



O Tempo na Escola
Rogério Fernandes
Ana Chrystina Venancio Mignot

ISBN: 978-972-8562-57-1
Maio 2008
pp. 246
editora: Profedições
Preço: 12.00 euros

Sócios do spn: 50% de desconto

a Página da educação

ano XVII | n.º 180 | JULHO | 2008 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

Entrevista a Peter McLaren, professor da UCLA, Califórnia

Professores devem ser os «novos agentes da esperança»

páginas 21 a 24

Ensino Profissional Não pode ser segunda escolha

páginas 25, 26 e 27



02 e 17
Aprender na e fora da escola

04 e 05
Futebol e outras políticas

12
Docentes do “Especial” querem uma associação

15
Portugueses no arquivo de ADN

34 e 35
Diabolizar o Estado Beatificar o mercado

Em criança ambicionava chegar depressa ao futuro. Em idade adulta, basta-me o presente e, não raras vezes, o pensamento foge para o passado. Lembro-me muitas vezes da(s) escola(s) por onde passei, embora os primeiros anos não augurassem um bom percurso académico: detestei a Escola Primária. A passagem para outros níveis de ensino inverteu essa tumultuosa relação. Aproprio-me aqui de um livro de Robert Fulghum, intitulado “Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância”, para reconhecer que a escola teve um papel decisivo na minha construção enquanto pessoa. Muitas vezes só percebemos a importância de certas vivências passado algum tempo.

Não sei se a escola é um lugar central no quotidiano dos adolescentes. Hoje há tanta diversão, tanta liberdade, tanta coisa para fazer que ela será um ponto de passagem num dia com outras actividades. Não era assim no meu tempo. Faz impressão escrever isto: no meu tempo. Estou na franja dos 30 anos. Já deixei há muito o estatuto de aluna, embora o estudo preencha parte substancial dos meus dias. É isso que me habilita a dar aulas na Universidade, a fazer investigação académica, a participar em congressos, a escrever livros... Na génese de todo este caminho, está um grupo de professores que me ensinou aquilo que hoje sei: a aprender a aprender, a querer saber mais... Tenho uma profunda admiração por aqueles que foram os meus mestres ao longo da vida. No entanto, as minhas memórias da escola são tolhidas por uma passagem pelo Ensino Primário algo conturbada.

Pretendia ser uma escola modelo, aquela que eu frequentei nos primeiros anos. Nela apenas entrava a elite. Era



ANA ALVIM

(Quase) tudo o que sei foi a escola que me ensinou

privada e muito cara. Pela proximidade de minha casa, eis-me na primeira classe no meio de “betinhos”. Quase todos tratados por um diminutivo. Quase todos oriundos de uma família de referência. Esse mundo à parte era acentuado por professores que nos ordenavam na sala-de-aula de acordo com o estatuto social das nossas famílias. Frequentei aquela escola até à quarta classe e, durante esses anos, habituei-me a observar os meus colegas com atenção. Lembro-me bem daqueles que se sentavam nas primeiras filas e das suas roupas. Sempre muito elogiadas pelos professores. De quando em vez, recupero o rasto desses colegas a quem a escola não terá ajudado a manter o estatuto que ostentavam. No meu caso, aquele Ensino Primário proporcionou-me a aprendizagem de

valores fundamentais: a igualdade, a justiça, o empenho individual... Valores ausentes da minha escola e que, por isso, se tornaram tão marcantes nos primeiros anos do meu crescimento. Abandonei os “queques” e cai na turma mais problemática de uma Escola Preparatória. Confesso que a mudança foi abrupta, mas consegui adaptar-me. Lembro-me de algumas matérias e das professoras de Português, de Francês e de História (com uma enorme dedicação aos alunos). A passagem para a Escola Secundária foi rápida e é aí que, actualmente, o meu pensamento mais se refugia. Lembro-me bem do espaço. Foi o pavilhão à esquerda da entrada da escola que eu mais frequentei. Tive lá muitas aulas. De Português, de Francês, de Matemática, de Trabalhos Manuais... À direita do

portão principal, atrás da secretaria, outro pavilhão: era lá que eu tinha as aulas de História, de Latim, de Química, de Biologia... Fiquei ainda com as imagens das correrias pelas escadas (que estreitas eram!) para aproveitar ao máximo os intervalos...

Dos professores, recordo-me de (quase) todos. Da professora de História do 10º ano que, pelo Natal, nos entregou postais (um para cada aluno). Do professor de Latim, de humor sarcástico e de um rigor irrepreensível pela gramática. Das professoras de Ciências, sempre de bata branca, cujas experiências nos laboratórios me transportavam para ambientes próximos de alguns livros de mistério que eu gostava tanto de ler. Do professor de Matemática, de altura respeitável, que me tratava por “menina” e me soube transmitir o gosto por uma matéria intrincada para a maioria dos estudantes. Da professora de Francês que me incentivou a ler o primeiro livro em língua estrangeira. E de todas as professoras de Português, a minha disciplina preferida. Foram elas (eram todas mulheres) que me iniciaram nos sermões do Padre António Vieira, na poesia camoniana, na prosa do Eça... Ensinar-me aquilo de que mais gostavam. Com grande mestria e dedicação.

Dos colegas guardo também gratas recordações. Alguns deles continuam meus amigos. Seguiram cursos superiores diferentes. Estudaram noutras cidades, mas lá nos reunimos para um café ou um jantar. Tantas brincadeiras juntos, tanto crescimento lado a lado. Parte das minhas memórias felizes pertencem a esse tempo. Onde a escola era um lugar central. Na minha vida e na vida de tantos outros colegas.

Felisbela Lopes

Professora de Jornalismo na Universidade do Minho

■ Folhas soltas de um caderno de viagem

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)

nomenagem
O médico que só sabe
medicina nem medici-
na sabe
Abel Salazar

o médico que só sabe medicina nem medicina sabe o médico que só sabe medicina

Visite a VI Exposição de Arte Médica da Secção Regional do Norte da Ordem dos Médicos de 3 a 31 de Julho de 2008, no Centro de Cultura e Congressos desta Secção Regional.

Todos os dias, das 10 às 22 horas

Galeria do Palácio (Jardins do Palácio de Cristal, Porto) Exposição Abel Salazar, O Desenhador Compulsivo, até 27 de Julho. Organização da Associação para a Medicina as Artes e as Ideias (AMAI) em colaboração com a Casa Museu Abel Salazar. De Terça a Domingo, das 10 às 12.30 e das 13 às 18 horas.

O progresso reduzido a cinzas

Ou de como o editorialista se sente um tonto por lhe andarem 60 anos a ensinar a crer no progresso e agora lhe anunciam o aumento do horário de trabalho, as guerras, a peste e até a fome como coisas inevitáveis e naturais

Em 6 de Agosto de 1945, às 08H15 locais, o bombardeiro norte-americano Enola Gay lançou uma bomba de urânio, baptizada “Little Boy”, sobre Hiroshima, reduzindo a cinzas instantaneamente mais de 25.000 pessoas. Dez mil metros mais ao Sul, as radiações alcançaram os 300.000 graus Célsius, dez vezes a luminosidade do Sol. Setenta e cinco horas depois, em 9 de Agosto, às 11H02 locais, uma bomba de plutónio foi lançada sobre Nagasaki. Um bairro popular ficou reduzido a cinzas. A lista de vítimas alcançava em 1998 118.555 nomes.

Estas duas bombas atómicas matariam ao todo, ano após ano e após uma lenta agonia, cerca de 330.000 pessoas. A humanidade começava a viver assim com este terror visceral: “E se um louco pressionar o botão nuclear?”, uma frase que inspiraria em 1964 o filme “Doctor Strangelove”, de Stanley Kubrick.

HOUVE DUAS BOMBAS. Não houve duas mas apenas uma Guerra Mundial. O que se designa por 2ª Guerra Mundial não foi mais do que uma fase da guerra entre Estados que começou antes de 1914 e se prolongou, pelo menos, até aos anos cinquenta. Perante as guerras (Balcãs, Afeganistão, Iraque, etc.) que continuam a ser conduzidas pelos Estados-governo-do-mundo, perguntamo-nos se esta grande Guerra terminou com a violência desbragada de Hiroshima e Nagasaki ou se não é parte estruturante do Capitalismo Histórico. Se há uma ideia que caracteriza o Capitalismo Histórico, na sua fase mais moderna, e que é mesmo a sua pedra de toque, é a ideia de progresso. Uma ideia partilhada pelos defensores do Capitalismo Privado e pelos do Capitalismo de Estado. Se os liberais acreditam no progresso, com fervor os marxistas veneram-no com paixão. E, no entanto, basta olhar para o contínuo de violência, conduzida pelos gestores da «economia-mundo capitalista», para nos questionarmos sobre se, de facto, o progresso é uma realidade. Interrogação mais pertinente quando agora nos sugerem as novas saídas para a crise sempre interminável: mais degradação

das condições de trabalho e de vida da população mundial, e fome.

O progresso prometido pelo Capitalismo Histórico é real, é um facto, ou é uma mera aparência, um fantasma destinado a ocultar-nos a realidade?

Nos últimos cinco milénios a humanidade desenvolveu grandes religiões. Une-as uma característica básica: todas tentaram dar resposta, e algum conforto, às misérias materiais da humanidade. Sintetizemos tais misérias no veredicto cristão dos Quatro Cavaleiros do Apocalipse: a Guerra (entre Estados); a Guerra civil; a Fome; a Morte (derivada da peste e das doenças endémicas).

A economia-mundo capitalista, quer na sua vertente de Capitalismo-Privado (simbolizado deste o final da Grande Guerra pelos EUA) quer na sua vertente de Capitalismo-de-Estado (simbolizado primeiro pela ex-URSS e agora pela China), dando seguimento à ideologia fundadora do Capitalismo Histórico, nascido a partir do século XVI, de que faz parte a ideia estruturante de progresso, prometeu aos povos, em nome também do racionalismo, da ciência e cada vez mais da tecnocracia, resolver as miséria materiais do mundo. Também neste ponto, a promessa do Capitalismo Histórico se confunde com a promessa das grandes religiões. E não será ele mesmo uma outra grande religião?

Por razões de espaço, resumo aqui interrogações que me trouxeram a este tema: a economia-mundo capitalista (agora rebaptizada de globalização) foi e é promotora de progresso? O que aconteceu, entretanto, aos Quatro Cavaleiros do Apocalipse?

A GUERRA. As guerras, entre Estados ou entre povos, parece terem sido uma constante histórica. A Guerra não é um fenómeno peculiar do sistema-mundo-moderno. Mas este nada resolveu. Os desenvolvimentos tecnológicos trouxeram-nos o bem e o mal. Uma Guerra hoje mata mais num dia do que antigas guerras em 30 anos. E os terrorismos? E a sacrossanta aliança economia-guerra? Progresso? Onde?

AS GUERRAS CIVIS. Têm diminuído? São hoje os povos mais pacíficos no interior das suas fronteiras? Como vamos de violência entre classes, grupos sociais e étnicos? E as novas formas de exploração de quase todos por uns poucos? Progresso? Não. A economia-mundo capitalista acentuou a conflitualidade e a violência e sustenta-se na competição selvagem e nas novas formas de Guerra civil.

A FOME. É hoje menos ameaçadora do que no passado? O Banco Mundial (BM) acaba de anunciar o risco de fome generalizada como natural e inevitável! As alterações climáticas de curto prazo, a fraqueza dos transportes, o fraco conhecimento sobre armazenamento de reservas alimentares de longo prazo faziam com que, na era pré-moderna, qualquer quebra da produção alimentar local se traduzisse em fome. Hoje, os avanços tecnológicos podem colocar o mundo ao abrigo das pragas e dos caprichos imprevisíveis do clima. Mas os mesmos avanços tecnológicos alteram as condições naturais da biosfera. A produção de transgénicos e de biocombustíveis são uma ameaça ao direito à alimentação. O sistema de circulação de alimentos é manipulado pelos terroristas que estabelecem as «leis do Mercado». A fome continua a ser uma realidade que se abate sobre milhões de pessoas. Os 50 a 80 por cento da população mundial que estão no fundo da escala dos direitos humanos continuam a sofrer de má nutrição e mesmo de fome. O futuro é ameaçador.

A MORTE. Conseguiu o Capitalismo Histórico postergar a morte por peste ou doenças endémicas?

Podemos creditar à civilização capitalista um registo tendencialmente positivo (ainda que classista, racista e geograficamente desequilibrado) na luta contra a doença. A necessidade de higienizar os 15 a 20 por cento de privilegiados fez melhorar a saúde pública nos países industrializados. Sabemos mais sobre saúde e higiene. Ainda assim, o resultado a nível mundial é desolador.

Já não temos a peste negra do séc. XIV, mas temos, por exemplo, a SIDA. Doenças como a malária e outras de fácil remédio continuam a dizimar milhões e milhões de pessoas.

Há contas negras a creditar à economia-mundo. Historicamente, em virtude das trocas transoceânicas de doenças, o capitalismo-mundo levou à quase extinção os indígenas das Américas e muitos da Oceânia, da África e mesmo da Ásia, sobretudo entre 1500 e 1700.

Nos Estados industrializados diminuiu a mortalidade infantil e prolongou-se a vida para lá dos 60 anos. Mas no resto do mundo, onde vive a maior parte da população, a situação não é melhor agora do que há 500 anos.

Os avanços tecnológicos colocaram-nos no limiar do provável surgimento de novas e dramáticas pragas e pestes de um tipo diferente das antigas.

O PROGRESSO. Conseguiu a civilização capitalista derrotar ao menos os Quatro Cavaleiros do Apocalipse?

Do ponto de vista quantitativo, responderemos que apenas o fez de forma muito mitigada e muito, muito desigual. Uma visão qualitativa e desapaixonada leva-nos a dizer que a qualidade de vida não é hoje, globalmente, muito melhor do que o era na pré-modernidade. As propostas auto-proclamadas de socialistas surgidas a partir do século XIX, não fizeram melhor e não se afirmaram como alternativas. Elas partilharam as mesmas ilusões de progresso, racionalidade iluminista, competição, exploração, autoritarismo e violência [recorde-se a ex-URSS e observe-se o Capitalismo-de-Estado chinês].

Pôr em causa, criticamente, a nossa cega crença no progresso pode ajudar-nos a reinventar alternativas de vida? Talvez, quem sabe?!

José Paulo Serralheiro



Levantem-se e marchem...

Ficará certamente para a história do desporto nacional a proclamação do chefe da missão portuguesa aos Jogos de Beijing (2008) à TSF: “Nós somos desportistas, cumprimos a Carta Olímpica e deixamos a política para os políticos” (TSFonline, 2/4/08). Proclamações deste tipo, que procuram fazer crer que o desporto nada tem a ver com a política, caracterizam uma certa menoridade que, na tradição corporativa do desporto, os dirigentes sempre atribuíram aos atletas, permitindo-se falar em nome deles. Ora, a história há muito que ensinou que todo o desporto organizado caminha tendencialmente para um modelo totalitário, como se constata pela longevidade do dirigismo desportivo por esse mundo fora. Na realidade, quando o desporto nada tem a ver com a política, numa expressão de Manuel Sérgio, os atletas são pura e simplesmente transformados em “bestas esplêndidas” e os espectadores em alienados sociais. Assim, a afirmação do chefe de missão significa tão só outra forma de fazer política com o desporto. Desta feita, uma de bem menor categoria.

Quando em 2001 o Comité Olímpico Internacional (COI) escolheu Beijing como sede dos Jogos Olímpicos (JO) de 2008, tomou uma decisão de alto risco, porque de consequências imprevisíveis. Ao tempo, o Parlamento Europeu chegou a alertar o COI para a necessidade de estabelecer normas relativas aos direitos humanos, a cumprir pelos países candidatos a acolherem os JO.

Entretanto, o mundo viveu mais ou menos adormecido até ao início da Olimpíada de Beijing, quando aconteceram várias manifestações em Lhasa capital do Tibete. Depois, o percurso da Tocha Olímpica, cuja chama foi acesa a 24 de Março em Olímpia debaixo de protestos, tornou-se um calvário não só para as autoridades chinesas como para Jacques Rogge presidente do COI. A situação atingiu tais proporções em Londres e em Paris, que Rogge a fim de deitar alguma “água na fervura”, teve de solicitar às autoridades chinesas que cumprissem o assumido em 2001, quanto ao respeito pelos Direitos Humanos no país. E disse: “Pedimos claramente à China que respeite esse compromisso moral”. O tiro saiu pela culatra. A reacção da China não se fez esperar. Jiang Yu, a porta-voz do Ministério dos Negócios Estrangeiros chinês ripostou: “esperamos que os membros do COI continuem a respeitar os estatutos olímpicos. A perturbação e a sabotagem do percurso da chama são contra o espí-

rito da Carta Olímpica, as leis internacionais e os habitantes de todo o mundo que defendem a paz.”

Curiosa a posição da RPC sobretudo se considerarmos que, desde a sua fundação em 1 de Outubro de 1949, os dirigentes chineses sempre utilizaram o desporto para resolver questões políticas. Agora, continuam a fazê-lo de uma forma bem empenhada, mas debaixo de uma desconfiança crescente, na medida em que ninguém sabe se o estão a fazer com bons ou maus propósitos.

Na realidade, o cuidado com que as autoridades da RPC encaram a questão política dos JO, começa nos equipamentos que os atletas vão utilizar nos JO, e, numa lógica de integração vertical de um conjunto de valores políticos, acaba numa visão comercial à escala do planeta. Os equipamentos foram inspirados nos célebres guerreiros de Terracotta. Procuram transmitir os sentimentos de patriotismo e sacrifício que o lendário imperador Qin Shi Huangdi promoveu para a unificação da China. Os atletas afirmam que quando vestem os equipamentos se sentem na pele de “super-heróis”, na medida em que: incorporam o espírito guerreiro de Terracotta; sentem um enorme orgulho em pertencerem à equipa nacional; usufruem do supremo sentimento de servirem o país. Para que tudo isto possa ser explorado ao máximo, o vermelho dos equipamentos foi testado sob os efeitos da iluminação das transmissões televisivas no próprio Estádio Olímpico, a fim de ser conseguida a cor desejada. Mas, o segredo dos segredos que procura atingir o íntimo de cada atleta é que no interior dos equipamentos, num local onde ninguém a não ser o próprio pode ver, estão escritas duas palavras do Hino Nacional da RPC: “levantem-se” e “marchem”. Quer dizer, perante o desafio que são os JO, a RPC prepara-se para os vencer porque, actualmente, as vitórias desportivas fazem parte da sua afirmação política e económica no mundo. Contudo, nem sempre a lógica da RPC, no que diz respeito ao instrumento político que é o desporto, funcionou neste sentido.

Em 1958 a RPC, devido ao chamado “problema das duas Chinas” abandonou o COI e as principais Federações Internacionais. A fim de não se deixar isolar, promoveu a institucionalização dos Jogos das “Novas Potências em Vias de Desenvolvimento” – África, Ásia e América Latina. O problema é que a RPC era muito superior aos seus adversários. Então, por determinação directa do Primeiro-ministro Zhou Enlai,

os atletas foram obrigados a perder os jogos e as respectivas medalhas de ouro, em nome das boas relações que deviam existir entre os países participantes. Por exemplo, em 1963, o atleta chinês foi obrigado a abdicar da medalha de ouro em badminton, a fim da mesma poder ser ganha pelo país anfitrião, a Indonésia. Claro que as autoridades indonésias agradeceram.

Hoje, a RPC voltou à linha dura da competição desportiva de Mao Zedong, expressa no livro “Um Estudo de Educação Física”, aonde o grande líder chinês escreveu: “A educação física não só harmoniza as emoções como também fortalece a vontade. (...) O principal desígnio da educação física é o heroísmo militar.” E como a guerra nos tempos que correm é, acima de tudo, económica, a RPC assumiu decididamente o pensamento do antigo primeiro-ministro Deng Xiaoping quando deu o sinal de partida, quer dizer, o mote, para o combate económico que se avizinhava: “ser rico é glorioso”.

O mundo Ocidental já começou certamente a aperceber que, muito provavelmente, estamos numa segunda “Grande Marcha”, a do século XXI, desta feita económica que não se confina às fronteiras da China. Uma “Grande Marcha” que foi “desenterrar” os guerreiros de Terracotta para que, através dos atletas olímpicos, ordenem ao país que se levante e marche.

Por isso, quando ouvimos o chefe da missão portuguesa aos Jogos de Beijing afirmar que “nós somos desportistas, ...blá, blá, blá...”, o que só revela o atraso cultural em que o dirigismo desportivo nacional se encontra, temos de perguntar o que é que os sucessivos governos deste país têm andado a fazer em matéria de políticas públicas. Até porque, só para o Projecto de Beijing, os contribuintes já pagaram, pelo menos, 14 milhões de euros. Ora, 14 milhões é muito dinheiro só para alguns senhores andarem a passear à conta do erário público, convencidos que o desporto nada tem a ver com a política, mesmo que uns tantos atletas ganhem umas medalhas que, depois, bem vistas as coisas, só servem para lhes beneficiar o currículo, sem que o país ganhe nada com isso. E quando assim acontece, os atletas são os primeiros prejudicados.

Gustavo Pires

Professor na Universidade Técnica de Lisboa

■ Trigo limpo

Obelisco de Axum começa a ser montado no seu lugar de origem, na Etiópia

A última fase dos trabalhos de reinstalação do célebre obelisco de Axum, estela gigante datada do 3º ou 4º século d.C., e levado para a Itália pelas tropas do ditador Mussolini em 1937, voltou hoje ao seu local de origem no norte da Etiópia.

“Os engenheiros encarregados chegaram hoje (quarta-feira, 4 de Junho) para colocar o primeiro bloco sobre as suas fundações a partir de amanhã, com a ajuda de gruas e de cabos”, declarou à AFP Nada Al Hassan, que supervisiona a operação em nome da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Após ter sido desmontado em três partes, em Janeiro de 2005 em Roma, o obelisco, que pesa mais de 150 toneladas e tem 24 metros de comprimento, foi levado para a Etiópia em Abril 2005, cerca de 70 anos após ter chegado à Itália, por ocasião da conquista de Adis Abeba pelas tropas do ditador fascista Mussolini.

Jazia então no solo, dividido em partes durante um ataque dos muçulmanos no século XVI, perto de um obelisco quase idêntico, ainda intacto no sítio.

“É uma construção muito delicada e tentamos evitar qualquer dano. O segundo e o terceiro blocos devem ser reinstalados durante o mês de Julho, mas a inauguração só acontecerá no dia 10 de Setembro deste ano”, acrescentou Al Hassan.

“É uma parte importante do património da Etiópia. O obelisco é “uma lembrança para nós da guerra do sofrimento, da pilhagem e da crueldade fascista para com o nosso povo. O seu regresso permite-nos curar as feridas”, disse a deputada Netsanet Asfaw.

O obelisco foi levado para Nápoles num primeiro momento, depois instalado, a pedido do ditador Benito Mussolini, em Roma diante do ministério das Colónias.

A cidade de Axum, inscrita no Património Mundial da Humanidade pela Unesco em 1980, foi a capital deste reino conhecido pelo seu comércio de tecidos, incenso e jóias.

O regresso da estela estava previsto no armistício de 1947 mas só agora se concretiza.

O reino de Axum, convertido ao cristianismo entre 325 e 500 segundo os historiadores, perdeu pouco a pouco a sua influência para o Islão e para a rota comercial aberta para leste através do porto de Djibouti.

JPS / AFP



Planeta do Futebol: Um livro actual!

Quando há 40 anos comecei a estudar a História da Educação Física, entrei de folhear, curioso, o **Tratado de Educação Física** de Celestino Marques Pereira, um livro sobre o qual tombou um silêncio tumular, mas que merece ser consultado porque, pela primeira vez em Portugal, sobre este assunto lato da motricidade humana, se publicou um livro sério, meticulosamente fundamentado, de carácter histórico-filosófico. Mas é um livro que parece parado na eternidade: tem a idade de 50 anos! O livro *Planeta do Futebol*, de Luís Freitas Lobo, que vem de ser editado, é o livro de um homem culto, jovem ainda, que tentou aplicar, sem o dizer, o conceito de *paradigma* (T. S. Kuhn) ao estudo do futebol. E aqui encontrei um companheiro de jornada! De futebol, *lato sensu*, muito aprendi, em Portugal, com José Maria Pedroto (e os seus adjuntos João Mota e José Neto), Mário Wilson, José Mourinho, Manuel Jesualdo Ferreira, José Gomes, professor Neca, Manuel Cajuda, David Monge da Silva, Jorge Jesus (e nas conversas fraternas que mantive, anos a fio, com o Homero Serpa); no Brasil, com Telé Santana, Mário Sérgio e João Paulo Medina. Em Luís Freitas Lobo, há algo mais do que futebol, ou melhor, há o futebol mais o campo do sentido que o futebol tem, mais a vontade de uma nítida demarcação entre um futebol físico tão-só e um futebol donde emerge a *complexidade do humano*. Folheia-se, demoradamente, o livro *Planeta do Futebol* e dele ressalta um paradigma, o das *ciências hermenêutico-humanas*! No futebol de Luís Freitas Lobo o que nos arrebatava, o que nos prende é o facto de os seus jogadores serem homens, antes de serem jogadores de futebol e, daí, a sua humanidade informar a própria motricidade do praticante.

Luís Freitas Lobo não deixa dúvidas, quando escreve: “Ao longo dos tempos, o futebol mudou muito, adquiriu novas formas tácticas e estilos, mas em todas as épocas a inteligência foi o ponto de partida para entender o seu sentido colectivo ao qual até as grandes individualidades se devem submeter” (p. 35). Mais adiante, pode ler-se: “Na actualidade, existem poucos jogadores, com nível para recriar o chamado perfume de outras eras, onde a bola era tratada com carinho, viajava de pé para pé pela leveza dos magos que a tocavam e quase pedia música celestial para acompanhar todos os seus movimentos. Hoje, quando surge um poeta da bola a recriar esses gestos, muitos estudiosos pragmáticos logo o catalogam de lento. Ilusão de óptica. Pensem em Zidane, Kaká ou Baggio. Nunca denotam nervos ou pressa em campo. A aparente lentidão apenas esconde a inteligência capaz de devolver à vida a bola ou a jogada mais moribunda. Para eles, a bola é um prolongamento do seu corpo” (pp. 26/27). Mas, porque não há corpo sem a complexidade humana, da

própria bola ressalta o génio do jogador que a comanda.

No futebol, como em todo o desporto, o humano é o paradigma: é o que Luís Freitas Lobo, antes do mais, nos diz neste livro que, francamente, me seduziu. Recordo Foucault: “A história contínua é

o correlato indispensável da função fundadora do sujeito, a garantia de que tudo o que lhe escapou lhe poderá ser restituído (...). Donde, a palavra de ordem é salvar, contra todos os descentramentos, a soberania do sujeito” (*L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1969, p. 22). Luís Freitas Lobo diz o mesmo doutra forma: “O que faz do futebol uma linguagem universal é a expressão corporal dos seus intérpretes (...). O maior elogio que vi fazerem a Cruyff foi quando o definiram o *Nureyev do futebol*” (p. 30). De facto, o futebol é um sistema de relações... entre tudo o que o praticante é, incluindo a dimensão axiológica, isto é, ética e estética!

Por vezes, os homens do futebol estranham que estudiosos, sem passado no futebol profissional, digam coisas sobre esta modalidade que eles não sabem dizer e, mais, que reflectem indubitavelmente a realidade. É que os homens do futebol têm imperiosa necessidade de dialogar com outras áreas do conhecimento. E porquê? *Porque o conhecimento teórico aumenta o espaço dos factos!* Quanto mais forem as ópticas a observarem o futebol, mais o futebol se enriquece e se complexifica. O que existe de indizível, na linguagem habitual do futebol, é o que é fundamental. A revalorização do teórico não significa o desprezo da prática, mas a abertura da prática a novas pesquisas e a novos valores. Por que surgiu o *futebol total*, na década de setenta? Na década de 70, nasce o *paradigma da complexidade* e é posto em causa o reducionismo do dualismo antropológico cartesiano. Também não foi por inspiração divina que eu, modestíssimo filósofo, escrevi um artigo, na revista *Ludens* (Outubro-Dezembro de 1979), intitulado “Prolegómenos a uma nova ciência do homem”, onde me ocupei do desporto como sub-especialidade de uma nova ciência humana. Nascia o conceito de complexidade e a competição e o treino desportivos haviam de repensar-se. A partir dessa altura, ou melhor, de há quarenta anos a esta parte, uma vontade de ciência atravessa o futebol. Mas não se trata de uma ciência sem sujeito: não se trata de um saber só laboratorial, ou só mensurável, ou de só de alta tecnologia... porque o ser humano não é só isto! E mesmo que alguns cientistas tentem provar que o livro de Luís Freitas Lobo não tem valor científico, tem certamente valor cognitivo. Com efeito, não há nele um conhecimento exacto, mas há um saber necessário.

Planeta do Futebol é um livro indispensável e Luís Freitas Lobo um grande e notável pensador do futebol – como não encontro hoje igual, no nosso País!

Manuel Sérgio

Professor jubilado. Universidade Técnica de Lisboa

Mais “cem anos de solidão”?

Deixei a última crónica suspensa nesta pergunta: porque não mudam as escolas? Não houve alvitres. Retomo a pergunta, porque, como disse o saudoso mestre João dos Santos, “se não sabe por que é que pergunta?” Tenho a “minha resposta”, não “a resposta”. Melhor dizendo, tenho uma parte da resposta. Explicarei.

Evoco palavras do meu amigo Carlos: *Numa manhã ensolarada de Janeiro, uma professora, que, casualmente, entrou na sala, enquanto as crianças escreviam poemas ao som de sonatas para violino, disse que aquela sala parecia um jardim. Fiquei feliz pelas crianças.* Professores como o Carlos (são tantos os que conheço!) vão gravitando em torno do desastre. As suas palavras contrastam com as de outros professores, que me falam de sofrimento, de esforço não compensado, de desânimo que, não raras vezes, conduz à frustração.

Não é fácil a vida nas escolas que temos. O professor está sozinho, na sua sala. Esse absurdo – um dos absurdos que sustentam a tradicional e hegemónica organização das escolas – reforça um mortal sentimento de auto-suficiência, expõe professores a situações de constrangimento e, por vezes, de violência expressa. Sei de professores que salvaram, *in extremis*, colegas em risco de serem agredidas dentro das suas salas. Sei de professores que foram ameaçados, humilhados, sovados.

Se isto se deve a uma organização das escolas pautada pelo isolamento e pouco propícia ao exercício da solidariedade, não é menos certo que não cabe às escolas toda a responsabilidade. Não pretendo afagar o ego dos professores, que nunca é intenção minha agradar a quem quer que seja. Quero, tão só, dizer que escolas povoadas de solidão são objectos frágeis, ornados de contradições, que não digerem a massificação, e se degradam por efeito da crise que afecta outras instituições. Quando, já há muitos anos, um inspector me ordenou que voltasse a trabalhar sozinho (*na “sua” sala, com os “seus” alunos como a lei estabelece*), respondi-lhe, fundamentando, que a nossa profissão não poderia continuar

a ser uma profissão solitária, mas solidária. E lá se foi o inspector, sem lograr impor a lei.

Não se pense que são bravatas. Isto acontecia, há já muitos anos, numa escola deste país, sujeita às mesmas leis que as restantes escolas. Já então, eu nutria uma profunda ternura pelos inspectores que nos visitavam. Diferentes dos inspectores de hoje, também eram boas pessoas, mas nada sabiam de pedagogia. Explicávamos os nossos pontos de vista e eles entendiam. Debatiam-se entre o estabelecido pela lei e a evidência (prática e teórica), e acabavam por reconhecer a pertinência das nossas atitudes, porque o que lhes faltava em conhecimento sobrava-lhes em bom senso.

Senti necessidade de referir esta memória, para dizer aos “legalistas” – àqueles que afirmam que as leis vigentes não permitem mudar as escolas – que isso não é verdade.

As cifras do insucesso escolar, recentemente reveladas pelo ministério, são assustadoras. Nada nos dizem sobre o insucesso pessoal e social. Mas adivinha-se...

A solidão dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos. É causa de infelicidade e efeito da racionalidade que subjaz ao tradicional modelo de organização das escolas. E, quando a essa solidão juntamos a das famílias, apercebemo-nos da dimensão da tragédia. Como diria um professor meu amigo, as escolas não fazem milagres!... Para ilustrar os caminhos que levam à solidão, deslocarei o problema das escolas para famílias submersas no silêncio, na incomunicabilidade e indiferença. Farei o justo contraponto com famílias onde, efectivamente, se educa.

Quando a mãe disse à Bia para arrumar os brinquedos, a pequena respondeu: tenho soninho. Com amorosa autoridade, a mãe olhou a Bia. A Bia arrumou. O *Nelinho* espalhou os seus brinquedos pela sala. Acabada a brincadeira, sentou-se, a ver televisão. O pai do *Nelinho* ordenou-lhe que arrumasse os brinquedos. Logo a mãe do *Nelinho* atalhou: *Deixa lá! Não vês que o menino está com sono? Coitadinho!*



ANA ALVIM

O pai ainda insistiu, com pouca convicção na voz: *Vá lá, Nelinho, apanha, pelo menos os brinquedos que estão à tua beira...* Mas o *Nelinho* já tinha recolhido aos braços protectores da mamã. E foi o pai quem os apanhou.

Quando os “coitadinhos com soninho” chegam à idade de ir à escola, comportam-se de acordo com um padrão umbiguista, sedimentado em anos de permissividade e solidão.

Um marmanjo com idade para deixar de “ter soninho” divertia-se a empurrar colegas mais pequenos, até que um miúdo mais franzino se feriu. Uma professora interveio e repreendeu-o. O jovem replicou: *Quem é você para me falar assim?* Acto imediato, o aluno pe-

gou no seu telemóvel e telefonou ao papá: *Tenho aqui uma gaja a chatear-me!* O papá foi em seu auxílio. E apresentou queixa contra a professora.

As escolas pouco, ou mesmo nada, podem fazer perante estes desmandos. Alunos que crescem sozinhos vão juntar-se a professores sozinhos, num drama que se eterniza.

Há mais de cem anos, muitos educadores denunciavam o carácter solitário da profissão de professor, apontavam neuroses daí resultantes, reivindicavam a reconfiguração das escolas. Teremos de aguardar mais cem anos?

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

ANTIMILITARISTA EM APUROS

Justiça turca julga cantora transsexual por prejudicar imagem do Exército

Um tribunal de Istambul (Turquia) começou a julgar, em meados de Junho, Bulent Ersoy, a cantora transsexual turca acusada de ter danificado o prestígio do Exército por ter afirmado na televisão que se tivesse tido um filho, nunca o teria deixado cumprir o serviço militar.

“Se tivesse tido um filho, imaginam se eu o levaria

ao túmulo porque alguém sentado na outra ponta de uma mesa diz: “deve fazer isso?”, declarou a artista no final de Fevereiro, em plena operação do Exército turco contra as bases dos rebeldes curdos no norte do Iraque.

“Não sou mãe e nunca o serei. Mas sou um ser hu-

mano e levá-los ao túmulo...não”, prosseguiu a cantora num programa de entretenimento. No mesmo programa Bulent Ersoy também classificou de “cliché” enganoso o lema “os mártires são imortais, a pátria é indivisível” entoado na Turquia nos funerais dos militares.

Bulent Ersoy, de 56 anos, pode ser condenada a até três anos de prisão, com base no artigo 318 do código penal turco, que estipula o crime de “dissuadir do serviço militar através da imprensa”.

JPS/ AFP

■ O Trigo e o joio

Justiça britânica condena a modelo Naomi Campbell a trabalhos comunitários

A modelo britânica Naomi Campbell foi condenada, em 20 de Junho, por um tribunal de Londres a cumprir 200 horas de trabalhos comunitários por ter agredido polícias no aeroporto londrino de Heathrow, em Abril passado.

Naomi Campbell compareceu perante um tribunal de Londres e declarou-se culpada por ter agredido dois polícias em Heathrow num dos seus já rotineiros acessos de cólera, em Abril passado.

A modelo, de 38 anos, podia ser condenada a um máximo de seis meses de prisão por cada acusação contra ela.

Eram seis as acusações contra Campbell: três por agressão a polícias (duas contra uma mesma pessoa), uma por conduta susceptível de constituir agressão e outras duas por ter proferido ameaças e injúrias contra os membros da tripulação do avião. Em 3 de Abril, a modelo foi expulsa de um avião da companhia British Airways pela polícia depois de ter um acesso de raiva ao saber que uma de suas malas não havia sido embarcada.

Segundo a acusação, Campbell teve um comportamento inicialmente amistoso e profissional quando embarcou no voo, mas ficou furiosa quando o comandante avisou os passageiros que a descolagem seria atrasada por causa dos problemas operacionais no então recém-inaugurado terminal 5 do aeroporto e Heathrow, uma vez que nem todas as malas haviam sido embarcadas.

A modelo afirmou que numa das suas malas estava um traje Yves Saint Laurent que, por contrato, ela deveria usar numa apresentação nos Estados Unidos. Falando ao telefone, Naomi usou de palavras grosseiras: "Eles perderam a «porra» das minhas malas, eu quero outro voo, chame a imprensa, chame o meu advogado".

E depois gritou com o comandante: "Vocês não vão levantar voo até acharem a «porra» das minhas malas". Como o comandante não respondeu e lhe virou as costas, a modelo explodiu: "Você é um racista. Você não faria isso se eu fosse branca".

A tripulação chamou a segurança do aeroporto, mas Campbell recusou-se a deixar o lugar.

No ano passado, Naomi Campbell foi sentenciada a prestar serviços de faxina numa loja de Nova York por ter agredido a sua empregada com um telemóvel.

Além dos cinco dias de trabalho comunitário, Campbell também foi condenada a fazer dois dias de terapia para aprender a controlar os seus ataques de fúria e a pagar 350 dólares para cobrir os gastos médicos da mulher, depois de se declarar culpada das acusações contra ela.

Campbell, que fez fama internacional após ser descoberta, aos 15 anos, pela agência de modelos Elite, de Londres, disse recentemente que os cursos de ioga e de autocontrolo a estavam a ajudar a manter a calma. Menos dinheiro e mão mais pesada talvez produzissem melhor efeito.

"Isso faz parte de minha cura. Tentar ficar tranquila", acrescentou a «senhora».

JPS / AFP

Cinema e pedagogia do olhar

Não é difícil observar que muitas das experiências de inserção das novas tecnologias na escola, especialmente em se tratando de televisão e cinema, acabam tendo como objetivo condenar ou reprovar este ou aquele programa ou filme, nomeando-os de "violentos", "machistas", etc.. Acho importante salientar que seria ingênuo imaginarmos que, ao mostrar os "problemas" destas produções, fariamos com que as crianças os apreciassem menos. O que pretendo defender de forma breve, aqui, é que talvez seja mais produtivo investirmos tempo e esforço mostrando e apresentando produções culturais de uma comple-

cinema (e por nenhum outro meio). Assim, a ideia não é a de apresentarmos filmes (ou fragmentos de filmes) exclusivamente com o objetivo de desenvolver o "espírito crítico" das crianças. Talvez o que importe seja favorecer o contato das crianças com aquelas obras que não circulam nas grandes salas e nos circuitos comerciais. O desafio seria o de *iniciação*, o de *exposição*, num duplo entendimento: exposição de filmes específicos às crianças e exposição das crianças à arte, em seu sentido mais genuíno. Afinal, é justamente essa a questão principal da relação entre cinema e escola: a de promover, de facilitar o encontro com a *alteridade*; uma tarefa que diz respeito, sobretudo, a uma *pedagogia do olhar*;



xidade mais apurada do que criticar e atacar *Dark Angel*, *Dragon Ball Z*, *Powers Rangers* ou *Avatar*. Ou seja, aposto num trabalho (ou num encontro) entre cinema e escola, entre arte e escola, com a convicção de que ofereceremos mais para uma criança mostrando-lhe um plano de um filme de Abbas Kiarostami, uma bela seqüência de Manuel de Oliveira ou um fragmento de Fritz Lang – todos cineastas renomados por, respectivamente, *Onde é a Casa do Amigo?*, *Amor de Perdição*, *Metropolis* – do que se ficarmos desmontando, durante horas, qualquer um dos produtos da 'sopa televisual'.

Um trabalho deste tipo na escola seria importante, pelo menos, por dois motivos. Primeiro, porque penso que o acesso à arte é um direito de todas as crianças e jovens, e porque o espaço escolar, para um grande contingente deles, provavelmente seja o *único* no qual esse encontro seria possível. Falo, portanto, de uma atuação, acima de tudo, *política*, qual seja, a de pelo menos pensarmos na possibilidade de que crianças e jovens possam ser mobilizados pela arte. Ao promover o encontro entre crianças e cinema, a escola faria mais do que "ensinar" arte, já que "arte não se ensina, ela se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias que não a do discurso do saber único e, por vezes, mesmo sem nenhum discurso" (Bergala, 2002, p. 30).

Ao dizer que não caberia à escola "ensinar" cinema, refiro-me ao segundo motivo que torna a inserção do cinema na escola importante: o encontro com emoções e sentimentos que só nos são oferecidos pelo

uma pedagogia que busca aceitar olhar as imagens em sua parcela enigmática, e que não se restringe a introduzir palavras e sentidos inarredáveis sobre elas.

O encontro de que falo aqui privilegiaria romper com um certo "didatismo" quando o assunto é arte ou mesmo imagem: ver aqui, naquela tela, naquela instalação, o que o artista quis "mesmo" dizer; entender o que aquela imagem "representa" ou quer "representar". Uma possibilidade instigante poderia ser a de enfatizar perspectivas de trabalho que fossem além daquelas ligadas às "significações corretas", aos "ensinamentos", às "mensagens". Tratar-se-ia simplesmente de apresentar filmes, considerando uma impossibilidade básica: "por mais que se tente dizer o que se vê, o que se vê jamais reside no que se diz" (Foucault, 1998, p. 65). Ou seja, tratar-se-ia de considerar as infinitas possibilidades de olhar para além da conexão entre imagens e palavras. Quando falamos de imagens (e de arte) não há "ensinamentos" previsíveis, no sentido de que não há interferências possíveis naquilo que diz respeito à fruição, ao deleite, à sensibilidade: pode-se até obrigar alguém a aprender algo, mas não se pode ensinar alguém a se emocionar (Bergala, 2002).

Fabiana de Amorim Marcello

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação (GPCE/Ulbra) e do Núcleo de Pesquisa em Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES/Ufrgs).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, A. (2002). *L'hypothèse cinéma*. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du cinéma.
FOUCAULT, M. (1998). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.

A reconciliação da teoria com a prática na formação dos profissionais da educação

O domínio da formação contínua de professores e educadores segundo uma perspectiva teórica e metodológica que considere as práticas profissionais como objecto específico do trabalho formativo dos próprios professores, enquanto formandos, não tem merecido por parte das instituições de formação e das entidades responsáveis pela concepção e desenvolvimento dos modelos de formação a preocupação que lhe é reconhecida pela investigação que se tem dedicado a esta vertente da formação.

Na verdade, se a investigação vem estabelecendo que, no domínio sócio-profissional, todas as práticas participam de disposições subjectivas sócio-institucionalmente condicionadas e mediadas com largo impacto na configuração identitária dos profissionais e na estrutura organizacional das condições de trabalho, no caso dos professores e educadores tal pressuposto assume uma relevância crucial no quotidiano profissional sem que, em regra, os próprios profissionais tenham oportunidade de se apropriar dos seus benefícios ou prevenir os seus malefícios.

Esse défice de apropriação ou de prevenção, que se traduz no desperdício dos benefícios do trabalho das práticas, está estreitamente conotado com a especificidade da profissão docente em cujo processo de formação concorrem factores que, tanto histórica como socialmente, contribuem para uma desvalorização das práticas. Tenha-se em atenção que a especificidade do exercício profissional dos professores não assenta, apenas, em condições objectivas e formais de formação (científicas, técnicas, sociais e organizacionais) que enquadram o desenvolvimento do seu trabalho, a que é reconhecido, por sua vez, um carácter já de *per si* muito particular: - o de ser indissociável da atribuição de um juízo de valor com conotações morais, sociais e materiais por norma socialmente exigente.

Para além disso, o entendimento da especificidade profissional em referência não dispensa o recurso a um qua-



ANA ALVIM

dro de significação sócio-histórico e cultural que, pela ressonância simbólica que carrega (hierarquia e autoridade com base nos saberes cognitivos e disciplinares) e pela própria missão civilizacional de que se foi revestindo, mais do que valorizar e favorecer a aprendizagem pelas práticas, contribui para a sua obnubilação e ocultação, facilmente as depositando no limbo das rotinas.

Assim se aprofunda o viés entre a teoria e a prática e se torna cada vez mais inacessível o processo que poderia (poderá) permitir a sua reconciliação no sentido da aprendizagem e aperfeiçoamento permanentes pelo reconhecimento dos próprios «erros». Entenda-se que estes «erros» só o serão à medida que se desenvolva a consciência da sua ocorrência. Isto é, estes erros não são erros no sentido cognitivo, no sentido de falta de conformidade entre os elementos que integram um enunciado

formal com pretensão de verdade; são antes «erros» que se revelam à acção e portanto são inverificáveis antes da acção – porque é a acção que se revela inadequada, quando a reflexão se produz sobre ela. A condição para que isso aconteça porém, é permeabilizar permanentemente a acção pela dúvida e pela crítica, pela consciência de si face a si próprio ou ao outro, quando é o outro que é visado na acção.

A reconciliação entre a teoria e a prática passará, assim, pelo reconhecimento crítico do «trabalho» do sujeito profissional na produção inconsciente (?) das suas próprias teorias práticas (teorias implícitas) que, no exercício profissional, se dissimulam afirmando a «independência» do cognitivo face ao relacional, ao afectivo ou emocional. A separação (que supõe uma implícita hierarquização) no interior do sujeito profissional destas diferentes instâncias do ser profissional que é o

professor – sendo uma “disposição” facilmente compreensível à luz dos benefícios psicológicos que promove (aparente segurança, neutralidade e independência do contexto) e à luz dos efeitos da distinção social que anda associada à administração e controlo dos saberes cognitivos -, só poderá ser superada no contexto de uma reabilitação do primado do comunicacional e do reflexivo que integre em acto a dimensão colegial da profissão e assumo o trabalho profissional como um trabalho intersubjectivo. Esta intersubjectividade que conduz ao reconhecimento do papel do sujeito interactivo na construção da sua realidade institucional é a primeira condição para a abordagem da formação através da análise das práticas.

Manuel Matos

FPCE da Universidade do Porto

Mmatos@fpce.up.pt

TERROR DA GUERRA AO TERROR

Amnistia exhibe réplica de cela de Guantánamo diante da Casa Branca

A Amnistia Internacional lançou, no final de Junho, uma nova campanha para que o governo americano feche a sua prisão em Guantánamo, exibindo diante da Casa Branca uma réplica exacta de uma das suas celas.

A cela de isolamento, de 3 metros de profundidade por 2 de largura, idêntica às que abrigam dois terços dos presos detidos na base americana de Guantánamo (Cuba), “é uma forma de mostrar aos americanos

a injustiça em tamanho real”, explicou Gwen Fitzgerald, porta-voz da Amnistia Internacional (AI).

Quem visita a cela, armada sob o monumento de Washington, muito frequentado por turistas, pode experimentar “o que sentem aqueles que ficam fechados 22 horas por dia numa caixa, sem terem sido julgados e sem saberem quando serão libertados”, disse Larry Cox, presidente da AI nos EUA.

Dentro da cela, uma câmara permite que o “visitante” grave uma mensagem para o presidente George W. Bush, que depois será exibida no site da AI.

Os Estados Unidos ainda mantêm cerca de 270 prisioneiros da sua chamada “guerra ao terror” na base de Guantánamo. A maioria está lá há anos, sem acusação formal e em condições de isolamento.

Pelo menos 800 homens e adolescentes passaram

pela prisão desde a sua inauguração, em Janeiro de 2002. A Human Rights First, organização americana de defesa dos direitos humanos, divulgou um relatório em Março no qual afirma que “a utilização de provas obtidas sob tortura e o tratamento desumano são omnipresentes e sistemáticos com os prisioneiros de Guantánamo”.

JPS / AFP

■ Erva moira

Casal milionário condenado nos EUA por escravizar domésticas

Um relatório da Amnistia Internacional, publicado em Fevereiro, dava conta do mais cruel terror a que são submetidas mais de dois milhões de trabalhadoras domésticas indonésias no seu próprio país.

Neste relatório, são relatadas várias formas de violência a que estas trabalhadoras são submetidas. Estas mulheres, a trabalhar por conta de outras famílias, estão praticamente reduzidas à servidão. Retenção de salários, trabalho obrigatório até 22 horas diárias, agressões, violência sexual, enclausuramento forçado, são alguns dos muitos abusos a que estão sujeitas.

A maioria destas raparigas e mulheres começou a trabalhar muito cedo, aos 11 ou 12 anos, algumas antes desta idade.

Algumas destas trabalhadoras procuram escapar a esta situação de miséria e terror emigrando para outros países. Mas, muito frequentemente, espera-as apenas a continuação do terror. A violência sobre os mais pobres e os mais fracos não tem fronteiras.

Foi o que aconteceu, a título de exemplo, com duas destas trabalhadoras domésticas indonésias imigrantes nos Estados Unidos da América.

Um casal de milionários de origem indiana foi condenado à prisão, nos últimos dias de Junho passado, por um tribunal de Long Island, perto de Nova York, por escravizar e torturar as suas duas empregadas indonésias.

Mahender Sabhnani, de 51 anos, nascido na Índia, foi condenado a 3 anos e quatro meses de prisão, anunciou o juiz Arthur Spatt num tribunal de Central Islip, após a condenação, na véspera, da sua mulher, Varsha Sabhnani, a 11 anos de cadeia.

“É terrível que crimes deste tipo continuem a acontecer nas nossas comunidades no século XXI”, disse o procurador Benton Cambell, após o anúncio da sentença.

Os Sabhnani, proprietários de uma empresa de venda de perfumes em Long Island, torturaram as duas mulheres, agredindo-as com pedaços de pau, queimando-as com água quente e obrigando-as a subir e descer escadas, ou a comer pimenta pura.

O casal, que usava essas técnicas como castigo para fazê-las trabalhar, negava-se a pagá-las directamente, limitando-se a enviar 100 dólares aos seus familiares na Indonésia.

A dona-de-casa recebeu uma pena muito superior à do marido, porque os procuradores insistiram em que era ela que abusava directamente das trabalhadoras.

As empregadas, que não falam inglês, ficavam trancadas num sótão, ou na garagem da casa, quando os Sabhani recebiam convidados.

Ambas chegaram aos EUA, em 2002, com um passaporte legal, que foi tomado pelos patrões. Desde então, o visto já expirou.

Em Maio de 2007, a polícia prendeu os Sabhnani, após encontrar uma das empregadas na rua, vestida apenas com uma peça de roupa interior e uma toalha.

Ocultas por detrás do direito à privacidade a violência doméstica, também contra quem trabalha para outros no espaço doméstico, continua a imperar.

O relatório da Amnistia Internacional dava voz, entre outras, a Ratna, uma destas jovens indonésias de 13 anos de idade: “Limpava a casa, cozinhava, varria e ocupava-me das crianças [...] todos os dias das cinco da manhã à meia-noite [...]. ela [a patroa] atirava-me com água a ferver quando se aborrecia [...] Só podia sair de casa para estender a roupa uma vez por semana [...]. Dormia na cozinha, sem colchão. Ela fechava-me todas as noites. Durante a noite não podia ir à casa de banho”, contou, para que fiquemos a saber.

JPS / AFP

Pedagogias, competências e mediações:

Da *competency-based training* ao projecto *Tuning*

Competência é uma noção vaga e fluida, polifacetada, assumindo sentidos diversos decorrentes dos usos múltiplos de que é objecto nas duas esferas em que tem vindo a ganhar espaço e relevo: o mundo da educação/formação e o universo do trabalho.

Canário refere dois autores que, em 1993, recensaram 120 definições de competência, o que é suficiente para mostrar a polissemia do termo. Em todo o caso, apesar de serem sempre mencionadas diversas concepções de competência(s), a referência à **acção em situação** tende a ser uma constante, mesmo que muitas outras dimensões variem. É, então, apontado que [as competências] “não podem ser dotadas de universalidade e existir independentemente dos sujeitos e dos contextos”¹.

A noção de competência tem sido usada para designar: desempenhos em situação e de tarefas específicas; saberes/aprendizagens experienciais; mediação entre conhecimento e acção. Tem aparecido ainda associada a: construção e desenvolvimento de competências; o reconhecimento, validação e avaliação de competências.

O movimento e o debate sobre modelos de educação/formação baseada em competências têm percorrido sinuosos caminhos ao longo destas quase seis décadas de desenvolvimento. As questões colocadas são díspares, têm sofrido as marcas dos contextos político-sociais e as respostas estão também longe de serem unívocas.

No início, nos longínquos (e tão próximos) anos cinquenta, os pressupostos e procedimentos adoptados para a construção de dispositivos de formação de competências foram claramente marcados por concepções inspiradas na psicologia comportamentalista, procurando racionalizar, padronizar e medir os resultados da formação e tomando a visibilidade dos mesmos como indicador de pertinência. Neste quadro, como tem sido amplamente reconhecido, a competência, definida nos estritos limites do resultado de aprendizagem observável e padronizado, assume um pendor normativo, prescrevendo o resultado da formação, estruturando-a e finalizando-a. As críticas são também conhecidas e sublinham que o resultado/comportamento observável: não permite compreender a aprendizagem e muito menos actuar sobre ela; ignora os diferentes saberes que lhe estão associados; subvaloriza os aspectos cognitivos, interaccionais, emocionais, contextuais, políticos e sociais.

Deve, no entanto, ser realçado que o campo do debate e das práticas de educação/formação baseada em competências é bastante mais plural e rico do que o do movimento de institucionalização de reformas, sistemas e modelos de ensino assentes em competências, que ressurgiu nos anos oitenta e, em diversos ritmos e formas, tem vindo a percorrer as latitudes do planeta. No último caso predominam

as orientações mais próximas dos modelos de aprendizagem inspirados na psicologia comportamentalista e em pedagogias preocupadas mais com o valor performativo do que formativo do conhecimento e da aprendizagem e com a racionalização e padronização da formação. As duas últimas operações constituem aliás requisitos importantes para potenciar quer o ingresso da educação em relações de troca mercantis, quer a sua maximização como instrumento de controlo social.

Aquelas orientações e pedagogias constituem a principal tendência a alimentar o modelo educativo que ambiciona posicionar-se como dominante ou hegemónico no âmbito mundial, protagonizada por governos de países centrais na geopolítica do poder e apoiada por organizações internacionais e outros poderosos actores situados no arco da governação do mundo. Aquela tem-se revelado também a versão mais influente, mas não a única, de organização da educação segundo princípios alternativos à centração sobre a transmissão de conhecimentos, formalizados e organizados em corpos disciplinares. Outras propostas conceptuais e outras práticas se têm posicionado neste campo, propostas e práticas essas que levam a sério a essencial questão, já clássica, sobre a mediação entre conhecimento e acção a que a noção de competência e os dispositivos de formação nela baseados procuram responder. De modos divergentes, como procuro argumentar. Algumas daquelas propostas têm defendido uma concepção de competência enquanto praxis, articulando teoria e prática, conhecimentos científicos e saberes tácitos a experiências de vida e laborais. A definição anacrónica de competência, focalizada no fazer e no desempenho na tarefa, é desqualificada face às exigências colocadas à acção individual e colectiva nos actuais contextos complexos de actuação na vida quotidiana e de trabalho: a heterogeneidade cultural e social das situações de interacção; a impregnação da tecnologia, seus artefactos e universos, nas nossas vidas pessoais e profissionais; a intensa troca de informação, imagens e mensagens que atravessam os nossos mundos vivenciais são apenas alguns dos exemplos ilustrativos dessa superior exigência de acção reflexivamente orientada e teoricamente informada colocada a todos os sujeitos.

A complexidade, a imprevisibilidade, a incerteza que atravessam as nossas existências constituem, por isso, outras tantas interpelações que apelam ao ensaio e à construção de respostas de educação que capacitem para agir reflexivamente; para esta capacitação, a prática como mera actividade é insuficiente porque fonte de um conhecimento imanente ao sentido das situações concretas; a teoria é também limitada porque constitui uma interpretação provisória e parcial da realidade num dado tempo e espaço. A questão é então das articulações entre teoria-prática e conhecimento e acção que os processos pedagógicos podem promover, dado o seu carácter mediador. Neste sentido, estamos perante uma questão de método recolocada pelas competências, enquanto constructo regulador da educação/formação.

(continua na página 38)

¹ Nesta discussão apoio-me em diversos trabalhos: CANÁRIO, Rui (1999). Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa; KUENZER, Acácia Zenaide (2003). **Competência como praxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC. Senac, Brasil. In <http://www.senac.br/BTS/291/boletec291b.htm> (consultado em 11 Fevereiro 2008). PIRES, Ana L. (2005). Educação e Formação ao Longo da Vida: *Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/MCTES; STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António M. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais.* Porto: Afrontamento.



ANA ALVIM

É urgente devolver a alegria às escolas

O ano lectivo lá chegou ao fim. Os rapazes da turma de décimo de desporto (a expressão masculinizante é nitidamente retida do “Diário” de Sebastião da Gama, porque moças desportistas é o que mais há...) lá acabaram por passar, na sua maior parte, a Português e de ano; muitos vão “mancos”, é certo, a duas disciplinas (porque não pode ser a mais); mas vão. Deposita-se nelas esta esperança de que um dia crescerão um pouco mais (ainda, apesar de serem já grandes e andarem perto dos vinte) e aprenderão a enfrentar alguns sacrifícios, a perceber que há outros saberes não tão imediatos como driblar a bola que também são importantes para se perceber o que é uma calote do esférico, como funciona a força centrípeta no relvado, o que está para além da escrita do jornalista desportivo ou nas entrelinhas dos discursos do presidente da Federação Portuguesa de Futebol e outras coisas assim.

É nesta alegria, muitas vezes dificilmente apreciável e transferível para o papel, que se exerce a profissão do professor: é tudo muito feito de sentires, de emoções guardadas na memória pela experiência, pelo vivido sabe-se lá como, pelo risco ostentado com toda a digni-

dade. Como vão as escolas proceder agora à avaliação de tudo isto?

Sem dúvida que em Portugal havia (e há) muito a fazer pela Escola, nomeadamente pela Escola Pública. Há batalhas ganhas? O futuro dirá.

O que acontece é que - enquanto houver professores - tudo continuará a existir, com segurança. Os meninos serão protegidos, o bom senso imperará e chegaremos a todas as metas, mesmo àquelas que nunca tínhamos imaginado. Porque, do meio de todas as didácticas, da Pedagogia e das várias vertentes cognitivas brotarão, como sempre, as competências criativas e intelectuais dos professores.

É certo que havia por aí um ou outro docente que se “baldava” e cooperava pouco na vida da escola; é correcto afirmar que durante anos houve Conselhos Executivos que viveram vidas regaladas e não souberam (leia-se não quiseram?) desenvolver regras democráticas de desenvolvimento dos próprios estabelecimentos; é uma realidade que havia muitas coisas a apurar.

Mas agora o modelo de avaliação que se experimentará no próximo ano (e que apesar da parceria em observatório com os Sindicatos, vai, possi-

velmente, ser considerado pelo ME, quase sempre bom...) não será demasiado ridículo? Vejamos: vamos avaliar professores em cadeia, numa posição subalterna a subcoordenadores e a coordenadores de departamento, muitas vezes com mais experiência e maior formação académica; isto é: vamos avaliar o quê? E vamos ter um director (para já um presidente de Conselho Executivo) a avaliar toda a gente. Mas quem são os nossos presidentes? Os que estão no Conselho de Escolas? Será que nos têm representado de forma digna, como nossos pares, e merecem a nossa confiança? Será que tomaram posição, nas reuniões com o Ministério, contra o novo modelo de gestão? Ou está cada um (salvo raras e honrosas excepções) à espera de ser o futuro “reitor” da escola?

Não seria melhor se avaliássemos numa perspectiva de camaradagem e de entreajuda, tentando melhorar realmente tudo o que conhecemos tão bem, no sentido de encontrar expressão para as diferentes formas de actuar, de ser e de estar, partilhando, construindo, incluindo... amando? (perdoe-se a vertente espiritual, mas ela existe.)

O grande problema é que, para além

das horas e do dinheiro que se vai gastar a formar estes futuros avaliadores de docentes e do tempo que eles próprios vão retirar à escola para estas actividades, se vai instalando, indelevelmente, de maneira (conveniente) a não nos apercebermos muito, o Caminho do Medo. Entranhado nos nossos ossos não sabemos como, por uma educação que teve e terá imensos cromossomas salazarentos. E esse Medo é que nos arrasta para a miséria profissional, para uma identidade desconhecida, para a perdição humana.

Que estes tempos com menos alunos nas escolas nos permitam reflectir profundamente sobre o que queremos para nós, para os nossos filhos e para os nossos netos. Porque quem nos quer fazer acreditar que os caminhos da eficácia e da qualidade cruzam fatalmente os do medo, da perseguição, da intolerância e da exclusão está a tentar enganar-nos redondamente.

Seremos capazes. Somos uma profissão digna de e do futuro.

O primeiro passo é recuperar a alegria. Vamos pensar nisso?

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

PAI EM APUROS

Menina de 12 anos leva o pai a tribunal

Um tribunal canadiano deu causa ganha a uma menina de 12 anos, cancelando o castigo aplicado pelo seu pai depois de ela ter desobedecido às suas ordens para que ficasse longe da internet, informou em 18 de Junho a advogada do homem.

A garota processou o pai, no Tribunal Supremo do Quebec (Canadá), depois de o pai a ter proibido de participar numa viagem escolar. O pai deu-lhe esta pu-

nição em virtude da desobediência da filha, que apesar de ordens suas continuou a entrar em sites de conversa (que ele já havia tentado bloquear) e colocou na rede fotos suas que o progenitor considerou “impróprias”. A advogada do pai, Kim Beaudoin, informou que as medidas disciplinares aplicadas eram “para a própria protecção” da menina, e que ele vai apelar da decisão. “É apenas uma criança”, disse Beaudoin à AFP. “Na

idade dela, as crianças testam os seus limites e cabe aos pais estabelecer esses limites”.

“Já dei início ao recurso para restabelecer a autoridade paterna e para garantir que este caso não abra um precedente”, afirmou.

“Acho que a maioria das crianças respeita os seus pais e nunca iria tão longe ao ponto de os levar a tribunal, mas está claro que alguns o fariam e por isso devemos

perguntar-nos até onde isto pode ir”, explicou. Segundo os documentos judiciais, a transgressão da menina foi a última de uma longa série de desobediências em casa. Mesmo assim, a juíza Suzanne Tessier considerou o castigo excessivamente severo. Esta juíza é uma mãe boazinha, provavelmente.

JPS / AFP

■ Erva daninha

Uma lei que permite prender imigrantes por um período até 18 meses e expulsar menores

A detenção por um prazo máximo de 18 meses, a proibição da readmissão durante 5 anos e a possibilidade de expulsar menores são os pontos mais controversos da "normativa de repatriação", a lei europeia para endurecer as regras para com os imigrantes ilegais. Seguem os principais aspectos da legislação aprovada na quarta-feira, 18 de Junho, pelo Parlamento Europeu em Estrasburgo.

PAÍS DE RETORNO

O texto promove o princípio de repatriação para qualquer estrangeiro em situação irregular, podendo ser também um país de tránsito com o qual se tenha celebrado acordos ou para qualquer outro país em que o envolvido queira regressar, sempre e quando seja admitido.

REPATRIAMENTO VOLUNTÁRIO

Os imigrantes ilegais terão um prazo de 7 a 30 dias para o seu "repatriamento voluntário", que pode ser ampliado de forma "apropiada" em função das circunstâncias (crianças na escola, outros vínculos familiares e sociais).

DETENÇÃO

É imposta nos casos de "risco de fuga" ou quando os indocumentados se negam a ser expulsos.

O texto garante às ONGs o acesso aos centros de detenção, a possibilidade de recurso efectivo contra a decisão de expulsão e o direito do clandestino a assistência jurídica.

DURAÇÃO DA DETENÇÃO

A duração máxima da detenção é de seis meses, mas pode ser prolongada até 18 meses em caso de "falta de cooperação" do clandestino ou atrasos para obter os documentos necessários. Se ultrapassar os 18 meses, quando a expulsão não for possível, o clandestino recupera a liberdade. Actualmente, a duração da prisão é ilimitada em sete países europeus - Dinamarca, Estónia, Finlândia, Lituânia, Holanda e Reino Unido. Os países com disposições mais favoráveis, como a França (32 dias de prisão máxima) não estão obrigados a adoptar a lei.

Contudo, o texto não irá mudar nada nas legislações actuais da Irlanda, do Reino Unido e da Dinamarca, já que esses três países possuem direitos de excepção nas áreas de Justiça e Interior.

PROIBIÇÃO DE ENTRADA

Uma expulsão será acompanhada de uma proibição de entrada de 5 anos, podendo aumentar em caso de "ameaça grave" para a ordem e a segurança.

MENORES E FAMÍLIAS

Os menores não acompanhados e as famílias com menores serão colocados em prisão especial. O texto garante o "acesso a educação" aos menores e pede aos Estados-membros que tomem conta do "interesse superior das crianças". Contudo, autoriza a expulsão dos menores que não estão acompanhados para os países de origem, mesmo que não tenham família, desde que possuam "estruturas de recepção adequadas". O conceito de globalização e a liberdade de circulação continua a ser plenamente assegurada ao capital financeiro. O capital primeiro.

JPS / AFP

La experiencia humana es indisociable del valor que se atribuye al tiempo como realidad biológica y social, condicionando –implícita o explícitamente – los ritmos de la vida cotidiana en muy diversos aspectos y circunstancias. Tanto es así que nada o muy poco de lo que en él acontece nos resulta ajeno, requiriendo formas de imaginarlo, organizarlo y utilizarlo cada vez más complejas y desafiantes.

Educarse en el tiempo libre, desafío pedagógico y social

Los debates sociales a los que asistimos, especialmente el que se ha abierto en torno a la duración de la jornada o semana laboral y su conciliación con la vida familiar, lo recuerdan en el día a día, obligando a nuevas y no siempre satisfactorias búsquedas de compatibilidad entre las rutinas impuestas por los horarios y calendarios heredados (en el trabajo, los desplazamientos, las interacciones sociales, las instituciones, etc.) y las rupturas temporales que impone una sociedad local-global cada vez más "atemporal" y digitalizada, en la que el tiempo adquiere un creciente protagonismo como vivencia personal subjetivada, frente a su mera consideración como un fenómeno físico objetivable.

En este sentido, y a diferencia de un pasado en el que se tendía a cronometrar y cuantificar todas y cada una de las unidades temporales, imponiendo una lectura del tiempo esencialmente mecánica, dependiente del reloj y de los ciclos pautados, en la actualidad el tiempo tiende a ser contemplado como un ámbito de potenciales libertades, en el que confluyen diversas oportunidades para el desarrollo y la realización humana, acordes con su progresivo reconocimiento como una construcción social y cultural, estrechamente ligada a los cambiantes estilos de vida y a una más plena asunción de los derechos cívicos.

Concebido como un tiempo de tiempos, múltiple y policrónico, relativo y subjetivo, en el que desempeñan un importante papel las emociones y percepciones de las personas, todo indica que asistimos a una profunda revisión de sus parámetros más convencionales, aún cuando no se puedan obviar las contradicciones que ello supone en un escenario social mediatizado por las desigualdades existentes en el acceso a los recursos, las oportunidades en el trabajo y el consumo, la edad o la identidad de género, por nombrar algunas de las variables más determinantes en los modos de relacionarnos con el tiempo y, consecuentemente, de padecerlo o disfrutarlo.

Paradójicamente, justo cuando se insiste en realzar su valor "monetario" ("el tiempo es oro", o "recuerda que el tiempo es dinero...") afirmaríamos el político e inventor Benjamín Franklin), los denomi-

nados tiempos "libres" incrementan su capacidad de seducción y "ocupación", invitando a las personas a darse tiempo a sí mismas, haciendo añicos la tradicional distribución de las secuencias temporales en tres núcleos de duración parecida (el sueño, el empleo y las actividades personales). No sólo como una posibilidad de ganarle tiempo al tiempo, sino como un modo de declararse más autónomo e independiente de sus implacables ataduras, haciendo de la libertad –o, si se prefiere, de la capacidad de decidir– un soporte fundamental para orientarlo hacia propósitos educativos, culturales, sociales, recreativos, festivos, lúdicos, comunitarios o solidarios. Una libertad humanizadora, que al reconvertir el tiempo libre en "ocio", le transfiere a éste el importante reto cívico de dotar a las prácticas que en él se desarrollen de valores radicalmente comprometidos con el bienestar social, los derechos humanos y la mejora de la calidad de vida de todas y cada

una de las personas. Y, por tanto, de hacer compatibles sus ansias de libertad con las que anidan en la justicia, la democracia y la igualdad.

Atendiendo a estas motivaciones, conciliar la libertad de las personas con las distintas configuraciones que adoptan las dimensiones temporales en la sociedad red, constituye una tarea fundamental para cualquier educación que aspire a educar en y para el tiempo libre. Para ello no bastará con situar sus concepciones e iniciativas en lo que hemos dado en llamar "ocio" (un derecho social de tercera generación); además será preciso abrir el quehacer humano hacia nuevas formas de expresión y actividad tanto en el plano físico e intelectual como en el personal y social, desde la infancia hasta cualquier otro tiempo en el que se prolonga nuestro ciclo vital.

Así lo ha reconocido la World Leisure and Recreation Association (WLRA) en la redacción de la "Carta Internacional para la Educación del Ocio", al afirmar que se trata de un proceso continuo de aprendizaje que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos... que debe fomentar la buena salud general y los grados de bienestar que se ajusten a necesidades, intereses y preferencias de los individuos y de los grupos sociales. En esto consideramos que se debe tratar de incidir en la educación en y para el tiempo libre, en las familias y en las escuelas, en los medios de comunicación social y en las calles, en las comunidades y en los parques temáticos... En definitiva, allí donde los educadores y profesores nunca podrán eludir su responsabilidad en el logro de una mayor autonomía de los sujetos, la promoción de las sensibilidades, el desarrollo de competencias y habilidades, el incremento de la participación social, la generación y consolidación de los valores cívicos. Siendo metas con fronteras imprecisas, ninguna de ellas deberá situarse fuera de los trayectos pedagógicos y sociales procurados por una educación hecha en libertad y para la libertad.

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela. Galiza, Espanha

ANDE (E) lá prá frente!!!

Todas as pessoas que estão directa ou indirectamente ligados à “Educação Especial” têm tido ultimamente uma grande quantidade de informação sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde. Este assunto acabou por adquirir no nosso país uma dimensão certamente desmesurada por motivos que não são objecto deste texto mas a que não é estranha a obsessão do Ministério da Educação em a implementar organizando mesmo (no dia 7 de Junho passado) um congresso internacional de Educação Especial cujo assunto principal foi... a CIF (!?!).

Tendo denunciado em Fevereiro de 2007 a utilização da CIF no contexto em que é usada, tenho-me remetido cada vez mais a um silêncio sobre este assunto: não tenho vocação para ser água para pedras tão duras... E por isso, não irei falar da CIF.

Queria hoje falar sobre a profissionalidade dos professores de Educação Especial. Como o espaço é pouco, vou procurar situar a minha intervenção em cinco pontos:

1. O termo “Educação Especial” (EE) é um termo muito datado e mesmo ultrapassado. É datado porque é originado numa altura em que se pensava que a Educação Especial era um sub-sistema educativo à parte que, reconhecendo que as pessoas com dificuldades deviam ter acesso à educação, reconhecia também que essa educação era tão diferente da restante que tinha de ser “Especial”. É também ultrapassado. Cada vez menos se utiliza este termo (sendo substituído em muitos países por “Necessidades Educativas Especiais”, “Educação para a Diversidade”, etc.). A Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência publicada pela ONU (autêntica “Magna Carta” dos direitos das pessoas com deficiência) não cita uma única vez o termo “Especial”. Sintomático.
2. Ao se criar um quadro de professores de Educação Especial, levanta-se, de imediato, a questão de saber quais as qualidades, competências, saberes, etc. que são próprias do professor de EE. Este trabalho é essencial para que se possa entender o que é um profissional com este perfil, o que se pode e o que não se pode esperar dele.
3. Esta profissionalidade (no sentido de “qualidade da profissão”) apresenta algumas fragilidades. Por exemplo a avaliação, a especificidade e o campo de intervenção precisariam de ser melhor precisadas. Muito trabalho tem que continuar a ser feito para melhorar as metodologias de avaliação pedagógica do professor de EE. Noutros países (exemplo os Estados Unidos) os professores usam



instrumentos normalizados (tipo teste) que permitem dar respostas muito específicas sobre a literacia, sobre diferentes tipos de dificuldades de pré-requisitos para a aprendizagem, etc. Acreditamos que estes testes não são “a” solução mas poderiam ser (talvez) um bom ponto de partida. No que respeita à especificidade de intervenção, lembrava que, antes de mais, é preciso recolher o que já se passa no terreno. Como se delimita o campo de intervenção de um professor de EE? Onde está a sua ligação como o psicólogo educacional? E com os serviços de medicina? E com a família? E com...

4. É preciso, pois, desenvolver mais trabalho sobre esta profissionalidade. Já sabemos muitas coisas mas podemos e devemos saber muito mais. Certamente que o parecimento de instrumentos “globais” do tipo CIF são também originados por um descrédito na possibilidade dos professores exercerem a sua profissionalidade. (“Ao menos com aquelas cruzinha “eles” têm alguma coisa objectiva para se agarrarem”). Nada mais injusto e desmobilizador. O caminho não é simplificar: é encorajar as pessoas a se desenvolverem como profissionais, é favorecer o exercício de uma avaliação cada vez mais competente e útil. Aceitar que o assunto se resume a umas cruzinhas é uma contribuição para a descredibilização dos professores de EE. (Lá acabei por falar na CIF..)
5. Assim, parece-me indiscutível que é urgente que se crie uma **Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (ANDEE)** para representar e promover o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de EE. Por estes dias um conjunto de profissionais de todas as regiões educativas do país irá consumir o aparecimento desta Associação. Eles até já têm um mail que, de braços abertos, recebe todos os professores de EE que queiram integrar este projecto de inovação e desenvolvimento dos profissionais. Aqui fica: proandee@gmail.com

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

OBSCENIDADES

Brasil é o país que tem mais milionários na América Latina

A América Latina converteu-se na terceira região do mundo onde houve o maior aumento do número de milionários em 2007, com o Brasil na liderança, segundo um estudo do banco americano Merrill Lynch e da consultora de informática Capgemini divulgado em 24 de Junho.

O mundo tem agora mais de 10 milhões de milionários, segundo este estudo, que assinala um aumento de seis por cento em relação a 2006. Ocupando o terceiro lugar, o Brasil, atrás da Índia e da China, é o país onde mais aumentou a quantidade de grandes fortunas (19,1%).

Em todo o mundo, a quantidade de “fortunas enormes” (mais de 30 milhões de dólares de património financeiro) aumentou ainda mais, 8,8

por cento. Nesse grupo figuram 103.320 pessoas, segundo o estudo. A fortuna acumulada dos 10,1 milhões de milionários alcançou, em 2007, cerca de 40 triliões de euros, ou seja, um aumento de 9,4 por cento em relação a 2006.

Tanto no caso do Médio Oriente (+15,6%) e da Europa do Leste (+14,3%) — as duas regiões que lideram a lista — como na América Latina, o progresso é resultado do aumento dos preços das matérias-primas e do desenvolvimento da especulação nos mercados financeiros.

A entrada de capitais privados na América Latina duplicou em 2007. E, nesse contexto, a bolsa de São Paulo, com o seu principal indicador, o Bovespa, ficou em quarto lugar mundial pela importância das suas acções e lucros.

O estudo abrange 71 países que representam 98 por cento do Produto Interno Bruto (PIB) mundial e 99 por cento da capitalização na bolsa mundial.

Esta brutalidade de lucros ocorre «num mundo em crise» onde os «privilégios dos trabalhadores» já não têm meios de sustentação. Que lucros, se não fosse a crise?

JPS / AFP

Quem tem medo da vontade dos cidadãos ?

Quando, em 13 de Junho de 2008, os irlandeses rejeitaram o tratado de Lisboa, reforçando o não francês e holandês à União Europeia, diversos corifeus da ordem (ou desordem ?!) que esta representa apressaram-se a defender uma solução para a crise gerada por esta recusa, fazendo transparecer, sem pudor, as mais variadas formas de temor e, simultaneamente, de desrespeito pela vontade soberana dos povos.

Como a insistência num novo referendo que finalmente arrancasse a ferros um eventual sim irlandês, proposta pelo secretário de estado francês para as questões europeias ou o desabafo incontido do presidente da república portuguesa, opinando que para evitar o risco de rejeição os tratados internacionais nunca deveriam ser sujeitos a referendo.

Ou seja, no entender dos governantes da União Europeia, os povos dos diversos países deveriam ser excluídos das decisões que lhes dizem respeito. Estranha noção de democracia?!

Contra ela por toda a parte têm vindo a erguer-se populações inteiras, a quem a política de exploração e opressão dos poderosos do mundo necessita de excluir do controle do seu próprio destino, a fim de desmobilizá-las e vulnerabilizá-las perante os ataques aos seus direitos. E como eles constituem uma minoria restrita de plutocratas têm necessidade de muletas em que se possam apoiar para assestar os seus golpes contra a maioria dos cidadãos. Tais muletas são os dirigentes políticos e sindicais que, frustrando as expectativas de quem os elegeram e mandatou para defender os seus interesses e ajudar a derrotar todas as ofensivas que os ameaçam, preferem tirar-lhe o tapete, procurando fragilizar a sua resistência aos poderosos.

É o que aconteceu com a assinatura do acordo com a ministra da educação por parte dos sindicatos, depois da extraordinária mobilização de mais de 100.000 professores contra a política de destruição do ensino do governo "socialista" de Sócrates em nome da União Europeia e com a conivência do grupo parlamentar do partido socialista, que tinha a obrigação de vetar essa e as restantes políticas anti-sociais se quisesse respeitar o mandato que recebeu quando derrotou o governo de direita anterior.

É a mesma orientação que leva o primeiro ministro e dirigente do Partido Trabalhista britânico, Gordon Brown, sucessor de Blair, a acelerar a ratificação do tratado de Lisboa no parlamento com receio evidente de o ver chumbado pela maioria

dos cidadãos britânicos, como já o fizeram os irlandeses. É o que procuram fazer os dirigentes políticos e sindicais que preferem alinhar com os governantes perante o receio de desmoroamento das instituições europeias face à resistência dos cidadãos em defesa dos seus direitos sociais ameaçados pela política de Bruxelas (como no caso recente dos pescadores), pactuando com a recusa de sujeição do tratado de Lisboa a referendo.

Resistência que recusa um tratado que vai contra os interesses da maioria dos cidadãos e a tentativa de legitimá-lo nas suas costas, a qual põe em causa a soberania popular.

E que diversos dirigentes sindicais procuraram sabotar, como aqueles que tentaram isolar a luta dos camionistas contra os aumentos permanentes e escandalosos dos combustíveis, qualificando-a de luta "de patrões", estranha aos trabalhadores?!

Como se o combate pela descida do preço dos combustíveis, contra o escandaloso enriquecimento dos plutocratas das multinacionais petrolíferas e dos seus agentes locais, fosse alguma vez contrário aos interesses dos trabalhadores, independentemente de quem o despoletou ou conduziu?!

Cada vez mais a solução dos problemas políticos e sociais que afectam os cidadãos da Europa passa pela resolução do seguinte dilema:



Ou a defesa da cooperação entre nações livres e soberanas que protejam os direitos dos cidadãos ou o apoio à política anti-social de Bruxelas e seus aliados contra a maioria dos cidadãos dos diversos países.

Ou a defesa do emprego, da protecção da saúde, da educação, das reformas, da segurança social, dos direitos humanos mais elementares (como o direito de asilo ameaçado pela directiva do retorno aprovada pelo "Parlamento" Europeu) ou a sujeição a toda a espécie de exploradores e especuladores ansiosos por aniquilar aqueles direitos conquistados pelas classes trabalhadoras na sua luta de mais dum século. Por isso continua a ser verdade que a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra dos próprios trabalhadores. Afinal quem tem medo da vontade dos cidadãos?

José Marques Guimarães
Universidade Aberta, Lisboa

Incomodidades

Fichas (para memória futura) de uma agenda artística possível

4

"Paixóns Privadas, Visións Públicas. Coleccións D.O. Galicia" em Vigo

No MARCO

Até 7. Setembro. 2008

O professor e crítico Fernando Castro Flórez, comissário desta exposição, seleccionou um total de 115 obras de colecionadores privados galegos que incluem pinturas, esculturas, fotografias, instalações, desenhos e maquetes, da década de oitenta até aos dias de hoje.

Nesta exposição faz-se um levantamento da história de arte do colecionismo mais próximo e revela-se, um pouco mais, a dimensão de um dos pilares do sistema da arte contemporânea, o que contempla as relações, nem sempre fáceis, entre arte e mercado.

O MARCO oferece a possibilidade de ver obras de John Coplans, Douglas Gordon, Thomas Ruff, Thomas Demand, Susana Solano, Antoni Muntadas, Francisco Leiro, Ernesto Neto, Cao Guimarães, Efrain Almeida, Ana Mendieta, Olafur Eliasson, Baltazar Torres, Vasco Araújo, Pedro Proença, Pedro Cabrita Reis, Julião Sarmento, José Pedro Croft entre muitos outros nomes, num total de 96 artistas da arte contemporânea internacional.



Baltazar Torres "YOU ARE HERE, YOU LIVE HERE", 2000

MARCO, Museo de Arte Contemporánea de Vigo
Rúa Príncipe, 54
36202 Vigo, Pontevedra
(zona pedonal perpendicular à Av. De la Gran Vía)

Horários
Segunda a Sábado
das 11h às 21h
Domingo
das 11h às 15h
Encerrado à Segunda

Preços
Entrada Gratuita

www.marcoviggo.com

*A3 via Porto/Valença (c/ Portagem)
A28/IC1 e nacional 13 (s/ portagem)



Chelsea on the rocks

É muito grande o Hotel Chelsea em Nova Iorque. Quero dizer que não é apenas grande como edifício, mas também como história, como mitologia, como ponto de encontros e desencontros que contam cinquenta histórias diferentes, que são como um fim de uma história maior e têm ao mesmo tempo a sua autonomia, por vezes a sua solidão radical, e a sua violência também. É tão grande que quase podíamos acreditar que este lugar, onde viveram, criaram, sofreram, beijaram, brincaram, trabalharam tantos artistas, super-célebres ou desconhecidos, por vezes artistas unicamente da sua própria existência, estava ao abrigo do tempo e, talvez um pouco como dizia Godard a propósito do cinema, era um abrigo do tempo. Mas não. Acabou. Os facínoras da era de Reagan não tiveram a sua pele. Mas os da era Bush sim. Isto pôs em cólera Mr. Ferrara, que pegou na sua viola e na sua câmara e se instalou com as duas nos locais para fazer um documentário a régua e esquadro. Um verdadeiro documentário, completamente rígido, com cães-fantasma e a morte de Nancy ao lado de Sid Vicious, com stars, quadros, caretas,

sorrisos, escadas e corredores que sulcam a memória, que atravessam o sentido de uma utopia muito concreta, de facto muito simples, como explica calmamente aquele que a incarnou durante decénios, o ex-director do hotel virado para os accionistas, Stanley Bard, hoje septuagenário. Uma utopia onde habitaram Dylan Thomas e Bob Dylan, Stanley Kubrick e Andy Warhol, Allen Ginsberg e... e digam um nome à sorte...ele(a) esteve lá. Mas vai ser destruído, lá, sob os nossos olhos e não há nada a fazer? Nada, e um filme.

«Chelsea on the Rocks» é título de um filme realizado por Abel Ferrara, que passou em Cannes na secção «Un Certain Regard». Será que vamos ter a oportunidade de vê-lo? Da maneira como está a distribuição de cinema neste país não acredito. Mas...

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

DESIGUALDADES DO SISTEMA

Educação universitária na América Latina regista atraso

No meio de uma crise, com baixos índices de qualidade e fuga de cérebros para países desenvolvidos, a educação universitária na América Latina está desfasada em comparação com outras regiões, concluíram especialistas convocados pela Unesco para estudar o assunto em Cartagena, Colômbia.

“A América Latina está atrasada em relação a outras regiões, apesar de um aumento nos indicadores”, diz o estudo “Mapa da Educação Superior na América Latina”, que analisou a cobertura e a qualidade da educação em 1.231 universidades de 25 países da região.

Actualmente a taxa de cobertura educacional de nível universitário está próxima de 32 por cento na América Latina, enquanto que o mesmo indicador regista 68 por cento na Ásia e 87 por cento na Europa.

Entre os problemas detectados pela Unesco destaca-se o desequilíbrio na cobertura regional da educação. “É difícil pensar em políticas regionais diante da disparidade de realidades”, sublinhou o relatório.

Assim, Brasil, México, Argentina, Venezuela e Colômbia concentram 75 por cento da cobertura educacional de nível universitário. Quanto ao tema da

qualidade, a Unesco considerou que os governos da região não estabeleceram uma regulação clara.

“Em termos de cobertura, a educação superior na América Latina parece um doente terminal”, disse à AFP a brasileira Ana Lúcia Gazzola, directora do Instituto da Unesco para a Educação Superior para a América Latina e o Caribe, encarregado do estudo.

O estudo da Unesco pretende elaborar propostas concretas da região para o fórum mundial sobre educação que será organizado em Outubro de 2009 em Paris.

“Um dos grandes desafios para a região é a imple-

mentação de políticas de estímulo para que os diplomados não deixem os seus países em busca de oportunidades em nações desenvolvidas”, enfatizou Gazzola.

Esta crise de formação ocorre na região do mundo onde mais cresceu o número de grandes fortunas, como se pode ler na notícia da página 12.

JPS/ AFP

Bases de dados de perfis genéticos – a segurança e o “Big Brother”

A Assembleia da República aprovou recentemente a criação de uma base de dados de DNA para fins de identificação civil e criminal, num processo que passou quase despercebido.

A utilização de testes de DNA para fins de identificação entra-nos diariamente em casa pela televisão, das novelas e séries policiais, aos noticiários (recorde-se o caso Maddie). Estes testes permitem obter uma identificação quase 100% segura do “proprietário” de uma amostra de sangue (ou outro tipo de material “humano”) encontrada num local de interesse, ou ainda indicar quem foram os “dadores” (pais biológicos) do material genético de um indivíduo. Para isto não é necessário analisar todo o nosso DNA à procura dos aspectos que nos tornam únicos ou parecidos com os nossos pais. Na verdade, é possível obter informação suficiente



a partir de regiões que são altamente variáveis na espécie humana e, simultaneamente, não contribuem para as características físicas do indivíduo. Estas regiões apresentam sequências repetidas (p.e., a sequência TTG/TTG) em número variável, ou seja, dependendo do indivíduo, esta pode surgir 2, 3, ou 30 vezes repetida. A única limitação (ou vantagem) é que, tendo o nosso material genético origem nos nossos pais, eles terão em regra de ter o mesmo número de repetições.

Se considerarmos 13 regiões variáveis deste tipo, que se transmitem de forma

independente ao longo das gerações, e calcularmos o número de combinações possíveis que podemos encontrar, chegamos a um valor... muito superior ao número de habitantes do planeta terra. Assim sendo, do ponto de vista de probabilidade, cada ser humano (excluindo o caso dos gémeos idênticos) pode ser representado por um conjunto de 13 números que funcionam como uma espécie de código de barras de identificação, uma impressão digital genética análoga à impressão digital que já há várias décadas utilizamos. Como é fácil de perceber, do ponto de vista de recolha, armazenamento, análise e comparação de informação, é muito mais simples lidar com um código de 13 números, do que com uma marca complexa de linhas.

É desta forma que é possível determinar se o sangue encontrado numa cena de crime pertence ou não ao indivíduo X, desde que se tenha acesso a uma amostra que comprovadamente pertence a esse indivíduo, o que justifica o interesse na criação de uma base de dados. Evidentemente que isso não diz se o indivíduo cometeu ou foi vítima de crime no local – apenas diz que ali deixou o seu sangue.

A presente lei prevê que em Portugal se passe a armazenar a informação de perfis genéticos de cidadãos, para ser usada como referência no contexto de situações deste tipo. Mas os motivos para se constar, ou não, na base de dados podem facilmente assumir contornos discutíveis. Assim, para além dos voluntários que queiram integrar a base de dados, em Portugal serão identificados por este meio os indivíduos condenados a penas de prisão superiores a 3 anos. No Reino Unido, onde existe a maior e mais antiga base de dados de DNA do mundo, as amostras são recolhidas sempre que há uma detenção policial, tendo-se verificado que existe actualmente informação relativa a cerca de 24 000 crianças entre os 10 e os 17 anos e a um número desmesurado de homens de origem africana, facto que deu origem a grande discussão interna. Que objectivos serve afinal a criação (dispendiosa) de uma base de dados deste tipo?

Casos reais na Inglaterra ilustram como vantagem a identificação e prisão rápida de homicidas em série por já se encontrarem cadastrados. Mas estaremos então a assumir os cidadãos como potenciais criminosos que importa controlar?

Em contraste, a organização norte-americana “*The innocence project*” tem recorrido aos perfis genéticos e bases de dados para libertar largas dezenas de presos inocentes. Úteis ou perigosas, estas aplicações da ciência ao quotidiano não devem ficar à margem da sociedade, que precisa dos seus cidadãos cada vez mais bem informados sobre temas cada vez mais complexos.

Margarida Gama Carvalho

Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa

■ Foto ciência com legenda

A morte das estrelas

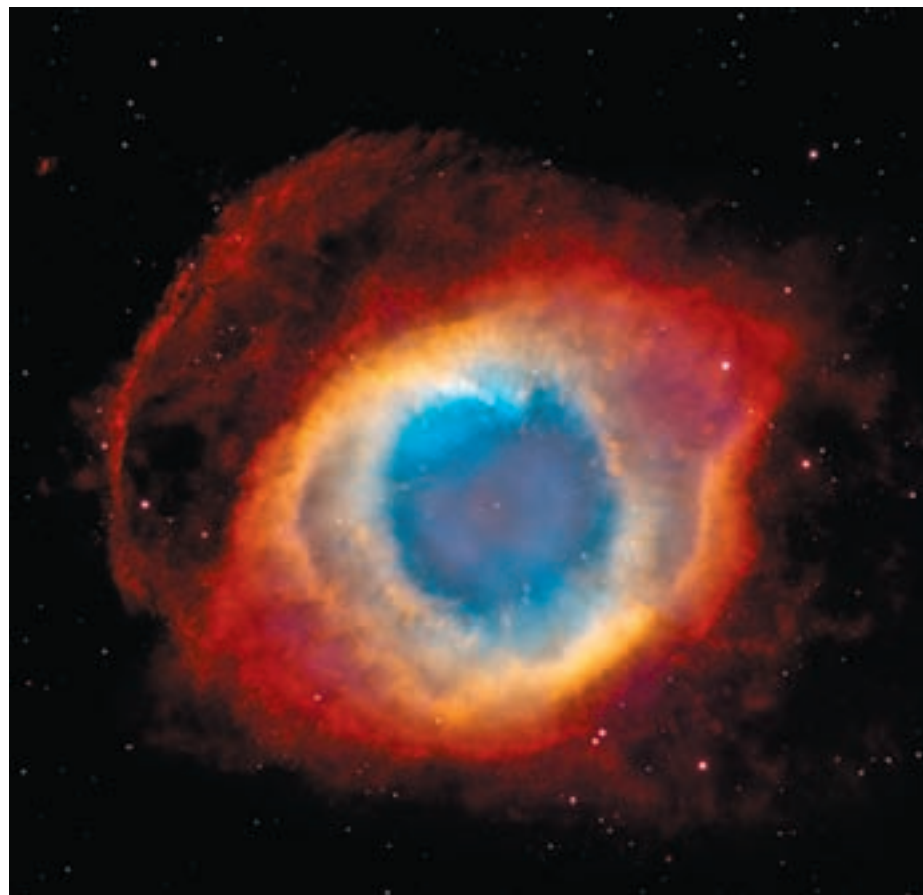
Uma estrela não dura para sempre, apesar de na escala de tempo de uma vida humana as estrelas nos parecerem imutáveis, pois têm durações que podem variar entre alguns milhões e milhares de milhões de anos.

A energia irradiada por uma estrela é produzida por reacções de fusão nuclear, em que de átomos de hidrogénio dão origem a um átomo de hélio. Quando o hidrogénio se esgota, o núcleo da estrela contrai-se para aumentar a sua temperatura, iniciando então a fusão do hélio. As camadas exteriores da estrela são expelidas e o raio da estrela aumenta até 50 vezes, enquanto a sua temperatura diminui; passa então a ser uma gigante vermelha. Para uma estrela como o Sol, depois de esgotado o hélio, o núcleo vai arrefecendo e contraindo-se continuamente, dando origem a uma estrela densa e muito pouco brilhante, a que se dá o nome de anã branca. À sua volta, durante 10 000 a 50 000 anos, permanece o invólucro de gás expelido – uma estrutura erradamente denominada nebulosa planetária por William Herschel no século XVIII, por se assemelhar a um planeta nos telescópios da época.

Carla Pereira

Nebulosa da Hélice (NGC 7293)

Credit: NASA, ESA, C.R. O'Dell (Vanderbilt University), M. Meixner and P. McCullough (STScI)



Os professores e a indisciplina

Não há nada a fazer? (II)



ANA ALVIM

Não há resposta face aos fenómenos de indisciplina nas escolas se não formos capazes de enfrentar algumas das crenças e dos equívocos em que, tantas vezes, nos atolamos quando abordamos essa problemática. Como defendemos no último artigo, a indisciplina escolar nem pode ser entendida como um fenómeno que nos é absolutamente exterior e estranho, nem pode ser entendida como um fenómeno tendencialmente homogéneo.

No último artigo recorremos à tipologia que J. Amado desenhou para dar conta da pluralidade das situações de indisciplina, defendendo que perante a perturbação do funcionamento da sala de aula, uma das três modalidades de comportamentos disruptivos referidos por esse autor, existe a possibilidade dos professores accionarem algumas respostas capazes de nos permitir enfrentar a situação. Neste sentido, parece-nos possível afirmar que é perante os acontecimentos relacionados com aquele tipo de perturbação do quotidiano das salas de aula que os docentes, individualmente, têm mais possibilidades de assumir uma postura proactiva perante a ocorrência de tais acontecimentos.

O que se constata, no entanto, é que a indisciplina como fenómeno não se circunscreve, apenas, ao tipo de manifestações que Amado refere como o primeiro nível de indisciplina nas nossas escolas. Segundo este autor há, ain-

da, a existência de outros dois níveis a considerar: o dos conflitos interpares e o do confronto entre professores e alunos que põem em causa quer a autoridade, quer a dignidade dos primeiros. Trata-se de situações que resultam de causas diferentes e que obrigam, igualmente, a respostas de natureza distinta e diversa. É que, ao contrário das situações relacionadas com o nível de indisciplina referido anteriormente, as respostas face às mesmas depende mais do envolvimento institucional das escolas e da construção de sinergias entre estas e outras instâncias e parceiros educativos e sociais do que da acção individual dos docentes.

No caso dos conflitos que ocorrem entre os alunos, por exemplo, há que distinguir se estamos perante factos pontuais, susceptíveis de serem resolvidos pelos actores em presença, ou se, pelo contrário, estamos perante acontecimentos que se caracterizam pela sua agressividade recorrente e pela impunidade dos infractores. Neste caso, a instituição escolar não se pode demitir das suas responsabilidades educativas, devendo tentar encontrar soluções quer a partir dos seus próprios recursos, quer a partir da mobilização de parcerias que possam potenciar a sua capacidade de resposta. Neste caso, como noutros, não nos podemos dar ao luxo de enviar mensagens erradas, ambíguas ou equívocas.

No caso do terceiro tipo de conflito, o que opõe os professores aos alunos de forma irreductível e agressiva, a situação é grave porque é, como a anterior, uma situação violenta. Também não admite vacilações, ainda que seja necessário reconhecer que estamos perante uma situação que nem acontece por acaso, nem é uma situação tão frequente como as parangonas nos jornais e nos noticiários dão a entender. Segundo o estudo de J. Amado, trata-se de ocorrências que acontecem com adolescentes entre os 13 e os 15 anos, com histórias pessoais problemáticas e em situação de insucesso escolar crónico. São alunos que, desde muito cedo, estabeleceram relações tensas e mal sucedidas com a Escola, gerando-se, assim, um círculo de mal entendidos, aparentemente inevitáveis, que foi responsável por uma ruptura que conduziu a primeira a desistir precocemente desses alunos e estes a ir desistindo daquela à medida que, no seu seio, se foram debatendo com o insucesso e a incompreensão por parte daqueles que os rodeavam. Insucesso e incompreensão que, quantas vezes, os conduziu à humilhação e à aceitação da sua incapacidade intelectual e pessoal como causa do seu inêxito quer como alunos, quer, sobretudo, como pessoas. Neste caso, a vida nas escolas não era diferente da vida em casa e na rua, onde a comunicação se fazia segundo a lei de um mais forte para quem a fraqueza constitui, afinal, um facto tão inadmissível quanto intolerável. O que é que se pode esperar de quem aprendeu a viver, como um prisioneiro, num mundo assim? O que é que se pode esperar de alguém que um dia descobre a sua força e a força que essa força lhe concede? O que é que se pode esperar de alguém que sente o primeiro momento de muitos outros momentos de sucesso na vida quando descobre a força de tal força na sua vida? Neste caso, o que se espera é que as escolas tentem cumprir, o melhor possível, o seu papel, antes de, mais tarde, terem que enveredar por respostas de carácter pedagógico, tão desesperadas quanto carentes de convicção, que

visariam remediar algo para a qual também foram contribuindo. Se esta pode ser considerada, aconteça o que acontecer, a opção educativa, há que reconhecer a sedução exercida pela opção repressiva que o apelo à judicialização dos comportamentos violentos dos jovens tão bem retrata. Mesmo que não a consideremos uma opção à mão de semear, não é nossa pretensão recusar liminarmente esta última via, mas tão somente mostrar como a mesma terá que ser objecto de interpelação. O que se espera não é eliminar, através da pretensa acção civilizadora da Escola, as consequências da miséria do mundo. Se isso não é possível, é possível, no entanto, que a escola tome *“todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzem a colocá-los nas piores”* (Bourdieu, 1987: 107).

O que é que tudo o que afirmamos, neste artigo, significa?

Ainda que possamos admitir a possibilidade de outras leituras, distintas daquelas que norteiam os nossos propósitos, importa afirmar que, mais do que pretender responsabilizar excessivamente a Escola pela ocorrência dos dois tipos de indisciplina que foram objecto deste texto, desejámos contribuir, acima de tudo, para a delimitação das suas responsabilidades como instituição educativa. Neste caso, resta-nos, então, reflectir, num próximo trabalho, sobre a problemática da autoridade nas sociedades contemporâneas, abordando-a como problemática que não podemos ignorar quando nos debruçamos quer sobre as situações da ausência de disciplina, quer sobre a ocorrência de comportamentos indisciplinados no âmbito dos espaços escolares.

Ariana Cosme

Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Universidade do Porto

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, Pierre (1987). *Propostas para o ensino do futuro*. Cadernos de Ciências Sociais, 12 (1), pp. 81 – 110.

ADOLESCÊNCIA

EUA: amigas adolescentes fazem pacto para ter filhos e criá-los juntas

Um grupo de amigas adolescentes americanas da cidade de Gloucester, em Massachusetts (nordeste), fez um pacto para engravidarem e criarem os seus bebés juntas, revelou a revista “Time”, em meados de Junho. A revista contou que 17 adolescentes da Gloucester High School estão grávidas, um número que é “quatro

vezes superior à quantidade de gestações registadas na escola, com 1.200 estudantes, no ano passado”.

“Quase metade das estudantes grávidas, todas com menos de 16 anos, confessou que fez um pacto para engravidar e criar os seus bebés juntas”, disse à “Time” o director da escola, Joseph Sullivan.

O pai de um dos bebés é um jovem sem-abrigo, de 24 anos, acrescentou Sullivan.

Segundo o jornal “Boston Globe”, outros homens envolvidos nas gestações têm mais de 20 anos, um facto que levou a vereadora de Gloucester, Carolyn Kirk, a querer saber, na reunião do comité da escola, no mês

passado, se devia apresentar queixa por estupro”. Nenhuma das adolescentes envolvidas aceitou falar com a “Time”. Os pais das garotas também se recusaram a conversar com a revista. Reina um misto de embaraço e de silêncio.

JPS/ AFP

Educação, escola, aprendizagem e ensino

A educação não remete apenas para a escola. Se o sentido corrente da palavra educação e as próprias ciências da educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a antropologia há muito que faz notar que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária.

“Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (Bruner, 2000: 11). E a criança não cai de pára-quebras na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola (cf. Iturra, 1990a e b). “[...] Quando falo de aprendizagem, falo da incorporação no grupo social dos novos membros que nele nascem. Esta incorporação faz-se segundo a memória que existe já no conjunto das pessoas, e por diversas vias. É na escola que se pensa, quando se fala em aprendizagem. [...]” (Iturra, 1990a: 51).

Eu próprio dou conta, para o contexto português, das continuidades e descontinuidades culturais entre a escola e o lar tão diversas para os diferentes alunos que frequentam a escolaridade obrigatória: “Uma propriedade essencial da aprendizagem é que as hipóteses de sucesso são determinadas pelo saber já adquirido e disponível. Ora, se o aluno cujos conhecimentos e aptidões adquiridos no meio de que é proveniente diferem profundamente dos dinamizados na escola, terá escassa probabilidade de poder efectuar a ligação entre estes e o seu próprio saber, condição indispensável da aprendizagem. [...] Para além da diferença entre culturas orais e letradas há outras que passam por taxonomias várias: rural/urbano, identidades e peculiaridades dentro do próprio rural e urbano, diversidades étnicas, etc.[...]” (Vieira, 1992: 134).

Portanto, estudar os processos educativos não é sinónimo de estudar o ensino e a aprendizagem na escola. Jerome Bruner, que tem viajado da psicologia cognitiva para a psicologia cultural e que tem assim feito uma grande aproximação à Antropologia, numa obra dedicada à cultura da educação, diz que “os tempos de mutação que são os nossos vêm marcados por fundas conjecturas sobre o que devem fazer as escolas em favor de quem se inscreva ou seja forçado a inscrever-se nelas – ou, na mesma ordem de ideias, sobre o que podem as escolas fazer, dada a força de outras circunstâncias. [...] Se alguma coisa tem ficado cada vez mais claro nestes debates é que a educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova. O que resolvemos fazer na escola só tem sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade



ANA ALVIM

pretende atingir por meio do investimento educativo dos jovens. [...] a sua tese central (do livro *Educação e Cultura*) é que a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades [...] A vida mental é vivida com os outros, forma-se para se comunicar e desenvolve-se com a ajuda de códigos culturais, tradições e por aí adiante. Mas isto ultrapassa o domínio da escola. A educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia [...] (Bruner, 2000: 9-11).

Também a “revista europeia de etnografia da educação”, um periódico da SEE – Sociedade Europeia de Etnografia da Educação – que foi fundada em 1999, no colóquio de Lecce (Itália) fala da passagem da formulação “etnografia escolar” para “etnografia da educação” para dizer que não se limitam às investigações na instituição escolar mas a todo o campo educativo entendido com fenómeno social global.

Por isso falo da educação entre a escola e o lar. Por isso digo que o sucesso e o insucesso escolar são construídos socialmente (cf. Vieira, 1992). Por isso “a escola tem primeiro que investigar muito a sério as categorias culturais do povo local antes de ensinar o conhecimento da burguesia que não diz respeito ao entendimento de uma mente que crê” (Iturra, 1990b: 97). Por isso defendo a construção de professores capazes de agir interculturalmente e de construir pedagogias interculturais.

Ricardo Vieira

Investigador do CIID-Centro de Investigação Identidades e Diversidades, IPEleiria
rvieira@esel.ipleiria.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (2000). *Cultura e Educação*, Lisboa: Ed. 70.
ITURRA, Raul (1990 a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
ITURRA, Raul (1990 b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
VIEIRA, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.

Índios brasileiros pedem na Europa ajuda para salvar Amazónia

Índios brasileiros pediram ajuda esta semana aos políticos de Londres contra os ataques às suas terras na Amazónia, durante uma viagem pela Europa para lançar um apelo desesperado para salvar o território, que segundo eles, é cobijado por “poderosos latifundiários”. Dois representantes dos povos indígenas Macuxi e Uapixana da reserva Raposa Serra do Sol, no norte do Brasil, reuniram-se com parlamentares britânicos e com funcionários do Foreign Office (Chancelaria) para pedir apoio para enfrentar as invasões realizadas por “poderosos grupos de produtores de arroz”.

Nas reuniões de quarta-feira, 25 de Junho, com os líderes britânicos, Jacir José de Souza, de 61 anos, e Pierlangela Nascimento da Cunha, de 32, nomeados pelo Conselho Indígena de Roraima como representantes dos seus povos, denunciaram a agressão e pediram apoio para combater a violência.

“É o nosso lugar, o dos nossos antepassados e dos nossos filhos, que agora está ameaçado pelos fazendeiros”, denunciaram.

Os índios explicaram que a Raposa Serra do Sol — fronteira com a Guiana e a Venezuela — “tem sido submetida há anos a invasões de fazendeiros do sul do Brasil, que ocupam grandes extensões de terra para plantar arroz” e que saqueiam e até mesmo matam membros das suas tribos.

A viagem pela Europa, que já os levou a Madrid, e que ainda tem na agenda as cidades de Bruxelas e, depois, Paris, Roma e Lisboa, coincide com o lançamento da campanha internacional “Anna Pata, Anna Yan” (Nossa Terra, Nossa Mãe), que busca o apoio de governos, ONGs e da sociedade civil para as suas exigências.

“Esta é uma batalha crucial para os indígenas brasileiros e para a Amazónia. Se o arroz e os políticos conseguirem roubar a Raposa Serra do Sol, os índios de todo o Brasil poderão também perder as suas terras”, afirmou Stephen Corry, director da Survival International.

“Nós não podemos permitir que isso aconteça”, disse o director da organização, que apoia a campanha para salvar Raposa do Sol da cobiça dos produtores de arroz.

A reserva Raposa Terra do Sol, de 1,6 milhão de hectares, foi legalizada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2005, após 30 anos de reivindicações dos quase 19.000 indígenas Macuxi, Uapixana, Ingaricó, Taurepangue e Patamona, mas vários produtores de arroz continuam a ocupar grandes áreas do local.

A campanha também procura apoio nas vésperas de uma decisão do Supremo Tribunal Federal do Brasil, que se deve pronunciar em Agosto sobre um recurso contra o “decreto de Homologação” assinado por Lula. As autoridades de Roraima consideram que as comunidades indígenas são muito pequenas para ocupar tanto terreno — 7% do Estado — e apresentaram um recurso judicial para recuperar parte da terra.

A criação da reserva também é alvo de críticas de sectores nacionalistas e militares, por se tratar de uma área de fronteira.



ANA ALVIM

Era pra fazer a cópia, eu fiz

A escola de nosso tempo tem sido caracterizada, entre outras coisas, por um lugar estranho e promotor de desencontros, principalmente para aqueles que, estando nela cotidianamente, deveriam sentir-se em casa, e, no entanto, vêm se sentindo deslocados, sem desejo e sem prazer de ali estar.

Neste sentido, tenho tentado “marcar um encontro” com meus alunos, em um lugar em que eles possam se sentir à vontade. Em um lugar em que, confesso, não me sinto mais tão seguro. Sinto-me um outro, um outro que não deveria ser para mim estranho, já que ele faz parte de minha convivência. E que, no entanto, surpreende-me em seus detalhes de criatividade e complexidade, levando-me à perplexidade, a arriscar-me sem bússola, descalço, em busca de encontros com o outro e comigo mesmo.

Foi quando, numa dessas minhas tentativas/buscas, solicitei que os alunos trouxessem para a aula seguinte, uma cópia de sua certidão de nascimento, a fim de iniciarmos um processo de encontro a partir da identidade de cada um, não a identidade no sentido uno e estático, mas como algo mutante, complexo, em constante devir, que tem a ver com o ser de cada um e de seu estar no mundo como um ser vivo, pulsante, sujeito de sua própria história e, portanto, produtor de conhecimentos.

No dia marcado, pedi que cada aluno mostrasse a sua certidão de identidade. Tal foi a minha surpresa quando um dos alunos mostrou-me os dados de seu registro civil, escritos em seu caderno. Surpreendido, lhe perguntei:

— Por que você achou que era para escrever no caderno?

Diante de minha surpresa ele respondeu:

— Era pra fazer a cópia, eu fiz.

Num primeiro momento, a situação me pareceu absurda, já que, de um universo de 33 alunos, só ele entendera daquela forma. Lembro-me, inclusive, que no dia em que apresentei a proposta, um dos alunos ainda me corrigiu:

— Não se diz cópia, professor, e sim, xerox.

Passado o primeiro impulso, compreendi que seria melhor evitar julgar pejorativamente o inusitado da situação e observar o ocorrido de forma mais sensível e detida. Afinal, entre o que o professor diz e aquilo que os alunos entendem, não raro, cria-se um abismo semântico-epistemológico, um entre-lugar, já que os sujeitos articulam seus pensamentos seguindo lógicas e percursos díspares. Daí a escola ser cada vez mais um espaço marcado pelos desencontros.

Ao ler as informações “copiadas” pelo menino, percebi que ele fizera uma seleção de dados com sua própria conveniência, seguindo critérios que ele mesmo estabeleceu, numa lógica às avessas, criando em um lugar que não era o seu, lugar esse que lhe negara tal possibilidade.

Assim, diante do inesperado, do que para mim era surpreendente, olhei para aquele menino que também me olhava, e, um sorriso cúmplice, silenciosamente loquaz, fez-se entre nós, como se tivéssemos, só eu e ele, combinado aquela situação, em um tempo/espaço que nos permitiu o encontro, contrariando a lógica da escola.

Vilson Sebastião Ferreira

Professor. Mestrando em Educação na Universidade Federal Fluminense. Grupo: Campo do Cotidiano

ESTUDAR O CLIMA

Portugal faz uma das perfurações mais profundas no solo da Antártida para estudar alterações climáticas

Uma investigadora portuguesa, Vanessa Batista, esteve na Antártida entre Janeiro e Fevereiro deste ano para perfurar o solo sempre gelado (*permafrost*) e conhecer os efeitos das alterações climáticas. Conseguiu fazer um dos raros furos com mais de 25 metros de profundidade na Antártida. O projecto, integrado no recente Programa Polar Português, foi o primeiro no continente branco a contar com financiamentos portugueses. Os resultados foram apresentados na

Fundação Calouste Gulbenkian, entidade que financiou a expedição, integrada na campanha Antártida espanhola, com 60 mil euros.

As perfurações começaram a 22 de Janeiro. Mas, devido à instabilidade do solo, o primeiro furo foi abandonado com apenas 1,70 metros. No dia seguinte e dois metros ao lado começou nova perfuração, utilizando outro sistema. A 31 de Janeiro, às 19h45, a equipa deu o trabalho por terminado. Tinha perfurado

25,5 metros, um dos cerca de cinco furos com esta profundidade existentes na Antártida. Foi-lhe posto o nome de “Gulbenkian I”, o primeiro furo com nome português. Dentro do furo foi introduzido um sensor que vai medir a temperatura de cinco em cinco minutos. Dentro de um ano, a equipa poderá apresentar resultados mais definitivos. Mas ontem, já pôde dizer que o *permafrost* naquele local tem mais de 25,5 metros de profundidade. Aí, a temperatura é de dois

graus negativos. A segunda perfuração ficou a meio, com 15,7 metros de profundidade porque o navio que os traria de volta a casa já estava à sua espera. Ao furo deram um nome, fácil de adivinhar, “Gulbenkian II”. A equipa deve voltar ao local.

in: Público, 19.06.08

■ Vistas da esquerda

Obama escolhe economia como campo de batalha para eleição presidencial nos EUA

O candidato democrata à eleição presidencial americana de Novembro, Barack Obama, escolheu a economia como primeiro tema no confronto contra o republicano John McCain, ao iniciar uma viagem de duas semanas pelo país para propor soluções para a crise.

O candidato democrata viaja por estados tradicionalmente inclinados a votar nos republicanos para tentar fazer da economia um dos temas decisivos das eleições de Novembro. Na cidade de Raleigh, Carolina do Norte (sudeste), primeira etapa do seu périplo, Obama fustigou McCain, acusando-o de querer dar continuidade à política económica do governo George W. Bush.

“Num tempo em que lutamos em duas frentes de guerra, quando milhões de americanos não podem pagar os seus planos de saúde ou as matrículas nas escolas, quando pagamos quatro dólares por galão de gasolina, o nosso adversário quer poupar 1,2 bilião de dólares em impostos, através da concessão de uma redução tributária à Exxon-Mobil”, denunciou Obama.

“Isso não é apenas irresponsável, é escandaloso”, afirmou, destacando que McCain procura “uma nova fase de redução de impostos que representa o dobro do já muito caro plano original de Bush”, num total de 2 triliões de dólares.

O plano económico de Obama “trará alívio aos mutuários desesperados, acesso a todos à saúde e à educação, e um sistema tributário que recompense o trabalho em vez da riqueza”, sublinhou a equipe do senador.

O itinerário de Obama, de 46 anos, na histórica tentativa de se tornar o primeiro presidente negro dos Estados Unidos, mostra que não está disposto a abrir mão do eleitorado centrista para o seu rival republicano, já que esse segmento da população poderá decidir quem sucederá a Bush.

A Carolina do Norte não vota num candidato democrata desde 1976. No Missouri, o último democrata a vencer foi Bill Clinton, em 1996.

A viagem de Obama deverá incluir também os estados de Pensilvânia, Ohio e Florida - três campos de batalha que podem ser decisivos no dia 4 de Novembro.

Mas o porta-voz de McCain, Tucker Bounds, já contra-atacou: “Agora que as famílias trabalhadoras sofrem e os empregadores estão vulneráveis, Barack Obama promete aumentar os impostos sobre os investimentos, contribuições para as pensões, as mais-valias, impostos sobre os dividendos e impostos sobre as empresas que criam empregos”, assegurou Bounds.

“Durante apenas três anos Barack Obama votou 94 vezes a favor do aumento de impostos no Senado. Barack Obama não compreende (como funciona) a economia americana e isso é algo que não podemos permitir”, acrescentou.

Obama tem agora 46 por cento das intenções de voto, contra 44 por cento de John McCain, segundo a última sondagem Gallup.

Obama faz o possível para associar McCain ao actual presidente, George W. Bush, cujo governo é desaprovado por dois terços dos americanos (65,8%) e lembra constantemente que John McCain, número dois da Comissão de Defesa do Senado, nunca foi especialista em temas económicos.

JPS / com: AFP



Modesto Brocos. Redenção de Cã, 1895, óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Acervo Museu Nacional de Belas Artes.

Alegoria de um desejo

A visão da afro-descendência como problema, dominante na sociedade brasileira no final do século XIX, não deixou de se fazer presente nas artes visuais, em obras que continuaram a construir um lugar secundário, marginal, para os negros. O quadro emblemático a esse respeito é *Redenção de Cã*, de Modesto Brocos, de 1895. O pintor com certeza se preocupou com a tradução visual de formas, proporções, cores, brilhos e texturas dos elementos figurados, de modo a retratar fidedignamente as condições efetivas de vida nos extratos mais baixos da população. Entretanto, para além de seu evidente realismo, a obra é alegórica. Sem descrever a imagem, o título é a chave de leitura da ideia que o pintor defende. Faz referência a Cã, o filho mais jovem de Noé e pai do servo Canaã, que seria a origem dos camitas e dos demais povos da raça negra, todos destinados à servidão, segundo visões largamente difundidas à época. Se o título alude à possibilidade de salvação dos negros, a imagem indica exatamente o caminho para a redenção dos afro-descendentes no Brasil.

Na tela, uma negra idosa, com as mãos abertas e o olhar direcionado ao alto, parece demandar ou agradecer a Deus pela cena que tem diante de si. O que ela pede ou agradece a Deus? A imagem se faz legível de vários modos. O primeiro e mais forte sinal é justo a atitude da senhora negra, de gratidão ou súplica religiosa pela continuidade da purificação racial em processo no seio de sua família, devido ao nascimento de uma criança de pele clara a partir do cruzamento de sua filha mulata com o genro branco. Gesto que é reforçado por elementos menos explícitos. Sentado no batente da porta, no chão, próximo de pedras e da terra, da Natureza, o homem parece ter se rebaixado ao se misturar com os negros, vinculando-se a uma mulata, a qual, em sentido inverso, teria escapado do suposto destino da raça negra, subido na hierarquia social, e, assim, aparece sentada em um banco, mais próxima

dos padrões culturais da civilização europeia. A composição da pintura auxilia decididamente na deflagração de seu sentido: nas laterais, estão dispostos simetricamente pólos étnicos em conjugação na sociedade brasileira – a mulher negra (África) e o homem branco (Ocidente) –; entre esses pólos, tanto o resultado desse processo social – os mulatos, a miscigenação – quanto a solução para o problema – o branqueamento racial. No exato centro do quadro, na mão da criança, uma laranja redonda e luminosa é configurada como signo de perfeição em meio ao ambiente rústico, degradado, com suas paredes carcomidas e coisas gastas; na mão do membro mais novo da família, a fruta guarda as sementes de descendentes mais e mais alvos, simboliza a pureza desejada para as gerações futuras.

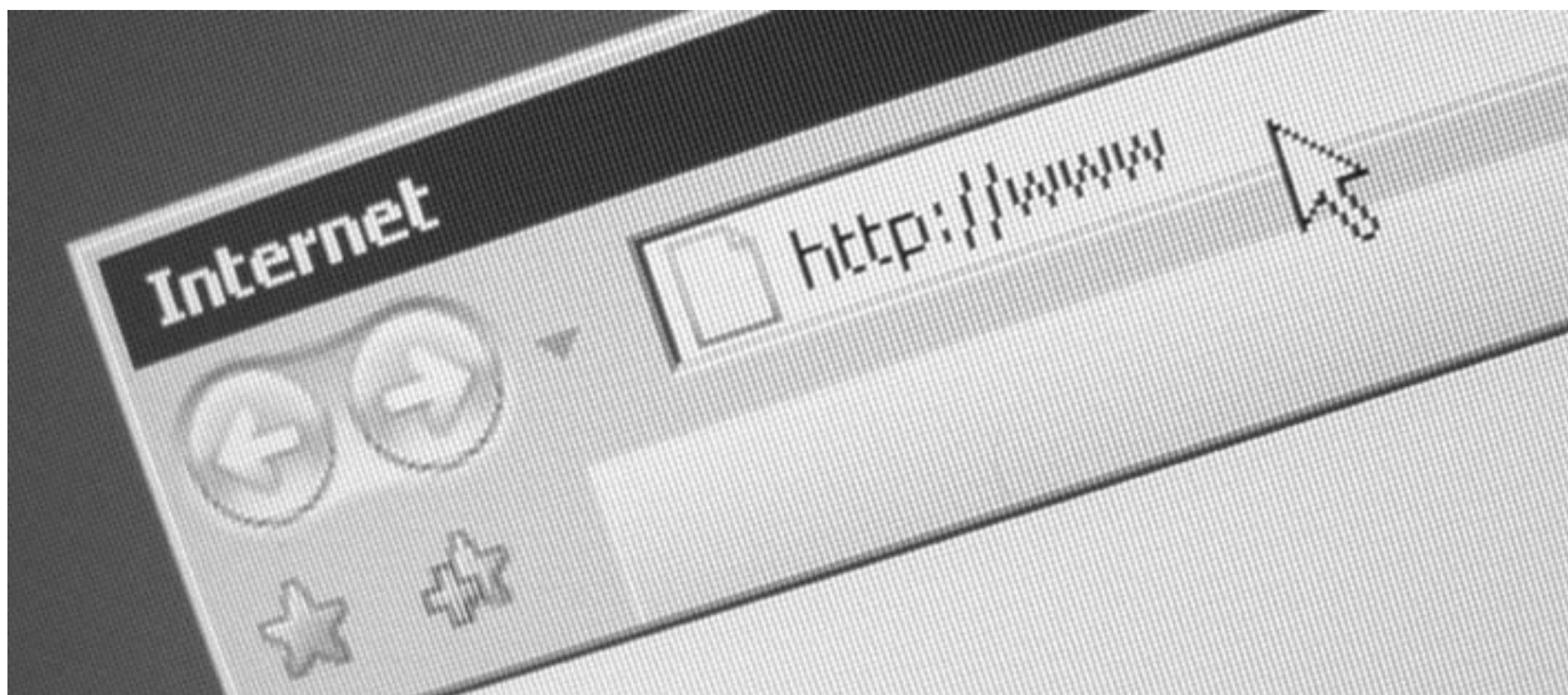
A cena é, portanto, uma alegoria do desejo de purificação racial por meio do progressivo branqueamento da população e, assim, de liberação dos estigmas vinculados às condições sociais dos negros. É importante observar que, ao figurar os anseios da elite brasileira na atitude da senhora negra, fazendo-a simbolizar simultaneamente *África e Brasil*, o pintor identificou o país e a elite ao segmento social que pretendiam tornar invisível. Contudo, mais do que essa ambigüidade, é preciso ressaltar o dirigismo da imagem, que pretendia incutir nos afro-descendentes a vergonha e o abandono de suas origens. Como disse Rafael Cardoso, a tela é “uma ilustração didática de uma aspiração comum à sociedade brasileira da época – a terrível ideologia do branqueamento da população, imperativo que ainda vigora em alguns recônditos da mentalidade nacional.” Pintura que continua a ter herdeiras: imagens propagadas em mídias variadas que, em nome do ideal dominante, seguem incentivando sujeitos os mais diversos a recusarem suas peles, cabelos, corpos, etnias, culturas.

Roberto Conduru

Historiador da arte. Professor no ProPEd e no PPGARTES na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Pesquisador com bolsas Pró-ciência da UERJ. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e Produtividade do CNPq. Cooperação: Educação & Imagem / a Página da educação <http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal/>

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Rafael. *A Arte Brasileira em 25 Quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008



Debates em torno do ensino on-line ¹

Este é o primeiro de um conjunto de seis reflexões em torno do ensino on-line. As circunstâncias que deram origem à sua escrita, no âmbito desta rubrica *era digital*, são múltiplas. Devo referi-las para situar o leitor. A primeira é o facto de a Universidade Aberta ter criado *Um Modelo Pedagógico Para a Educação a Distância* e ter iniciado sua transformação em Universidade Virtual. A segunda circunstância decorre do facto de no âmbito do Laboratório de Antropologia Visual se realizarem algumas actividades directa ou indirectamente relacionadas com este modelo de ensino – teses de mestrado e de doutoramento, redes internacionais de cooperação inter universitária, *Seminário Internacional Imagens da Cultura/Cultura das Imagens*, colaboração em projectos de ensino a distância e a preparação de algumas UCs - Unidades de Crédito (disciplinas, cadeiras) para ensino on-line no âmbito dos Mestrados em Relações Interculturais, Estudos de Cinema e Educação e Arte. Uma terceira razão decorre da vivência/ experiência pessoal da mudança e da passagem do ensino a distância a ensino on-line da antropologia, antro-

pologia visual e antropologia virtual (do virtual ou digital) que me cumpre realizar na Universidade Aberta. Finalmente a razão mais próxima desta proposta aos leitores é a participação, como estudante, num curso de formação de professores universitários em ensino on-line promovido pela Universidade Aberta com o objectivo de preparar seus docentes para a aplicação do modelo pedagógica da Universidade.

Este conjunto de circunstância leva-me a partilhar com os leitores as experiências vividas ao longo deste ano de 2008, quase em tempo real, ou seja, quase simultaneamente ao seu desenvolvimento. Trata-se pois de uma primeira reflexão necessariamente marcada pela experiência vivida e não tanto por uma reflexão mais fria e distanciada. Uma espécie de notas de campo baseadas nestes rituais de passagem e na observação das profundas mudanças que estão a acontecer nas sociedades contemporâneas e que, mais tarde ou mais cedo, irão atingir o ensino superior no seu cerne. Assim o cremos e muitos autores o prevêem como mudanças decorrentes das aceleradas transforma-

ções tecnológicas e sócio-históricas. Nesta primeira parte focalizarei a situação contextual do ensino a distância e na segunda as interações on-line como um dos factores determinantes do surgimento de um novo paradigma em ensino a distância. Na terceira parte abordarei as novas escritas - o hipertexto ou hipermedia, no ensino on-line. Os restantes surgirão destes três primeiras reflexões desenvolvendo e aclarando alguns aspectos que não foram suficientemente explorados ou abrindo campo para novas interrogações decorrentes deste percurso. Poderemos definir claramente três etapas no ensino a distância ou no ensino mediado por uma forte componente tecnológica: 1) ensino por correspondência; 2) ensino a distância e 3) ensino on-line. O ensino a distância é pois um a entidade dinâmica sujeito a contínuas reconfigurações. Não pode ser caracterizado apenas pelo estado actual. Tem uma história e desenvolvimentos que se prevêem consideráveis num futuro muito próximo. A identidade do ensino a distância é marcada ou determinado sobretudo por duas variáveis: 1) as tec-

nologias e os modelos ou modalidades de comunicação; 2) os processos sociais e os contextos sócio-históricos em que emerge, se desenvolve e para os quais contribui. Muitas das abordagens focalizam a primeira variável – as tecnologias e os modelos ou modalidades de comunicação. Penso necessário completar esta abordagem com as perspectivas de Otto Peters, *Distance Education in transition trends and challenges* (2002) e James Slevin *E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback* (2006) e estabelecer relações entre as “gerações tecnológicas de ensino a distância” com os problemas/necessidades a que dá respostas, os processos sociais e históricos de que é parte. O ensino on-line, as e-tivities de que fala Slevin, permitem a reapropriação do tipo de conhecimentos e competências que constituem ferramentas intelectuais indispensáveis para a vida moderna (modernidade tardia, pós-modernidade).

José da Silva Ribeiro
Universidade Aberta
jsribeiro@simplesnet.pt

NÃO PODE SER

Água ocasionará seis por cento das mortes no mundo

A água salgada causará um décimo das doenças e seis por cento das mortes no mundo, segundo um estudo da Organização Mundial de Saúde (OMS) que destaca uma forte desigualdade entre países ricos e pobres. Num seu relatório divulgado em 25 de Junho, a OMS considera que os problemas de água, de saneamento e de higiene são responsáveis por 9,1 por cento das doenças registadas por ano no mundo. As crianças são de longe as maiores vítimas, já que 22 por cento

das doenças em pessoas com menos de 14 anos estão relacionadas com a água.

Se a água está na origem de menos de um por cento dos óbitos nos países desenvolvidos, esta proporção atinge 10 por cento nos países em desenvolvimento, com um pico de 24 por cento para Angola. A água é a principal causa de doenças como a malária, a dengue ou a diarreia. “Nos 35 países mais afectados, mais de 15 por cento das doenças poderiam certamente

ser evitadas por uma melhoria na qualidade da água, no saneamento e na higiene”, declarou à imprensa a autora do relatório, Annette Prüss-Ustün.

Prüss-Ustün encorajou os Estados a investir nesta área, explicando que cada euro investido geraria oito, graças às economias com tratamento médico e os ganhos de produtividade no trabalho.

A água é responsável por 6,3 por cento das mortes, um índice que varia entre 0,5 por cento para os países

desenvolvidos e 8 por cento nos países em desenvolvimento. Entre as crianças, ela é responsável por 25 por cento das mortes.

Uma opinião pública esclarecida e actuante pode obrigar os governos a tomarem as medidas necessárias à resolução destes problemas.

JPS / AFP



Peter McLaren, um dos mais conceituados e controversos professores da UCLA em entrevista à PÁGINA

Professores devem assumir o papel de “novos agentes da esperança”

Nascido em Toronto, no Canadá, em 1948, Peter McLaren é considerado por muitos autores não só como o mais conceituado professor de ciências sociais da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), mas também como o mais polêmico. Naturalizado americano em 2000, é actualmente Professor de Educação na Graduate School of Education & Information Studies da UCLA. É autor, co-autor e editor de aproximadamente quarenta livros e monografias. Mais de uma centena de artigos, entrevistas, críticas e colunas literárias suas foram publicados em dezenas de jornais e revistas especializadas desde a publicação da sua primeira obra, “Cries from the Corridor”, em 1980. Quatro dos seus livros venceram o American Education Studies Association Critics Choice Awards pela sua qualidade na área da literatura educativa.

Tem sido conferencista convidado em inúmeras universidades norte-americanas, latino-americanas e europeias, onde aborda de uma perspectiva transdisciplinar quatro áreas pelas quais ficou conhecido internacionalmente: a pedagogia crítica, a educação multicultural, a etnografia crítica e a teoria crítica. Os seus trabalhos estão traduzidos em espanhol, português, catalão, chinês, coreano, japonês, finlandês, alemão, polaco, hebraico e francês.

Peter McLaren foi o primeiro laureado do Prémio Paulo Freire para a Justiça Social, atribuído pela Chapman University, em 2002. Foi também alvo de um doutoramento honorário pela Universidade da Lapónia, na Finlândia, em 2004. Em 2005, um grupo de docentes e activistas do norte do México fundaram a Fundación McLaren de Pedagogia Crítica com o intuito de divulgar o conhecimento do seu trabalho neste país e promover projectos na área da pedagogia crítica e educação popular. Em 2006, a Universidade Bolivariana da Venezuela inaugurou a Cátedra Peter McLaren.

Admirador confesso de Fidel Castro e de Hugo Chávez, sendo próximo do líder venezuelano, esta condição coloca-o numa posição frágil no seu país, onde é considerado um professor radical e subversivo. A tal ponto que, em 2006, McLaren apareceu à cabeça de um controverso projecto intitulado “The Dirty Thirty”, uma listagem dos trinta professores politicamente mais radicais (leia-se “perigosos”) da UCLA. A sua página pessoal pode ser visitada em www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/

Recentemente, McLaren esteve presente no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho como orador na conferência “Pedagogia Crítica como Prática Revolucionária” e no lançamento do seu livro “Pedagogia Crítica contra o Império”, publicado pelas Edições Pedago. Aproveitando a ocasião, a PÁGINA entrevistou este controverso – e simpático – professor americano.

Assumia-se como marxista nos anos 70, período após o qual se associou a uma abordagem pós-estruturalista e pós-modernista. Mais recentemente, voltou a assumir-se como marxista. Podemos chamar-lhe um retrocesso?

Não concordo que seja um retrocesso. O terror que representa o capitalismo, a exploração do trabalho humano e as novas formas de exploração que atingem a quase escravidão a que assistimos hoje são mais prevacentes do que alguma vez foram. A partir do momento em que estas condições de desigualdade, de sofrimento humano e de carência nas mais variadas áreas permanecerem o socialismo e o marxismo assumem todo o sentido. Penso até que a análise marxista fará hoje mais sentido do que alguma vez no passado.

Historicamente, as universidades e os círculos teóricos académicos americanos quase desde sempre colocaram a ênfase no estudo das relações culturais, das políticas de representação e das políticas da diferença, isto é, procuraram explicar de que forma as diferenças e as identidades foram historicamente reproduzidas. E esses aspectos são muito importantes. No entanto, o meu interesse reside em procurar saber de que forma foi produzida a semelhança nessas relações.

Nos últimos anos, o socialismo tem sido desacreditado e apontado como uma experiência falhada. Mas temos de perguntar-nos porquê. Será porque o marxismo e a análise marxista estavam erradas? O socialismo não é um artefacto histórico imutável. Ele vive, respira, é um processo, é uma ferramenta de análise e também uma forma de vida. E personifica, na minha opinião, uma história muito nobre, razão pela qual penso que deve ser defendido.

O pós-modernismo e o pós-estruturalismo construíram uma crítica ao marxismo julgando-o como ultrapassado e economicamente reducionista. Mas os teóricos a eles associados criticavam o marxismo da II Internacional, certas formas de marxismo que eram populares nos anos 50 e princípio dos anos 60, negligenciando o contínuo desenvolvimento da teoria do socialismo marxista. Julgo que, actualmente, estamos a assistir a um retorno à crítica marxista, que oferece agora poderosos argumentos contra a visão pós-modernista, que reescreveu as relações sociais materiais como meras relações culturais, de forma a torná-las mais compatíveis com as formas de existência capitalistas.

Qualquer que seja a nossa abordagem no sentido da construção de uma nova sociedade, ela terá de ser concebida numa perspectiva multifacetada e cuja centralidade estratégica seja a luta de classes. Precisamos de uma luta anti-racista, anti-sexista, anti-imperialista, pró-igualitária, pró-socialista. Não podemos centrar-nos numa única forma de resistência, temos de trabalhar todas estas áreas simultaneamente.

A contribuição pessoal do meu trabalho tem sido no sentido de demonstrar de que forma as relações capitalistas de exploração criam as condições de estas formas de antagonismo social se reproduzirem a si próprias, como estão funcionalmente integradas com esta lógica e porque razão devemos trabalhar para ultrapassá-las.

Nesse sentido, de que forma pode a teorização crítica marxista constituir um instrumento para explicar as desigualdades sociais e apontar caminhos que conduzam a uma maior justiça social?

O meu interesse pela análise das relações de classe numa perspectiva crítica do materialismo histórico do capitalismo é uma abordagem pouco comum para um professor universitário norte-americano, porque no meio académico do meu país não há uma grande tradição de análise marxista. Muitos dos meus colegas disseram-me, por isso, que o meu trabalho iria ser ignorado, visto como ultrapassado e que eu iria ser encarado um pouco como um dinossauro. Precisamente porque estava a abandonar a teorização pós-moderna que tornou tanta gente conhecida hoje em dia. No entanto, não foi esse o caso. Penso que existe hoje mais interesse pelo meu trabalho do que alguma vez aconteceu. Em primeiro lugar na América Latina, sobretudo na Venezuela e na Colômbia. E, claro, em países europeus, como Portugal ou a Finlândia - de onde acabo de regressar.

Na minha opinião, a análise humanista marxista é um instrumento fundamental para ajudar a desvelar as contradições centrais que guiam as sociedades capitalistas, nomeadamente a contradição entre o trabalho e o capital, e as relações internas que coexistem nestas sociedades, que ajudam a produzir e a reproduzir a sociedade capitalista. Ajuda-nos a perceber que as condições sob as quais os indivíduos tomam decisões e fazem escolhas não são produzidas por eles próprios, isto é, a relação dialéctica entre a subjectividade humana e as relações sociais de produção, como nos reproduzimos a nós mesmos nas relações económicas que utilizamos e tornamos possível essa reprodução.

Após a queda da União Soviética e dos estados policiais do Bloco de Leste criou-se a ideia de que tínhamos atingido o fim da História, que o capitalismo tinha ganho e que vivíamos no melhor dos mundos possíveis. A minha opinião é bastante diferente. Eu vejo o capitalismo e a maneira como ele evoluiu de uma forma que Sheldon Wollen designa por totalitarismo invertido. Por outras palavras, como a coberto da democracia se desenvolvem formas de totalitarismo e militarismo, numa espécie de fascismo suave que consegue singrar e reproduzir-se a si próprio. Um fascismo que se consegue sustentar a si mesmo através da mobilização do consentimento - uma expressão utilizada por Noam Chomsky -, em particular através dos meios de comunicação social.

Podemos dizer que estamos na presença de um neo-marxismo? Ou de uma releitura da teoria marxista?

Eu tenho uma abordagem diferente. Algumas pessoas chamam-lhe neo-marxismo, outras pós-marxismo. A minha opinião é que um marxismo pós-Marx, por outras palavras, o marxismo que me interessa é o marxismo que foi escrito por Marx. Marx afirmou ele próprio que não era marxista. A minha intenção é não voltar às interpretações de Marx mas reler os escritos de Marx e interpretá-los à luz da realidade histórica actual. E penso que as ideias de Marx são ainda hoje as mais valiosas formas de análise que permitem perceber as contradições entre o trabalho e o capital na nossa sociedade. Elas não respondem a todas as questões, mas a tradição marxista é muita rica e auto-crítica.

Aprender com os erros do passado

Podem as mudanças políticas que tiveram lugar nos últimos anos na América Latina serem explicadas à luz desta releitura de Marx?

Sim, penso que podem ser explicadas nessa perspectiva. O que um marxista humanista como eu pró-



prio se pergunta muito frequentemente é porque razão tantas revoluções acabaram por seguir pelo caminho errado; porque razão tantas revoluções bem intencionadas, no sentido de trazerem liberdade, justiça social e igualdade económica, acabaram por se tornar máquinas autoritárias e totalitárias. Um marxismo humanista questionar-se-ia, neste sentido, sobre o que aconteceu, por exemplo, na União Soviética e na Europa de Leste.

Na minha opinião, a União Soviética foi sobretudo uma forma de capitalismo de Estado. Negava o capitalismo, mas fracassou em negar a sua negação do capitalismo. Se o tivesse feito, ter-se-ia afastado do terreno das relações sociais capitalistas e caminhado possivelmente na via do socialismo ou do comunismo de que Marx falava. Mas há uma série de razões históricas para que isso não tenha acontecido e que daria, por si só, uma longa entrevista...

Uma coisa, no entanto, é muito clara - e isto foi afirmado por pensadores e por revolucionários como Che Guevara: que em qualquer revolução comunista ou socialista é preciso mais do que apenas a mudança dos meios de produção e das relações sociais de produção, focando-se no desenvolvimento humano e na reflexão auto-crítica.

Considera que os líderes latino americanos que estão a tentar prosseguir a via do socialismo no continente se preocupam com essa dimensão?

Estão a tentar fazê-lo...

E aprenderam com os erros que há pouco referia?

Eu tenho uma grande admiração pela revolução Bolivariana e pelo presidente Hugo Chávez, que considero ser um dos mais importantes e influentes líderes do nosso tempo. Sou também um grande admirador de Fidel Castro. O que eles conseguiram foi tremendo. Claro que alguns erros foram cometidos e continuarão a ser cometidos. No caso da Venezuela, Chávez está a tentar criar as condições que possibilitem uma via para o socialismo. Mas o socialismo não está actualmente em prática na Venezuela, nem nada que se pareça. Chávez sabe que não se pode implementar a via socialista apenas num país, exigindo a cooperação de outros países latino americanos como o Equador, o Brasil ou a Bolívia. Mas o caminho está a ser traçado, nomeadamente através de organizações não governamentais que se dedicam, entre outras tarefas, a

fomentar a democracia participativa no país e a dar apoio às missões criadas por Chávez no sentido de, por exemplo, erradicar o analfabetismo - o que praticamente já foi conseguido. Ou seja, existe uma tentativa muito nobre e decidida de Chávez para criar as condições que permitam implementar o socialismo. Ao mesmo tempo existe uma forte oposição a Chávez - obviamente financiada pelos Estados Unidos -, não sendo claro o rumo que as coisas irão tomar. Apesar disso, ele é esmagadoramente apoiado pelos pobres.

Qual é o papel que a educação está a desempenhar nesse processo?

Eu diria que um papel decisivo. Mas não o suficiente para levar a cabo a revolução. Considero interessante, nesse sentido, o trabalho que eu e a minha colega Natalia Jaramillo temos desenvolvido na Colômbia, particularmente em Medellín, onde tivemos oportunidade já por diversas vezes de visitar escolas, participar em debates e de trabalhar com os sindicatos de professores. Numa dessas escolas, um estabelecimento de ensino secundário público chamado La Independencia, com cerca de mil alunos, alguns professores haviam sido assassinados pelos paramilitares.

Ao que julgo saber, os professores que assumem o papel de sindicalistas são um dos principais alvos dos paramilitares na Colômbia...

Sim, mas não só. Os sindicalistas são frequentemente alvo de assassinato - penso que em média são mortos dois sindicalistas a cada semana. Os paramilitares trabalham em estreita colaboração com o exército, são uma espécie de braço armado civil dos militares. Matam prostitutas, sindicalistas e todos aqueles que são considerados indesejáveis ou suspeitos de colaborar com as FARC e outros grupos de guerrilha. Os professores colombianos são, nesse aspecto, os mais corajosos que já tive oportunidade de conhecer. Enfrentam habitualmente a morte, assassinados muitas vezes em frente aos próprios alunos por assumirem políticas educativas progressistas ou defenderem uma pedagogia crítica. Neste sentido, é interessante ver os contrastes entre um país militarmente repressivo, fascista, que põe em prática uma forte agenda neoliberal, como a Colômbia, e outro como a Venezuela que, em sentido contrário, está a tentar pôr em prática uma revolução socialista para o século XXI.



Os professores como “novos agentes da esperança”

Que tipo de trabalho desenvolve nas escolas que visita?

Os professores convidam-me para participar como conferencista porque conhecem o meu trabalho na área da pedagogia crítica. E não penso que aprendam algo de novo a partir de mim, julgo que é sobretudo pelo facto de me verem como um aliado do seu trabalho. Diria até que aprendo mais com eles do que eles comigo, inspirando-me, por exemplo, no trabalho pedagógico que eles desenvolvem no sentido de ajudar os seus alunos a criar defesas para o genocídio que ocorre à sua volta. Retorno frequentemente da Venezuela acreditando que o mundo pode possivelmente mudar para melhor...

Mais concretamente, que tipo de política educativa está a ser posta em prática na Venezuela no sentido de favorecer a transformação social que se pretende alcançar?

Eu diria que o principal educador na Venezuela são as comunidades autóctones locais. A educação popular de base tem feito parte da história da Venezuela ao longo da sua história, sendo ela que em grande medida toma em mãos a tarefa de mobilizar as pessoas na gestão das suas comunidades e do próprio país. Mas Chávez é, também ele, um poderoso educador. E demonstra essa faceta no seu programa de televisão chamado “Alô Presidente”. Eu costumo dizer que os meios de comunicação social representam uma forma de pedagogia perpétua, estando continuamente a ensinar-nos algo de novo. Muitas vezes mais pelo que não nos diz do que pelo que nos diz... Nos Estados Unidos nunca ouvimos uma ideia socialista na televisão. Não seria credível para o público americano. E ali está Chávez, ao longo de quatro ou cinco horas, falando de uma forma muito informal e familiar para o povo venezuelano sobre socialismo, sobre o seu pensamento, explanando as suas ideias de forma que as pessoas tenham uma percepção mais clara do que significa realmente o socialismo...

Não será esse exercício um pouco totalitário?

Quando fui falar à Universidade Central, em Caracas, um estabelecimento de ensino habitualmente conotado com as classes dominantes, quis falar aos estu-

dantes no papel de membro da “oposição” acerca de pedagogia crítica. E os estudantes quiseram saber se eu era ou não apoiante de Chávez, e o que eu pensava acerca dele. Quando lhes disse que era pró-chavista eles ficaram muito zangados. Ouvi mesmo dizer que numa parede onde estavam afixadas uma série de fotografias retratando professores convidados da universidade a minha tinha sido retirada... É um debate contínuo: o que é conhecimento e o que é propaganda? O que é um debate aberto de ideias?

Mas esse debate tem lugar na Venezuela?

Estou certo que sim. Ele depende, acima de tudo, dos professores. Professores que, certamente, oferecem aos seus alunos perspectivas educativas críticas que seguem a corrente e outras que defendem a alternativa bolivariana. Mas a pedagogia crítica nunca é verdadeiramente neutral. Quando numa sala de aula o professor discorda de um aluno, lhe diz que as suas ideias são erradas e que deveria pensar de determinado modo, então está a silenciá-lo. E não ter voz é não ter poder. É uma má prática pedagógica. A arte da pedagogia crítica está em criar um espaço onde cada um possa manifestar a sua opinião e desafiar a do interlocutor sem a silenciar, mesmo que os argumentos sejam muito diferentes dos seus.

Nas minhas aulas, por exemplo, tenho muitos estudantes de esquerda que considero pouco incisivos na sua argumentação, limitam-se a ter opiniões. Mas eu digo-lhes sempre que há uma grande diferença entre ter uma opinião e construir uma argumentação sólida. Muitos deles pensam que apenas o facto de se assumirem como socialistas isso basta. Ao mesmo tempo, tenho também alunos que embora defendam ideias ao centro ou à direita conseguem fundamentá-las solidamente. Embora discorde com as suas posições, apercebo-me que são aplicados, que leram bastante, que conseguem construir uma boa argumentação teórica e lutam pelas suas ideias. Esta dialéctica é positiva na medida em que, ao reflectir sobre as suas ideias, elas tornar-me-ão mais forte na defesa dos meus próprios argumentos.

De que forma podem os professores tornar-se os “novos agentes da esperança”, para utilizar uma expressão sua?

Eu não estou optimista acerca do futuro, mas tenho esperança. A diferença entre o optimismo e a espe-

rança é que o primeiro não se conjuga com luta, a esperança sim. A luta é um aspecto constitutivo da esperança. Nós lutamos por uma oportunidade de construir um mundo melhor e alguns de nós têm uma visão utópica abstracta do mundo que poucas ou nenhuma semelhanças tem com o mundo confuso das relações sociais em que vivemos. Para mim, a esperança está estreitamente relacionada com aquilo que designo por uma utopia concreta, com lutas reais que ocorrem um pouco por todo o mundo, nomeadamente pela garantia do acesso público a bens básicos universais, como a água.

Mas como podem os professores no seu quotidiano serem agentes dessa esperança?

Eles têm necessariamente de sê-lo, porque têm de se envolver naquilo que se passa no mundo. Na minha universidade sou visto como um extremista. Todos os meus colegas são bons liberais, acreditam na justiça social. A maior parte dos professores que leccionam em escolas de educação acreditam habitualmente nesses valores. Querem um mundo menos racista, sem sexismo, onde as pessoas tenham acesso universal aos bens básicos. São todas boas pessoas nesse sentido.

Mas ao mesmo tempo vivem uma espécie de amnésia social, uma grande recusa em interiorizar a relação entre os privilégios de que usufruímos nos Estados Unidos e o sofrimento de milhões de pessoas por esse mundo fora, que está na base de boa parte do nosso modo de vida, do nosso consumo exacerbado. Esquece-se facilmente como as grandes corporações, os nossos exércitos da noite, as nossas guerras imperialistas saquearam os recursos de outros países.

Há uma grande recusa em olhar para a nossa história de sangue, fundada em violência, de extermínio dos povos indígenas, de conflito com as classes trabalhadoras, de privilégios para as classes dominantes à custa dos desfavorecidos nas escolas e nas universidades. E esta é uma perspectiva que precisamos de interiorizar se queremos ser cidadãos críticos. A pedagogia crítica procura precisamente criar as bases para a emergência de cidadãos críticos, que confrontam essa História de uma forma realista e honesta de forma a mudar o rumo do país, fazendo dos Estados Unidos um agente global para a paz e prosperidade por oposição ao seu papel de anjo da morte.



“Caça às bruxas” regressa em força aos Estados Unidos

Tendo em conta que os partidos políticos e o próprio sistema político cai crescentemente em descrédito, que papel podem ter os movimentos sociais numa nova ordem política?

Eu penso que os movimentos sociais desempenham um papel muito importante. Em Los Angeles, por exemplo, o movimento de defesa dos direitos dos imigrantes é actualmente um dos mais influentes dos Estados Unidos. Porque ao abordar os direitos dos imigrantes questiona-se ao mesmo tempo uma série de outras questões, como a raça, a classe, o género, a luta de classes, os direitos humanos, os direitos económicos, etc.

No entanto, muitos destes movimentos sociais são, ao mesmo tempo, bastante limitados porque não oferecem uma crítica suficientemente assaz do capitalismo neoliberal, aceitando-o frequentemente como uma inevitabilidade e, nessa lógica, recusando pensar em alternativas pós-capitalistas ou em alternativas socialistas.

Como podem estes movimentos – de entre os quais o Fórum Social Mundial será eventualmente o mais representativo – legitimar-se num sistema de governação cuja lógica é actualmente tão limitada?

O Fórum Social Mundial (FSM) constitui ainda uma alternativa muito válida para a troca de ideias e para a discussão de estratégias, assumindo-se como uma óptima forma de trabalho em rede e uma óptima oportunidade para as pessoas se integrarem na comunidade activista. No entanto, tendo tido oportunidade de participar e de conhecer de perto tanto o Fórum Social Mundial como o Fórum Mundial de Educação, penso que ele está ao mesmo tempo a institucionalizar-se de uma forma que procura ser mais compatível com o capitalismo, correndo o perigo de vir a tornar-se mais simbólico do que protagonista da mudança. Julgo que, nesse sentido, precisa de voltar aos seus objectivos iniciais de luta transnacional anti-capitalista e pró-activa, afirmando-se numa lógica alternativa diferente.

A propósito de alternativa: faz parte de uma lista negra designada “The Dirty Thirty List”, que reúne aqueles que, segundo o autor, são os 30 professores universitários mais “perigosos” e subversivos da UCLA. Até que ponto encara isto como um elogio?

Depende de quem está por trás da sua autoria. Há um livro escrito por um fanático, intitulado “Os 101 mais perigosos professores dos Estados Unidos”, no qual eu não fui incluído. Mas muitos dos meus colegas da UCLA foram. E penso que a razão pela qual eu não fui incluído deve-se ao facto de o autor não ter olhado com muita atenção para os docentes da área da educação (incluiu apenas um ou dois) e de o objecto da sua pesquisa ter incidido sobretudo em professores da área das ciências políticas e sociais.

Mas nessa lista dos 30 professores mais subversivos do campus da UCLA eu fui, de facto, colocado em primeiro lugar. E nesse caso porque a pessoa que elaborou a lista (Andrew Jones) estava interessado na área da educação, designadamente no poder que esses professores têm na criação de programas de formação para professores que vão integrar os quadros das escolas públicas e a sua eventual influência nos jovens. Esta história ficou muito conhecida porque o autor oferecia dinheiro aos estudantes para filmar as minhas aulas e as de colegas meus contactados com a esquerda. Mas acho que não passou simplesmente de uma forma de esta pessoa atrair publicidade para si próprio.

Sente que existe uma nova “caça às bruxas” nos Estados Unidos, à semelhança daquela que foi conduzida por McCarthy nos anos 50?

Sim, existe claramente uma nova caça às bruxas. Considero-a, aliás, pior do que a dos anos 50 porque não incide apenas sobre personalidades proeminentes, como acontecia, mas tem lugar nas escolas públicas e nas universidades. Há actualmente uma pressão enorme para silenciar aqueles que criticam a política interna e externa dos Estados Unidos. É perfeitamente possível a um estudante, por exemplo, gravar uma intervenção de um professor a criticar as opções do presidente Bush no Iraque e levá-la a uma estação de rádio para ser difundida publicamente, fa-

zendo com que milhares de pessoas façam pressão para esse professor ser despedido: pais e mães que têm os filhos no Iraque, pessoas que detestam liberais, etc. O país está de facto dividido entre conservadores, liberais, liberais de esquerda, mas é sobretudo dominado por pessoas de centro direita. Depois há grupos fanáticos que, estando muito bem organizados, quando querem atingir alguém conseguem fazê-lo de forma muito eficaz. Dessa forma, os professores tendem a auto-censurar-se.

Vive-se, portanto, um ambiente de medo...

Sim, claramente. E apesar de considerar que é perigoso estabelecer uma comparação entre os Estados Unidos e a Alemanha nazi, em alguns aspectos não considero exagerado fazê-lo. É a tática da disseminação da mentira para incutir o medo nas pessoas...

A fabricação do medo...

A fabricação do medo, claramente, que era uma técnica nazi utilizada por Goebbels e que demonstrou poder controlar um país inteiro incutindo nos cidadãos o pânico, a ansiedade e o medo. E é precisamente nisso que os republicanos são especialistas. O argumento é: se não matamos os terroristas no Iraque eles virão para os Estados Unidos. O que preferem: matá-los lá ou no nosso país?

Este tipo de propaganda está a tornar pessoas honestas e razoáveis em terroristas. O termo terrorista aplica-se agora a uma infinidade de situações. Se uma pessoa acende uma fogueira num monte corre o risco de o considerarem um terrorista ambiental. Nesta lógica, não me admiraria que passassem a designar os professores radicais como terroristas ideológicos e nos metam na prisão com o silêncio cúmplice da opinião pública. É isto que se passa desde o dia 11 de Setembro de 2001: uma política de medo sob a qual todos aqueles que põem em causa as políticas de Washington podem, a qualquer momento, serem acusados de traição, anti-americanismo e mesmo de envenenar as mentes dos nossos jovens.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



ANA ALVIM

Em 2006 a oferta de cursos profissionais foi alargado aos estabelecimentos da rede pública, acabando com o regime de quase exclusividade que as escolas profissionais mantinham desde a criação do ensino profissional em 1989. No entanto, de acordo com os profissionais que estão no terreno e que a PÁGINA teve a oportunidade de ouvir, as escolas do ensino público têm ainda algum caminho a percorrer se quiserem ganhar este desafio. As escolas profissionais, por seu lado, vêm-se não só confrontadas com a nova concorrência mas atravessam um período de grave crise financeira provocada pelo atraso no pagamento dos subsídios a que têm direito.

Dois anos após lançamento dos cursos profissionais nas escolas públicas

Um longo caminho a percorrer

As escolas profissionais estão a atravessar uma grave crise financeira que está a pôr em causa o futuro de muitas destas instituições. A causa para esta situação reside no atraso do pagamento dos subsídios atribuídos às escolas no âmbito do Plano Operacional de Potencial Humano, que há seis meses deixaram de ser pagos. Para fazer face ao atraso na transferência das verbas, muitas escolas viram-se forçadas a recorrer a empréstimos à banca. A medida, porém, não resolve o problema de fundo: a desadequação do actual modelo de financiamento.

Cristina Bastos, directora pedagógica do Instituto Profissional de Tecnologias Aplicadas (IPTA) garante que as escolas profissionais “não recebem qualquer financiamento desde o final do ano passado”, levando estas instituições a uma situação de crescente “asfixia financeira”. “As escolas têm de pagar aos formadores, aos fornecedores e atribuir os subsídios de transporte e de alimentação aos alunos. Um número significativo de escolas teve de recorrer a empréstimos para fazer face a estas despesas”. Apesar de serem escolas privadas, as EP, recorda Cristina Bastos, “são tuteladas pelo Estado e prestam um serviço público”.

O director da Escola Profissional de Tecnologia e Electrónica (ESTEL), Archer Cabral, confirma esta situação e diz que as EP “ainda só foram ressarcidas através de um adiantamento de 15 por cento, valor que corresponde, quanto muito, ao primeiro mês de

funcionamento. É muito difícil viver nesta situação”. Mais ainda, explica, quando as escolas têm de ter todas as suas despesas pagas para poderem ser reembolsadas. “O momento que se vive é muito complicado e pode inclusivamente pôr em causa o futuro de algumas escolas”, diz Cabral. Mas se algumas destas instituições possuem uma retaguarda financeira que lhes permite ir vivendo sem os subsídios do Estado - nomeadamente as que têm acordos com as autarquias e entidades públicas - grande parte não dispõe de semelhante mecanismo. “Para a maioria é difícil, até porque se trata de verbas muito significativas”.

O processo de financiamento das escolas profissionais decorreu sem problemas de maior até à conclusão do III Quadro Comunitário de Apoio, em 2006. No ano seguinte, em 2007, entrava em aplicação o novo Quadro de Referência Estratégico Nacional e o Programa Operacional de Potencial Humano, que substituiu o PRODEP. Inexplicavelmente - pelo menos para quem trabalha directamente com este novo mecanismo -, a mudança trouxe alterações de natureza burocrática que atrasaram a atribuição dos subsídios.

Foi também em 2006 que se operou uma pequena revolução neste subsector, com as escolas profissionais a passarem a ter a “concorrência” directa das escolas públicas. Nesse ano, o Ministério da Educação alargou a oferta de cursos profissionais às escolas do ensino público e avançou com a criação de 450

cursos profissionais em cerca de 180 escolas secundárias de todo o país. Com esta medida, o governo quis duplicar a oferta de cursos profissionais - abrangendo sobretudo áreas relacionadas com serviços e tecnologias - até aqui praticamente exclusiva das escolas profissionais privadas, que disponibilizavam 89 por cento da oferta destes cursos.

Uma forma de fazer face àquilo que diversos relatórios internacionais confirmam desde há muito: o défice de qualificação dos portugueses, traduzido, entre outros índices, no insuficiente número de jovens que conclui o ensino secundário - no qual se incluem as vias profissionais. De facto, em Portugal apenas cerca de 40 por cento dos jovens entra no mercado de trabalho com o ensino secundário concluído, quando na União Europeia essa média é da ordem dos 80 por cento. Por outro lado, apenas 30 por cento dos jovens que frequentavam o ensino secundário em 2005 estavam inscritos nas vias profissionais, um número muito reduzido em comparação com os 70 por cento na UE. O Governo estabeleceu o objectivo de inverter esta situação reduzindo para 25 por cento o número de jovens que entra no mercado de trabalho sem o ensino secundário e aumentando para 50 por cento o número de alunos nas vias profissionais até 2010. Ao mesmo tempo, criaram-se Cursos de Educação Formação (CEF), profissionalizantes, de nível II, para jovens com mais de 16 anos.



ANA ALVIM

Ensino profissional nas escolas públicas ainda com “algum caminho a percorrer”

Mas estarão as escolas públicas preparadas para responder ao desafio que constitui a criação de cursos profissionais, nomeadamente no que se refere ao modelo de gestão e de estrutura organizacional? Na opinião daqueles que estão directamente envolvidos neste processo, não. Pelo menos para já.

Silva Pereira, professor na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, no Porto e coordenador de diversos cursos profissionais na área das tecnologias e ciências deste estabelecimento de ensino, considera “drasticamente positivo” o alargamento desta oferta à rede do ensino público.

Acha mesmo que esta medida já deveria ter sido tomada há mais tempo. “Porque razão se deveria restringir o ensino profissional unicamente a instituições privadas com fins lucrativos? Não fazia sentido nenhum, até porque uma boa parte dos docentes das escolas profissionais são-no também no ensino público, têm competências mais do que suficientes para desempenhar a sua função e dispõem de equipamentos que, em muitos casos, são melhores relativamente ao ensino particular”. Apesar desta convicção, Silva Pereira considera que, para terem sucesso, “as escolas públicas terão de se adaptar à lógica de funcionamento das escolas particulares”, sobretudo o que se refere à flexibilização da estrutura curricular e da distribuição da carga horária.

“A flexibilidade dos planos de formação é uma das mais-valias do modelo das escolas profissionais”, explica Cristina Bastos. “É possível, por exemplo, ir buscar determinados módulos opcionais de um programa e juntá-los aos módulos obrigatórios, de acordo com cada curso, ou reforçar o número de módulos

de uma disciplina transferindo-os de outra, e só depois se avançar para os restantes. Além disso, apesar de termos um horário pré-definido ele pode ser flexibilizado semana a semana, dependendo das necessidades da turma e dos alunos”, adianta Bastos, considerando que as escolas públicas terão “alguma dificuldade” em se adaptar a este modelo.

Algumas escolas, porém, poderão partir com alguma vantagem. É o caso das antigas escolas industriais e das escolas secundárias que possuíam oferta de cursos tecnológicos. Sérgio Resende, professor e coordenador do curso profissional de técnico de instalações eléctricas na Escola Secundária de Gondomar, considera que é necessário “aproveitar toda a logística e ‘know-how’ existente nessas escolas públicas, principalmente as secundárias que leccionavam cursos de vertente tecnológica e que estão relativamente bem equipadas”.

Quando o curso se iniciou na sua escola, conta, existiu um “período de adaptação dos alunos e encarregados de educação a esta filosofia de ensino diferente. Há uma ideia errada de que não é necessário grande esforço e de que praticamente não existe componente teórica nas disciplinas técnicas, mas não é assim”. Sérgio Resende explica ainda que, apesar de alguns professores se terem rapidamente adaptado a esta nova forma de trabalhar (na escola já tinham existido outras alternativas formativas), “para quem sempre viveu o ensino regular foi com alguma dificuldade que trabalhou com este modelo de ensino”. Facto que resulta, na sua opinião, da “quase imposição destes cursos às escolas de uma forma apressada e sem preparar terreno”. A “entrajuda dos professores tem sido a mais-valia para que o processo funcione mesmo sem ter havido uma preparação sustentada”, diz ainda. Dois anos volvidos, e apesar de ainda haver “algum caminho a percorrer, considera, apesar de tudo, que “o balanço é positivo”.

Baseado na sua experiência enquanto professor do ensino público, onde coordena diversos cursos profissionais na Escola Básica 2,3/S do Cerco, no Porto - função que acumula com o seu cargo de direcção na ESTEL - Archer Cabral também considera positivo o alargamento da oferta ao ensino público, mas não da forma como ele foi implementado, “porque exigia uma preparação que não foi contemplada aquando do seu lançamento”. “É verdade que as coisas não avançam se não se for para a frente com elas, mas talvez tenha sido um salto demasiado ambicioso”, refere Cabral, “Nas escolas profissionais o percurso dos alunos assenta em objectivos e a estrutura do curso em módulos, o que requer um constante acompanhamento quer a nível de avaliação, de controlo da assiduidade, da recuperação das cargas horárias, quer da organização e gestão dos módulos. E a maioria dos professores do ensino público desconhece o funcionamento dos cursos profissionais. Eu próprio constatei isso quando fizemos o lançamento dos três cursos actualmente existentes.”

Silva Pereira concorda que existe “alguma dificuldade por parte dos professores em se adaptarem a este tipo de funcionamento”, mas responsabiliza a falta de maleabilidade do sistema. “No ensino regular é o calendário escolar que determina o início e o fim das actividades curriculares. E isso coloca algumas dificuldades, nomeadamente a nível dos horários dos professores, que “deveriam ser mais flexíveis” para corresponder ao tipo de exigência inerente a este tipo de formação. “A um professor que tem de dar 300 horas de formação é indiferente leccionar um determinado número de horas numa semana e mais ou menos na seguinte. É essa desadequação que, na minha opinião, leva a que os professores raciocinem muito ainda em termos liceais”.

Por outro lado, acrescenta Silva Pereira, na medida em que os cursos profissionais são, tal como o nome



ANA ALVIM

indica, profissionalizantes, “é preciso que os novos professores das áreas técnicas dos cursos profissionais estejam actualizados e familiarizados com as evoluções técnica e a sua aplicabilidade”. E isso não passa apenas por acções de formação, garante. “Ter outro tipo de perspectivas em termos de ensino e de soluções e saídas só é possível com a inserção de novos professores no sistema. Salvo algumas excepções, não há novas pessoas e qualificadas. Podem ter a experiência pedagógica e didáctica, mas não estão actualizados”, afirma Pereira. “Neste domínio as escolas profissionais estão em vantagem, já que podem contratar directamente os formadores nas empresas, sobretudo os das áreas técnicas”, refere Cristina Bastos. Por seu lado, Silva Pereira prefere chamar a atenção para a “inadaptação” do modelo de contratualização, que impede os professores, entre outros aspectos, de ministrar aos alunos de um determinado curso apenas um certo número de horas. No entanto, acrescenta, “além de nunca ter havido qualquer tipo de negociação entre a tutela e as organizações sindicais neste sentido, não penso que os sindicatos estejam preparados para entender este tipo de situação”.

Equilíbrio da rede é fundamental

Outra das questões fundamentais neste subsector prende-se com a necessidade de proporcionar uma rede equilibrada, de forma a não sobrepor a oferta formativa e gerar desperdício de recursos. Este aspecto é tanto mais importante quando nos últimos dois anos as escolas públicas passaram a concorrer directamente com as escolas profissionais. Esta responsabilidade, que cabia directamente às direcções regionais de educação, passou para o domínio das

câmaras municipais no âmbito da transferência de competências educativas para as autarquias.

“Eu sei que existem intenções, e tem havido algumas iniciativas nesse sentido por parte das direcções regionais e ultimamente das autarquias, para organizar a rede. Porque, de facto, não faz nenhum sentido duplicar a oferta em escolas que ficam próximas geograficamente. As escolas privadas e públicas não precisam necessariamente de competir entre si, mas para isso é necessário haver uma articulação na rede”. Esta é, na opinião de Cristina Bastos, uma das principais dificuldades com que se confronta este subsector. “Mas se há câmaras que funcionam bem neste aspecto, outras nem tanto...”, diz.

Segundo Archer Cabral, “o importante é que as pessoas estejam bem preparadas de forma a poderem adaptar-se a uma determinada área funcional. De resto, penso que o próprio mercado de trabalho acaba por regular o sistema, porque se uma escola não tem saída para os seus alunos isso reflectir-se-á na sua taxa de empregabilidade e, conseqüentemente, a escola ver-se-á compelida a ter outro tipo de oferta”, conclui. Opinião diferente tem Silva Pereira. “O equilíbrio da oferta e da procura está deixada ao livre arbítrio dos grupos de interesse, de algum tráfico de influências e de interesses políticos. Até porque se sabe que alguns alunos são encaminhados para determinadas escolas com base nas suas competências e qualificações, ou seja, são seleccionados, quando a Constituição diz que isso é ilegal. Assim é mais fácil ficar bem colocado nos rankings”. Razões suficientes para afirmar que “o sistema deveria ser mais transparente”.

Outra das questões que as escolas públicas terão de acautelar no sentido de garantirem o sucesso dos seus planos de formação prende-se com a forma como conseguem ligar-se ao tecido empresarial local. Neste domínio, Archer Cabral considera que as escolas públicas ainda “têm algum caminho a percorrer já que não

há muita experiência nessa área”. Em última análise, diz, “tudo dependerá da iniciativa de cada escola”.

“O facto de algumas escolas públicas estarem muito bem equipadas tecnicamente não é suficiente. Tem de haver uma maior proximidade com as empresas. E essa é uma mais valia que duas décadas de experiência trouxeram às escolas profissionais. Não vejo o conselho executivo ou o coordenador de um curso de uma escola pública a ir a uma empresa e procurar captar o seu interesse”, diz Cristina Bastos. Na opinião desta responsável, para conseguirem concretizar esta dimensão as escolas públicas precisam de alterar os seus procedimentos. “Não é por não saberem fazer, é por não poderem fazê-lo com a actual estrutura. É preciso transformar algumas práticas, quer de gestão quer de prática pedagógica. E julgo que o novo regime de autonomia das escolas poderá permitir isso”. Sérgio Resende é da opinião de que “a dinâmica que se tem vindo a implementar nas escolas públicas permite encontrar parcerias do mesmo modo ou até mais facilmente que as escolas privadas”. Ressalvando o facto de este processo ser novo para algumas escolas e que, como qualquer outro, “demora algum tempo até estar bem afinado”, explica que já no primeiro ano de implementação dos cursos na secundária de Gondomar conseguiram-se parcerias para colocar todos os alunos em estágio com “relativa facilidade” em empresas da área de influência da escola. “O passo seguinte, e que está a ser trabalhado, é o de trazer as empresas à escola, promovendo uma maior aproximação da relação empresa-escola para que as parcerias se mantenham e resultem em mais valia para ambas as partes”. É que, segundo Resende, e principalmente neste tipo de cursos, “a escola também tem algo a aprender com a empresa”.

Ricardo Jorge Costa

O País das Anedotas!...



Eis, aí, o que ainda tem de chamar-se um país — Portugal — eternamente espartilhado e comprimido num Esquema estereotipado de relacionamento entre o Senhor e Amo e Patrão, dum lado, e do outro, o Escravo, Servo, Súbdito!... Não temos sido, realmente, como Colectividade nacional, outra coisa (salvas muito raras excepções...), ao longo de quase meia dúzia de séculos, — desde a fatídica batalha de Alfarrobeira (Maio de 1449), entre o Infante Dom Pedro, ex-Regente do Reino e Duque de Coimbra, acompanhado dos homens dignos e nobres como Ele, dum lado, e do outro, o rei D. Afonso V e o seu tio bastardo, D. Afonso, conde de Barcelos/Bragança, transfigurados em comandantes da vilania nacional!... ‘Se queres ver o vilão, põe-lhe a vara na mão!’...

Anedotas, chistes, piadas, adágios, provérbios, anexins... — Portugal é, sem dúvida, como nenhum outro, o país das anedotas... o ‘Portugal dos Pequenitos’, desde Alfarrobeira!... É preciso ir a Coimbra, visitar a ‘exposição’ permanente de ‘O Portugal dos Pequenitos’ (posto em marcha a partir do Centenário celebrado em 1940), para entrar nesta atmosfera mítica e percebê-la bem! E, antes de tudo, é preciso reestudar e compreender a **História nacional** — focalizada ao 3º grau, como temos defendido —, mas apreendê-la de *modo crítico*, não à maneira de súbditos ingénuos e resignados, sempre ‘levados’, de uma forma ou de outra, pelos seus Chefes!... Porque, afinal, (em primeira ou última análise), continuamos a ser uma Sociedade nacional, **sem so-**

ciidade civil... Eis a principal razão por que nos achamos sempre ‘abertos’ (uma ‘sociedade fechada’, estigmatizada pela sua megalomania e estupidez!...) a tudo o que proceda ou irrompa da ‘estranja’, em território nacional!...

Temos uma bem recheada e rica colecção (museológica...) de provérbios e adágios populares, — desde logo a que foi recolhida e organizada por José Ricardo Marques da Costa, sob o título: ‘O LIVRO DOS PROVÉRBIOS PORTUGUESES’ (Edit. Presença, Lisboa, 1999). Entre outros manuais...

Mas é preciso continuar essa Crestomatia das anedotas e piadas nacionais, normalmente suscitadas pelos desmandos e desnortes da governação ou pelos ‘bons e exemplares’ comportamentos (!...) de quem é detentor dos **Poderes estabelecidos**.

Não se trata, pois, de uma Tradição morta, recolhida em livros e bibliotecas empoeiradas e bolorentas, ou em espaços de museu!... Trata-se, afinal, de um filão nacional/luso sempre a jorrar como de uma ‘fonte natural’, — uma *Tradição viva*.

É a válvula de escape psico-sócio-cultural, que ainda nos resta... Nas mais diversas situações, na taberna ou na sala de conferências, no adro da igreja, no café ou na sala de aula, o luso bem apessoado está sempre pronto para desferir uma boa anedota, nem que a tenha recolhido no Almanaque ou no Borda d’Água, que na cartilha da Instrução Primária é muito difícil encontrá-las. O humor e a sátira não casam com o exercício dos Poderes!... (*Prima facie*...).

Mais: nós até entendemos, que todo e qualquer governante ou dirigente político (sejam eles ministros ou presidentes da República, ou chefes plenipotenciários de partidos políticos...), todos eles, antes de tomar posse do cargo para que foram, supostamente, eleitos ou nomeados (que é quase sempre o que acontece... mesmo nos casos de eleição por suposto sufrágio secreto, directo e universal), deveriam fazer um tirocínio de aprendizagem no **Anedotário Nacional**, dirigido por um bom mestre do tipo **Bordalo Pinheiro** e seu inapagável ícone: ‘o *Zé-Povinho* e o seu *malsinado Manguito*’!... Não é, afinal, através do Desespero que nos é facultada a Esperança?!...

De facto, o **Anedotário Nacional** luso é de uma verve, ora grosseira ora fina (para todos os gostos...), de uma riqueza luxuriante e inaudita que não tem parilha, na **Enciclopédia das Anedotas e dos Provérbios dos** mais diferentes países e nações à face da Terra; — uma Nação como a nossa, que os papas de Roma sempre porfiaram em que fosse dirigida e governada **imperialmente**, em nome de *Xto* — dizem eles!... —, mas vendo as coisas criticamente, só e apenas em nome próprio e de quem não sabe fazer outra coisa senão incensar e cultuar a sempiterna **Potestas (sacra)**

– **Dominação d’abord**.

Não é verdade — até através da Saga dos Descobrimentos Marítimos, em que eles foram pioneiros — que os portugueses se tornaram o novo ‘povo eleito’ da Cristandade (ocidental...), o povo querido do Papa de Roma que, nos sécs XV-XVI, adregou de começar a navegar pelo desconfinado Mar-Oceano, sempre com a missão e o fito de expandir o Império e a Fé em Cristo?!... Ainda sob o reinado do inteligente e bem avisado rei D. João II, ‘o Príncipe Perfeito’, o papa de Roma, Alexandre VI, logo reconheceu prontamente o pioneirismo dos portugueses, diante dos seus rivais espanhóis (ele que era espanhol de ascendência...), no celeberrimo ‘Tratado de Tordesilhas’ (1494), cuja confirmação, para que não restassem dúvidas, D. Manuel I solicitou, em 1506, ao papa Júlio II. Ainda recentemente, ao celebrar o ‘10 de Junho’ em Viana do Castelo, o Presidente da República Cavaco Silva teve a ideia de evocar, aí, ‘o *dia da Raça*’... Como é fecundo, na sua facúndia, o **Anedotário nacional**!... ‘Quem não tem cão, caça com gato’!...

Quem não é capaz de verificar e reconhecer (e daí tirar partido...) a importância ideológica e cultural das Anedotas e Provérbios de um Povo? Não exprimem e patenteiam esses fenómenos ideológico-crítico-culturais a Sabedoria extravagante de toda uma Nação, a sua vera e autêntica **Filosofia Popular**?! Como se dá conta, já não se trata, aqui, de matéria de Lições debitadas por filósofos ou mestres insígnies, a quem o rei ou presidente atribuíram a comenda da Liberdade ou da Ordem de Santiago ou da Torre e Espada!... Nada disso... estamos, afinal, perante um vero Dilúvio de Sabença popular, em que o povo luso não foi nada avarento... pelo contrário, divulgou-a, propalou-a, até chegar aos quatro cantos da Terra. Dir-se-á, mesmo, que a **intercomunicação**, no Oceano sem fronteiras do **Anedotário nacional luso**, constitui a prova de excelência em que os portugueses sempre se mostraram exímios, no concernente aos desígnios de realização da utopia da **Igualdade sócio-cultural**. Poderão roer as unhas de raiva os cidadãos comuns e mortais, no atinente à realização da **Igualdade social efectiva** de cidadãos e de trabalhadores, num Estado-Nação que se preze... Mas não podem, por nada deste mundo, deixar de participar no Banquete comum (nesse 'Bodo' oferecido pelos magnatas à gente simples e pobre!...) das Anedotas e das Piadas nacionais!...

Ah, como eu estou a ouvi-los, quer nas poucas horas de ócio e descanso, quer nos intervalos ritmados dos tempos de trabalho!... Agora, até mais acirrados e obstinados do que acontecia anteriormente... por causa da malvada legislação que proibiu a 'fumaça' em tudo quanto é sítio!... Em tom de pena e lamento, logo dizem os primeiros que encontrei no Café da Baixa: Nesta matéria não foram tão longe, por ex., os espanhóis, os alemães, os franceses ou os ingleses!... Ai, são mais educados e adultos, e os Poderes estabelecidos não podem actuar sobre os seus súbditos, em clima de rebaldaria e vingança, como quem espreme simplesmente uma esponja de limpeza de sanita!...

Outros, de semblante mais alegre e bem disposto (mas que, afinal, continuam a sentir a castração de não poderem passar da teoria à prática, i.e., da retórica à acção efectiva, num processo susceptível de começar a mudar as realidades nacionais), logo os vi a desfiar, altivamente, a sua consabida **Ladaíinha**:

— 'Um fraco rei faz fraca a forte gente' (mote de que não se esqueceu o próprio Príncipe dos Poetas portugueses, Luís Vaz de Camões, no Canto III (estrofe 138) de 'Os Lusíadas', a respeito do rei D. Fernando e suas incapacidades políticas, o qual veio a deixar cair a 'situação nacional' nesse atoleiro, que foi a necessária revolução popular de 1383-1385, conduzida pelo popularmente aclamado Mestre de Aviz, D. João.

— 'Com o teu amo não jogues as peras'!... Relações amigas entre os subalternos e os Chefes, só se forem estabelecidas por iniciativa dos segundos... De contrário corres o risco de te enlamearem o rosto com o outro anexim conhecido: 'Não vá o sapateiro além da sua chinela'!...

— Afinal, a ordem das Coisas e da Sociedade é simples: **'Manda quem pode, obedece quem deve'**!... Fica tudo arruinado, quando os súbditos querem ser iguais aos seus amos e chefes... Quer isso dizer que se inverteu a 'ordem natural' das coisas!... O salazarismo e os nazismos/fascismos, é precisamente esta 'ordem natural' das coisas que pre-conizam e doutrinam. E têm 'bons' mestres onde se inspiraram e aprenderam toda essa Doutrina: os Papas imperiais de Roma, os teólogos, os padres e os doutrinadores da Cristandade (ocidental e oriental).

— Não diz o povo, no seu refrão conhecido: 'Se houvera quem me ensinara, quem aprendia era eu'!... O Povo soube pôr-se no seu lugar!... Assumi a sua condição de súbdito e ficou contente... até porque sabe que 'tristezas não pagam dívidas', e ele — como é bem sabido — está encalacrado da cabeça aos pés!...

'Não me chateiem mais!' — Dirá o *Filho do Homem/Filho do Povo*. Advirta-se que, ao contrário do Povo — que, apesar de tudo, é capaz muitas vezes de posições críticas, pelo menos *in actu exercito* —, o *Filho do Homem/filho do Povo* toma as suas posições críticas, duplamente, *in actu signato* e *in actu exercito*. Por isso, ele se constitui, justamente, co-

mo o vero e autêntico **Mestre do Povo**, a que pertence, sem exclusivismos, todavia, de qualquer espécie.

Enquanto Vocês, doutrinadores encartados do **Establishment**, não virarem **anarcas** efectivos, o primado será sempre, institucionalmente, do **Poder sobre o Saber**; o horizonte, afinal, das Sociedades tradicionais que se encontra nos antípodas do Pensamento crítico dos judeo-cristãos primévos, onde se configurou Jesus (que outros logo apodaram ingénua mas astuciosamente de Cristo) e seu Evangelho.

Sobre as velhas e tradicionais controvérsias entre o vero Pensamento dos Gnósticos e a doutrina ideológico-teológica da Cristandade tradicional e do Cristianismo paulino, ve-ja-se o Livro antológico, de uma equipa de Autores, subordinado ao título: **'Debates Paralelos/Vol. 4: A Palavra Jesuana, Textos Gnósticos & Outras Opiniões'** (Edicon, São Paulo, Br., 2007).

Post-Scriptum:

Uma anedota, como parergo, extraída da Internet, e que dá pelo título: 'Fino Humor Alentejano'.

Andava o engenheiro Sócrates em campanha pelo Alentejo, quando se depara com um alentejano a descansar. Decide, então, impingir-lhe a lenga-lenga do seu discurso de campanha. Ficaram os dois, alí, a trocar palavras, até que Sócrates lhe perguntou:

— 'Se tivesse que trabalhar para o PCP, quantas horas faria por dia?'

— 'Para o PC?... Nenhuma'.

O engenheiro, todo contente, ao saber que este, pelo menos, não era comuna, dirigiu-lhe logo outra pergunta.

— 'E para o CDS-PP, quantas horas faria?'

— 'Bom, para esses, trabalhava umas 3 ou 4 horas diárias'.

— 'E para o PSD?'

— 'Ah, para esses, já trabalhava umas 8, vá lá, 10 horas'.

— 'E, aqui, para o meu PS?'

— 'Oh engenheiro, trabalharia as horas que fossem necessárias... 24, sem parar!...'

Sócrates ficou deveras impressionado com a dedicação que o homem lhe havia mostrado; e disse-lhe a concluir:

— 'Assim é que é compadre; esforço e empenhamento, é disso mesmo que precisa-mos. Diga-me, por último, qual é mesmo a sua profissão?'

— 'Sou coveiro'.

Já repararam na semântica super-nobre da palavra anedota? Através do francês *anedote*, ela vai buscar o seu étimo remoto ao vocábulo grego *anékdotos*, cujo significado é o **inédito, original**. Mas atenção: Para bom auto-governo da Humanidade e das Sociedades humanas, enquanto tais, a boa e sã e crítica Filosofia deve prevalecer sempre sobre a Tendência para os Provérbios e as Anedotas.

Manuel Reis

Professor aposentado

Presidente do Centro de Estudos do Humanismo Crítico (CEHC). Guimarães

■ Lá Fora

Alemanha comemorou 60º aniversário do seu modelo económico

A Alemanha comemorou em 20 de Junho o nascimento, há 60 anos, do Deutsche Mark (marco alemão), um aniversário que coincide com o de todo um sistema económico sobre o qual o país construiu a sua prosperidade, apesar de hoje já começar a enfrentar críticas.

Em 20 de Junho de 1948, numa Alemanha ainda abalada pela derrota na Segunda Guerra e ainda ocupada pelos aliados, o marco substituiu o Reichsmark no que seria a futura República Federal da Alemanha.

Ao mesmo tempo e por iniciativa do então director de Assuntos Económicos, Ludwig Erhard, e contra a opinião dos ocupantes americanos, os preços, até então controlados, foram liberalizados.

Numa noite, as prateleiras dos mercados encheram-se. Até então, os comerciantes resistiam em colocar à venda todas as mercadorias, esperando melhor oportunidade de lucro.

O país, então, despertou num grande crescimento, e na memória colectiva alemã, foi o início de uma fase de enriquecimento e prosperidade que duraria 30 anos, o chamado "milagre económico alemão".

Mais do que o nascimento do marco, já desaparecido, a Alemanha celebrou agora todo um sistema económico associado a esse período, a economia social de mercado.

"A Alemanha quis uma terceira via entre o comunismo e o liberalismo americano", explica Michael von Hauff, professor de Economia na Universidade de Kaiserslautern. "As leis de mercado são o cimento do modelo, mas o Estado define o marco, com regras para a competência, por exemplo".

Uma ideia simples, mas como recorda o jornal Frankfurter Rundschau, forjou a identidade de um "país desorientado, que não tem declaração de independência, nem «Marseillaise», nem habeas corpus".

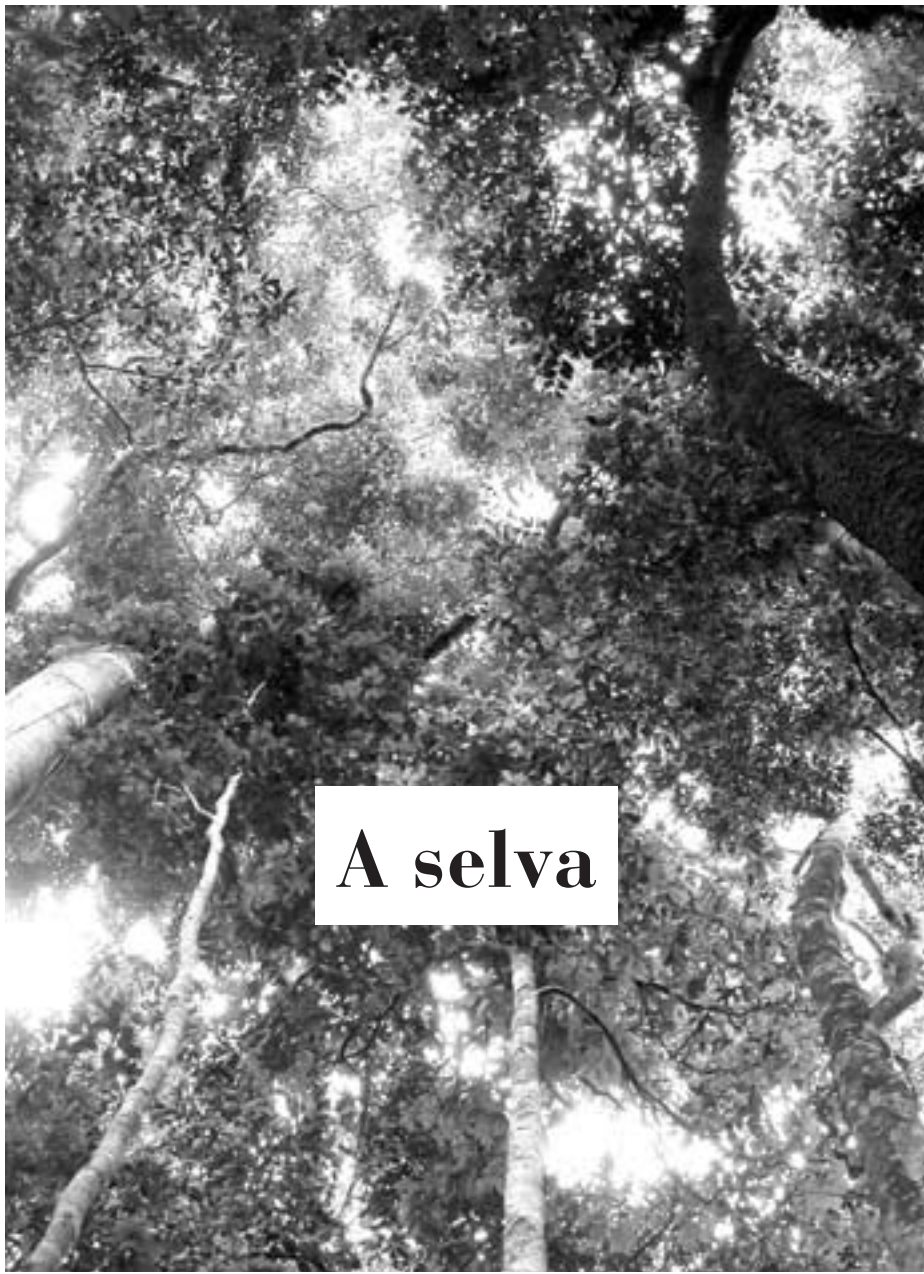
A economia de mercado tornou-se para os alemães uma espécie de ponto de confluência para uma série de mitos: a força da moeda alemã, o modelo de gestão que dá aos representantes dos trabalhadores um importante papel na direcção das empresas, mas também o Estado de bem-estar e o slogan de Erhard, "prosperidade para todos", estampado nos anos 50 e 60 em todos os locais.

Contudo, a economia social de mercado é vulnerável em diferentes frentes e as críticas já começam a aparecer no país. Um estudo da Fundação Bertelsmann revelou que apenas 31 por cento da população tem uma boa opinião do modelo económico.

Além disso, para 73 por cento dos alemães, a repartição de lucros e do património do país não é justa e igualitária, enquanto que os meios económicos reprovam o modelo do país por ser pouco "de mercado" e por "amordaçar" a iniciativa e o espírito de empresa.

Apesar disso, a economia alemã prevê um crescimento de 2 por cento para este ano - um número espectacular para os padrões europeus.

JPS / AFP



A selva

Uma recente e breve notícia nos jornais e algumas imagens nas televisões, tomadas de uma aeronave, sobre a “descoberta”, numa esconsa clareira da selva amazónica, de um pequeno grupo de índios pintados de vermelho e brandindo ameaçadoramente as suas azagaias contra o “monstro” que irrompera por cima do arvoredo cerrado, trouxeram-nos à memória duas figuras gradas da nossa literatura – Ferreira de Castro e padre António Vieira – para quem a “descoberta” de hoje também seria uma surpresa, mas por razões diferentes das dos intrusos aerotransportados.

O primeiro, menino órfão de doze anos saído de Portugal para um Brasil paradisíaco, onde provavelmente esperava encontrar ainda os índios amistosos de que falava a carta de Pêro Vaz de Caminha referida no seu livro de História da quarta classe, logo foi surpreendido, à chegada ao tão celebrado Novo Mundo, pelo ambiente de terror que dominava o seringal onde fora implantada a fazenda exploradora de borracha em que iria trabalhar. Paraíso, afinal, era só o nome da fazenda. O mais era, verdadeiramente, o inferno do trabalho duro dos sangradores de látex, sob a ameaça permanente dos índios que espreitavam, de entre a mata cerrada, à espera da oportunidade para uma surtida contra os usurpadores do seu território natural.

Mas também “descobrir”, nos quatro anos em que conseguiu resistir naquele inferno, que era possível negociar a paz com os índios usando o diálogo e não as armas. Isso sucedeu quando à fazenda chegaram os primeiros agentes de um recém-criado Serviço de Protecção aos Índios, inspirado e dirigido por um engenheiro militar, Cândido Rondon, que induzia os madeireiros e plantadores a praticarem, nas suas incursões em território virgem, uma “diplomacia de aproximação”, em vez de “acções punitivas” em tudo semelhantes às que, logo no século XVI, os primeiros colonos portugueses e espanhóis desencadearam, dizimando milhões de nativos na América Latina, até à sua quase extinção, que só não foi consumada graças às acções desenvolvidas pelos missionários jesuítas, entre os quais, o padre António Vieira.

Ferreira de Castro ainda contactou com Rondon (regressou a Portugal em 1919), a quem prometeu que iria escrever um livro sobre o tema (o que só aconteceu em 1968, O Instinto Supremo), embora na época da promessa, ainda afectado pelo “terror da selva”, não tivesse “resolvido” completamente o dilema ético da sua adolescência: saber onde começava o direito do “selvagem” e terminava o do “civilizado”.

Aquele livro, que é uma obra-prima da literatura realista luso-brasileira, aliás traduzida numa infinidade de línguas, no seguimento da outra grande obra que a antecede, A selva (1930), aponta o diálogo como primeiro passo para a conciliação das razões divergentes dos povos em confronto de ideias e interesses. Na situação versada, depois de um pacto de tréguas e entendimento de que foram mediadores os caboclos já meio assimilados, - os “Jeca Tatus” que Monteiro Lobato, em 1914, transpôs para a literatura como símbolos do Brasil “incivilizável”, o que indignou a intelectualidade progressista empenhada em definir o perfil do “homem brasileiro” fazendo a síntese das três raças: índio, branco e negro – diz um agente de Rondon:

“Morremos alguns, mas não matámos ninguém. Devemos estar satisfeitos com a nossa consciência, não é nas guerras, é na solidariedade que o homem supera a si próprio. Amanhã já podemos colocar a bandeira num mastro.”

Rondon morreu em 1958, com 93 anos de idade, dois anos depois de o Congresso brasileiro o ter feito marechal e ter dado ao território de Guaporé o nome de Rondônia. Não teve tempo para ver cumprida a promessa de Ferreira de Castro nem ler a dedicatória que lhe é feita em O Instinto Supremo:

À memória de Cândido Rondon, grande figura moral do nosso tempo, e de todos aqueles que realizaram nas profundidades dos sertões brasileiros, à luz das suas ideias, uma epopeia de humanitarismo.

Falecido em 1974, Ferreira de Castro, que em Portugal se realizou e distinguiu como jornalista e autor de uma vasta e importante obra nimbada por um humanismo sem fronteiras, muitas vezes se terá interrogado, sempre que as agências de informação internacionais davam notícias de ataques contra ignotas e pacíficas “ilhas” de índios sobreviventes nos canfundós da floresta brasileira, como era possível, no Brasil que se considerava paradigma da “democracia racial”, continuarem a ver-se manifestações de que a “selva” se transferira da natureza simples dos índios para a mente construída dos civilizados insaciáveis.

Mas muito mais constrangeria o seu espírito humanista se, hoje, cerca de quatrocentos anos depois de Vieira e cem depois do seu encontro com o terror selvático dos Parintintins, verificasse que a “selva” mais terrífica começa longe da fronteira do Amazonas. Aqui, num anúncio Novo Mundo, onde o missionário, porventura logo na aldeia índia em que se refugiara, menino de 16 anos, para escapar à invasão dos holandeses sedentos de terra e riqueza, sonhara um Quinto Império, frátria de todos os homens, continuava a haver lugares onde não fora implantado o mastro da bandeira do respeito pela diversidade e não era reconhecida a divisa de Rondon: Morrer se necessário for; matar, nunca. Ao contrário, a massa prevalectente de que seria feito o “homem novo” prenunciado pelos Evangelistas e por outros, humanistas crentes e não crentes, milénios depois, conservava ainda um estigma, dentro, perto e longe do Amazonas: *Homo homini lupus*.

Leonel Cosme

Escritor – Jornalista. Porto

COISAS de HORÁRIOS LONGOS

Pilotos dormem e avião vai parar em outra cidade na Índia

Um avião da companhia Air Índia foi parar num outro destino depois de os dois pilotos terem adormecido durante o voo, noticiou em 28 de Junho um jornal indiano. O incidente ocorreu cerca de duas semanas antes, quando o avião levava a bordo uma centena de passageiros.

A aeronave saiu de Dobai às 1h00 da madrugada e pousou em Jaipur (noroeste) às 7h00 locais. Deste

local, seguiu para Mumbai, a megalópole das finanças e do cinema do país.

“Porém, após ter efectuado um voo nocturno, o nível de cansaço dos pilotos atingiu um máximo e os dois adormeceram após o avião sair de Jaipur”, contou uma fonte anónima ao jornal «The Times of Índia».

O avião estava no piloto automático. Ao aproximar-se do aeroporto de Mumbai, os controladores de tráfego

aéreo tentaram entrar em contacto com a tripulação, mas a aeronave seguiu a grande altitude rumo à cidade de Goa, mais ao sul, sem ninguém responder aos controladores.

“Só quando o avião entrou no espaço aéreo de Mumbai, a torre de controle percebeu que os pilotos não respondiam”, explicou.

“Até pensamos em um sequestro”, acrescentou.

Os controladores conseguiram então fazer soar, na cabine de pilotagem, um alarme de segurança que acordou os pilotos, que deram meia volta.

Como é sabido, a desregulação dos horários de trabalho continua a ser querido pelos poderes dominantes. As consequências parecem não lhes interessar.

JPS / AFP

■ Sublinhados

As lideranças esclarecidas

A democracia nem sempre funciona como alguns democratas querem. E não é só no Zimbabué. Na Irlanda, por exemplo, o referendo sobre o Tratado de Lisboa foi negativo para quem defende o Tratado de Lisboa, por exemplo para Durão Barroso, presidente da Comissão Europeia (CE) que já denunciou tentativas de alguns políticos de aproveitarem o 'não' irlandês para criticarem Bruxelas. O que para ele é inaceitável.

Como alguém escreveu, o que agora paira sobre Bruxelas é espectro do "não" irlandês. Um não que pode ser relativo. O próprio primeiro-ministro irlandês defende a continuação do processo de ratificação do Tratado de Lisboa, apesar das dúvidas da Polónia e da República Checa, e acredita, que os irlandeses, repensem o não. Não para já mas para daqui a algum tempo.

A Irlanda foi o único dos 27 países da UE a fazer um referendo sobre a reforma, apesar, segundo a Imprensa de aparecer como um dos países do bloco mais pro-europeus e do seu actual "boom económico" ter sido parcialmente fomentado por fundos da UE. Um não que não é virgem.

Os eleitores irlandeses já tinham atrapalhado os planos de expansão da UE em direcção ao Leste Europeu quando, em 2001, rejeitaram o Tratado de Nice. Só que o governo realizou então um segundo referendo em que esse tratado acabou por ser aprovado. Esta solução – para este novo impasse – não está posta de lado, mas a repetição do referendo, exige, nestes tempos, um luto mais prolongado.

Tudo isto tem muito a ver com as questões das lideranças e das lideranças esclarecidas. E dos privilégios que estas deveriam ter face às margens. Questões que se colocam também nas democracias mais exemplares como são aquelas que existem na União Europeia e noutros países do chamado Mundo Ocidental e Livre.

Indiferente a tudo isto, a segunda volta das eleições presidenciais no Zimbabué prossegue, tudo indicando que Roberto Mugabe seja reeleito, tanto mais quanto o líder da oposição, Morgan Tsvangirai, desistiu formalmente da corrida, por considerar impossível a realização de um acto eleitoral livre e justo.

Júlio Roldão
Jornalista. Porto



El azote gris

Verano. Calor y ocio para muchas personas. Para otras, abandono y soledad. Lo saben bien algunos ancianos y ancianas que viven en estas fechas la asfixia de la temperatura y, sobre todo, la amargura resultante del egoísmo de sus hijos y familiares. Como los ancianos resultan un estorbo para algunos planes, sus familiares los dejan en residencias o, más sencillamente, solos. Qué tristeza la de quienes han dado su vida por alguien que, llegado el momento, lo abandonan a su suerte. A su soledad.

Creo que la altura moral de una sociedad se mide por el trato que brinda a los niños y a los ancianos. Por eso resulta un escarnio arrinconar a los ancianos, burlarse de ellos, esconderlos a los ojos de las visitas, quitarlos de en medio para disfrutar de las vacaciones... El paso lento de los ancianos dificulta el ritmo frenético de nuestros pasos. Betty Friedan ha escrito un excelente libro sobre el arte y la ciencia de envejecer. Se titula "La fuente de la edad". En él habla de la vejez como una nueva aventura que hay que saber vivir. No es tarea fácil porque solemos pensar en ella cuando las velas empiezan a valer más que la tarta. Podemos enseñarnos mutuamente qué es y cómo es realmente envejecer. Para hacerlo más sabiamente, para evitar el terrible aislamiento de la edad. Lo que ella llama "el azote gris". Friedan sugiere que nos debemos preparar mucho antes siendo nosotros mismos a nuestra edad, cultivando amistades, adquiriendo independencia económica y, sobre todo, aceptando psicológicamente las condiciones de esa etapa de la vida.

Josefina Bianchi, un personaje de la excelente novela "De amor y de sombra", de Isabel Allende, que encarna a una famosa artista jubilada, en la Residencia de Ancianos "La voluntad de Dios", dice a su interlocutor:

— ¿Qué pasó, hijo mío? ¿Dónde están el vino, los besos, la risa? ¿Dónde los hombres que me amaron? ¿Y las multitudes que me aplaudieron?

— Todo está aquí, en su memoria.

— Soy vieja, pero no idiota. Me doy cuenta de que estoy sola.

He aquí la servidumbre, la desolada realidad. Muchos ancianos se encuentran solos. Muchos se extravían por los senderos de la vida. Porque se han ido ais-

lando. Porque los abandonaron precisamente aquellos a quienes amaron. Escribieron durante muchos años cartas diarias de amor a sus seres queridos, pero ellos acabaron casándose con los carteros. La soledad es la peor condena de la vejez. Algunos ancianos, indefensos, son objeto de robos y de crueles agresiones.

A los ancianos se les niega hasta el derecho a la sexualidad. No parece "normal" que se enamoren dos personas de avanzada edad y cuando un anciano muestra interés por el sexo opuesto se le califica despectivamente de "viejo verde"... Resulta una broma cruel aquel reclamo publicitario: Joven ecologista busca viejo verde.

¿Por qué no compartir con los ancianos el tiempo, el recuerdo, las emociones de modo que juntos ahuyentemos el miedo a la muerte y a la soledad? Esa sería, a mi juicio, una señal de madurez de nuestra cultura y de nuestra democracia. No una bobalicona compasión. Esa actitud que clasifica las edades del ser humano en juventud, madurez y ¡qué bien te veo! Nuevamente habrá que recurrir al optimismo. A fin de cuentas, como dice Maurice Chevalier, envejecer no es tan malo cuando se piensa en la alternativa. ¿Y los miles de cosas apasionantes que todavía se pueden hacer (no digo sólo contar)?

Es muy triste comprobar cómo se va arrinconando a las personas por la edad y haciéndolas descender en el orden jerárquico de las empresas. A un anciano le decían con desprecio en "su" empresa de toda la vida: "En el escalafón ocupa usted un lugar entre el último empleado y la mugre que está detrás del frigorífico". Las ciudades están hechas para varones adultos, apresurados, conductores de coches veloces. No hay lugar en ellas para los ancianos. Y menos para las ancianas..

Ernesto Sábato, que sabe mucho de dolores y de ingratiudes, dice en su libro "La resistencia": "Me avergüenza pensar en los viejos que están solos, arrumbados rumiando el triste inventario de lo perdido".

Una sociedad que maltrata a los ancianos se degrada moralmente. Una pueblo que los olvida y arrinconar se vuelve torpe y brutal, insensible e injusto.

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidade de Málaga. Espanha

■ Golpe de vista

Alunos de uma escola em São Francisco cultivam marijuana apesar da lei federal

Os estudantes de uma escola particular de Oakland, perto de São Francisco, estão a aprender a plantar e a cuidar da «Cannabis Sativa» — a famosa marijuana — para utilização com fins terapêuticos, num Estado aberto a esse tipo de prática. O objectivo da Oaksterdam University, — como a apelidaram os alunos, em referência à abordagem liberal da cidade de Amesterdão em relação a essa droga — é educar as pessoas para os benefícios da cannabis.

Na Califórnia, como em 11 outros Estados americanos, a lei autoriza a utilização da cannabis para fins terapêuticos, mas a legislação federal proíbe a posse de qualquer quantidade do produto.

A escola de Oakland, que retomou um modelo existente em Amesterdão, abriu em Novembro e recentemente começou a dar cursos em Los Angeles.

Até agora, 200 estudantes já receberam o diploma e mais de 500 pessoas inscreveram-se.

Os temas estudados vão da história da cannabis às políticas sobre o produto e horticultura. Os cursos incluem também jogos para saber como comportar-se se for parado pela polícia e os métodos para ter cuidado na preparação do produto, assim como sobre a melhor forma de secar as folhas e de reduzir o odor libertado.

Christie, de 56 anos, que trabalha para sites como freelancer, prefere não revelar o seu sobrenome, mas explica ter vindo à escola para conhecer as leis que rodeiam a cannabis, sujeitas a evoluções regulares.

No ano passado, por exemplo, a Agência Federal contra as drogas (DEA) enviou cartas a clínicas permissivas pedindo que fechem as suas portas para não serem multadas.

“Uma intervenção federal provoca apreensão e por isso queria realmente compreender todos os aspectos legais da questão”, diz Christie.

Ela conta que, sofrendo de depressão, tomou Prozac durante anos, mas tinha sérios problemas com os efeitos secundários.

Os seus filhos, então, propuseram que usasse a marijuana e disse que a escolha foi correcta. “Sinto-me mais feliz e posso finalmente dormir melhor”, afirma, assinalando que já não toma antidepressivos.

Os dirigentes da ‘Oaksterdam’ apontam os efeitos contra dores por pessoas que sofrem principalmente de cancro, esclerose e SIDA.

Citam também que a legalização da droga para fins medicinais permitiu o aumento dos rendimentos do Estado através dos impostos.

“O governo gasta somas astronómicas para aplicar as leis antidrogas e colocar as pessoas na prisão”, lamenta Danielle Schumacher, dirigente da escola de Oakland. “Quando a DEA faz rusgas nas clínicas e apreende bens, está a apropriar-se na verdade do dinheiro do Estado da Califórnia”, acrescenta. Obviamente, a criação desta escola especial não foi bem vista pelo DEA, que a considera uma forma de enviar uma má mensagem e que incentiva a criminalidade.

“Isso reforça uma atitude muito complacente por parte do público de que a cannabis é certa e eficaz, e isso não é verdade”, afirma Michael Chapman, um agente da DEA.

Danielle Schumacher espera que o uso médico da droga seja ainda mais ampliado.

“Os nossos alunos utilizam os seus diplomas para fazer lobbying em diversos níveis do governo”, seja na Califórnia, em Washington ou em outros lugares, resume.

O ELEMENTO FUNDADOR DA SOCIEDADE OCIDENTAL, DO PONTO DE VISTA DA SUA ONTOLOGIA, VEM DA GRÉCIA CLÁSSICA e consiste em ter dividido as coisas humanas, o observador, das coisas naturais, aquele que é suposto explicá-las, ou seja, domesticá-las, trazê-las para o lado da cultura.

Essa crença de que existe uma cultura e uma natureza, como realidades partidas embora articuladas fundamenta toda a nossa maneira de estar no mundo e de o explicar, mesmo quando percebemos a ilusão e queremos escapar-lhe: está impressa na própria moldura do nosso discurso.

Correlativas a esta crença são a ideia de origens e a ideia de primitivo, de homem primitivo, se quisermos. Encontrar as origens das coisas é, segundo a nossa fantasia, explicar e compreender a sua razão de ser. Por isso a nossa cultura se instala na ideia de história. A HISTÓRIA É A NARRATIVA DE COMO É QUE AS COISAS SE TORNARAM NO QUE SÃO (ou imaginamos serem) HOJE. Toda a história, por mais “científica” e “objectiva” (que as pessoas ligam a neutral) que se queira, é sempre uma justificação a posteriori. Origens, narrativa histórica, e evolução estão pois interligadas ideologicamente.

A noção de um primitivo que era primeiro que tudo um ser natural e se foi tornando “progressivamente” um ser cultural é o “joelho”, a articulação conceptual, de todo este mecanismo explicativo. Não é apenas a ideologia do racismo e da xenofobia: é a ideologia ocidental no seu coração.

NAS ORIGENS HAVIA A NATUREZA E HAVIA O HOMEM PRIMITIVO, o homem da natureza, o que não fazia mais do que tomar da natureza o que esta lhe dava: o caçador-recolector e, para muitos, o predador, quer dizer, o que só consumia e não produzia (tudo ideias e conceitos que ressumam a ideologia justificativa da nossa própria sociedade).

A história (incluindo a pré-história) é a narração de como desse “éden” ou paraíso o ser humano se foi distanciando dos animais, da bondade natural (que podia incluir alguma rudeza - daqui a oscilação entre o mito do bom e do mau selvagem, duas faces da mesma moeda), de uma certa inocência, etc., e adquirindo a manha e a duplicidade do ser humano civilizado, o ser reflexivo e bipartido (no mínimo), e portanto necessa-

riamente interessado e interesseiro, individualista, etc. Só para se ter uma ideia da extensão e abrangência desta ideologia, veja-se as ideias de Zizek, nomeadamente sobre os mitos de origens, tal como são resumidas na entrada relativa ao autor (por Matthew Sharpe) da The Internet Encyclopedia of Philosophy, em que me permito inspirar. Ver: <http://www.iep.utm.edu/z/zizek.htm>

Quer dizer, A NATURALIZAÇÃO DAS ORIGENS, naturalizando-as, É SEMPRE UM ECRÃ PARA DISFARÇAR A IDEIA DE QUE TAIS ORIGENS NUNCA EXISTIRAM (nem num determinado momento nem de forma paulatina), mas se deram antes talvez cadeias complexas de acontecimentos que marcaram rupturas a diversíssimas escalas não coincidentes em tempo e espaço, instalações de ordenamentos e de contra-ordenamentos, isto é, políticas, e que tais políticas, tais confrontações e tais tensões pressupunham desequilíbrios, outras formas de ruptura, sempre “anteriores” e tão diversificadas que não tem sentido tentar colocá-las numa ordem temporal linear e inteligível (única ou múltipla, são variantes do mesmo). Não tem sentido pensá-las nesse quadro conceptual.

A HISTÓRIA É SEMPRE UMA FICÇÃO, MESMO QUE SEJA UMA FICÇÃO NECESSÁRIA À NOSSA “PAZ DE ESPÍRITO” e à nossa explicação do mundo em termos de imaginação do antecedente, em termos de o pensarmos como algo que ultrapassa a sensação absurda de ele poder ter existido antes da consciência de cada um, que o pensa.

O “NEOLÍTICO” É A FANTASIA DA ORIGEM DA SOCIEDADE HUMANA, da passagem de um regime de predação e recolha para um regime de produção e de acumulação, quer dizer, de um sistema de indiferenciação para um sistema de diferenciação. É o começo da história, como o francês Jean Guilaine não deixou de insistir em todos os seus livros.

De certo modo, ao domesticar a natureza, os animais, as plantas, ao começar a produzir, a trabalhar, a acumular riqueza, a conseguir excedentes e a poder dar-se ao luxo de fazer grandes obras e de desenvolver uma ordem e uma hierarquia, o homem distanciou-se do animal. Era o que já diziam os antigos gregos, mas o que também vem na nossa tradição bíblica anterior. De facto, a humanidade, ao tornar-se tal, quer dizer, ao



JPS / com: AFP

O neolítico e as fantasias das origens

entrar na ordem do chamado “simbólico” (outro conceito a discutir), e portanto dominar a linguagem, ficou também cindida como conta outro mito, o mito de Babel ou da diversidade das línguas. A LINGUAGEM UNIU, PERMITIU SOCIABILIDADES, MAS DIVIDIU IGUALMENTE, e de maneira radical, ao separar os sentidos e ao exigir a tradução. O conceito de tradução é outro ponto fundamental da nossa cultura.

NO FUNDO O “HOMEM CIVILIZADO” O QUE FAZ É TRADUZIR, TRADUZIR EM SEU PROVEITO PRÓPRIO. Traduzir materiais e em geral as realidades da dita natureza em matéria-prima e obra, traduzir espécies selvagens em espécies produtivas, traduzir as igualdades naturais em desigualdades naturalizadas, isto é, aceites como indiscutíveis, traduzir o território em paisagem, traduzir o meio em natureza que ele controla, traduzir a língua do outro em linguagem inteligível, quer dizer, compreensível e domesticável, traduzir em suma tudo o que era dado, em sinais do que é preciso domar, domesticar. Traduzir finalmente excedentes do grupo em mais-valias de uma elite.

E assim se explica a necessidade da divisão das pessoas em categorias e mais tarde em classes, em incluídos e excluídos, enfim, a heterogeneidade social em termos de hierarquização e de diferenciação funcional. Guilaine tinha razão em dizer que esta é a origem da história: para a nossa ontologia, sem “neolítico” não teria havido acontecimentos, mas apenas natureza, repetição do mesmo ou cadência tão lenta que se não nota a uma escala humana. Portanto, não teria havido propriamente homem (ser humano) como tal.

Não há filosofia, até hoje, que eu conheça - e conheço pouco, ai de mim - que não se reporte mais cedo ou mais tarde a uma espécie de “caixa negra”, de um embraiador do que somos. E essa caixa negra, esse embraiador, é a natureza e o homem primitivo vivendo nela.

SE QUIERMOS SOBREVIVER NESTE MUNDO TERRESTRE TEREMOS PROVAVELMENTE QUE CONSTRUIR UMA OUTRA FILOSOFIA DA NATUREZA e da nossa relação com ela. Teremos que abandonar a mitologia do “neolítico” e toda a sua panóplia de míticas invenções técnicas e mutações epistemológicas.

O NEOLÍTICO NUNCA EXISTIU a não ser na invenção do evolucionismo do séc. XIX, de que estamos eivados, até hoje. É uma fantasia da origem da cultura e da civilização moderna, ocidental e europeia, que depois aliás se tentou aplicar a outros continentes com manifesto mal-estar ou mesmo impossibilidade. Em muitos pontos do mundo (África subsariana, Américas, etc.), nem mesmo a imaginação evolucionista utiliza a palavra “Neolítico”. O Neolítico é uma narração bíblica, com a sua matriz no Próximo Oriente (terra de origem dos monoteísmos históricos).

Ponto.

O processo de relação dos seres humanos com as plantas, com os animais, com seres vivos ou inanimados, com a matéria inerte, esse processo (ou multiplicidade infinda de processos) deve ser descartado das ideias feitas sobre domesticação.

A DOMESTICAÇÃO É UM CONCEITO LATINO QUE VEM DE “DOMUS”, casa, como mostrou Philippe Descola e pressupõe uma diferença entre “home” (lar, o espaço doméstico, as zonas envolventes que o ser humano “controla”, e não apenas “house” como um lugar de funções) e “wild”, algo que o ser humano teme e onde faz incursões, algo que está povoado de perigos e de seres estruturalmente, ontologicamente diferentes de nós.

Ora, os estudos de etologia, de ecologia, de antropologia têm vindo a desmentir essas barreiras e a mostrar o carácter etnocêntrico dessas classificações e conceptualizações. Mas mesmo tentando ultrapassá-las, a matriz do nosso raciocínio continua a ser a mesma: estamos por assim dizer gramaticalizados (como diria Bernard Stiegler) deste modo, e não é a imaginação crítica do pensamento individual que pode sair da matriz que o informa. Só o esforço colectivo de desmistificação, de desvendamento das fantasias. Daí a importância da matriz psicanalítica, na sua vertente verdadeiramente subversiva, isto é, como ferramenta de abertura a novas possíveis formas de “gramaticalização”.

Ainda recentemente uns colegas gentilmente me convidaram para participar num grande livro sobre o Neolítico da Europa.

Qual não foi o meu espanto quando lhes disse: percebo por que se aventuram a tal projecto, que é de grande prestígio, e que é fulcral para consolidar a ideia de que existe uma Europa, uma cultura europeia, e que essa cultura e unidade (na heterogeneidade) mergulha as suas próprias raízes na água das origens.

Mas eu não acredito já nisso. E por isso não posso participar, enchendo mapas e tabelas cronológicas com artefactos, tipos de sociedade e outros construtos do meu espírito, e enfaixando tudo numa narrativa do devir, mais ou menos verosímil.

Cansei-me de contar histórias, ou então anseio por novas fantasias.

Vitor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Dedico este texto, escrito num rompante, ao Sérgio Rodrigues e à Joana Alves, ambos doutorandos (embora em estádios muito diferentes, um a rematar, a outra em percurso) sobre “Neolítico”, da FLUP.



Jarbas dos Santos Vieira desconstrói actual discurso neoliberal sobre a educação:

“Caminhamos a passos largos para a hegemonia de uma lógica mercantil e padronizada da educação”

Jarbas dos Santos Vieira é professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, onde lecciona nos níveis de graduação e de mestrado e doutoramento. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado na Universidade de Barcelona, em 2003, tem experiência na área de Educação, com ênfase em áreas como Teoria Curricular e Trabalho Docente, trabalhando principalmente os seguintes temas: currículo, educação, identidade, políticas educativas e processo de trabalho docente. Esteve presente como conferencista no encontro “A Educação Pública em Debate”, que se realizou no final de Maio na Universidade do Minho, onde apresentou a comunicação “Política educativa e curricular: a mercantilização do ensino público no Brasil”. Partindo deste tema, entrevistamos este especialista através de correio electrónico e colocamos-lhe algumas questões que pretendem ser um contributo para desconstruir o actual discurso neoliberal sobre a educação.

O processo de mercantilização do ensino público do Brasil – apesar das suas próprias especificidades – pode ser considerado um exemplo daquilo que se está a passar um pouco por todo o mundo na área da educação?

Acredito que sim, mas gostaria de pontuar algo sobre o Brasil neste aspecto. No Brasil este processo de mercantilização é posterior às investidas neoliberais sobre a América Latina, que começaram na década de 70 no Chile de Pinochet. Foi apenas no período de redemocratização do Brasil, depois de 25 longos anos de ditadura militar, que as políticas neoliberais começaram a ser aplicadas ao Brasil.

Em 1985 foi nomeado pelo congresso nacional um primeiro presidente civil. Era um deputado da base governista, José Sarnei, que sempre apoiou os governos militares. Assim como os militares, Sarnei era partidário do desenvolvimentismo, doutrina que, de uma forma ou de outra, mantinha a ideia de autonomia económica do país e de uma educação pública e gratuita - claro que sob a doutrina da segurança nacional imposta pelos militares. Mas nesta época começou a proliferação de discursos contra a presença do Estado em muitas dimensões da sociedade civil e na economia do país. Entretanto, foi no primeiro governo eleito através do voto directo – Fernando Collor de Mello –, que começou a ser praticada uma política claramente neoliberal, com a venda de empresas estatais e terciarização de vários serviços públicos, que colocava em risco as conquistas sociais em termos de ensino público e gratuito e de democratização da gestão das escolas e universidades. De toda forma, Collor de Mello e os governos que lhe seguiram – Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso – trataram de aprofundar uma política privatizadora para todas as áreas da sociedade e a educação não poderia estar fora desse processo. No actual governo Lula esperava-se uma alteração desta lógica privatizadora, mas não foi isso o que aconteceu. Embora se possa reconhecer que a educação vem recebendo, por parte do governo federal, um conjunto de acções que tentam atacar uma série de problemas relacionados com a escolarização brasileira, o seu escopo político está cada vez mais vinculado a concepções utilitaristas e pragmáticas da educação e do ensino.

A concepção de educação que está a tornar-se preva-
lente no Brasil é aquela que a vê como um negócio

– um negócio chamado educação. Nesse sentido, as políticas desenvolvidas desde 1989 vêm combinando a ideia de que a qualidade da educação somente pode ser obtida se as escolas e os sistemas de ensino adoptarem um modelo de gestão empresarial, balizadas pela instituição de avaliações padronizadas, o que garantirá tanto uma mesma orientação curricular, quanto didáctica.

De qualquer maneira, o discurso prevalecente passa a ser aquele que defende a educação como serviço e não mais como um direito. Assim, caminhamos a passos largos para a hegemonia de uma lógica mercantil e padronizada da educação, talvez adiantando aquilo que, a nível europeu, vem sendo sinalizado pelas resoluções do Processo de Bolonha.

Quais são as principais características deste processo de mercantilização?

Vistas em conjunto, as propostas de política educativa formuladas no Brasil e em muitos países ocidentais partilham de um imediatismo vinculado com as necessidades do mercado. Por isso, as competências estão no centro dessa política educativa e das reformas curriculares, constituindo-se num dos focos centrais da formação de novos docentes. Em termos de currículo, o foco está na eficiência prática e no acumulo de capital humano, traduzido em destrezas e habilidades para a empregabilidade. Enfim, uma exacerbação do pragmatismo educativo ou de uma pedagogia das competências.

A par com esta primeira característica – formação voltada para as competências –, verifica-se a ideia de domínio dos saberes docentes originados e construídos nas ditas experiências práticas na sala de aula, e isso vem substituindo a ideia de uma formação mais teórica, mais reflexiva. Os docentes brasileiros, por exemplo, estão sendo empurrados para uma compulsória e interminável actualização cujas balizas se reduzem a sugestões de condução da sala de aula e inovações didáctico-metodológicas, desconsiderando as especificidades de cada rede e de cada local. O nosso grupo de pesquisa tem compreendido que tal política, entre outras características, vem produzindo também um profundo sentimento de falta no professorado, alimentando a sua culpa pelo permanente desfasamento em relação aquilo que as políticas lhes vêm exigindo. Os docentes, face a essas novas exi-



ANA ALVIM

gências, são subjectivados por uma lógica assente na culpabilização e responsabilização crescente frente ao sucesso ou fracasso dos seus alunos e alunas. Talvez essa seja uma das características mais perversas desse processo, alimentado por constantes avaliações externas padronizadas que ignoram as diferenças que existem entre lugares e redes de ensino. Talvez uma experiência que os docentes europeus comecem a viver caso vingam algumas ideias de padronização defendidas no Processo de Bolonha.

Sob que discurso a ideologia neoliberal legitima estas práticas?

Creio que a ideologia neoliberal tem conseguido legitimar-se ao interpelar o professorado (e a sociedade de forma mais ampla) combinando dois discursos: um que diaboliza o Estado e outro que apela à ideia de profissionalismo como missão “quase-sagrada”. No primeiro caso existe uma compreensão de que o Estado perdeu todas as suas atribuições e que apenas o mercado é gerador de qualidade na educação. Assim, vende-se a ideia de que a concorrência ideal deve resultar da competição entre os melhores.

A multiplicação de formas de controlo é aquilo que está a definir aquilo que muitos governos têm chamado política educativa, mormente com acréscimo de potentes mecanismos de avaliação externa sobre o desempenho dos alunos e, principalmente, do professorado. O que está em jogo nessas políticas é a imposição de saberes que atendam a necessidades específicas do capitalismo globalitário, o que acaba produzindo novas formas de controlo sobre as escolas, especialmente via currículo – o currículo como instrumento de gestão da produção educacional e dos seus clientes.

Esse discurso – seguidor das teses de diabolização do Estado e da beatificação do mercado – ganha eco e corpo em vários sectores da sociedade, em particular aqueles ligados à classe média e ao empresariado, que partilham a ideia de que o Estado é perdulário e oneroso para cada um dos habitantes do país e para o próprio desenvolvimento da nação, seja lá o que isso signifique.

Esse discurso precisa ainda combinar-se com a ideia de profissionalismo do professorado. Assim, as políticas neoliberais têm promovido um conjunto de acções cujo efeito é convencer o professorado de que o aumento da intensidade de trabalho é sinónimo de pro-

fissionalismo, e isso sem contrapartida salarial, apenas defendendo a ideia de competência, responsabilidade e compromisso do professor pela sua profissão, o que significa colocar o professorado no centro das causas de sucesso e/ou fracasso dos seus alunos, independentemente das condições sociais que ambos – docentes e discentes – vivem, e independentemente das condições de trabalho que experimentam.

A ideia de dedicação é vendida ao professorado como sinónimo de profissionalismo, um conceito ou termo que tende a combinar-se ou a exigir dos mestres uma atitude pastoral, vinculada à velha ideia de “dom” natural para o exercício do magistério. Acho que aí reside a eficácia e eficiência dessa política: interpelar o professorado como uma categoria de “profissionais-pastores”, que devem comprometer-se com o destino do rebanho fazendo de tudo para levá-los às melhores pastagens (postos no mercado de trabalho); e isso tem promovido mais horas de um trabalho cada vez mais mecânico; cada vez mais dependente de materiais didácticos produzidos por editoras e sob a orientação de dirigentes e intelectuais conservadores, em geral colocados em ministérios, secretarias e instituições financeiras.

Que consequências podem advir para os sistemas educativos dos países que se encontram sob este processo, principalmente aqueles que tradicionalmente sempre se basearam numa filosofia pública de ensino?

A grande consequência é a padronização dos sistemas de ensino, atingindo fortemente nossas diferenças culturais e precarizando o trabalho docente. A padronização dos processos de ensino pode contribuir para transformar o mundo numa grande Disneylândia e, no caso do professorado, torná-lo facilmente substituível, seja por instrutores, como já fazem algumas empresas de “ensino”, seja por modelos de educação à distância, seja pela efectiva eliminação da ideia do mestre.

Os professores estão a aperceber-se desta reviravolta? Que defesas têm e de que forma podem “contra-atacar”?

Acho que o professorado, pelo menos no caso brasileiro – e falo aqui dos professores do ensino fundamental e médio, principalmente – encontram-se atordoados frente a esta avalanche de ataques que a escola tem

vindo a sofrer por parte de sectores como os media, confederações de empresários e do próprio governo federal, além de muitos governos estaduais. São discursos que, como disse acima, tem interpelado o professorado tentando convencê-lo das suas responsabilidades (e culpa) pelo futuro das novas gerações.

Esse discurso “cola” no professorado pela sua tradição pastoral, pelo seu histórico compromisso salvacionista. Pagamos agora, sob o ardid do neoliberalismo, o preço por nos acharmos os condutores e salvadores do mundo civilizado. Esse discurso tem facilitado a colonização de espaços de decisão sobre a educação, como as nossas escolas e as nossas salas de aula.

Face a isto, não tenho muito optimismo quanto à nossa capacidade, enquanto categoria, de algum “contra-ataque”, a não ser pela nossa também histórica capacidade de não pôr em prática tudo aquilo que as políticas nos exigem. Seria isso um contra-ataque por inércia ou incompreensão do que significamos ou do que significam as actuais políticas educativas? Não tenho essa resposta, apenas sei que o contra-ataque não poderá vir somente dos professores e professoras. É preciso que as lideranças, seus grupos de discussão e pesquisa, procurem alianças de resistência ao neoliberalismo, que não são – não estão sendo – forjadas dentro das escolas.

Qual o papel que podem ter as estruturas sindicais? Ou elas estão simplesmente de “mãos atadas”?

Continuando o raciocínio anterior, creio que a procura de alianças deve ser feita com grupos sociais fora da escola, mas não estou seguro de que as actuais estruturas sindicais sejam um desses espaços, ou o mais importante a ser procurado. Pelo menos no caso brasileiro as estruturas sindicais estão bastante comprometidas com muitas dessas políticas de controlo; suas estruturas são muito semelhantes às estruturas burocráticas dos governos, e isso tem impedido o fluxo de pensamentos e acções da classe. Os sindicatos continuam vivendo no século XIX, no máximo com os modelos de apoio ou de oposição a Outubro de 1917 – mas a revolução Russa não seria uma revolução típica do século XIX? –, e isso pouco tem contribuído para um debate sobre as complexidades sociais e políticas que estamos a viver sob a globalização.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

Milagres em saldo

A impressão imediata que o fenómeno das novas seitas religiosas nos transmite é que o campo teológico, durante séculos monopolizado pela Igreja está, desde algum tempo, sujeito a um regime de concorrência que, embora possa chocar piedosas consciências não pode, na verdade, ser ignorado.

A dinâmica das, assim denominadas, “novas seitas” é um factor que tanto a Igreja Católica como até algumas igrejas reformistas instaladas entre nós fariam bem em não menosprezar e perspectivar até (porque não) a sua vinda como um desafio. Algo que, eventualmente, pudessem capitalizar a seu favor como um estímulo susceptível de revitalizar as suas comunidades de base (e de topo) hoje em dia mais ou menos amorfas e acomodadas.

É esta uma problemática que, de vez em quando, parece cair no esquecimento público, para irromper depois, bruscamente, quando mediática ou directamente nos entra, literalmente, pela porta dentro.

Noutras vezes cruzamo-nos, na rua, com manifestações desse tipo. Por exemplo, quando aproximando-nos do carro deparamos, preso ao vidro, não com mais uma famigerada multa de estacionamento, mas com um simpático folheto convidando todos os interessados para uma grandiosa “Campanha de Curas Divinas e Milagres”, marcada para um determinado dia, entre as 12 horas e as 17 horas, no Teatro Municipal de um determinado burgo.

A primeira coisa que me chamou a atenção foi a duração do acontecimento: convenhamos que, nos tempos que correm, cinco horas de “curas divinas e milagres”, é obra!!

Mas o que me intrigou, sobremaneira, foram as referências a “curas divinas e milagres” como se de algo diferente se tratasse. E eu a pensar que as “curas divinas” eram “milagres”!

Mas, modéstia à parte, depressa me apercebi da subtilidade que o marketing publicitário (ditado, provavelmente, por inspiração divina), aqui envolvia: na verdade as curas divinas são milagres, mas os milagres não são, necessariamente, curas divinas!

É, afinal, uma mera questão de âmbito: é que a “cura divina” envolve apenas a área específica da saúde, enquanto os milagres podem incluir aspectos tão díspares como ganhar no Totoloto, fazer regressar ao seio familiar o “galo de raça” do marido, ficar apurado para o Chuva de Estrelas ou até ser eleito presidente da Sociedade Recreativa local! Fácil, não é?! A não ser, é claro, que tudo aquilo não passe de uma questão de semântica. Nesse caso as “curas divinas” constituiriam intervenções da própria divindade. Existiriam, então “curas divinas” e “curas não divinas”, estas últimas que poderíamos denominar de....



digamos,.... curas de inspiração divina! Todas elas, obviamente, constituiriam do ponto de vista técnico, milagres. Só que uns, directos e genuínos, à boa maneira antiga. Os outros, indirectos, por delegação, e sujeitos com certeza ao necessário “despacho superior”.

É claro que tal hipótese acarreta um problema complementar: se as tais “curas divinas” são na verdade prodígios executados sem intermediários, directamente da divindade para o paciente, então isso exige a presença, mesmo que em espírito, da referida divindade. Ora com o crescente proliferar de milagres (sob a forma de “campanhas” ou não), que a concorrência cultural exige, será que existe divindade que chegue para tanto?

Bem sei que Deus está em toda a parte, mas também,...não exageremos!

Aliás, se pensarmos um pouco, (esta coisa de pensar é, decididamente, um mau hábito) a mesma acarreta, ainda, um outro problema. É que sendo esta uma iniciativa com local e hora marcada, como é que a organização pode garantir a disponibilidade divina para essa hora e local em particular!? Será que existe um qualquer acordo prévio com a mesma? Será que a escolha do tempo e do espaço foi ela própria de inspiração divina?

Agora do que eu gostei mesmo foi da expressão “entrada livre”!

Vivemos numa sociedade em que tudo se paga, desde a água que se bebe ao direito a excretá-la! Em que se paga para trabalhar, se paga por trabalhar e até se paga por não trabalhar! Em que grande parte da massa cinzenta se dedica a idealizar necessidades sociais que,

acto contínuo, se tornam hábito e exigem um crescer de encargos económicos, daí advindo recursos vários para o mundo empresarial, que vão depois financiar novas ideias, novas necessidades, num perpétuo ciclo vicioso.

E dizer que nesta mesma sociedade os “milagres” são ainda grátis! É de facto uma completa subversão da lógica consumista! É algo que conforta os corações e aquieta as consciências!

Até porque o referido folheto/convite vêm ilustrado com uma foto de um simpático “bispo”, pelos vistos a estrela da companhia. Um rapaz novo, de olhar sereno, transmitindo confiança a rodos e proporcionando, com certeza, à mais ingénua donzela ou respeitável senhora, o poder entregar-se confiantemente nas suas mãos! Nas suas não, nas de Deus!

Confesso que apesar de tudo fui ainda percorrido pela dúvida (ah, a dúvida!) de que tudo se tratasse de um equívoco e que apenas as entradas fossem grátis. De facto, em rigor, não é dito em lado nenhum que os milagres são grátis. Ou será que uma entrada dá direito a um milagre de bônus, cogitei?!

Mas, mesmo que o não seja, é certo e sabido que o preço será baixo, reflecti! Uma pechincha, com certeza, ou não estivéssemos em época de “campanha”!

É um facto que o dito papelinho não vem assinado. O que levanta, uma vez mais, algumas interrogações. Será que a organização da dita “campanha” é composta, exclusivamente, pelo dito “bispo”? Será que a sua relação com o divino é assim uma espécie de “face to face”?! Constituirá o mesmo como que um “free lance” do sobrenatural?!

Será uma organização clandestina, procurando fugir às impiedosas perseguições eclesiásticas? Será uma sociedade secreta; uma espécie de Rosa-Cruz em versão yuppie?

Ou, pelo contrário, a não revelação da entidade organizadora constitui pura e simplesmente uma genuína demonstração de modéstia que a nossa deturpada e materialista consciência contemporânea não deixa perceber?

São interrogações que ficam, num tempo que passa. Que, acredito, atormentam muitos espíritos de que constituo, aqui e agora, apenas o catalisador da sua compreensível ansiedade. À espera de novos dados que as clarifiquem ou, em alternativa, de um lampejo de inspiração divina que, num ápice, lance finalmente a luz da verdade sobre toda esta enigmática e complexa problemática.

É certo que muitas destas questões teriam sido facilmente esclarecidas com a simples presença na solicitada sessão no dia e hora requeridos. Confesso que estive tentado a participar. Uma “cura divina” é algo que dá sempre jeito e uns milagritos mesmo que modestos (nesta situação de crise) vinham mesmo a calhar.

Mas, pensando melhor, conclui que perderia assim o móbil perfeito e a oportunidade única para estas sublimes reflexões filosóficas que convosco aqui partilho; milagre de discernimento e composição literária só comparável, afinal, à “campanha de milagres” que lhe serve de inspiração!

Aurélio Lopes

Investigador. Professor convidado do ISLA e da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES)

■ Em voz alta

Cataratas do Iguaçu disputam posto de maravilha natural do mundo

As imponentes Cataratas do Iguaçu, cartão-postal compartilhado pelo Brasil e Argentina, estão entre as candidatas a serem uma das sete maravilhas naturais do mundo e, para tanto, precisam do apoio de cerca de 20 milhões de votos pela Internet, na campanha organizada por uma fundação privada.

Os promotores da campanha querem "um novo prêmio que terá grande repercussão nos visitantes" das Cataratas, disse o seu ideólogo, o brasileiro Gilmar Antônio Piolla, superintendente de Comunicação Social da Itaipu Binacional.

As famosas quedas d'água sobre o rio Iguaçu foram declaradas Patrimônio Natural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1984.

Situadas no meio da selva, com uma flora e fauna exuberantes, as Cataratas são uma das maiores atrações turísticas da América do Sul. Segundo dados oficiais, a previsão é de que 1,1 milhão de pessoas visitem do lado argentino, em 2008.

As Cataratas, que ficam a 40 km da cidade brasileira de Foz do Iguaçu e a 17 km da argentina Puerto Iguazú, são formadas por 275 quedas em forma de ferradura, num arco de três quilômetros.

As quedas são cercadas por um parque natural de 252.000 hectares, que se estende pelo território de ambos os países. Assim, os turistas podem admirá-las com vista panorâmica do Brasil e aproximar-se, até quase tocar a água, da Argentina. Do lado argentino, pode-se avançar por uma passarela até muito perto da Garganta do Diabo, a queda mais imponente, de 80 metros de altura.

O espectáculo hipnotiza os visitantes, com a violência da queda d'água que produz uma névoa permanente, na qual os raios solares compõem múltiplos arco-íris. "Vi fotografias há muitos anos, mas ninguém pode saber como é sem vir aqui e ver. É incrível, é maravilhoso", disse o ex-presidente dos Estados Unidos Bill Clinton, como lembra o portal de Internet que promove a votação para que as Cataratas sejam consideradas uma das sete maravilhas naturais.

O site cita ainda Eleanor Roosevelt, mulher do ex-presidente dos EUA Franklin Roosevelt, que, ao vê-las, exclamou "Pobre Niágara!", em alusão às famosas cataratas do seu país.

A região foi habitada pelos Guaranis, um dos povos originários do Paraguai e do nordeste da Argentina, que foram catequizados no século XVII por missões jesuítas, cujas ruínas fazem parte da rota turística da área.

As quedas caem sobre o rio Iguaçu, que em guarani significa "águas grandes". As suas águas nascem no sul do Brasil e desembocam no argentino rio Paraná. Até ao momento, a campanha a favor das Cataratas recolheu pouco mais de meio milhão de votos e está em 26º lugar no ranking de sites promovidos no mundo, de acordo com o portal <www.votecataratas-deliguazu.com>.

JPS / com: AFP

Sair do gueto



As palavras nem sempre são entendidas da mesma forma. Entre elas, algumas têm um peso emocional que as torna ainda mais propícias a variadíssimas interpretações. Gueto, que, em Roma, significava bairro de Judeus, evoluiu para um espaço-prisão. Bairros com habitações baratas, onde vivem pessoas sem grandes posses, bairros na periferia das grandes cidades, bairros onde vivem pessoas que têm uma cor de pele que as identifica como de origem não europeia, ou com perfis desviantes do considerado lusitano, ganham rapidamente o rótulo de gueto, espaço de onde não se sai.

As crianças da turma são todas do mesmo bairro. Até há pouco tempo era identificado como bairro social, estranha afirmação que os pobres vivem em bairros sociais, fazendo presumir que os ricos ocupam bairros associativos. Para desfazer o possível equívoco, o bairro dos meus alunos passou a ser um bairro problemático, designação mais confortável para os ricos, que assim se podem assumir como não problemáticos.

Desprevenido, também eu já utilizei a designação de gueto, quando me refiro à zona onde vivem e crescem as crianças que são os meus alunos. Impõe-se uma pequena reflexão. Através dos textos e das histórias que os meus alunos me contam, percebo facilmente que as suas vivências estão concentradas dentro de fronteiras bem definidas. Não são fronteiras geográficas, nem existem muros físicos que separam as crianças do bairro das outras. Não estão proibidas de se deslocarem e a maioria não deve temer a deportação. A fronteira é imaterial. As crianças da minha turma só convivem com as crianças da minha turma e das outras turmas. Convivem com as crianças do prédio e da rua, que são as mesmas crianças que encontram na escola. Convivem com primos, que também estão na mesma escola. São influenciados colectivamente por meios de comunicação que lhes mistura o mundo exterior real com os mundos virtuais dos jogos e desenhos animados.

Os projectos de trabalho individuais ou de pequenos grupos testemunham esta influência. As crianças escolhem como tema de trabalho Just-girls, Winx, Bratz,

Powerrangers, Hot-wheels, e reproduzem conteúdos de reportagens televisivas. Sabem que existem peixes machos que protegem os ovos, transportando-os dentro da boca. Sabem como o casal de pinguins passa ovos e crias antes de eles congelarem. Sabem também que convém alertar os pais que é de bom tom oferecer uma prenda às crianças no dia 1 de Junho. E sabem reproduzir as mensagens comerciais daquele dia, como do dia da mãe, do pai, da avó, do avô, do namorado...

Na sala, organizámo-nos para aprofundar estes saberes difusos. Para os confrontar. Para provocar novos saberes. Para abrir fronteiras. Organizámo-nos para que cada um se apodere de meios e técnicas de trabalho que permitam questionar e pesquisar. Organizámo-nos para perceber os circuitos de comunicação e como os utilizar.

Com 6 anos de idade, as crianças, fartas da terra batida sem nada, movimentaram os colegas para conceber o recreio da escola. A turma apresentou a proposta à Câmara. Contabilizaram-se os dias sem resposta, dia após dia. Depois de 299 dias contados, e sabendo das competências atribuídas ao poder local, visitámos a Junta de Freguesia, com a proposta. Agora, contamos os dias que decorreram desde uma promessa não escrita de requalificação.

Com 7 anos de idade, os alunos entrevistaram os comerciantes do bairro. Inquiriram os pais e as mães acerca do local onde vivem. A turma editou um caderno com a análise e as propostas. Divulgou as conclusões, no bairro e ao poder local.

A grande abertura das fronteiras chegou recentemente com o jornal virtual da turma no qual participam outras turmas, por convite nosso. Quase diariamente, crianças de quatro turmas diferentes publicam estudos, trabalhos, textos e recebem comentários de alunos e professores. De um dia para outro, a informação circula muito além do universo conhecido. Interage-se com outros, com vivências diferentes e parecidas.

A autonomia no trabalho e a capacidade técnica adquirida possibilitou às crianças outra projecção da sua intervenção como cidadãos. Entraram em rede com outros cidadãos de outros contextos. Ganharam consciência desta capacidade de intervenção, percebem melhor os muros imaginários que lhes são impostos. Fica-lhes a tarefa de os derrubar.

Pascal Paulus

Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela

O jogo das estátuas e a discriminação de estados psíquicos: um caso integrado de educação para a saúde e os currículos escolares



ANA ALVIM

Actualmente os programas de promoção da saúde tentam melhorar o impacto das intervenções através do uso de diversos níveis. Assim, para além do trabalho directo com os alunos, a formação a professores, a encarregados de educação e a diversos outros actores da escola, o currículo escolar fornece um contexto privilegiado de actuação. Trata-se de cruzar os diversos determinantes da saúde com conteúdos curriculares que possam ser trabalhados de uma outra forma. A alimentação saudável, a prevenção de consumos de álcool, drogas e tabaco, o exercício físico, entre muitos outros determinantes, cruzam-se com a normal actividade docente.

Trataremos hoje de um aspecto de um determinante bastante importante, diversas vezes ignorado: a saúde mental. Dispensamo-nos de realçar a sua pertinência, adiantaremos apenas que desempenha um papel crucial na prevenção do desenvolvimento de patologias depressivas ou mesmo de distúrbios alimentares – para apenas citar dois casos de “adoeceres” em franco desenvolvimento nas sociedades ocidentais. Seria necessário estudar os currículos e eleger pontos de interface entre a actividade docente e aspectos importantes no funcionamento deste determinante.

Detectámos no currículo do terceiro ano do Estudo do Meio a importância de estimular a discriminação e o reconhecimento de estados psíquicos. De facto, faz parte da inteligência emocional de qualquer indivíduo o saber ler os sinais das

emoções nas outras pessoas e, sobretudo em si mesmo. Utilizámos o jogo da estátua para trabalhar este tema. Mas em que consiste este jogo? O dinamizador pede aos alunos que andem pela sala, e à voz de “estátua” devem imobilizar-se até ordem em contrário.

Na nossa adaptação as estátuas deviam ser de alegria, tristeza, aborrecimento, raiva, simpatia, entre muitas outras. Os alunos imobilizavam-se na posição que quisessem, tentando expressar com o seu próprio corpo as diversas emoções e sentimentos. Teriam de socorrer-se não só da posição corporal, mas também da das expressões faciais. A actividade foi atractiva para os diversos grupos de alunos com quem trabalhámos.

De seguida, o dinamizador pode pedir que se eleja a estátua que se gosta mais e a que se gosta menos. Suponhamos que a maioria dizia que a estátua favorita era a da alegria. Então vamos fazê-la outra vez! Os alunos voltam a deambular pela sala e à voz de “alegria” cada um deles se imobiliza na posição que escolher. Nomeia-se um voluntário: vamos observar as estátuas! Como é que elas estão: encolhidas ou não? Que expressões os colegas usam? O que se envolve na expressão das emoções: o corpo? A tonicidade dos músculos? As expressões? A boca? Os olhos? O procedimento pode ser repetido as vezes que forem necessárias em relação às emoções que se julguem pertinentes. Os alunos ficam imobilizados nas estátuas e um voluntário vem descrevê-las... Pode-se até sistematizar essas observações no quadro.

Finalmente, depois de toda a turma ter chegado a acordo sobre as diversas emoções e as estratégias a que todos nos socorremos para expressar emoções, o dinamizador pode levantar a questão inversa: as estátuas eram todas iguais ou todas diferentes? Claro que os alunos se imobilizaram em posições diferentes e, apesar de muitos deles usarem estratégias semelhantes, as estátuas são múltiplas porque as emoções surgem em cada um e não há um ser humano igual a outro.

A actividade aqui proposta foi inserida num programa mais vasto e dirigida por uma equipa de saúde escolar. No entanto, nada impede que este jogo seja uma forma de dar a aula e constituir-se como ponto charneira de outras actividades de exploração da área do determinante da saúde mental. Foi também por isso que ao longo do texto usámos o termo de dinamizador em vez do de professor ou de psicólogo.

Rui Tinoco

Centro de Atendimento a Toxicodependentes de Cedofeita, Porto; Universidade Fernando Pessoa, Porto

Pedagogias, competências e mediações: da *competency-based training* ao projecto *Tuning*

[conclusão da página 9]

Acácia Kuenzer, por exemplo, enfrenta esta discussão propondo um projecto político-pedagógico que leve a sério o problema metodológico como uma das principais lacunas de diversos modelos de formação incapazes de responder à questão das relações entre conhecimento científico e saberes tácitos; defende assim uma atenção cuidada à mediação pedagógica como componente central capaz de propiciar essas vias de articulação teoria-prática. Nesta proposta, estamos então nos antípodas da versão da noção de competência focalizada nos resultados de aprendizagem e/ou desempenhos de tarefas; isto porque a centralidade atribuída à mediação e aos processos pedagógicos, às questões metodológicas ensaia construir as respostas em torno das mediações na busca de capacitação da acção enquanto praxis.

Ocorre-me que, por exemplo, a formação em alternância característica da pro-

fissão médica dever(ia) continuar a inspirar-nos e a alertar-nos para procuras dificilmente compagináveis com a mera sobreposição de tempos e espaços conducente por arrastamento à fragmentação do pensamento e da acção.

Agora que, no quadro do *Processo de Bolonha*, constructos como *resultados de aprendizagem e competências* ameçam agigantar-se como reguladores da formação no ensino superior; agora que, por estes dias (12 e 13 de Junho de 2008), se realiza a segunda Conferência de Disseminação do, actualmente central, projecto *Tuning* (curiosa e assaz irónica designação), onde estarão as vontades capazes de avançar princípios e modelos alternativos e relacionais de construção curricular que disputem o império de modelos únicos e absolutos?

Ainda incrédulos, alguns de nós, estudantes-praticantes de pedagogia no ensino superior, temos vindo a assistir

à exibição de intervenientes que postulam o deserto do património pedagógico anterior; avançam, no momento seguinte, para isolar, desse património não-reconhecido nem compreendido, fragmentos que usam e encaixam num *puzzle* manipulado ao sabor de fins e interesses, mas também ignorâncias, não confessadas. A valorização da aprendizagem baseada na experiência, a pedagogia do projecto, a ênfase metodológica constituem percursos centenarios de pedagogias propostas por Dewey (1916), Kilpatrick (1918), Freinet (anos 20) e o Movimento da Escola Moderna (MEM) que realiza um congresso anual em Portugal e está activo em muitos outros países. Eis algumas das referências, ostensivamente ignoradas, fragmentadas e anacronicamente descontextualizadas, de propostas de ensino-aprendizagem que se assumem como novidades porque deliberadamente negam os fundamentos e

as finalidades que animam as pedagogias e as abordagens metodológicas que na verdade recriam, não raro em sentidos opostos aos caminhos originariamente propostos.

O chamado *paradigma* de Bolonha tem múltiplas faces; algumas delas avançam determinadamente agora através da disseminação de resultados do projecto *Tuning*. Como no movimento e debate sobre as competências, o mais importante decorre das questões e das respostas que estão a ser colocadas à volta de: processos e/ou resultados de aprendizagem; valor formativo e/ou *performativo* do conhecimento; teoria e/ou prática; conhecimento e/ou acção. São estes os termos de equações que elaboramos ou de dicotomias que administramos?

Fátima Antunes

Universidade do Minho

■ Quotidiano

Experimente!

"A próxima vez que se queixar das suas condições de trabalho pense nestes trabalhadores de uma prensa chinesa" – Veja no Youtube em: <http://br.youtube.com/watch?v=4zggMOXcXBw>

Pode ver muitos outros exemplos e ler muitos artigos: a Internet é assim... Também pode ver exemplos de trabalho na construção de edifícios: <http://br.youtube.com/watch?v=rHgc1LECWik>

E pode ver tantos exemplos destes que não o conseguirá fazer. No Mundo de hoje transferiram-se já em massa as unidades fabris para a China, que em troca produz bons produtos, em troca também de ter centenas de milhões de escravos (os produtos são bons quando produzidos sob controle estrangeiro). Fora esse caso, na "Nova China" produz-se lixo, tudo isto com custos ambientais à escala global. Isto porque a tecnologia chinesa de produção parece a Europeia do séc. XIX tendo como principal combustível o carvão (em que a China é riquíssima), altamente contribuinte para o aquecimento global, que agora, "na hora da despedida (terá mais encanto?) o Presidente George Bush anda a dizer que temos de combater, depois de inúmeros correligionários dele terem referido Al Gore como um charlatão! Mas o planeta não se compadece com uma espécie biologicamente "prima" dos macacos, cujo número continua a aumentar e a envelhecer, por isso também a envelhecer. Neste planeta ao calha plantado num cisco de um Universo em expansão, andaram a dizer-nos que sabíamos quase tudo (!?) e tudo poderíamos fazer, desprezando a sábia máxima dos animais que vivem e agem de acordo com a Natureza. Fazemos parte da Natureza, estamos contra ela: seremos expulsos. Os dinossaúros, esses nossos parentes longínquos, nada fizeram contra a Natureza, e, ao que parece, um dia, um enorme meteoro "fez" o Golfo do México, provocou uma espécie do que seria (ou pode ser) um Inverno nuclear e os bichinhos morreram ou adaptaram-se (poucos). Deixaram de ser espécie dominante, os répteis. Mas isto de dominante deve fazer-nos pensar nas maiorias! Maioria, neste planeta, são os Insectos! E de que maneira. Vem isto a propósito de votos e Maiorias. Agora temos uma situação em que por cada 15 segundos se consome uma piscina olímpica de petróleo; a produção é de 75 milhões de barris/dia... mas o consumo é de 90 milhões barris/dia! Que fazer? Parece-me que não a ideia de Bush (filho): atacar o Iraque e sugar petróleo. Não deu petróleo: deu muita destruição, muitos mortos, a destruição do Iraque, o quase fim da sua exportação de petróleo. Entretanto, Bush (filho) gastou no Iraque 7 trilhões de dólares! Se não fossem "amigos" como os democratas do Partido Comunista Chinês que retêm (veremos até quando) as toneladas de dólares com que os Estados Unidos lhes pagam os brinquedos, os computadores, e mais infinito, o dólar valia agora o que valeu o marco quando, depois da Primeira Guerra Mundial havia quem roubasse a carreta que levava os marcos e deixava aqueles inúteis papéis. Os Estados Unidos são o maior devedor mundial. Por cá, neste local tranquilo (ainda?...!) querem seguir o exemplo de Ceausescu: déficit zero, população esfaimada, andrajosa. Parece a rábula do "Burro do Inglês": quando estava treinado para não comer, morreu... de fome! Aqui não se investe o que podemos e devemos em energias como a das ondas do mar, nem se procuram soluções. Continua o investimento em auto-estradas (com o preço da gasolina ficarão desertas em breve), o famoso TGV, como aqui já disse "exemplo de violência do poder", que "terá" (porquê?) de ir ao Novo Aeroporto de Lisboa, numa ponte que será própria para ele, para composições normais, e automóveis. Isso dará milhões a alguns e emprego transitório a carregadores de baldes de cimento imigrantes, que, obra feita, se irão. Toda a gente sabe isto. Toda a gente menos alguns. Querem "Experimentar" para poderem dizer que têm a certeza. Quanto a nós, pensemos bem, antes de, eventualmente, experimentarmos de novo, ou até pior.

Carlos Mota

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

Viver não custa. O que custa é saber ensinar a viver

Para Ana Paula Vieira da Silva, que sabe viver e ensinar a viver

Sem saber como, nascemos. Nasce-mos sem saber muito bem porquê. Somos resultado da paixão dos nossos adultos. Essa paixão que não permite pensar, apenas agir. Essa paixão que tem, quase sempre como consequência, dar vida. E o caminho ao Gólgota começa¹. Dizer que viver não custa e, a seguir, referir o caminho ao calvário, parece uma contradição. No entanto, contradição não é. Dizer que viver não custa é já definir esse caminho semeado de espinhos dos preços, dos horários de trabalho prolongados, das esperas imensas de transportes lotados. De lutar contra a doença, porque o dinheiro descontado, no parco salário, faz falta. Um desconto feito pelos mais poderosos que apenas querem continuar a acumular riquezas com a força de trabalho dos outros. Estes espinhos são inevitáveis. A vida ensina como somos matéria e que essa matéria ou se cansa ou se aborrece ou nem sabe como se entreter. Não é em vão que Alice Miller comenta o que está na citação de nota de rodapé².

É por meio destas ideias de Alice Miller, do abuso que as crianças sofrem ao serem sempre consideradas pessoas cuja dotação intelectual é inferior ao normal, que entendemos finalmente, que viver não custa, o que custa é ensinar a saber viver. Viver não custa desde que se saiba escapar às doenças, entender de economia e gerir o corpo e a inteligência, com diligência e com informação. Os mais novos aprendem estas ideias e outras, pelo real calvário dos seus pais, esses adultos que são a força de trabalho de uma nação, como já advertia Marcel Mauss em 1924³. Ao aprender estas ideias, especialmente a ideias pela qual continuo a lutar de que a religião é a lógica da cultura, como reitero em vários textos, especialmente no texto do seminário de Universidade da Beira Interior, Beira Alta, Em *Nome de Deus*⁴, é já na catequese que a criança aprende o que é bom e mau. As crianças se exprimem o que sentem e fazem como entendem, são punidas. Daí que viver não custa: os adultos guardam os seus pensamentos, incutidos nos mandamentos religiosos, adaptando-os à sua realidade.

É no meio desta contradição que as crianças tentam aprender...

E mais nada digo⁵.

Este texto é apenas um esboço para o livro que preparo com o mesmo título.



Texto debatido com Ana Paula, que merece, de longe, este ensaio, porque me ensina e vice-versa.

São saberes em desencontro⁶, entre adultos e crianças, que acabam por se abater nos mais novos. Por esse motivo, ou são punidos... ou são levados ao especialista, sabe Deus, para quê. Normalmente, na má empregue psicanálise que nada adianta. Eis porque viver não custa, o que custa é ensinar a viver no meio das ideias aqui sintetizadas.

Raúl Iturra

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa,
ICTE/CEAS/Amnistia Internacional
lautaro@netcabo.pt

10 de Maio, dia do nascimento do meu neto Bem Iturra Ilisley, em Cambridge, e da sua entrada nas nossas emoções e memórias.

1 Gólgota é sempre definido como Calvário, mas não como um Calvário qualquer: Calvário (em aramaico Gólgota) é o nome dado à colina que na época de Cristo ficava fora da cidade de Jerusalém, onde Jesus foi crucificado. Calvaria em latim, (Kranion Topos) em grego e Gólgaltá em transliteração do aramaico. O termo significa "caveira", referindo-se a uma colina ou platô que contém uma pilha de crânios ou a um acidente geográfico que se assemelha a um crânio.

2 "a relação psicanalítica, a que chama de "pedagógica", onde o "terapeuta" tem um projecto explícito ou implícito para o seu "paciente" e tudo faz para engajá-lo em sua "verdade" preestabelecida; e, em contraposição, a atitude não-pedagógica, onde o terapeuta tenta criar condições para o desenvolvimento individualizado do "parceiro" daquela "viagem a um País desconhecido que ainda não existe." Em Alice Miller, 1984: MILLER, Alice. Thou Shalt not be Aware: society's betrayal of the child. N.Y., Farrar, Strauss, Giroux, em: <http://www.google.pt/search?hl=pt&q=Alice+Miller+Thou+shalt+not+be+aware&btnG=Pesquisa+do+Google&meta=traduzido+ao+luso+brasileiro>, em 1986, como: O Drama da Criança Bem Dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. Texto que diz: Alice Miller mostra como somos desviados dessa verdadeira natureza humana por um processo educativo alienante e caduco, obrigados a satisfazer exigências explícitas e dissimuladas de nossos pais, para nos sentirmos merecedores do seu amor.

3 Mauss, Marcel: l'Année Sociologique, seconde série, livro de Press Universitaires de France o PUF, texto que pode ser lido todo em: «Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques» (1923-1924) : L'article en format Word 2001 à télécharger.

4 Comentado em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00032573200500300015&lng=es&nrm=iso, Anal. Social n.175 Lisboa Jul. 2005.

5 O Gólgota não é um lugar que faz alguém sorrir toda vez que se passa por ele. Crianças não pedem para brincar lá. Famílias não fazem piqueniques naquele local. Programas infantis não são gravados e nem excursão escolar quer ir para o Gólgota. Não há beleza naquela parte da cidade. Não se encontra cartão postal sendo vendido pelas ruas e nem turistas querendo fazer uma visita. Nunca nenhum artista fez uma música do tipo: "Cidade maravilhosa...". Mas o que se vê é um lugar sombrio e cheio de pedras. "Levando a sua própria cruz, ele saiu para o lugar chamado Caveira" (João 19:17). Foi assim que João descreveu aquele momento.

6 Saberes em desencontro. O desabamento da criança. Raúl Iturra; Jornal "a Página", ano 10, nº 102, Maio 2001, p. 24.

Presença de Sintra na obra literária de Vergílio Ferreira

De longe, permanece sempre a memória da paisagem serrana rude e agreste ou do manto diáfano de neve em dias de invernia, porque as serras da Estrela e Nave ou os lugares míticos de Melo, Folgosinho e Gouveia percorrem de forma solene tantas páginas comovidas da obra do autor de *Para Sempre*. Mas outras paisagens e lugares também comparecem no fio dos anos e em nome da terra, como Évora, Coimbra, Guarda ou Lisboa. Mas é sobretudo no silêncio de Fontanelas e noutras paragens de Sintra que, numa espécie de festim e de alegria, se regista essa longa presença das águas encapeladas que correram por muitos frios Invernos, para nos fazer lembrar as origens serranas e os diferentes lugares que atravessam a criação literária de Vergílio Ferreira, num trajecto que teve mais de cinquenta anos às voltas com os segredos da escrita.

Ao longo das páginas de diário de *Conta-Corrente* inúmeras se revelam as referências a Fontanelas e outros sítios de Sintra como ponto de reencontro ou de sossego para concluir leituras e trabalhos literários, retomar a escrita de romances e histórias cruzadas de outras histórias na inspiração do mar, do sol e da paisagem, que por estes lugares nunca deixou de estar presente desde que se radicou em Lisboa em 1960 e em Fontanelas encontrou o lugar de paz e tranquilidade para a criação das suas obras e assim escapar do bulício da capital, cidade com que se relacionou muito pouco em quase quarenta anos de permanência até a morte chegar em Março triste de 1996, pouco depois de ter cumprido oitenta anos. vida.

Fontanelas | 2.Outubro.1977

Amanhã regressamos a Lisboa. E toda a melancolia do fim me vibra neste dia de sol. Voltarão as aulas, a insolência dos moços, o aturdimento de Lisboa. No espaço da janela aberta sobre a mata olho pela última vez a minha serenidade do Verão. Vejo-o ainda brilhar nos pinheiros dourados de luz, ouço-o no murmúrio dormente do vento. E tudo é subitamente longínquo como uma praia deserta. Tarde de Outono, tarde de fim. O Verão acabou. Está sol.

Sabemos que foram muitos os trabalhos literários que concluiu em Fontanelas, mas registamos que só dois dos seus romances foram aqui concluídos: *Para Sempre* (5.Maio.1982) e *Na Tua Face* (22.Março.1993). Mas a acção desse admirável romance que é *Nítido Nulo* (1971) decorre no Magoito, de que aliás Vergílio Ferreira deu a sua explicação:

Magoito | 23.Julho.1977

Depois fomos ver o mar ao Magoito e filosofar sobre o mar. É ali que se passa o meu Nítido Nulo: a casa da guarda-fiscal funciona de prisão no romance. Diante do mar, como diante de qualquer espectáculo da Natureza, o comentário é feito quase só com interjeições. Mas lá reflecti que é o espectáculo mais monótono e mais fascinante. E pensei que há milhões de anos é assim. Obscuramente prolongámos a nossa vida até esses milhões. E sentimo-nos menos efémeros. É, aliás, uma das razões por que se cultiva a História passar a alegria que puderem.

Além de Fontanelas, muitos são os registos sobre Praia das Maças, Praia Grande, Azenhas do Mar ou Praia da Aguda, como confirmação de que nas horas de ócio e descontração sempre estão presentes estas paragens, que ganham importância pela força e verdade de serem de facto uma presença constante nas anotações de *Conta-Corrente*:

Praia das Maças | 21.Setembro.1981

A Regina e eu fomos depois do almoço à Praia das Maças tomar o café e olhar o mar. Praia quase deserta. A armação de algumas barracas agrupadas a um lado.



Os panos listrados de azul já arrumados. Um ou outro banhista ainda despido por exemplarismo ou falta de resignação. O mar com uma cor já fria de inverno e muito batido de espuma da ondulação. Sentamo-nos na esplanada do café, ao sol.

Praia Grande | 22. Novembro.1983

Ontem de tarde fomos ver os desastres da cheia aqui ao pé. Do Rodísio para a Praia Grande há uma ponte com um pilar sobre uma ribeira seca durante quase todo o ano. Com a enchente, a ribeira inchou pavorosamente e levou a ponte adiante ontem inundava todo o areal numa maré de água turva. Havia almofadas vermelhas a boiarem, talvez de automóveis, muros derrubados, canos rebentados ou postos à mostra nas ruas. Na grande adega de Colares os tonéis sem vinho boiavam leves e ficaram trancados contra as portas que eram estreitas para darem passagem.

Azenhas do Mar | 3.Setembro.1982

Mas de toda a nossa tarde na casa das Azenhas sobre o mar, foi o mar que uma vez mais me deslumbrou de fascinação. Havia sol, as águas alargavam-se até a um horizonte de neblina, as ondas quebravam num rolar manso e dormente sobre a breve areia da praia. Cerro os olhos ainda agora, ao cintilar da planura, ao largo rumor marinho, todo aberto ao seu aceno de infinitude.

Praia da Aguda | 7.Julho.1983

Vamos até ao desvio para a praia da Aguda que é a praia propriamente de Fontanelas, lá no fundo das arribas. A estrada é quase deserta. Mas de longe em longe há uma vivenda isolada de persianas corridas, decerto sem ninguém. É a descer e portanto pouco depois a subir. Dobrada uma curva, verifico que a praia ainda é longe. E desistimos de mais aventura. Num dos campos da berma, há uma queimada com homens a controlar. Com o vento que sopra, pensamos logo em incêndio provável. Transmitimos aos homens os nossos receios, eles sorriem como familiares do destino.

É difícil traçar todo o périplo percorrido por Sintra nos muitos anos de cansaço e sossego, de reflexão e escrita, porque todas essas paragens admiráveis serviram como pano de fundo à obra vergiliana em muitos anos, sobretudo a partir de *Nítido Nulo* e sem se esquecer que grande parte de *Até ao Fim* (1987) decorre em Fontanelas e nas Azenhas do Mar, na imagem da Capela de São Mamede tão presente nos seus passeios e deambulações e lembrada na *conta-corrente*:

Capela de São Mamede | 27.Maio.1983

Aproveitámos para excursionar até São Mamede que tem uma capela num alto donde se vê o mar. E foi um deambular lento, de olhos abismados na verdura dos campos, nas flores silvestres à beira da estrada. (...) Divagámos até ao alto de São Mamede. Nas margens da estrada e no meio dos campos visíveis havia maciços rubros de papoilas, manchas amarelas de malmequeres. De um eucalipto novo colhi um ramo de que esmaguei na mão algumas folhas para o seu perfume me penetrar.

Ou ainda por sítios como Galamares, Peninha, Cabo da Roca ou Almoçageme, nem sempre de preferência, em momentos de convívio a que Vergílio Ferreira nunca por nunca se recusou, ao contrário de se dizer que foi um homem isolado ou demasiado fechado na sua concha:

Galamares | 10.Agosto.1977

À tarde tínhamos ido a Galamares, a casa dos Serpa Branco. Em frente, a serra de Sintra. Nítida, verdejante ao sol. De vez em quando, passavam nuvens em correria, vindas do mar. A casa fica no meio de um pequeno jardim com uma pelouse de relva verde, aparada rente. Luz suave, e a cor, e uma flutuação aérea de tudo.



Peninha 27 | Agosto.1977

Anteontem fizemos uma excursão à Peninha. Ao alto, uma capela (séc. XVIII?) com azulejos, incrustações de mármore, uma sepultura de 1726 (?). E inscrições a toda a roda, algumas de mil e setecentos, com o apelo para depois da morte - e que se ouviu. Fora, o espaço aberto para todo o lado. Mas breve vieram do mar cavalgadas de nuvens. Víamo-las passar em correria, transfigurar a paisagem em legenda e fantástico. Estar ali uns dias. É bom na imaginação. Ouvir a voz das origens, espriar de nós o que em nós se reprime. Dilatarmo-nos a uma obscura dimensão cósmica. Ser-mos mais do que nós.

Cabo da Roca | 1. Julho.1979

Hoje acordámos sob um grande nevoeiro. É raro um nevoeiro cá em cima. Os pinheiros da mata apagam-se dentro da neblina, ouve-se ao longe, no Cabo da Roca, a "ronca" de aviso à navegação. Não há vento, os pinheiros imobilizam-se na névoa como espectros. Silêncio. Nem uma ave se ouve. E irresistivelmente lembro-me de um mundo nos começos da génese, antes de um ser vivo surgir à sua face. E então, mais evidente, assola-me o absurdo de um universo sem razão, sem sequer um ser pensante que o fizesse existir.

Almoçageme | 18. Junho.1979

(...) aconteceu que se pôs a mesa numa varanda com um toldo alaranjado, com vistas para a aldeia de Almoçageme, a um lado, entrevista entre pinheiros com a sua geometria cezariana de paredes brancas e telhados vermelhos, e em frente, num entreluzir de sol, aberto ao infinito, o mar. E este instantâneo ficou em mim e perdura como uma aparição de beleza e de reconciliação connosco por sobre tudo quanto oprime e é cansaço e negação. Tanto se teoriza sobre o mal ou o bem da vida. A depressão. O pessimismo. Um pedaço de sol e mar ilumina e lava a noite mais sombria até aos confins da sua sombra.

Por vezes, sim, proclamou que não tinha biografia, mas guardava saudades da infância, talvez por ter sido bem triste e cheia de sombras de que muito falou em *Conta-Corrente*, ou nos seus romances, e a todo o instante a memória se ergue como absoluta celebração desse passado vivido e sofrido e os clamores mais profundos das origens ou vozes de um grave silêncio se levantam como farol de uma caminhada que foi longa e teve muitos sobressaltos. Ou ainda no registo dos muitos amigos que por Fontanelas passaram em tardes de longas conversas e de alguma má-língua literária. E foi nesse modo de conviver descontraído que o autor de *Aparição* encontrou a razão de ser para assim não deixar de registar as suas impressões de Fontanelas e quase sempre nos dias de Verão, na presença de pinheiros, o cantar dos pássaros ou a imensidão do mar. Por último, a referência que se impõe no modo de falar acerca de Sintra de uma forma directa e objectiva:

Sintra é o mais belo adeus da Europa quando enfim encontra o mar. Camões o soube quando os seus navegadores a fixaram como a última memória da terra, antes de não verem mais que "mar e céu". E no entanto, ou por isso, o espaço que ela nos abre não é o da infinitude mas o do que a limita a um envolvimento de repouso. Alguém a trouxe de um paraíso perdido ou de uma ilha dos amores para uma serenidade de amar. Ela é assim o refúgio de nós próprios e de todo o excesso que nos agride ou ameaça

Serafim Ferreira

Escritor e Crítico Literário

Mais um alerta

“O planeta Terra é finito. Os recursos naturais são finitos e os seres humanos comportam-se como se fossem infinitos. Não se pode extrair indefinidamente os recursos naturais e não podemos poluir indefinidamente”. (Hubert Reeves)

No passado dia 22 do mês de Abril comemorou-se o Dia Mundial da Terra. Já passaram algumas semanas após essa data. Hoje, no momento que estou escrevendo este texto, veio-me à lembrança o astrofísico e cientista Hubert Reeves, famoso desde que deu à estampa, em meados dos anos 80, o bellissimo livro, “Um pouco mais de Azul”. Há uns anos atrás estive no nosso país, aquando do lançamento da sua última obra, “Aves, Maravilhosas aves. Os diálogos do Céu e da Vida” (ainda este ano surgirá mais uma publicação da sua lavra). Nessa altura, quando estive no nosso país, em conversa com um jornalista de um diário de expansão nacional, a mensagem preocupante que nos deixou foi lapidar: “Um século vivido da mesma forma que vivemos hoje seria suficiente para tornar o planeta inabitável para os humanos”. E mais adiantou. “O planeta Terra é finito. Os recursos naturais são finitos e os seres humanos comportam-se como se fossem infinitos. Não se pode extrair indefinidamente os recursos naturais e não podemos poluir indefinidamente”. A mensagem mantém-se, neste ano de 2008, ainda com mais acuidade. Na realidade, a situação não tem deixado de agravar-se. As emissões CO2 continuam a ultrapassar os limites. A China, actualmente muito dependente do carvão devido ao forte incremento industrial que se está a verificar no país, é hoje o maior emissor dos gases causadores do efeito de estufa. A manter-se este ritmo crescente de industrialização coloca-se em sério risco a habitabilidade e a qualidade de vida no planeta que todos partilhámos. Continua a queimar-se lenha, carvão vegetal, gás natural e carvão mineral para cozinhar e para aquecimento. Ultimamente, os fogos florestais no continente europeu, nos Estados Unidos e na Austrália têm aumentado exponencialmente, quer pela imprevidência e actos criminosos do ser humano, quer pelas temperaturas elevadas que propiciam o deflagrar desses mesmos fogos. Estas actividades aumentam a quantidade de dióxido carbono na atmosfera e é este mesmo gás que acaba por reter o calor do sol. Igualmente são lançados na atmosfera outros gases que retêm o calor, tais como o óxido nítrico, o metano, o clorofluorcarbono, contribuindo ainda mais para o efeito de estufa, para o conseqüente aquecimento global e para a destruição da camada de ozono na estratosfera (re-

centes investigações, relatório da National Research Council no pretérito 23 de Abril do presente ano, concluíram que respirar ar poluído com ozono ao nível do Sol — que é um componente do smog, e não o ozono encontrado na atmosfera que protege a terra dos raios ultra-violeta — pode matar prematuramente).

De acordo com a Agência de Protecção do Meio Ambiente, com sede em Washington, o ser humano lança, por ano, milhões e milhões de toneladas dos gases supracitados que permanecem décadas e décadas na atmosfera contribuindo para o aquecimento da Terra. Nos últimos cem anos a média de temperatura da superfície terrestre aumentou entre 0,3 e 0,6 graus célsius.

É ponto assente que o avanço tecnológico, a poluição e o efeito de estufa estão provocando danos irreparáveis no nosso planeta e, por consequência, a natureza e o meio ambiente têm-se ressentido dessa agressão. Segundo Reeves, a deterioração avassaladora dessa mesma natureza e a depauperação contínua dos recursos naturais irão provocar graves problemas à Humanidade (já estão provocando) que se poderão traduzir na inabitabilidade do planeta dentro de um a dois séculos. Num contínuo crescendo de desolação e morte gradual das espécies.

O famoso astrofísico pensa que os dirigentes e governantes mundiais das potências industrializadas - bem como os dirigentes de outros países que aspiram ao pleno(?) desenvolvimento -, se encontram num verdadeiro beco sem saída. Ou cessam de deteriorar o planeta com a acumulação de lixo variado, incluindo lixo de resíduos nucleares, e exaurir os seus recursos naturais numa sofreguidão que já se torna incontrolável (veja-se a desflorestação da Amazônia) ou será a catástrofe total num horizonte não muito longínquo. Efectivamente, o desenvolvimento e o progresso tão apregoado e desejado pelos dirigentes e governantes mundiais tem um preço e um ónus que passa(m) despercebidos(s) ao senso comum e à generalidade das pessoas mais preocupadas com os aspectos mais comezinhos do dia-a-dia. (FIM DA 1ª PARTE)

António Cândido Miguéis

Professor. Licenciado pela Universidade do Porto

O Jesuanismo e o filósofo Manuel Reis

“O filósofo é o fazedor do ambiente vivenciável em comunidade, por isso, ele é também o poeta e o vero político.”

João Barcellos [in “O Intelectual”, art., Rio de Janeiro – Brasil, 2007.]

O que hoje se denomina “universo lusófono” é, na verdade, um continente linguístico que tem “a Língua Portuguesa como base entre uma Cultura diferenciada de nações colonizadas entre os séculos XVI e XVIII pelo Império luso e católico, uma vez que um não existiria sem o outro”, na observação da Profª Mariana d’Almeida y Piñon [in *Conversa na Web*, Grupo Granja; São Paulo – Br., 2006]. Cada uma dessas nações é uma Cultura regional, e, pela mistura luso-afro-americana (“brasileira” é um posicionamento posterior), um painel multi-racial que faz da Língua Portuguesa um meio vivo de comunicação, independentemente da sua matriz.

Com tal realidade intercontinental e até com conversações ortográficas comercialmente situadas – raramente a Cultura é chamada ao cenário institucional das ditas “políticas culturais” –, o que é o Portugal literário e filosófico, levando-se em conta a obra lítero-filosófica do Prof. Manuel Reis?

- A) Desde os cânticos e as danças do período pagão até ao surgimento da Língua, a Nação portuguesa teve uma ascensão que o poeta J. C. Macedo dizia, em 1982 [in “*Ser Minho-Galaico: Português*”, art., Guimarães-Portugal], ser “um tempo lusogalego de implemento cultural fundamentado no teatro vicentino e na poética (não a épica) do cancionista quatrocentista”.
- B) Elementos germânicos, árabes e latinos, deram outras cores ao falar luso-galego, uma vez que “Portugal é uma Nação originalmente miscigenada por culturas de povos nómadas, como os celtas” [idem], e foi esse “ambiente nómada que encheu a alma e levou Portugal além-mar e a proporcionar um colonialismo de miscigenação, principalmente no Brasil”, como afirma João Barcellos [in “*A Língua lusa e o Colonialismo*”, pal., Paraty-RJ, Brasil, 2001].
- C) Com essas “circunstâncias lingüístico-culturais de interacção social regionalizada”, a pinçar aqui uma afirmação do Prof. Carlos Firmino [in “*O falar universal do português*”, pal., 2007; Campinas-SP, Brasil], é que se forjou a Literatura e a Filosofia dos portugueses.

A “universalidade” tão badalada dos portugueses não é tão larga como a publicidade institucional da política cultural do Poder quer fazer crer, nem Camões é dela um exemplo, embora em Gil Vicente possamos buscar elementos ibéricos, mas raramente universais. Regional, a Cultura portuguesa limitou-se, e limita-se na maioria dos casos ainda hoje, a um ambiente político e palaciano (o favor das instituições monárquicas e republicanas) que lhe impede a amplidão universal, apesar do Nobel José Saramago e de ensaístas e filósofos

como Eduardo Lourenço, figuras carismáticas, entre outras, do situacionismo institucional-editorial. Vamos encontrar a verdadeira universalidade, literária e filosófica, em intelectuais como Manuel Reis, autores rejeitados pelo institucionalismo editorial, académico e político, porque não servem os interesses histórico-sociais e mercantis do Poder, ao qual, por exemplo, Camões serviu e serve muito bem na sua mensagem de Pátria esquecida em si mesma: mensagem que também serviu a um Eça cosmopolita e mais a um Torga nacional, mas não a Ferreira de Castro nem a Aquilino Ribeiro, entre raros exemplos.

A leitura dos actos lítero-filosóficos de Manuel Reis, com particular incidência no estudo teológico sobre a Igreja-Estado e o Jesuanismo socrático e libertário, através de obras publicadas em Portugal e no Brasil, por grupos paralelos à política editorial vigente, mostra-nos que “existe um Portugal cultural que segue às margens do caudaloso rio que é o Portugal anti-cultural e mercantil” [J. C. Macedo, *ibidem*]. O que sustenta esse Portugal perdido em si mesmo e anti-cultural?... Os parâmetros educacionais da Universidade portuguesa, porque normativa segundo princípios medievais para a formação e manutenção da Elite, do Poder, e não para a formatação da Nação como um Todo social em harmonia com os códigos das comunidades – e, assim, o que impera é o institucionalismo académico obscurantista, dogmaticamente obscuro, muitas vezes mascarado de progressista, democrático. A prática intelectual de escritores e filósofos como o Prof. Reis é uma ruptura objectiva com esse ambiente anti-comunitário, anti-Nação. Por isso, só tem espaço nas acções paralelas de Cultura social e ideologicamente assumida no quotidiano, até por que o Prof. Reis expõe-se também como um dos principais pensadores-críticos das teologias do/de Poder condomínio através da apresentação de uma solução socrática: o Jesuanismo libertário.

Carismático mas não dogmático, filósofo autêntico, o português Manuel Reis alimenta a nossa Consciência humana contra o Objecto que, desde sempre, o Poder, civil e religioso, quer que sejamos; Poder este que nos cerca social e culturalmente através do Consumismo bárbaro, fazedor de Dinheiro, Dinheiro e mais Dinheiro... daí, a Guerra, a Fome. Por isso, ele é a Liberdade em movimento, sadia, anárquica o suficiente para gerar – e aqui, sim – uma Cultura portuguesa própria e universalista.

O poeta J. C. Macedo, seu companheiro de acções sócio-culturais, políticas e cineclubistas, afirmou o seguinte: “O professor Reis é uma Lição amorosa de Liberdade, porque a sua Filosofia repassa o Saber necessário para abrir caminhos no Portugal profundo e físico, mas também no Portugal que está e percorre o Mundo, além de que essa Lição de humanismo crí-

tico cabe em qualquer Língua ou Cultura. Ele é uma referência cultural e teológica, talvez o melhor defensor vivo da tese do Jesuanismo autêntico, libertador” [Buenos Aires, Argentina – 2005].

Ou seja: o Prof. Reis é ele-mesmo nas leituras que nos proporciona. “É o profundo Portugal dos regionalismos naturalmente embasados na Nação e, ao mesmo tempo, o universalista observador do ser português no ambiente global(izado) pelo Capitalismo desumano e bélico”, como escreveu a Profª Maria Vidal [Guatemala, 2007]. No entanto, é na defesa do Jesus homem, político e mítico-místico, que ele melhor atinge a nossa alma que busca libertar-se. É, aqui, o filósofo luso-socrático que pensa o Mundo reconstruindo-o à luz do Todo humano para nos humanizar, dizermos do Amor, porque a Liberdade só existe com Amor.

Falar de Manuel Reis é estabelecer o Diálogo que ele próprio exemplifica em seus actos intelectuais. As suas obras literárias têm eco na Pessoa Consciente, não implicam na sedução comercial, renovam a Ética que é estar para aprendermos a ser Humanidade, como João Barcellos gosta de defini-lo.

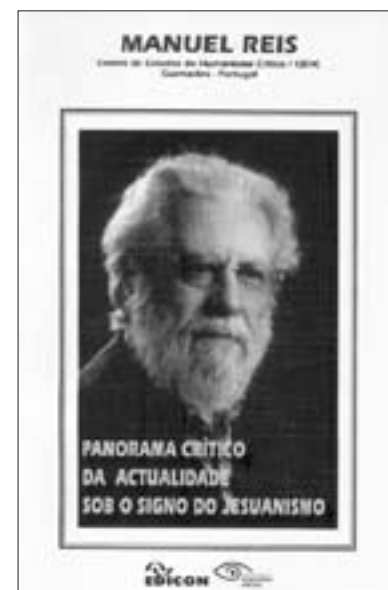
Para sabermos o que é o Portugal cultural de hoje é preciso aprender a ler Manuel Reis, estabelecer em nós uma linha de comunicação que alcance Sócrates e Jesus, e entre eles Reis e Nós!

Rosemary O’Connor

Jornalista. Professora de Literatura e História Portuguesa.

Membro do Grupo Granja e do Houston Literary Group e outras associações anarquistas.

[grupogranja@terra.com.br]

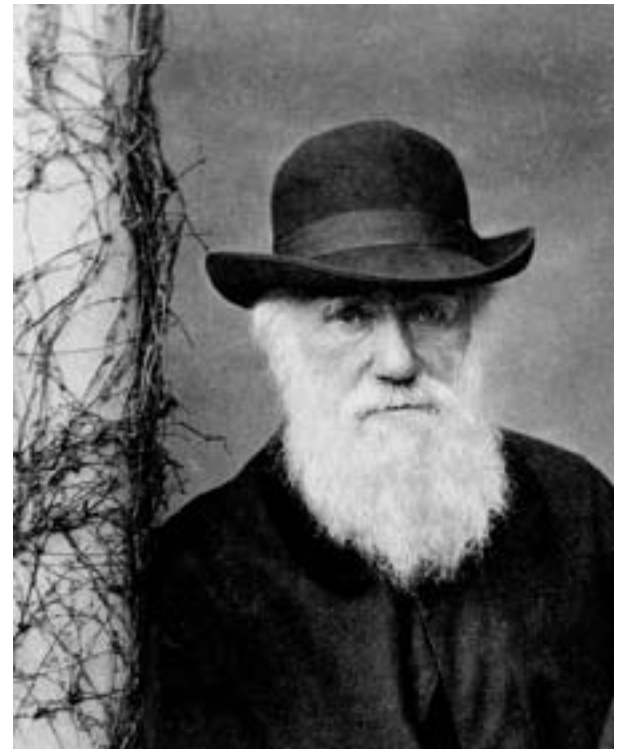


Criacionismo e evolucionismo

Está a ganhar força e créditos a teoria do criacionismo, nomeadamente nos Estados Unidos da América, onde já foi estipulado ser considerada parte integrante de alguns currículos escolares. O criacionismo, segundo o qual confere à realidade uma autoria que lhe é exterior, leva à crença em entidades divinas e a visão panteístas do mundo. Um ser divino é responsável pela obra da criação. Durante séculos, o criacionismo explicou o mundo e o homem através da religião e de Deus. A partir do século XVI, com os Descobrimentos portugueses e os novos mundos que eram dados a conhecer, surgiam, igualmente, culturas e ambientes naturais diferentes e diversificados que perturbaram as mentes mais inquietas e ciosas de conhecer, comparar e compreender. Os séculos XVII e XVIII desenvolveram o Renascimento do século XV com a imanenência do racionalismo e do espírito das Luzes, que aferiam o mundo e o Homem pelo critério da Razão, enquanto factor de descoberta e certificação da verdade. Na sequência de filósofos alemães como Kant e Hegel desenvolveu-se a dialéctica que Marx soube aplicar a diversos domínios do saber, não só à História, com o materialismo dialéctico, mas igualmente à antropologia e evolução da humanidade. A ciência designada por Pré-História que pretendia compreender os mecanismos essenciais motivadores da evolução, encontra na dialéctica um processo fundamental para interpretar a sucessão dos eventos e o evolucionismo. Com base nas descobertas paleontológicas e arqueológicas, e em articulação com o Darwinismo, com a sua teoria da selecção das espécies, o meio ambiente assume papel central na evolução do homínido, desde o símio ao homem actual, relacionando a biologia com o elemento natural, donde terá derivado o fenómeno cultural que diferenciará os homens dos outros animais. Transformações ambientais suscitam no organismo transformações biológicas, ao mesmo tempo que o factor cultural passa igualmente a cons-

tituir elemento de transformação e evolução. A título de exemplo, a savana exige uma postura bípede e a repetição geracional dessa necessidade de sobrevivência passa para o código genético que a identifica e a transmite, por sua vez, à descendência. Em termos muito sintéticos, poderemos afirmar que a dialéctica se afirmava no mundo científico, credibilizada por esta interacção inteligível entre biologia, cultura e meio ambiente, enquanto elementos transformadores do processo evolutivo.

O criacionismo actual é cuidadosa e rigorosamente científico. Com isto queremos dizer haver subjacente uma intencionalidade política nas novas descobertas, ao retirar o papel nuclear do meio ambiente no processo de hominização. Cientistas bem intencionados, principescamente pagos pelo capital, começam a equacionar hipóteses que retornam a um mistério inicial, Deus ou uma enigmática inteligência interna, determinante e condicionante dos genes da evolução, alterando a ordem dos factores, em relação à anterior dialéctica da evolução. Ou seja, à priori, há características biológicas responsáveis por alterações fundamentais no decurso da evolução, subtraindo ao meio o papel fundamental em todo esse processo. Os modernos criacionistas denominam de lógica intrínseca, aquela que faz das informações genéticas o ponto de partida para o devir da História do Homem. A genética torna-se, desta forma, num argumento poderoso para os criacionistas e por isso mesmo assistimos ao neoliberalismo – também aí – a financiar laboratórios de genética que possam comprovar alterações biológicas não só independentes do meio como factores desencadeadores dos grandes passos da evolução. Nestas bases, o criacionismo ganha renovado fôlego para poder sustentar em seguida toda a sorte de teorias que acabem no ser extra-humano, na finitude do homem, na ênfase do sobrenatural sobre o racional e na evocação de um quadro mental condicionador da



liberdade primordial do ser humano. Cabe à dialéctica retomar o seu papel fundamental nesta matéria, por intermédio dos cientistas que procuram a verdade, de forma a poder contrapor a supostas lógicas intrínsecas, a convergência de uma diversidade de elementos, biológicos, sociais, culturais, ambientais, que em interacção suscitam os avanços e explicam também os recuos constatados na História do mundo e do homem. Cientistas conscientes que a política informa tudo e todos, e que faz parte integrante do próprio caminho do saber.

Paulo Frederico F Gonçalves

Escola Básica 2/3 Dr. Nuno Simões. Vila Nova Famalicão

ANIMAIS e PEDAGOGIAS

O filme planeta dos macacos ou os atuais programas televisivos de perfil educativo?

Lesma? *Pegajosa, nojenta*. Leão? *Assassino frio e sem coração*. Aranha? *Monstro de oito pernas. Assassina assustadora*. Águas-vivas? *Pequenas e malvadas*. Lobos? *Vilões*. Panda? *Animal bonitinho e simpático*.

Sobre os animais, persiste entre nós o acentuado enfoque antropocêntrico. Para se chegar a essa conclusão não é difícil, basta observar o que dizem as crianças, folhear nossos livros didáticos ou assistir aqueles programas de televisão que se difundem atualmente sob um falso perfil educativo. Admirem-se leitores, pois os exemplos acima não vieram de nossas crianças, mas de programas televisivos de grande prestígio e repercussão, divulgados por emissoras tradicionais na programação sobre temáticas da natureza. Essa produção em massa de percepções antropomórficas - adotadas por produtores e apresentadores de documentários que emprestam aos animais atitudes, raciocínios, atributos, angústias e preocupações tipicamente humanos - é contributo para confundir ainda mais as nossas idéias sobre os animais.

Rotular animais com atributos humanos é o mesmo

que dizer que suas funções no ambiente estão única e exclusivamente relacionadas a nós. Nesse caso, questões relevantes como adaptação, evolução, modo de vida, habitat, são deixadas de lado. Diriam alguns que os objetivos da televisão é entreter e não ensinar, ou que as próprias ciências que investigam os seres vivos são produções humanas e também apresentariam esse viés. Sim, as abordagens antropocêntricas e utilitaristas estão implícitas nos conteúdos de Zoologia, seja na ciência, na escola ou na televisão, e abandoná-las não é tarefa fácil. No entanto, será mais difícil se a escola, que tem objetivos explícitos de ensino formal, não trabalhar no rompimento das concepções de ciência, televisão e da própria escola que, equivocadamente, se vinculem às características de neutralidade e verdade absoluta.

A breve sequência de idéias aqui abordadas delineia-se em preocupações minhas (e de muitos outros, espero) sobre as persistentes ênfases antropocêntricas e utilitaristas dadas aos animais nos programas televisivos de falso perfil educativo e que se repetem em nossas salas de aula. Décadas atrás, por exemplo,

aprendíamos que certos animais eram úteis porque do corpo deles podíamos extrair matéria-prima para confecção de coisas como pentes, perfumes e tintas. Mesmo sem incorrer em tolices desse tipo, o discurso atual não é tão diferente assim. Admiramos e preservamos alguns animais, enquanto torturamos e destruimos outros.

Antes que a seleção natural das espécies ceda lugar à seleção artificial, embasada em nossos preconceitos, sentimentos e valores, deveríamos lembrar que somos apenas mais uma espécie a habitar a Terra, nem melhor e nem pior que todos os demais viventes. Portanto, em resposta à questão do título, creio que a versão antiga da ficção Planeta dos Macacos (*Planet of the Apes*, 1968) serve melhor aos propósitos educativos que esses atuais e equivocados documentários que ainda focam o antropocentrismo.

Júlio César Castilho Razera

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Departamento de Ciências Biológicas. Brasil

juliorazera@uesb.br

Ser “stôr”

Uma reflexão sobre as práticas, tarefas, actividades, papéis, atribuições, ... dos professores

“O professor é sobretudo um profissional da relação (...) é uma profissão com enormes possibilidades de realização pessoal e, simultaneamente, é uma profissão em que a frustração quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores, uma vez que, quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa” (Teixeira, 1995, p. 161).

Sacristán (in Nóvoa, 1991), citando Tom (1984, 1987), sugere quatro formas de encarar o ensino como actividade profissional: (1ª) como ofício através dos saberes adquiridos pela experiência, (2ª) como aplicação de uma ciência, (3ª) como uma arte, e (4ª) como empenhamento moral destacando a odontologia e a ética. Assim, “uma correcta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa” (idem in idem, p. 74). E prossegue: “é preciso enfrentar as questões do poder na educação não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didácticos” (p. 75).

A escola é assim um sistema complexo que apela à constante criatividade do professor, pois existem “(...) factores aleatórios e imprevisíveis no acto educativo” (Nóvoa, 1992, p. 14). Assume-se, deste modo e reiterado por “todos”, uma aproximação entre a actividade docente e a arte. Harris (1976, cit. Woods, in Nóvoa, 1991) dizia mesmo sem receios que o ensino é uma arte. Considerava os professores actores, como aliás são constantemente designados noutra perspectiva, tendo literalmente de representar em vários contextos dentro da escola. Dizia ainda que o professor tem de actuar como comediante ressaltando no entanto que esta questão precisa de ser estudada. Justificandose, dizia que têm de abrilhantar ou enfeitar os textos,

os discursos e as equações, de forma a ficarem mais apetecíveis aos alunos. Facilmente se constata que um sentido de humor oportuno e uma boa disposição pode ser contaminante e ser essencial para a criação de um clima saudável. Aliás Goodson (in Nóvoa, 1992), referindo-se a um colega, deixa escapar as seguintes características de um “excelente professor, muito popular entre os alunos, aberto, com sentido de humor, cativante e motivador” (in idem, p. 65).

Na obra de Teixeira (1995), com base em Formosinho (1987), retiram-se as seguintes funções gerais que de uma forma consensual aparecem, de uma forma implícita, na maioria dos textos relacionados: (a) “instruir” no seguimento dos conteúdos programáticos bem com a avaliação da sua aquisição, (b) “educar” valores e atitudes introduzindo o gosto em participar em actividades extra-lectivas de índole educativa, (c) “desenvolver acções educativas no meio” e, (d) “outras funções de natureza instrumental” tal como cuidar da escola, informar e realizar estudos e trabalhos de investigação. No entanto, convém referir que as funções dos professores não deverão ser estáticas, mas antes facilmente moldáveis consoante “as necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta (...)” (Sacristán, in Nóvoa, 1991, p. 67) e, prossequindo, este autor afirma que “a evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto mais alargado de funções” (idem, in *ibidem*), dando origem a constantes viragens e indefinições dessas funções. Teodoro (2006) também destaca este raciocínio acrescentando que este aumento de funções se deve a uma resposta aos novos problemas emergentes na sociedade. Mas este mal-estar docente já vem referido em “todos” os manuais sobre a prática

docente e não é um problema exclusivo português pois é destacado como um problema geral em todo o mundo. Teodoro (*idem*, p. 93), parecendo desabafar, diz mesmo que “...os professores nunca trabalharam tanto para ver tão pouco resultados...”. Parece-me então que, de facto, este mal-estar existe e não nos livraremos dele tão cedo.

Assim, e resumindo, o professor é um transmissor de conhecimentos, é um criador de conhecimentos (devia ser), é um acreditador de conhecimentos (certifica), é um criativo e artista (engendra e improvisa), é um crente (acredita que todos podem aprender), é um apaixonado pelos alunos (sem excepção), é um justiceiro, é um avaliador/classificador, é um socializador e educador (aqui, idealmente, em estreita colaboração com os encarregados de educação) e, ainda, é um funcionário (embora esta vertente devesse ser reduzida a perto de zero). Estou seguro ao afirmar que ninguém faz tanta falta a um país como o professor: apoiem-no e dotem-no.

Luís Filipe Firmino Ricardo

Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte - Marinha Grande
Mestre em Administração e Planificação da Educação
luisffricardo@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NÓVOA, António (org.) – *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora, 1991
NÓVOA, António (org.) – *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992
TEIXEIRA, Manuela – *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill, 1995
TEODORO, António – *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições, 2006

Considerações sobre educação

As ações, a vida, o exemplo, as obras são o que convertem o mundo.

Padre Antonio Vieira

Podemos considerar que o processo ensino-aprendizagem foi eficiente se foi capaz de formar sujeitos críticos, autênticos, dispostos a transformar realidades e não apenas bons receptores de conteúdos passados e assimilados sem maiores reflexões sobre o contexto em que se produziram, sua relação com o desenvolvimento da sociedade como um todo e sua repercussão e/ou conexão com o presente, de modo que ele seja capaz de se posicionar de forma crítica. É mais fácil o aprendizado quando parte de coisas mais próximas do cotidiano do aluno, de situações que ele facilmente identifica e entende, portanto há que considerar as circunstâncias, as vivências, a situação familiar, econômica e social para a partir delas levá-lo a questionamentos.

O professor tem que ser mais do que um simples transmissor de dados. É necessário que ele estimu-

le o pensamento, a análise, a comparação, a partir do que está sendo apresentado e a realidade do aluno. Imbuído da sua autoridade pedagógica tem de ser mais do que alguém que discorre sobre determinado assunto, mostrar que vive as suas convicções, levando o aluno a formar as suas, baseado na observação e na análise crítica. Ele tem de ser exemplo, tem que falar uma linguagem na qual o aluno identifique respeito, sabedoria, comprometimento, verdade.

O aluno não pode funcionar como simples receptáculo de um saber despejado sobre si. Tem de ser considerado como agente, um transformador em potencial, muitas vezes oriundo de realidades totalmente diversas, com fortes heranças culturais. O educador tem de ser capaz de lidar com estas diferenças, inclusive diferentes linguagens (que por ser diferente, não significam que são erradas), não pode alimentar preconceitos, discriminações.

Deve estimular a interação da escola com a comunidade o que certamente contribuirá para a formação da cidadania democrática, envolvendo todos no processo.

O educador não pode ter como objetivo resultados iguais, não pode desejar padronização, tratando-se de educação, posto que deve considerar diferenças individuais, além de respeitar o ritmo próprio de cada um.

Não podemos esquecer que uma boa educação passa também pela valorização do professor.

A educação tem que levar o aluno a pensar, a refletir, a formar conceitos, ao discernimento, em última análise, aplicando o que foi elaborado para alterar a sua própria realidade, visando inserção e crescimento. Através da educação realmente transformadora (geradora de paz social) ele é capaz de ascender socialmente, modificar todo um contexto e viver melhor com maiores e melhores oportunidades de realização pessoal e profissional.

Isabel C. S. Vargas

Advogada, professora, aposentada do serviço público
icsvargas@gmail.com
www.isabelcsvargas.blogspot.com

O lado bom do aluno

Centralizar o discurso no aluno, e nomeadamente no seu lado bom, significa analisarmos a escola e o modo como ela se organiza ao nível político (organização do sistema das escolas), ao nível organizacional (diferenciação dos patamares de exigência dentro do mesmo currículo escolar) e ao nível pedagógico-curricular (diferenciação de metodologias e estratégias) de forma a valorizar os pontos fortes dos seus habitantes.

Sabe-se que um indivíduo possui várias inteligências: inteligência linguística (aptidão para as palavras); lógica/matemática (aptidão para os números), espacial (aptidão para a arte), cinestésica (aptidão para as actividades relacionadas com o corpo), musical (aptidão para a música); interpessoal (aptidão para estabelecer relações interpessoais) e intrapessoal (aptidão para o autoconhecimento), e por isso mesmo, a escola e os professores deverão esforçar-se por desenvolver estilos de aprendizagem e actividades que se adaptem às várias maneiras (inteligências) de o aluno saber, compreender e aprender coisas sobre o mundo. Dito de outro modo, a escola (os professores, os alunos, os funcionários, os pais) deverão tentar criar um ambiente que se reja por um respeito pela diferença, em que nem todos os alunos precisam do mesmo, muito pelo contrário, porque a justiça na escola está em dar a cada um o que realmente ele necessita para aumentar o seu sucesso e bem-estar.

Há dias, um bailarino de um projecto inclusivo afirmava: “no princípio não foi fácil porque não fui educado com pessoas com deficiência”. Não foi ele e a maioria continua a não ser educada com e para a diferença – e este conceito de diferença não se reporta exclusivamente à deficiência uma vez que as

«diferenças óbvias» se revestem de vários moldes, como por exemplo na classe social, na cor da pele, na orientação sexual, no género, nos interesses/motivações, na personalidade, etc. –, na medida em que esta escola profundamente redutora continua a limitar a avaliação ao teste ou à nota, continua a estabelecer metas pré-determinadas em cada ano de escolaridade (“a minha professora diz que no 2º ano só se aprende números até 999”, dizia-me a Josefina), continua a apresentar um currículo prescrito auto-crático que não é aperfeiçoado e reconstruído pelos alunos e restantes intervenientes, continua a ensinar todos como de um só aluno se tratasse, transparecendo assim a ideia de que os alunos são um todo homogéneo, têm todas as mesmas pontas de partida na aprendizagem ou os mesmos interesses/motivações, e deverão alcançar os mesmos pontos de chegada. “Se um aluno não sabe ler e escrever frases simples ou contar até 20 não pode ir para um 2º ano”, declarava uma professora.

Interrogo-me como Sebarroja (2003): quem inventou os anos de escolaridade? Quem teve a ideia genial de que todos os alunos devem ter o mesmo livro numa sala de aula, quando os alunos que se encontram numa biblioteca podem ler livros diferentes? A quem se deve a ideia de ensinar os alunos a ler e a escrever seguindo a sequência de letras presente na maioria dos manuais escolares (p, t, l, m...)? Quem inventou a carteira a dois?

Confesso que ainda não consegui encontrar esses inventores, e duvido que muitos professores os conheçam, mas é curioso observar como algumas das suas ideias são abraçadas sem qualquer interrogação ou resistência.

Numa frase, a qualidade de uma escola mede-se através das respostas às diferentes necessidades dos alunos da sua comunidade, favorecendo o bem-estar e o desenvolvimento global do aluno nas dimensões sociais, de equilíbrio pessoal e cognitivas.

Mas ao olharmos para muitas escolas, um lugar mais de selecção do que formação – o famoso Quadro de Honra que algumas escolas adoptam é um triste exemplo disso –, apercebemo-nos de que a última dimensão (cognitiva) continua a ser a principal preocupação de muitos professores. O importante é desbobinar a matéria... e se o aluno não a assimila aumenta-se a carga horária da disciplina sem repensar a relação pedagógica e as estratégias desenvolvidas. “Falta alguma psicologia aos professores”, dizia-me uma encarregada de educação (porventura não têm conhecimento da forte influência do bem-estar e do equilíbrio pessoal na dimensão cognitiva – ver Popliás;Olds:2000). Talvez tenha razão. Vejamos: “professora, professora, ontem ajudei a minha tia a corrigir os testes de Matemática dos seus alunos», contou alegremente a Andreia. «Tu? És tão fraquinha», respondeu a directora de turma. Para que se perceba, esta aluna tem média de 66% nos testes da disciplina em questão. Se ela é fraquinha, nem quero imaginar o que sairá da boca desta professora em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem...

Miguel Gameiro Silva

Professor da EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, Fajã de Baixo, Ponta Delgada, Açores.

“A Escola dos Professores? Eles que se entendam!”

No princípio do ano lectivo 2007/2008, fiquei satisfeito por ter sido eleito delegado de turma e, mais tarde, representante dos alunos no Conselho Pedagógico. O entusiasmo adveio, senti que podia fazer a diferença e fazer valer a minha opinião em conjunto com a de todos os outros alunos, meus colegas, no órgão máximo da escola que frequento. Jovem e idealista, sonhava em remodelar o sistema e o método utilizados, em fazer valer os direitos e os deveres dos alunos. Têm assento no Conselho Pedagógico, as melhores e as mais qualificadas pessoas, nomeadamente, os Presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, os coordenadores, dos departamentos curriculares, da Área de Projecto, representantes, do pessoal não-docente, dos pais e dos alunos. Estava, portanto, completamente determinado, confiante e decidido a “salvar o mundo”. Sentia-me orgulhoso do meu papel. Seria o porta-voz dos meus colegas. Diz a lei que o Conselho Pedagógico é o órgão de administração e gestão que assegura a coordenação e orientação da vida educativa da escola. Toda a sua actividade deve incentivar e apoiar iniciativas

de índole formativa e cultural; propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos de ensino superior, vocacionados para a formação e a investigação.

Convocado para a primeira reunião cheguei às horas previamente estipuladas. A reunião, marcada para as 15:00, só começou às 15:30, devido a atrasos. Uma hora depois ainda estávamos no “ponto 0 – actas” (entre 8 pontos a tratar) na leitura e aprovação da acta anterior, a rever vírgulas, pontos finais, parágrafos, acentos, erros gramaticais ou ortográficos. Pois bem, como ninguém me explicou, a leitura que eu faço deste facto é a de que o autor da acta não sabe escrever. Acabado esse acto (não pedagógico) foi altura de passar ao ponto seguinte “*período de antes da ordem do dia*”. Nesta altura, eu já tinha perdido o entusiasmo inicial. Este ponto da ordem de trabalhos, como o nome indica, é muito vago e serve para se falar de praticamente tudo, ou de nada, como se veio a verificar. Começou por falar uma professora que estava simplesmente ultrajada por a Biblioteca Escolar

estar mal referida no regulamento interno, ou seja, em vez de estar na secção I, encontrava-se na secção IV. A troca de argumentos foi acesa, uma autêntica cena política que me fez lembrar a minha visita ao Parlamento português. Quem não soubesse do que se tratava, diria que ali se discutia a mais importante das questões. E após duas horas estava-se ainda no ponto 1. Encontrava-me cansado, apenas de ouvir imbecilidades que, de pedagógicas, pouco ou nada tinham. De seguida, apesar do respeito que me mereciam alguns dos presentes, pedi licença para sair da reunião, antes que eu “rebentasse”.

Fui para casa estudar. Eram 18:00 horas e prometi a mim mesmo nunca mais voltar ao Pedagógico. A minha colega também nunca mais compareceu. Esta má experiência abateu o meu espírito de mudança. Se a escola é dos professores “eles que se entendam”! Deixo-os com os acentos e pontos finais. Aprendi o que é um exercício pedagógico.

Manuel João Cardoso

Aluno de uma Escola Secundária no Distrito da Guarda

Editora: Profedições, Lda / jornal a Página da educação

Relatório e contas 2007

De acordo com o artigo 16, nº 3 da Lei de Imprensa, Lei 2/99 de 3 de Janeiro, publica-se o «Relatório e contas de demonstração dos resultados líquidos», relativo ao exercício da editora Profedições, Lda, no ano civil de 2007.

BALANÇO FINANCEIRO EM 31 DE DEZEMBRO DE 2007

CONTAS	APLICAÇÕES DO CAPITAL	EXERCÍCIOS			
		2007			2006
		Bruto	Amortiz	Líquido	Líquido
	Imobilizado				
	Imobilizações Incorpóreas				
431	Despesas de Instalação	35.51€	35.51€	0.00€	0.00€
433	Propriedade Intelectual e outros direitos	1,240.71€	1,240.71€	0.00€	0.00€
		1,276.22€	1,276.22€	0.00€	0.00€
	Imobilizações Corpóreas				
423	Equipamento Básico	17,038.14€	12,950.14€	4,088.00€	3,999.71€
425	Ferramentas e Utensílios	0.00€	0.00€	0.00€	0.00€
426	Equipamento Administrativo	13,391.62€	12,050.18€	1,341.44€	296.53€
429	Outras Imobilizações Corpóreas	1,111.41€	1,111.39€	0.02€	0.00€
		31,541.17€	26,111.71€	5,429.46€	4,296.24€
	Circulante				
	Existencias				
32	Mercadorias	41,051.96€	0.00€	41,051.96€	5,846.48€
		41,051.96€	0.00€	41,051.96€	5,846.48€
	Dívidas de Terceiros				
211	Clientes C/C	33,638.71€	0.00€	33,638.71€	22,987.91€
229	Adiantamentos a Fornecedores	-19,923.54€	0.00€	-19,923.54€	22,987.91€
24	Estado e Outros Entes Publicos	14,314.23€	0.00€	14,314.23€	12,963.69€
268	Outros Devedores	14,963.94€	0.00€	14,963.94€	16,674.52€
		42,993.34€	0.00€	42,993.34€	75,614.03€
	Depósitos Bancários e Caixa				
12	Depósitos Bancários	69,407.45€	0.00€	69,407.45€	94,554.02€
11	Caixa	441.29€	0.00€	441.29€	636.03€
		69,848.00€	0.00€	69,848.00€	95,190.05€
	Acréscimos e Diferimentos				
272	Custos Diferidos	3,680.00€	0.00€	3,680.00€	3,150.00€
	TOTAL DO ACTIVO	190,391.00€	27,387.93€	163,003.50€	184,096.80€
CONTAS	ORIGENS DO CAPITAL	EXERCÍCIOS			
		2007			2006
		Bruto	Amortiz	Líquido	Líquido
	Capital				
521	Quotas Próprias	5,000.00€	0.00€	5,000.00€	5,000.00€
		5,000.00€	0.00€	5,000.00€	5,000.00€
	Reservas				
574	Reservas Livres	5,677.01€	0.00€	5,677.01€	3,181.61€
591	Resultados Transitados	99,428.29€	0.00€	99,428.29€	76,969.74€
		105,105.30€	0.00€	105,105.30€	80,151.35€
88	Resultado Líquido do Exercício	13,250.51€	0.00€	13,250.51€	24,953.95€
	TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO	123,355.81€	0.00€	123,355.81€	110,105.30€
	Dívidas a Terceiros				
221	Fornecedores C/C	17,287.85€	0.00€	17,287.85€	39,721.34€
228	Fornecedores-Fact.Recp.Conferencia	0.00€	0.00€	0.00€	2,408.51€
24	Estado e Outros Entes Publicos	6,739.81€	0.00€	6,739.81€	8,873.74€
268	Outros Credores	11,798.03€	0.00€	11,798.03€	0.00
273	Acréscimos de Custos	3,822.00€	0.00€	3,822.00€	0.00€
	TOTAL DO PASSIVO	39,647.69€	0.00€	39,647.69€	51,003.59€
	TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO E PASSIVO	163,003.50€	0.00€	163,003.50€	161,108.89€

DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS (POR NATUREZA) EM 31 DE DEZEMBRO DE 2007

CONTAS	CUSTOS E PERDAS	EXERCÍCIOS			
		2007		2006	
61	Custo das Merc. Vend. e Cons.				
	Mercadorias	12,267.34€	12,267.34€	413.88€	413.88€
62	Fornecimentos e Serviços Externos				
64	Custos como o Pessoal				
642	Remunerações	33,291.50€		24,298.17€	
645	Outros	12,209.13€	45,500.63€	5,423.47€	29,721.64€
66	Amortizações do Imobilizado				
	Corpóreas e incorpóreas	3,172.99€	3,172.99€	2,712.60€	2,712.60€
63	Impostos	42.70€		10.59€	
65	Outros Custos e Perdas Operacionais	5,710.61€	5,753.31€	1,343.63€	1,354.22€
	(A)		220,589.06€		217,854.55€
	Juros e Custos Similares				
683	Outros		4.94€		0.00€
	(C)		220,549.00€		217,854.55€
69	Custos e Perdas Extraordinárias		2,448.18€		2,214.16€
	(E)		223,042.18€		2,214.16€
86	Imposto sobre Rendimento do Exercício		6,105.60€		7,599.13€
	(G)		229,147.78€		227,667.84€
88	Resultado Líquido do Exercício		13,250.51€		24,953.95€
			242,398.29€		252,621.79€
	PROVEITOS E GANHOS				
71	Vendas – Mercadorias		24,500.25€		737.99€
72	Prestações de Serviços		217,106.55€		251,435.28€
73	Proveitos Suplementares		791.39€		448.52€
	(B)		242,398.29€		252,621.79€
	Outros Juros e Proveitos Similares				
781	Outros		0.00€		0.00€
	(D)		242,398.29€		252,621.79€
79	Proveitos e Ganhos Extraordinários		0.00€		0.00€
	(F)		242,398.29€		252,621.79€
	RESUMO				
	Resultados Operacionais: (B)-(A)		21,809.23€		34,767.24€
	Resultados Financeiros: ((D)-(B))-((C)-(A))		-4.94€		0.00€
	Resultados Correntes: (D)-(C)		21,804.29€		34,767.24€
	Resultados Antes dos Impostos: (F)-(E)		19,356.11€		32,553.08€
	Resultados Líquidos do Exercício: (F)-(G)		13,240.51€		24,953.95€

O Técnico Oficial de Contas nº 54277
Jorge Silva Cruz

O Gerente
José Paulo Serralheiro

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**. | 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: **Grupalfa** — 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 Luis, Ourense – **Rui Pedro Silva**, CICS, Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho | **COMUNICAÇÃO e escola** — **Felisbela Lopes**, **Manuel Pinto** e **Sara Pereira**, Universidade do Minho – **Raquel Goulart Barreto**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil | **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 Valongo, Porto. | **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 Ángel 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 Coruña, 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** – **Virgínia 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** — **Ivonald Neres Leite**, jornalista. Porto | **OLHARES de fora** — **José Miguel Lopes**, Universidade Vale do Rio Verde, Brasil – **Maria Antónia Lopes**, Universidade de Mondlane, Moçambique – **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 Amsterdã, 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 bissextos** — 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 – Espargo – 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 – **Luisa 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.

Serviços: Agência France-Press – AFP

Associado 4008 da ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE IMPRENSA



MONTRA DE JULHO 2008

CAMPO DAS LETRAS



Existência e Filosofia. O ensaísmo de Eduardo Lourenço

João Tiago Pedroso de Lima

ISBN: 978-989-625-299-1 / pp. 277

O autor é licenciado em Filosofia e Mestre em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Vive em Évora e lecciona na Universidade, onde realizou o Doutoramento em Filosofia. Publicou no ano passado O Fogo do Espírito. Desporto, Olimpismo e Ética, obra que obteve o Prémio de Investigação da Academia Olímpica de Portugal (Categoria de Ensino).

É membro do pólo da Universidade de Évora do NICPRI – Núcleo de Investigação em Ciências Políticas e Relações Internacionais.



O Meu Primeiro Larousse dos QUEM É?

Vários

ISBN: 978-989-625-243-4 / pp. 151

Quem são os fantasmas? Os gladiadores? Os santos? Os piratas e os corsários? Os reis e as rainhas? Os aventureiros? ...

O Meu Primeiro Larousse dos QUEM É?

responde a mais de 200 perguntas que as crianças fazem na idade em que querem saber tudo e compreender tudo.

EDITORA PROFEDIÇÕES, LDA



F. P. A. A Fábrica Leccionada Aventuras dos Tecnocatólicos no Ministério das Corporações

Albérico Afonso Costa Alho

ISBN: 978-972-8562-55-7 / Maio 2008 / pp. 403

Preço: 15,00 euros

Este livro tem como objectivo o estudo de uma formação profissional específica, a Formação Profissional Acelerada (FPA), que teve como contexto o

Portugal dos anos 60. Esses anos em que a sombra da tarde caía já sobre o regime, assistiram a um processo de industrialização que necessitava de uma mão-de-obra com a destreza e formação suficientes para responder ao desafio da nova tecnologia, afinada e fordista, propulsora de uma outra produtividade. A FPA surgiu nesta encruzilhada de necessidades como resposta a essa industrialização que, se por um lado, era vista como necessária e desejável pelos sectores desenvolvimentistas, era, por outro lado, temida e rejeitada por todos aqueles que integravam as hostes mais conservadoras e reaccionárias do regime.



Políticas de currículo no Brasil e em Portugal

Org. Alice Casimiro Lopes

Elizabeth Macedo

ISBN: 978-972-8562-56-4 / Maio 2008 / pp. 153

Preço: 12,00 euros

Este livro apresenta resultados dos intercâmbios de pesquisa entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Porto (UP), assim como investigações desenvolvidas por outros grupos. Os textos analisam diferentes aspectos das políticas de currículo e da formação de professores, com ênfase nas discussões sobre cultura e diferença. Um dos híbridos culturais produzidos pela luta

SETECAMINHO



Três informadores da pide

(Notas sobre o assassinato do General Delgado e outros anexos)

António Brotas

ISBN: 978-989-602-142-9 / pp. 95

Este não é um livro de memórias, mas de recordações, que são o que fica quando a memória se começa a esvair, e reaparecem quando um estímulo as desperta. Neste caso, os estímulos foram três textos que comecei a escrever sobre três informadores da pide. Durante décadas, os portugueses viveram num mundo que tinha como fundo a pide e os seus informadores. Para os cidadãos comuns, os pides eram seres longínquos e os informadores seres muito próximos, mas que não se sabia quem eram. Acontece que conheci alguns.

EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO



Cadernos à vista

Escola, memórias e cultura escrita

(org. Ana Chrystina Venancio Mignot)

ISBN: 978-85-7511-123-9 / pp. 272

Distantes dos arquivos escolares, os cadernos estão muitas vezes escondidos dentro de gavetas e armários, perdidos em meio aos muitos guardados que escaparam da destruição, das mudanças de casa, dos inevitáveis descartes de papéis acumulados durante a vida. Com inúmeros textos repletos de borrorres de tinta, letras bem desenhadas ou trêmulas, grafias corretas ou desobedientes à norma culta, trazem as marcas da escolarização, os modos como aprendemos a registar o que pensamos, sentimos ou fazemos.

política constante pela significação é o próprio currículo. Nele, múltiplos saberes e diferenças se entrecruzam, são produzidos e articulam-se na constituição de uma hegemonia, uma produção desenvolvida com base em múltiplos processos de tradução desses saberes e diferenças.



Documentira

A CONSTRUÇÃO DO REAL

Org. Saguenaíl e Regina Guimarães

ISBN: 978-972-8562-58-8 / Maio 2008 / pp. 280

Preço: 14,00 euros

O ar do tempo - combustível que, com variável sofreguidão, todos inalamos - diz-nos que o documentário está na moda. Talvez não seja por acaso que essa relativa voga é contemporânea do sucesso dos reality shows e produtos televisivos afins. Numa as histórias de vida e as cenas da vida real suscitaram tanto fascínio, a ponto de muitos pensadores serem seduzidos pela hipótese de teorizar o(s) novo(s) realismo(s) e de certos dramaturgos reivindicarem a etiqueta «teatro documental». Os festivais especializados nos docs enchem salas e aquilo que até há escassos anos parecia quase inconcebível (a saber: um documentário bater recordes de bilheteira, ou mesmo roçar o estatuto de filme-culto) tem vindo a acontecer com filmes como SER E TER, de Nicolas Philibert, OS RESPIGADORES E A RESPIGADORA, de Agnès Varda, ou ainda com as obras oscarizadas de Michael Moore.

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

ADRIANO RANGEL, *S/título*

■ Dizeres

Meio pecado

Estávamos em Março de 1935. Lembro-me bem do vestido que trazia nesse dia, com uma gola de renda muito bonita que quase o fazia novo. Habilidades da minha mãe para enganar as dificuldades de comprar vestidos novos, mas satisfazer a garridice de menina. Tínhamos começado a aula, a professora, D. Clotilde, muito direita diante do quadro. Ia explicar-nos as fracções: um sobre dois, metade de uma unidade. Falou-nos de um bolo partido ao meio (duas partes, e metade, uma parte dessa duas...), desenhou-o no quadro. E, de repente a D. Clotilde deitou a mão à orelha esquerda e ficou muito pálida e muito séria. Depois, ainda a estou a ver, soltou um grito abafado: — Ai o meu brinco, o meu brinco! Perdi o meu brinco, Meu Deus!

— E é muito valioso, professora? Perguntou uma de nós.

— É, é muito valioso, tem um brilhante, mas sobretudo é muito importante porque foi um presente do meu marido e nem sei o que vou dizer...

Não sabíamos exactamente o que era um brilhante mas sabíamos que devia ser alguma coisa muito especial, se calhar muito cara, até porque nas histórias todas as princesas e rainhas tinham vestidos e coroas com brilhantes.

— Se calhar perdeu-o em casa, ficou lá...

— Se calhar ficou — respondeu ela com um sobressalto de esperança nos olhos. Acho que ainda vou a

casa num saltinho (a casa era mesmo ali perto). Uma de vocês vem comigo para me ajudar a procurar.

Levantámos todas as mãos num alvoroço a oferecermo-nos para ir com a professora.

Ir a casa da professora era um desejo de todas nós, um desejo enorme, misto de curiosidade e expectativa. Como seria a casa da professora? Como seria a sala, a entrada, que coisas fantásticas estariam lá, ou seria como a nossa casa? Seria uma casa mágica, de onde ela saía todas as manhãs para se encontrar connosco, ou seria uma casa como as que nós conhecíamos?

O meu coração batia enquanto a professora nos olhava e tomava uma decisão. *Oxalá me escolha a mim, oxalá me escolha a mim*, repetia eu baixinho. Então a D. Clotilde chamou pela Teresa. E eu senti-me coberta de uma nuvem escura de decepção. Mas logo a professora acrescentou:

— A Teresa fica a tomar conta da sala. Vão todos estudar aí, na página 20, tudo sobre as fracções. Podem fazer esse exercício com um sobre dois. Já sabem, metade do todo. Meio...

— E quem vai com a professora?

Foi aí que o meu coração disparou. A professora virou-se para mim e disse: vens tu.

Uma alegria enorme subiu por dentro de mim, levantei-me de um pulo e evitei olhar a decepção e, provavelmente, alguma inveja das minhas colegas. Ia finalmente ver a casa da professora.

Pelo caminho a professora mostrou-me o outro brinco e explicou-me que eu podia ver uma coisa a brilhar.

Logo no início da rua, antes de chegarmos a casa da professora, eu vi uma coisa a brilhar na erva ao lado do passeio. O meu coração saltou, e quase sufoquei. Era o brinco da professora, ali no meio da erva, tinha a certeza, igual ao outro. Mas se eu dissesse, já não ia a casa da professora. E ela ia cada vez mais depressa, de passo rápido, nem dava tempo para pensar a minha consciência. *E se não digo e depois, à vinda já não está lá?* Era uma grande responsabilidade, um grande pecado. Mas calei-me.

Chegámos a casa, entrámos e afinal a casa era parecida com outras casas que eu conhecia, só tinha a mais uma estante com muitos livros e na sala um rádio parecido com um que nós tínhamos em minha casa. Procurámos a casa toda e o brinco, claro, não apareceu.

No regresso eu vinha aflita, culpada e cheia de remorsos. E se, ao passar, o brinco já não estivesse lá? Ia ser um grande pecado!

Mas ao passar, o brinco lá estava, sobre a relva, a brilhar.

Foi um alívio.

Afinal tinha só sido meio pecado.

Angelina Carvalho

Colaboradora do CIEE — 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