultivo do alheamento, quase não há o risco de acontecer o que aconteceu em França e na Holanda. Talvez o problema esteja no debate que a existência do referendo obriga, acabando assim o discurso monolítico europeu na comunicação social, trazendo para a opinião pública outras opções que não o servilismo à Europa das multinacionais.

Desde que foi apresentada, pelo primeiro Governo Constitucional em 1976/77, que a adesão à CEE nunca foi alvo de um debate sério que fosse para além dos aspectos formais da adesão. Num documento publicado em 1977, “A Saída da Crise – Textos da Conferência Nacional do PCP para a recuperação económica” é afirmado que «(...) a participação de Portugal no movimento que visa uma maior integração

entre os países capitalistas da Europa (...) vem de longe, dos tempos de Salazar». No trabalho de Nuno Severiano Teixeira também encontramos a mesma referência « (...) a experiência do Plano Marshall faz Portugal participar em todas as estruturas institucionais de cooperação europeia: da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) à União Europeia de Pagamentos (UEP)». O nosso subdesenvolvimento também a cooperação da “Europa”. A Grã-Bretanha afasta-se da criação do «mercado comum» e lança a proposta de «zona europeia de comércio livre» e a ditadura fascista, na sua subserviência ao governo inglês, aceita a liberalização dos mercados e é membro de pleno direito da EFTA. A democracia dos países fundadores da EFTA não se sente constrangida em legitimar externamente um regime fascista. Nas Nações Unidas, no que se referia ao colonialismo português, a democrática Europa Ocidental, nas votações, estava 48 por cento ao lado do regime fascista e 32 por cento contra. Quando se restringe à NATO, o apoio ao colonialismo sobe para 55 por cento a votar com Portugal e apenas 23 por cento contra. Nos debates, os governos da Europa Ocidental optavam pelo silêncio.

A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de Abril de 1976 (e a sexta revisão em 2004), determina no ponto 2 do seu artigo 7.º, aprovado por unanimidade, que «Portugal rege-se nas relações internacionais pelos princípios da independência nacional,

do respeito dos direitos do homem, dos direitos dos povos, da igualdade entre os estados, da solução pacífica dos conflitos internacionais, da não ingerência nos assuntos internos dos outros estados e da cooperação com todos os povos para a emancipação e progresso da humanidade.» Será que a política externa comum dos vários Governos PS/PSD/PP cumpriram a Lei Fundamental?

Aquando da «adesão à CEE» os partidos que a defendiam, PS, PSD e CDS/PP, fundamentavam-na na consolidação da democracia e na modernização e no desenvolvimento económico e social que as ajudas comunitárias favoreceriam. Dos grandes partidos, na altura da adesão, só o PCP foi contra afirmando que a concorrência da agricultura e das multinacionais da CEE bateria os produtos nacionais no mercado nacional, levando à falência de muitos pequenos industriais e agricultores com o conseqüente abandono dos campos e que, devido aos acordos da CEE com países do terceiro mundo, estes entrariam livremente no mercado nacional levando a uma concorrência desleal na indústria conserveira, nos têxteis, no calçado, etc..

Hoje cabe a cada um optar: ou aceita, sem discussão, um Tratado (Constituição) Europeu ou aceita o debate e defende um referendo.

Paulo Morgado

Professor da Escola Secundária de S. Pedro da Cova

O lado B do aluno

Depois de alguns actos indisciplinados e menos correctos da minha parte durante uma reunião enfadonha e pouco profícua para a escola, assumi que sou um indisciplinado! Sou e fui! Como aluno, nos anos oitenta, confesso que chamei bêbado a um professor devido a uma injustiça, rasguei folhas de trabalho em frente da cara de outro por causa do seu perfeccionismo, atirei giz àquela professora impaciente que só sabia gritar e dar aulas desinteressantes, ajudei a atirar tomates e ovos podres a um colega falso e aldrabão....

Descortinar as causas daqueles meus comportamentos indisciplinados não é neste momento uma tarefa nada difícil. Aliás, em parte, elas não serão assim tão diferentes das que envolvem a escola de hoje – a família e a escola.

Aos pais pede-se que saibam cuidar do bem-estar físico e mental do filho(a),

criando um clima de respeito, harmonia, coerência, firmeza, compreensão, autonomia, responsabilidade e disciplina. Para promover estas relações positivas na família, os pais deverão primeiramente ter um olhar positivo para consigo mesmos, gostar e acreditar em si próprios, reconhecendo as suas qualidades e os seus defeitos. Olhar para si próprios e para a sua família com mais afecto significa elogiar e recompensar os comportamentos correctos (utilizando palavras reconfortantes), em vez de salientar constantemente os erros, porque estes são oportunidades únicas para aprender. O afecto e o respeito pela dignidade da criança (evitando as bofetadas verbais) não são impeditivos, ao contrário do que se pensa, de gerir a autoridade familiar, disciplinando com firmeza (saber dizer não, negociar, estabelecer limites).

O desregramento surge quando os pais são profundamente autoritários (agredindo física e verbalmente, tomando as decisões todas), ou negligentes (laissez-faire, laissez-passer), ou também incoerentes, ora batendo em situações de conflito (em que a paciência se esgota facilmente), ora fazendo as vontades todas (com muitos beijinhos à mistura). À escola e aos professores pede-se algo semelhante. Se como aluno os meus comportamentos disruptivos desabrocharam porque muitos professores eram distantes e frios, porque humilhavam quando se cometia um erro no quadro, porque pareciam uns microfones que nunca mais se desligavam, porque não tinha o direito de opinar e decidir responsabilmente ou de aprender algo que me interessasse, não me admira nada que muitos alunos de hoje sejam indisciplinados, pois

a escola – e demasiados professores – pouco mudaram! Ontem, dizia-me a Mariana: “fui ao quadro e errei uma coisa. A professora começou aos gritos: “o que é isto? O que é isto?”. A Sara, a Maria, o Rui têm-me dito coisas muito parecidas...

Só uma escola moderna, facilitadora da comunicação e das potencialidades, com moldes de funcionamento inovadores e inclusivos, com metodologias de ensino diversificadas, permitirá o desenvolvimento do lado B do aluno – o lado bom!

Miguel Gameiro Silva

Professor. Ponta Delgada. Açores

Os professores, a ministra e os alunos

De uma maneira geral, os professores têm consciência que na escolaridade básica de nove anos existe (e pratica-se) um certo facilitismo na avaliação dos alunos, facilitismo esse que decorre do facto dos discentes evidenciarem graves défices de aprendizagem, de estudo, de trabalho e de empenho responsável, o que “obriga” os professores a inflacionarem as notas para o descalabro não ser total.

Esta é a verdade nua e crua e quem o negar não está a ser sincero. Se, na realidade, os professores avaliassem com seriedade e rigor (vocábulos que não despertam estados eufóricos na ministra) o panorama seria ainda mais desolador. Mas a verdade é que Lurdes Rodrigues não quer, a partir de agora, que os alunos chumbem porque, segundo a senhora, não está provado que os ditos chumbos façam bem aos meninos(as) deixando-os(as) num limbo mortificador... (quantos e quantos alunos “agradeceram” pelo facto de terem reprovado! Só dessa forma puderam consolidar saberes e recuperar de atrasos na sua aprendizagem. Para além de se consciencializarem da necessidade de estudarem a sério). Se chumbam, isto segundo a inefável ministra, é porque os professores não desenvolvem trabalho consentâneo e profícuo para que transitem de ano, ou seja, os meninos(as) são todos inteligentes. Necessário será otimizar a sua inteligência. Se não se alcançar este desiderato a culpa será dos professores irresponsáveis. Também será de recordar que, desde



que tomou posse do cargo, na companhia dos seus talentosos assessores, a ministra da educação imprimiu, desde logo, uma política de afrontamento e desrespeito para com os professores, culpando-os por todo o mal instalado no sistema educativo. Esta manobra de diversão visou, tão-só, intoxicar a opinião pública e isolar os professores (quem não se lembra da dúlcida expressão, “perdi os professores mas

ganhei(?) os pais dos alunos”). A juntar a esta ignomínia garrotou-se a não progressão na carreira e o congelamento dos salários dos docentes. E a pretexto de “moralizar” o sistema encetou-se a “caça” aos privilegiados. Estes, no entanto, não se deixaram intimidar e apresentaram a ministra com uma mega manifestação, no passado mês de Março, onde estiveram cerca de 100.000 – isto seria o suficiente para - se não

fosse o apego ao poder, qual lapa que não desgruda (as mordomias, a visibilidade e o vencimento que auferem não se compara com aquele que desfruta nas “sociologias”) -, pedir a demissão. Por uma questão de dignidade. E princípio (por bem menos Correia de Campos abdicou). Quem não é desejado não tem condições para negociar políticas educativas. Todavia, a ministra mantém-se, ungida pelo nobre e altíssimo desígnio economicista, enquanto patenteia ausência de ideias claras e delineadoras para o ensino, que julga dispor, enquanto o vai afogando com medidas avulsas, desgarradas e de circunstância que fazem com que haja uma perda progressiva e contínua da qualidade de ensino. Pelo caminho, a ministra continua a sobrecarregar os professores com imensa papelada que tem como objectivo torná-los dignos amanuenses e honrosos burocratas em detrimento de um maior envolvimento com os alunos na sala de aula.

Mais: ultimamente a ministra, despu-doradamente, pede mais “sacrifício” e mais “esforço” a todos os professores, incluindo os mais “velhos” já perto(?) da reforma, provavelmente a pensar transmutá-los em “burros de carga” para lhes abreviar a vida, num sistema educativo em que o aluno “é rei e senhor” e faz gato-sapato do professor. Esta é a realidade e o resto é mera propaganda. “Pour épater les bourgeois”.

António Cândido Miguéis
Professor. Mondim de Basto

Avaliar para mudar ou mudar para avaliar?

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008 relançou a discussão sobre a influência dos resultados escolares dos alunos na avaliação do trabalho docente: avaliar a escola para a mudar ou mudá-la para avaliar?

Sendo o sucesso académico um dos principais indicadores do sucesso do sistema educativo, a sua referência na avaliação do desempenho docente deverá assumir um carácter formativo, de reflexão sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, no sentido da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e não um carácter classificativo, que pouco reflectirá das efectivas aprendizagens dos alunos. Para que tal ocorra, consideramos que a avaliação do desempenho deverá ser integrada no próprio dispositivo de auto-avaliação de escola, nomeadamente pelos referentes internos que convo-

ca para a sua operacionalização. A ausência de uma profunda reflexão sobre a articulação entre estes dois sistemas de avaliação, poderá estar na origem de inúmeros mal-entendidos que têm surgido, quer por parte da administração central, quer por parte dos professores. Se os primeiros insistem que a avaliação de desempenho tem como finalidade, entre outras, a diminuição do insucesso e do abandono escolar, os segundos realçam os perigos que tal entendimento acarreta, na medida em que nenhum professor quererá sair prejudicado na sua carreira. Assim, parece-nos urgente que os intervenientes se consciencializem que a escola pública se insere numa estrutura abrangente, alvo de diversas influências que condicionam a sua autonomia e, logo, as acções dos docentes. A par disso, é necessário considerar as dinâmicas

desenvolvidas na escola, da responsabilidade de um colectivo, ou seja, de toda a comunidade educativa. Assim, a melhoria dos resultados e a diminuição do abandono escolar de uma escola não dependem unicamente do desempenho dos docentes, mas da conjugação de diversas variáveis a ter em conta no seu processo de avaliação. É, neste sentido, que a avaliação de desempenho docente não deverá assentar numa *obrigatoriedade de resultados* mas numa *obrigatoriedade de competências* para adoptar as estratégias mais adequadas ao contexto e, assim, eleger dinâmicas promotoras da melhoria. A par disto, encarar a avaliação como uma estratégia de resolução de problemas pode ser perigoso, pois o acto de avaliar, per se, não pressupõe a diminuição do insucesso e do abandono escolares. Articular a avaliação de desempenho docente,

no seio de um dispositivo de auto-avaliação de escola é, assim, um pressuposto para promover a melhoria da aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional dos professores.

Burocratizar o processo de avaliação não contribuirá para a melhoria da escola. Contudo, assistimos, por parte do ME, à emissão de um conjunto de documentos que em nada habilitarão os actores a fazer o que deve ser feito. Valerá a pena tentar a mudança através de um processo qualitativo de avaliação, melhorando a sua eficácia que se traduzirá, estamos certos, na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Maria Palmira Carlos Alves
(IEP - Universidade do Minho)
Serafim Manuel Teixeira Correia
(Doutorando em Educação: Desenvolvimento Curricular, IEP - Universidade do Minho)

A utilização de documentos manuscritos como instrumentos educativos



Em muitos arquivos históricos existe um número incalculável de documentos de todos os tipos e todas as épocas, que se constituem em riquíssimas fontes para a pesquisa e para os estudos educativos e histórico-educativos. Apesar disso, pode-se dizer que a utilização dos patrimónios documentais dos arquivos históricos pode e deve ser mais explorada no ambiente escolar. Da mesma forma que os arquivos podem desenvolver actividades educativas utilizando os seus acervos de forma lúdica. As acções educativas (exposições, espectáculos teatrais, concurso de produção bibliográfica, etc.) desenvolvidas nos arquivos podem ser utilizadas para promover o acesso ao património documental (conhecimento) o que sem dúvida, favorecerá um crescimento académico, social e pessoal por parte dos alunos. Essas acções, podem inclusive, ser desenvolvidas pelas escolas, universidades e arquivos colaborativamente, ou seja, através do estabelecimento de parcerias (inter-institucionais).

A utilização dos patrimónios documentais, seja na escola, seja no arquivo histórico, pode e deve promover um processo activo de construção do conhecimento. Admitindo que esses patrimónios são fontes primárias de conhecimento, a sua apropriação revela-se como uma ferramenta identitária e modificadora da realidade.

Esta não é uma ideia nova, pois desde a década de 80 do século XX, quando ocorreram importantes transformações nas práticas e nos instrumentos didácticos pedagógicos, que o uso de fontes diferenciadas, entre elas o documento manuscrito, tornou-se uma possibilidade na abordagem de assuntos ligados à Educação e à História da Educação. Os arquivos históricos, por

sua vez, começaram a desenvolver as suas acções educativas, depois que os museus e bibliotecas já as faziam a tempos, ou seja, pode-se dizer que herdaram uma cultura educativa que já era relativamente bem desenvolvida nessas outras instituições.

Mas quais são as potencialidades da utilização do património documental no ensino-aprendizagem da História da Educação? Mais do que ensinar, os documentos manuscritos podem prender a atenção dos alunos, favorecer a capacidade reflexiva e a capacidade de transferir os conhecimentos. No entanto, usá-los na sala de aula, ou nos arquivos, tem as suas dificuldades. Lidar com documentos manuscritos antigos não é o mesmo que lidar com documentos recentes, é preciso estimular a construção de sentidos. As práticas podem esbarrar nos limites ligados à natureza dos próprios documentos, tendo em conta, que a sua grafia e linguagem, no geral, se revestem de difícil compreensão (são de difícil leitura). Pelo que poderá ser necessário transcrevê-los antes das sessões, para que sejam utilizados pelos alunos. Mas que esses limites não sejam utilizados como desculpas para não utilizá-los. Com efeito, o aluno que exercitar a capacidade de ler um documento antigo e relacionar o seu conteúdo com outros textos, contextualizando-o historicamente, estará, sem dúvida, ampliando (cognitivamente) a capacidade de pensar e construir saberes.

Podem adoptar-se duas formas de procedimentos: por um lado, ensinar os conteúdos e posteriormente apresentar os documentos para que os alunos compreendam como aquilo que aprenderam se manifesta no documento manuscrito, ou seja, depois de ensinar um tema, apresentar um docu-

mento relacionado com ele e pedir aos alunos que estabeleçam articulações; e por outro lado, apresentar o documento no início das sessões e pedir aos alunos para levantarem hipóteses explicativas, ou para interpretarem e procurarem relacionar o que leram com as especificidades e mecanismos do sistema de educação contemporâneo, procurando analogias.

A aula com a utilização de documentos manuscritos antigos, é ao mesmo tempo agradável e explicativa, nela, o ensino de um tema histórico mistura-se com a apresentação pautada por um viés lúdico. A condução das actividades deverá ser feita com a utilização de documentos relacionados com os temas históricos e/ou actuais.

Por meio dos documentos e das explicações sobre os seus significados históricos, os alunos podem compreender a maneira como esses documentos relatam os conflitos (especificidades) da sociedade em que foram produzidos e as diversas interpretações que os acontecimentos receberam ao longo do tempo.

As acções educativas podem ser desenvolvidas com a ajuda dos alunos, que com a orientação do professor, deverão fazer a pesquisa sobre o tema em questão, antes, durante e/ou depois da selecção dos documentos manuscritos. Por outras palavras, o professor pode estimular os alunos a escolherem um tema a ser trabalhado e um ou mais documentos que se relacionem com aquele tema. Ao elaborarem um projecto e apresentarem o resultado final à comunidade, os alunos ter-se-ão tornado “professores” e investigadores ao mesmo tempo, porque terão sido capazes de realizar uma “verdadeira” investigação científica.

Uma experiência prática de como utilizar esse instrumento didáctico

O trabalho parte da escolha de um tema histórico, com base na sua relevância social. Neste caso escolhemos um trecho de uma carta do professor de Grego, João Marques Pinto e do professor de Retórica, Manoel Inácio da Silva Alvarenga, à rainha [D. Maria I] de 1793, Março, 28, Rio de Janeiro.

“(…) os Magistrados, que aqui e em todo o Ultramar servem a Vossa Magestade, vensem ordenados muito mais avultados, do que aqueles que nesa Corte servem os identicos empregos, e muito menos para comprar-mos os livros de que continuamente presizamos, para nos instruirmos cada vez mais, afim de irmos servindo de melhor a melhor a Vossa Magestade na instrusam dos seus povos, visto ter o subsidio literario desta Capitania, um rendimento que excede muito á despeza que se fás com os Professores d’ela. Rio de Janeiro 28 de marso de 1793”.

O objetivo é analisar a trajectória do pagamento dos salários dos professores públicos ao longo dos tempos. Por quê utilizar esse documento? Qual é a relevância do tema? Todo projecto de pesquisa exige delimitação de um tema, com a definição de um problema histórico. Neste caso o problema é: na segunda metade do século XVIII, dois professores régios da capitania do Rio de Janeiro, queixavam-se dos seus salários à rainha D Maria I, o que significava receber baixos salários nesse período, porque isso acontecia, existe alguma relação entre o pagamento de baixos salários no século XVIII e o pagamento dos salários dos professores



da rede pública de ensino? O recorte cronológico foi definido pelo período histórico (data) do documento. A utilização do documento manuscrito tem sempre um produto final estabelecido, que deverá levar os alunos a compreenderem o tema. O professor deve pensar sempre no nível de ensino para o qual a acção educativa se dirige. O nível escolar (académico) do aluno faz com que o conteúdo e a abordagem sejam estrategicamente planeadas para se adequar as condições de assimilação daquele tipo de aluno. Quando a aula é dirigida a alunos do ensino médio, o aspecto lúdico e o tom informativo, muito mais do que o explicativo, podem ganhar relevo, já para o público com formação superior os processos podem ter um aspecto fundamentalmente explicativo.

É necessário pesquisar os documentos e elaborar um roteiro, na verdade, a delimitação do tema, a construção do problema e a definição do marco temporal já podem exigir estudo e contacto com as fontes manuscritas. Nesse caso é importante (a) pesquisar e ler sobre o pagamento de salários, utilizando revistas, jornais, livros, etc., antigos e contemporâneos; (b) identificar e ler os documentos relativos a esse tema; (c) delimitar o problema, (d) voltar às fontes para estabelecer comparações e inferências; (e) passar a elaboração dos textos que poderão ser apresentados posteriormente (como conferências, poster, teatro, etc.). Neste caso, um grupo de alunos, pode por exemplo, encenar uma peça de teatro, com dois alunos fazendo os papéis dos dois professores régios, procurando recriar o discurso e o momento histórico da criação do documento.

Os textos produzidos devem explicar os sentidos (mapeamentos) sociais da época da criação (produção) de cada documento e as suas apropriações em períodos posteriores. O significava ser professor (mestre) no século XVIII? Como se caracterizavam os sistemas de ensino? E como podem esses conhecimentos contribuir para a construção/reconstrução da História da Educação?

É claro que a leitura do documento original deve ser privilegiada, mas em caso de grande dificuldade (dada a especificidade do documento) pode recorrer-se à sua transcrição, que pode ser realizada por um arquivista. Aliás, é importante que este, juntamente com o professor, organize um plano de acção educativa antecipadamente, de forma a garantir o sucesso do empreendimento.

Se se pretende abrir os arquivos e/ou democratizar os seus acervos, dando vida aos seus corpus documentais, que comumente são vistos como matéria morta, e iniciar os alunos numa cultura de investigação científica, que de geração em geração alimentará cada vez mais o desejo de estudar os documentos, deve-se realizar acções educativas que os tomem como um importante e forte instrumento pedagógico.

Não há dúvida de que o documento manuscrito pode e deve ser transformado num recurso educativo, e não só para a aprendizagem da História da Educação, mas também para os procedimentos de pesquisa histórica nas mais diversas áreas, uma vez que os arquivos históricos possuem documentos referentes às mais diversas áreas de actuação humana.

Utilizar o documento histórico como instrumento didáctico é recriar a experiência ligada à narrativa escrita, é uma contextualização dos documentos por meio de informações históricas sobre a sua produção. As diferentes assimilações (usos) dos documentos, auxiliam a compreensão dos sentidos do passado recriados no presente.

Enquanto a aula explica, o documento revitaliza a explicação por intermédio do encanto que promove. Constrói-se desse modo, uma relação com o passado para além daquela que o condena a algo imutável e distante.

Luiz Gustavo Lima Freire

Psicólogo e professor, especialista em Psicologia das Organizações e do Trabalho (UNICAP) mestre em Ciências da Educação e doutorando em Psicologia da Educação (Universidade de Lisboa, FPCE). É colaborador do Projecto de Documentação Histórica "Resgate: Barão do Rio Branco" no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa.

■ Neste mundo

Síndrome Metabólica e actividade física

As mudanças no estilo de vida observadas a partir da segunda metade do século XX, principalmente a adopção de um estilo de vida sedentário e as alterações dos hábitos alimentares, contribuíram fortemente para o aumento das doenças ditas da civilização. As doenças cardiovasculares (DCV) e metabólicas são disso exemplo, ocupando os primeiros lugares nas causas de morte um pouco por todo o mundo, prevendo-se que a sua prevalência continue a aumentar nas próximas décadas. No que diz respeito às doenças metabólicas, a Obesidade é talvez aquela que melhor representa a forma de estar e de viver dos nossos dias, com dietas hipercalóricas associadas a baixos níveis de AF, sendo também, ela própria, um dos factores de risco clássicos das DCV. São muitas, e algumas bastante graves, as complicações metabólicas associadas à Obesidade. A Síndrome Metabólica (SM) é uma dessas comorbilidades. A SM pode definir-se como uma agregação de factores de risco de origem metabólica que se associa a um aumento do risco de diabetes *mellitus* tipo 2 e DCV. Esses factores de risco são a obesidade, a diabetes *mellitus* tipo 2, a hiperlipidémia e a hipertensão arterial. O conceito de SM é bastante controverso, não existindo consenso entre os investigadores sobre a definição mais adequada. As definições actualmente mais utilizadas na prática clínica são as propostas pelos: *National Cholesterol Education Program* (NCEP-ATP III), *International Diabetes Federation* (IDF) e *American Heart Association/National Heart, Lung and Blood Institute* (AHA/NHLBI). A SM, segundo critérios NCEP-ATP III consiste na presença de pelo menos 3 dos seguintes factores: Obesidade abdominal (PC >102 cm nos homens, >88 cm nas mulheres); Hipertriglicidemia (TG ≥150 mg/dl); níveis baixos de C-HDL (<40 mg/dl nos homens, <50 mg/dl nas mulheres); HTA ≥130/85 mmHg; Glicémia em jejum ≥100 mg/dl). Independentemente da definição utilizada, a identificação de indivíduos com agregação de factores de risco deve conduzir à implementação de medidas de modificação do estilo de vida, com redução do peso, aumento da actividade física e dieta equilibrada. O conceito de actividade física (AF) relacionada com a saúde tem sido objecto de estudo, nos últimos anos, nomeadamente de investigações que relacionam a AF com o risco de DCV e o risco de morte. Alguns investigadores sugerem que o risco de DCV é 2 vezes maior nos sujeitos sedentários e que os indivíduos que se envolvem em actividades físicas moderadas ou vigorosas regularmente, independentemente da sua idade ou sexo, têm um menor risco de morte por DCV ou por qualquer outra causa. De facto, baixos níveis de AF estão relacionados com a maioria dos componentes da SM, consequentemente o aumento dos níveis de AF podem actuar na prevenção e tratamento da SM (Eriksson et al., 1997). Estudos epidemiológicos têm demonstrado a existência de uma forte relação entre inactividade física e presença de factores de risco cardiovascular como a hipertensão arterial, resistência à insulina, diabetes, dislipidemia e obesidade (Lakka et al., 2003). Deste modo, a AF assume-se como um factor de prevenção de uma série de doenças associadas à inactividade física, nomeadamente a SM. Aumentar o nível de AF da população é actualmente uma meta de todos os países desenvolvidos, como estratégia preventiva de saúde pública.

Carla M. Moreira

Escola EB 2,3 D. Afonso Henriques

Guimarães carla_m_moreira@sapo.pt

BIBLIOGRAFIA

Eriksson, J., Taimela, S., V. A. (1997). Exercise and Metabolic Syndrome. *Diabetologia* 40:125-135.
Lakka, T. A., Laaksonen, D. E., Lakka, H. M., Mannikko, N., Niskanen, Rauramaa, R. e Salonen, J. (2003). Sedentary Lifestyle, Poor Cardiorespiratory Fitness, and the Metabolic Syndrome. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 35(8): 1279-1286.

“Professores para quê?”

Um relato sobre a “gramática” dos cursos profissionais (1)

A motivação para a elaboração deste texto surgiu numa das reuniões semanais da equipa pedagógica de um curso educação formação (CEF) onde se escreveu pouco na acta mas muito se falou sobre a problemática destes trajectos. Surgiram propostas e ideias muito válidas por parte dos membros da assembleia (pena que não sejam ouvidas pelos legisladores e/ou inventores destes cursos dando ideia que só são escutadas as vindas dos que nunca os leccionaram).

Os cursos profissionais da escola pública, onde os alunos não podem ser seleccionados, pelo contrário, são convidados a inscreverem-se pelos professores (que só deste modo, estes, asseguram o seu emprego), são frequentados por aqueles que não têm aproveitamento no ensino dito normal e não pelos que têm vocação para a área profissional a que se “candidataram”. Os formandos vêem assim uma escapatória para obter uma acreditação que dificilmente obteriam de outro modo. Entendendo-se esta saída como necessária, e até útil, dado o actual panorama da nossa atribulada sociedade, deveria ser, pelo menos, sujeita a uma seriação através de testes psicotécnicos reais (notem: psico+técnicos e reais) de acordo com a especificidade do curso, pois podem até existir incompatibilidades de vária ordem incluindo as físicas (por exemplo: um daltónico não pode ser electricista – parece-me). Estes alunos com graves carências, mesmo a nível cognitivo, assumem, sobretudo por esta razão, maus comportamentos na sala de aula. Eles deveriam frequentar um cur-



so muito mais prático, num contexto real de trabalho, com as sessões lectivas a serem reduzidas a não mais do que metade do tempo disponível. Apesar de tudo, e não havendo outra solução, reconheço que a “cultura de escola” que esses alunos adquirem é mais válida e necessária do que a “cultura de rua” a que estariam destinados. Mas esta mais valia não pode ser criada à custa da colocação dos professores no pelourinho, como muitos têm comparado.

Considerando-se que a “formação” vive da experiência profissional do formador, a “educação” das relações sociais dominantes, e a “instrução” do currículo académico do professor, pergunta-se: “professores para quê” nos cursos profissionais? Parece-me que estes alunos deveriam ser formados por profissionais no activo, educados por psicólogos/sociólogos e reservar a parte da componente instrução para os pro-

fessores. É que estamos a falar de “cursos educação formação” e de “cursos profissionais” (releiam por favor o nome dos cursos: “educação formação” e “profissionais”). O professor, limitadíssimo que está com a acumulação de trabalhos da sua especialidade em outros locais, fica, deste modo, com fraco know how sobre a realidade das empresas e não será a pessoa mais indicada para formar alunos deste tipo(2).

Os critérios de avaliação usados são aparentemente rígidos mas duma volatilidade enervante. As grelhas preenchem-se com um rigor subtil de forma a que, no final, façamos todos um bom trabalho, sem chatices. Parece que pairam no ar pressões e indicações vindas de muitos lados quase que nos obrigando a seguir um caminho facilitista sobrevalorizando-se a componente sócio-afectiva em detrimento da técnico-científica. E se “cairmos na asnei-

ra” de seguir outro trilho, só nos resta uma alternativa: problemas e trabalhos não reconhecidos fora do nosso horário normal, ou seja, reposição de aulas e elaboração/correção/vigilância de “exames” sem qualquer compensação. A profissionalidade, de que tanto se fala, deve passar pela validação, pela responsabilidade, e pelo pagamento do correspondente trabalho (extra, neste caso). Dá ideia que continuamos com o espírito missionário que se quis associar a esta profissão mas que não se adequa, de modo algum, aos tempos competitivos de hoje.

O que nós temos andado a fazer com este exagerado paradigma educacional não é mais do que perpetuar as diferenças. Provavelmente iremos ter resultados “fantásticos” daqui a uns anos, ou seja, teremos um número elevado de diplomados mas um número irrisório destes profissionais certificados no activo.

Luís Filipe Firmino Ricardo

Prof. Secundário na Esc. Sec. Eng. Acácio Calazans
Duarte - Marinha Grande

Mestre em Administração e Planificação da Educação
(Universidade Portucalense)

luisffricardo@gmail.com

NOTAS:

(1) O título e o termo “gramática” foram “roubados” a António Teodoro em “Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente” (Profedições, 2006).

(2) Aconteceu, por exemplo, numa recente visita de estudo a uma fábrica, ficar admirado com uns quadros eléctricos que tinham um aspecto moderníssimo (sou professor de electrotecnia). Verifiquei, depois de cometer uma monumental gafe, que se tratavam de armários para os operários colocarem os seus haveres.

Liberdade

Quando se ri de mim, minha senhora, sentada na poltrona d’avenida, Vossa Excelência não sabe, nem pode saber, que a Liberdade é Vida! Sobretudo quem tem ousadia de ser tenente de Vossa Excelência, sem passar pelo crivo da docência no Ensino Básico ou Secundário... Aprendizagem, com a sabedoria da Humildade!... Quando se riem de mim, Vossas Excelências não sabem, nem podem saber, que trabalho desde tenra idade, há 40 anos, com esforço, rigor e dedicação, sem raiar a perfeição mas de consciência limpa! Degrau a degrau, jovens, ao tempo, como eu: paquetes – hoje chefes de secção – e tantos chefes de família honestos, que almoçavam da marmitta agruras de outros tempos!... Escriturários, ferramenteiros, aprendizes d’oficina, desenhadores e mestres... Mecânicos da roda dentada unida na diversidade, em que todos – fortes e fracos – soldavam pedaços de alma, estancando lágrimas em objectos de Arte!

Aprendi a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo, escrevendo nos momentos livres, na ditadura e fugaz democracia: Património, Letras e Artes; Contabilidade, Programação Informática dos Estaleiros Navais; para leccionar, há 20 anos, Geografia, a menina dos meus olhos... Sem o chicote da burocracia em (de)formação contínua, que hoje escraviza a pessoa humana e retira dias sagrados aos meus tempos livres!

Com tanta reforma da autonomia, a paixão esmoreceu mas não morreu! Tanta burocracia, afinal, para quê?... Penalizar o incumpridor, escravizando a maioria que não merece? À custa da desautorização gratuita do Professor, perante a opinião pública de uma sociedade pouco esclarecida, medíocre, porque demissionária, culpada pelo sistema do insucesso e da indisciplina.

... Quando um jovem está na *Net* até às tantas, e vai às aulas sem dormir curtir *MP4* como *IPOD*, sem o mínimo *controle* em casa e da sociedade... a culpa é do Professor?

... Quando um aluno estranho entra numa sala de aula – vítima do *jet-set* a viajar no estrangeiro ou da família dolorosamente pobre e desagregada – o Prof. impõe respeito dando ordem de saída e quase leve na cara... a culpa é do Aluno?

... Quando o papá ou a mamã da nova vaga...

Há muito que tenho ideias e projectos, mas não consigo, não tenho tempo, para concretizar páginas de Artes em Livro! A não ser reescrever alguma linha, presença possível nos espaços de Poesia da minha Escola!...

É urgente discernir sobre o devir da condição humana. Mudança cada vez mais acelerada, por avaliar, sem uma pausa, para respirar e reflectir... A Família está falida. A Ética, uma saudade. E a Escola?... É pau para toda a obra: suaviza a competitividade patológica, de tanta gente que só vê estatística ou quer entrar na Universidade; acarinha a Juventude abandonada à sorte da globalização injusta, sem rosto, sem alma, sem Norte, que mata o Ambiente e a mente humana!

Jovem, sê livre, mas consciente. Cultiva alguma voz esclarecida. A Liberdade é cara, exigente: pessoal (parte); responsável (arte); solidária. É urgente reinventar Abril, num tempo novo de Portugal! Viva a Liberdade!

Francisco José Carneiro Fernandes

Professor de Geografia na Ancorensis
Publicista de Arte, Geografia Humana e Poesia

FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO 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, SA**, Maia | Embalagem e distribuição: **Notícias Direct, Maia**. | Serviço: **Agencia France Press – AFP** | Associação Portuguesa de Imprensa-AIND | Edição impressa: Publicação mensal especializada | Edição digital: <http://www.apagina.pt> | Preço: 2,00 euros | Assinatura: 1 ano: 20,00 euros; 2 anos 30,00 euros | Tiragem média em 2007: 19.000 exemplares

ADMINISTRAÇÃO

José Paulo Serralheiro – João Baldaia – Abel Macedo | Contribuinte nº 502675837 | Depósito legal nº 51935/91 | Registo ICS nº 116075 | Proprietário: Editora PROFEDIÇÕES, Lda | Registo na Conservatória Comercial do Porto: 49561 | Capital Social: 5000 euros | Sede: Rua Dom Manuel II, 51 C – 2º andar, sala 25, 4050-345 PORTO (Portugal) – Telefone: 226002790 – Fax: 226070531 – Email: redacao@apagina.pt – Assinaturas: assinaturas@apagina.pt – Livros: livros@profedicoes.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**, Universidade Federal Fluminense. Colaboração: **Gruppa** — equipa de investigação em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Brasil. | **CINEMA** — **Paulo Teixeira de Sousa**, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto | **COISAS do tempo** — **Betina Astride**, Escola EB 1 de Ciborro – **Joaquim Marques**, ICE, Instituto das Comunidades Educativas – **Pascal Paulus**, Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela – **Rui Pedro Silva**, CICS, Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho | **COMUNICAÇÃO e escola** — **Felislba Lopes**, **Manuel Pinto** e **Sara Pereira**, Universidade do Minho – **Raquel Goulart Barreto**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil | **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** — **Raul Iturra**, ISCTE da 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 de Ciências da Educação da Universidade do Porto | **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** e **Susana Faria** da Escola Superior de Educação de Leiria – **Rui Santiago**, Universidade de Aveiro | **EDUCAÇÃO desportiva** — **Gustavo Pires** e **Manuel Sérgio**, FMH da 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 Ângel Santos Guerra**, Universidade de Málaga, Espanha – **Otilia Monteiro Fernandes**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves – **Xesús R. Jares** e **Xurjo Torres Santomé** da Universidade da Corunha, Galiza | **EM PORTUGUÊS** — **Leonel Cosme**, investigador, Porto | **ENTRELINHAS e rabiscos** — **José Rafael Tormenta**, Escola Secundária de Oliveira do Douro | **ERA digital** — Coordenação: **José Silva Ribeiro** – Colaboram: **Adelina Silva** – **Casimiro Pinto** – **Fernando Faria Paulino** – **Maria Fátima Nunes** – **Maria Paula Justiça** – **Ricardo Campos**, do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta – **Sérgio Bairon** (Brasil) e **Francisco Marano** (Itália), associados à rede de investigação do LabAV | **FOLHAS soltas de um caderno de viagem** — **Júlio Roldão**, jornalista, Porto | **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** — **António Teodoro**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – **Gustavo E. Fischman**, Arizona State University, **Mary Lou Fulton**, College of Education – **Henrique Vaz**, FPCE da Universidade do Porto – **Isabel Menezes**, FPCE da Universidade do Porto – **João Barroso**, FPCE da Universidade de Lisboa – **João Menelau Paraskeva**, Universidade do Minho – **João Teixeira Lopes**, Fac. de Letras da Universidade do Porto | **INCOMODIDADES** — **Ana Efe**, artista plástica – **Júlio Roldão**, jornalista | **LINGUAGENS desenhadas** — **Paulo Sgarbi**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil | **LUGARES da Educação** — Coordenação: **Almerindo Janela Afonso**, Universidade do Minho – Colaboração: **Licínio C. Lima** – **Manuel António Ferreira da Silva** – **Virgínio Sá** e **Maria Emília Vilarinho** da Universidade do Minho. | **MEMÓRIAS** — **Costa Carvalho**, professor, Porto | **O ESPÍRITO e a letra** — **Serafim Ferreira**, escritor e crítico literário, Porto | **OLHARES de fora** — **Ivonaldo Neres Leite**, Universidade do Rio Grande do Norte, Brasil – **José Miguel Lopes**, Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil – **Maria Antónia Lopes**, Universidade de Mondlane, Mocimboa do Reino – **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**, Universidade de São Carlos, Brasil | **PEDAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — **Adalberto Dias de Carvalho**, Faculdade de Letras da Universidade do Porto – **Isabel Baptista**, Universidade Católica Portuguesa, Porto – **José António Caride Gomez**, Universidade de Santiago de Compostela, Galiza – **Xavier Úcar**, Universidade Autònoma de Barcelona | **QUOTIDIANOS** — **Carlos Mota** e **Gabriela Cruz**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real | **RECONFIGURAÇÕES** — Coordenação: **António Magalhães**, FPCE da Universidade do Porto. Colaboram: **Fátima Antunes**, IEP da Universidade do Minho – **Fernanda Rodrigues**, Universidade Católica Portuguesa – **Mário Novelli**, Universidade de Amsterdão, Holanda – **Roger Dale**, Universidade de Bristol, UK. – **Susan Robertson**, Universidade de Bristol, UK. – **Xavier Bonal**, Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha | **SAÚDE escolar** — Coordenação: **Rui Tinoco**, psicólogo clínico, Unidade de Saúde da Batalha, Porto – Colaboração: **Nuno Pereira de Sousa**, médico de saúde pública – **Débora Cláudio**, nutricionista da Direcção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição, Porto | **SOCIEDADE e território** — **Jacinto Rodrigues**, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. **SUBLINHADOS** — **Júlio Roldão**, jornalista, Porto | **TEXTOS bissexto** — coordenação: **Luís Souta**, Instituto Politécnico de Setúbal – Colaboração: **Filipe Reis**, ISCTE, Lisboa – **José Catarino**, Instituto Politécnico de Setúbal – **José Guimarães**, Universidade Aberta, Lisboa – **Luís Vendeirinho**, escritor, Lisboa – **Paulo Raposo**, ISCTE, Lisboa. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** – Conteúdos Científicos **Visionarium**, Centro de Ciência do Europarque – Espargó – 4520 Santa Maria da Feira. info.visionarium@aeportugal.com - tel. 256 370 605

ESCRITAS soltas: **Agostinho Santos Silva**, Eng. Mecânico CTT, Lisboa – **Ana Benavente**, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – **António Branco**, Universidade do Algarve – **António Brotas**, Professor Jubilado, Instituto Superior Técnico de Lisboa – **António Mendes Lopes**, (Território & labirintos) Instituto Politécnico de Setúbal – **Cristina Mesquita Pires**, ESE de Bragança – **João Pedro da Ponte**, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – **José Alberto Correia**, FPCE da Universidade do Porto – **Luísa Mesquita**, professora e deputada, Lisboa – **Manuel Pereira dos Santos**, FCT da Universidade Nova de Lisboa – **Manuel Reis**, Professor e investigador, Guimarães – **Manuel Sarmento**, Universidade do Minho – **Maria de Lurdes Dionísio**, Universidade do Minho – **Rui Canário**, FPCE da Universidade de Lisboa – **Rui Vieira de Castro**, IEP da Universidade do Minho – **Sofia Marques da Silva**, FPCE da Universidade do Porto – **Telmo Caria**, UTAD – Vila Real – **Victor Oliveira Jorge**, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Cumprindo o seu Estatuto Editorial, este jornal respeita, e publica, as variantes do português, do galego e do castelhano. São traduzidos para português os textos produzidos noutras línguas.

III Curso de Verão/2008
17, 18 e 19 de Julho

Organização do curso: segundo uma tipologia que compreenderá sessões teóricas e sessões teórico-práticas.

Horário de funcionamento: Quinta-feira, 17 de Julho (9h-12h30m; 14h30m-18h)
Sexta-feira, 18 de Julho (9h-12h30m; 14h30m-18h)
Sábado, 19 de Julho (9h-13h)

Local de funcionamento: Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga

Inscrições: até 3 de Julho de 2008
Secretaria do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
calexandra@iep.uminho.pt

Valor da inscrição: 75 € (cheque passado ao Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional)
Estudantes da Universidade do Minho: 60 € (cheque passado ao Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional)

Número limite de inscrições: 25 (segundo a ordem de recepção)

Informações: fantunes@iep.uminho.pt
Tel.: (351) 253 604 275

Círculo de Saberes 2008

17, 18 e 19 de Julho 2008

No sentido de contribuir para a edificação de percursos e modalidades de educação ao longo da vida e de construir respostas socialmente sustentadas aos desafios da sociedade do conhecimento, o Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho, organiza «Círculo de Saberes», III Curso de Verão 2008 que propõe (per)curso de debate e análise de algumas problemáticas relevantes no campo da educação.

O próximo «Círculo de Saberes 2008», com o curso **Avaliação Institucional das Escolas**, orientado por Virgínio Sá e Eugénio Silva, é particularmente dirigido a professores dos vários ciclos de ensino, membros de Conselhos Executivos e de outros organismos da administração da educação, técnicos de educação, responsáveis autárquicos, animadores educativos e culturais, formadores e outros membros e dirigentes associativos e sindicais envolvidos na educação.

Este Curso tem como objetivos:

- Identificar e caracterizar diferentes concepções e modelos de avaliação institucional;
- Distinguir distintas “lógicas e racionalidades” subsumidas nos diferentes dispositivos de avaliação institucional;
- Capacitar para a produção e utilização mais informada de dispositivos de (auto) avaliação institucional;
- Desenvolver um espírito crítico e reflexivo em torno das várias agendas e agentes da avaliação institucional.

Mais informações:

fantunes@iep.uminho.pt

Tel. 351.253 604 275

ADRIANO RANGEL, *S/título*, Londres s/d

■ Dizeres

As cordas

É o que eu lhe digo, professor, é verdade que a escola já não é o que era, não tem nada a ver com a escola do meu tempo, nem do tempo dos meus filhos (que também alguns só ficaram com a 4ª classe, os mais velhos, mas os outros até estudaram). E, nessa altura, a escola era uma coisa muito séria embora verdade seja que nem todos iam estudar. Nem todos foram para a escola, eu vejo pelos nossos vizinhos. Na minha rua só o Sr. Tomás, da venda, é que pôs os filhos a seguir estudos, e depois nós, eu e o meu marido, que pusemos os mais novos a estudar. Mas a escola hoje não tem nada a ver. E ainda tem menos a ver com a escola do meu tempo, é verdade, mas também tudo é diferente, mesmo em casa, cá fora, tudo. Por exemplo, os nossos pais... Para começar eles nem queriam que nós estudássemos, estávamos a perder tempo, e se fossem as raparigas nem deviam estudar mesmo nada. Já para os meus filhos eu sabia que era importante irem para a escola, tudo estava a mudar e eu pensei sempre que eles poderiam vir a ter uma vida melhor que a minha. O meu marido também achava isso e por isso esforçávamo-nos a ver se eles não tinham esta vida dura, todo o dia na fábrica e na terra, ou na costura e sempre com tanta coisa a faltar. E parecia que sim, que eles até podiam ter uma vida

melhor e prontos, até tiveram. Por isso eles podiam ter dificuldades mas esforçaram-se sempre muito. Por exemplo eu, sempre tive muita ilusão de estudar, de seguir estudos, até porque os meus irmãos mais velhos, que eram rapazes, claro, estavam a seguir estudos. E tanto pedi, tanto pedi que lá conseguí ir para a escola industrial. O meu pai não queria mas depois lá cedeu. A escola tinha um director e nós íamos para as aulas e também gostávamos de brincar, mas era quando saíamos das aulas. Não é como agora, na escola dos meus netos que eles até levam para dentro da sala coisas, jogos para brincarem durante a aula, telemóveis para mandarem mensagens uns aos outros e tudo. Que os meus filhos também mandavam bilhetes aos colegas, escreviam papéizinhos e isso. Eles também eram mafarricos e às vezes eu até lá fui chamada à escola... Mas não achavam que estava certo, isso não achavam... Mas no meu tempo era diferente do dos meus filhos e muito mais do que é agora, no dos meus netos. Mas eu ainda me lembro, lembro-me da minha escola e da minha ilusão de estudar e poder fazer outras coisas além de estar em casa... Lembro-me como era bom sair de casa de manhã, com a minha pasta e os meus livros, de tranças acabadas de fazer, percorrer a rua

muito rápida e poder chegar depressa à escola, cheia de outras raparigas como eu, esperarmos pela aula, ouvirmos coisas diferentes em cada dia, e vir para casa com a alma cheia de importância e confiança. Mas não durou muito, sabe? É que um dia houve um drama lá em casa, por causa de um dos meus irmãos. Os meus pais estavam muito zangados, parecia que o mundo ia acabar, não queriam imaginar que alguma coisa estava fora de controlo e... Eu é que paguei. No meio da zanga alguém disse: Ela também não é nenhuma santinha, até leva cordas para a escola! Foi uma denúncia muito cruel. Logo foi aberta a minha pasta e as cordas lá estavam, bem enroladas junto dos livros. A escola é para estudar não é para jogar às cordas! Acabou-se a escola! E assim foi. Nunca mais eu pude estudar. Nada adiantaram os meus pedidos e os meus choros. Ali se definiu o meu destino, naquelas cordas e naquela denúncia. Por isso me custa a perceber estas coisas agora, em que se leva o que se quer para a escola e mesmo para dentro da sala de aula e parece que ainda se tem razão.

Angelina Carvalho

Colaboradora do CIE da FPCE da Universidade do Porto

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

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

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

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

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