

a *Página* da educação

Director: José Paulo Serralheiro · www.apagina.pt · redacao@apagina.pt · ano XVII | n.º 181 | AGOSTO / SETEMBRO | 2008 Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

O Professor, o cientista e o poeta que nos ensinou a sonhar

Rómulo de Carvalho ou António Gedeão

Um testemunho de Frederico Carvalho, filho de Rómulo de Carvalho, nas páginas 21 a 24



Nos EUA a educação é cada vez menos pública

ler entrevista da norte-americana Nathalia Jaramillo nas páginas 25 a 28



Menos Estado na Educação gera pior Educação

ler entrevista do brasileiro Álvaro Hypólito nas páginas 36 e 37



09 Liberdade de escolha da escola?

Proporcionar liberdade aos pais de escolherem livremente a escola para os seus filhos será aceitável do ponto de vista da justiça?
Ler análise de Xavier Bonal.

12 Nenhum aluno deveria ser dispensável

É nos países onde a Escola Inclusiva se encontra mais desenvolvida que se encontram os exemplos da escola "exigente" e de "qualidade" que tanto se procura. A opinião de David Rodrigues.

38 Cidadanias assumidas nas cidades

É oportuno reclamar a prática de uma pedagogia urbana, exigente na sua missão cívica e gratificante pelos benefícios que oferece.
Ler Pablo Souto.

COMUNICAÇÃO

As novas tecnologias da informação aproximarão o mundo dos Jogos Olímpicos de Pequim

Quando Coroebus de Elis ganhou a primeira corrida olímpica de velocidade no ano 776 antes de Cristo, o resultado foi anunciado nas praças, ruas e mercados nos dias e semanas seguintes, facto muito diferente do que ocorrerá nos Jogos Olímpicos de Pequim, em pleno auge das novas tecnologias. Os resultados dos Jogos Olímpicos de 2008 serão conhecidos imediatamente em todo o mundo, e não só pela televisão, mas através das conexões da Internet, telefones móveis e outros sistemas criados pelas novas tecnologias.

Para aqueles que não podem acompanhar as competições on-line ou pela televisão, as imagens de todas as provas estarão disponíveis nos sites ou portais de vídeos, como o YouTube.

“A tecnologia moderna permite ver resultados ou dados que se queira ver, enquanto que antes só se via o que o programador decidia que seria visto”, explica Danyll Wills, um consultor de tecnologia residente em Hong Kong. “O YouTube estará inundado (de vídeos) logo no dia seguinte”, vaticinou.

A empresa i-Cable, também de Hong Kong, integra um grupo de companhias, que inclui o gigante americano NBC, o japonês NHK e o chinês CCTV, para seguir na rede o acontecimento desportivo, fomentando a interactividade e as decisões do espectador.

“Pode-se acompanhá-lo pela televisão, mas o que estamos a proporcionar é que se possam ver os Jogos Olímpicos a qualquer momento, de qualquer lugar”, disse uma porta-voz da i-Cable, Ivy Ng. Os especialistas acreditam que os novos costumes e as novas tecnologias da comunicação têm modificado velhos hábitos, pelos quais a televisão era a forma mais rápida e directa de acompanhar uma competição ou um outro acontecimento. O professor Gary Chan, da Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong, estima que a popularidade da Internet e a sua forte presença nos lares e locais de trabalho farão com que seja a via mais utilizada nas retransmissões no futuro. “No futuro, a nossa televisão será o nosso computador”, salienta.

Chan também se mostrou convencido de que vai haver crescimento e uma importância crescente no acompanhamen-



to pela Internet dos futuros grandes acontecimentos desportivos, como o Campeonato do Mundo de Futebol na África do Sul-2010 ou os próximos Jogos Olímpicos, Londres-2012.

As inovações desenvolvem-se ainda mais com o aparecimento dos produtos que integram as diferentes tecnologias e que permitem acesso à Internet, como os telefones 3G (terceira geração). No Japão, os responsáveis pelas empresas electrónicas esperam um ‘boom’ de vendas dos telefones que permitem o acesso à televisão com qualidade digital.

“É menos popular, especialmente para acontecimentos importantes como os Jogos Olímpicos, porque os telefones portáteis têm um ecrã muito pequeno, mas quando se deseja algo directo, o telemóvel é, por agora, a única forma”, considera o professor Chan.

Apesar das previsões de um futuro diferente e adaptado a estas tecnologias, também há analistas que se mostram mais cautelosos e que resistem em acreditar que se verifique uma mudança de fundo nos meios de retransmissão.

“Deduzo que Londres-2012 será um lugar melhor (para ver se há mudanças). Mas o que será interessante observar em Agosto é se haverá pessoas no metro vendo as provas nos seus iPhones”, sublinhou Danyll Wills.

Paulo Serralheiro com France Press

■ Folhas soltas de um caderno de viagem

júlio Roldão (roldeck@gmail.com)



Começaremos a resolver a crise da profissão e da educação quando decidirmos reinventar um novo sistema educativo

Os reformadores de direita e os progressistas de esquerda são pessoas que pactuam com o sistema estabelecido. Já os críticos põem radicalmente em causa o essencial dos sistemas vigentes e querem, abertamente, romper com eles.

A partir dos anos setenta do século XX os sistemas educativos mostraram-se desadequados à nova procura social. Experimentaram-se as reformas globais e puseram-se em marcha outras que atacavam este ou aquele aspecto estruturante do sistema. Uma e outras destas reformas, tiveram como resultado mais visível uma degradação da qualidade do ensino, um alargamento desmedido do mandato atribuído às escolas, um aumento da crítica e do descontentamento social face à educação e ao ensino, o desprestígio social do estatuto profissional dos professores e um progressivo aumento do mal estar docente.

A falência destas reformas é hoje inquestionável. O poder dominante usou, e continua a usar, os professores como «bode expiatório» para justificar o insucesso continuado das suas políticas de reforma. Neste processo reformista os alunos e docentes foram os mais penalizados.

Mais do que reformar defendemos a necessidade de reinventar os sistemas educativos abrindo novos caminhos à educação pública e à profissão docente. Este desiderato passa por dar autonomia às escolas e ao exercício da profissão. Pela ousadia e pela capacidade de colocar radicalmente em questão os actuais sistemas educativos, por sermos capazes de encontrar um novo valor de uso para a educação, por escolher e abrir, colectivamente, novos caminhos à profissão docente.

É este o grande desafio que se coloca à actual geração de professores. É necessário encontrar outras lógicas de enfrentamento dos actuais problemas educativos e da actual crise da profissão docente. Essa reflexão-acção é inevitavelmente política. Tem conteúdo ideológico. Obriga a tomar partido. Não se pode esconder por detrás de uma fingida neutralidade da ciência. É essa acção-reflexão comprometida que continuamos a propor.

O que quer e o que faz a direita? No campo educativo a direita quer o que está a fazer com o apoio dos investigadores, cientistas e docentes politicamente insossos. A direita, em nome da descentralização e da autonomia, centraliza fortemente as decisões que estruturam e dominam o andamento global do sistema, controlando os conteúdos a ensinar, o modo de submeter os alunos a uma formação que responda aos interesses da classe dominante e, em nome do mérito, garanta que o sistema reproduz uma sociedade cada vez mais hierarquizada e polarizada. O que pensa, organiza e faz a direita está à mostra. Que apoie quem quiser.

A árvore da esquerda — não só da coisa educativa, mas em geral — mostra-nos ter hoje dois ramos, cada um com os seus galhos (uns vivos, outros secos). Um desses ramos é o da Esquerda Progressista, o outro o da Esquerda Crítica.

O ramo progressista aceita o sistema capitalista. Parafraseando Greg Palast, a Esquerda Progressista deseja “a melhor democracia que o dinheiro pode comprar”. O reflexo deste posicionamento na educação traduz-se num esforço para procurar políticas que promovam a melhor distribuição social dos benefícios do ensino e da educação, sem tocar na estrutura-base do sis-



ANA ALVIM

tema. Os pedagogos progressistas são os partidários das «coisas giras». Preocupam-se com o carinho a dar aos «meninos» e esgotam o seu esquerdismo em temas como «a igualdade de género», o acompanhamento social e psicológico dos «meninos-problema» e outros temas afins «muito giros». Nada que ponha radicalmente em causa os fundamentos do sistema, a desigualdade e a exploração capitalista.

Por seu lado, o ramo crítico toma como sustentação do seu pensamento e acção o fim da exploração capitalista. Como modo de intervenção usa «o poder suave», isto é, a aposta no debate, na cooperação e na renúncia a toda a acção violenta. O pensamento crítico não sendo compaginável com o capitalismo, não pode ser confundido com as «políticas de protesto» — populares num certo sindicalismo —, estas são, quando muito, um seu galho (seco), ainda que eu as veja como um epifenómeno da sociedade capitalista. O pensamento crítico, usando o poder suave, tem em conta o movimento dialéctico da sociedade e as suas rupturas. Reconhece que a maturidade política se revela em cada ser humano quando este assume livremente a sua sorte abandonando as suas pretensões infantis a mandar sozinho no Mundo e a impor-lhe as suas convicções, emoções, crenças, caprichos ou preconceitos. É o reconhecimento dos direitos políticos dos outros que nos permite assumir o nosso poder de facto, como prémio da nossa renúncia em querer para nós o poder e a verdade absoluta. Também em política «quem tudo quer tudo perde».

A maioria política é um processo em que nos inserimos e nos permite ver a democracia como a cidade onde os humanos conversam, se confrontam na Praça da República, argumentam e decidem cooperativamente sobre os caminhos mais aceitáveis. Caminhos de todos, despidos de violência e que nunca são perfeitos, ideais, acabados. São apenas caminhos públicos, aceitáveis, justos, transitórios e com rumo.

O pensamento crítico, e o poder suave, trabalham para construir o colectivo (e o individual decorrente deste), numa dada geografia, num dado tempo e num projecto partilhado com os demais sujeitos do processo histórico.

Na vivência deste processo histórico o crítico recusa radicalmente a exploração de classes e gera novos conhecimentos e novas práticas sobre como viver cooperativamente numa sociedade impulsionada por nós próprios.

A esquerda crítica serve-se de uma pedagogia crítica humanista. Para ela os direitos económicos são parte de uma luta mais ampla pelos direitos humanos, pela justiça social e por uma sociedade democrática plural, cooperativa e protagonista. Esta esquerda é patriótica, de um patriotismo sem nacionalismo, porque a sua pátria é o Mundo.

A esquerda crítica, e o poder suave, não circunscrevem o conhecimento à produção de prestígio e bem-estar social. O prestígio e o bem-estar social não são indicadores da boa sociedade humana. A aproximação ou o distanciamento da prática dos direitos humanos, esses sim, são indicadores da boa sociedade.

A esquerda crítica — com o seu poder suave — nunca é dona da verdade. Não ordena, não exige, procura, constrói. Não é sectária. Não é arrogante e não tem medo. “Se limitarmos a nossa actividade [social e política] devido ao medo, então essa é a atitude menos patriótica [no sentido universal] que podemos ter”.

É, pois, sem arrogância, sem violência e sem medo, com serenidade e inteligência que recusando o que está e a reforma do que está, a esquerda crítica deve ser chamada a descobrir e a construir os novos caminhos da educação (e da vida) mais aceitáveis, mais justos e viáveis. É para essa reinvenção colectiva que o colectivo deste jornal trabalha e vos convida. E boas férias!

José Paulo Serralheiro



Ainda a Educação Física...

Chegou-me às mãos o texto do Real Decreto 1670, de 24 de Setembro de 1993, preparado pelo «Ministerio de Educación y Ciencia», que criou, em Espanha, o licenciado em «**Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**». Nele se lê: “A nova denominação, que contou praticamente com o consenso de todos, substituiu o termo tradicional de educação física que, embora possua uma grande riqueza conceptual, não contempla outros aspectos da actividade física, que podem e devem ser objecto de estudo e de investigação, no âmbito de uma perspectiva científica e universitária”. Quando, há quase trinta anos, escrevi o mesmo, por outras palavras (veja-se o meu artigo, intitulado “Prolegómenos a uma nova ciência do homem”, na revista «**Ludens**» do Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa (ISEF/UTL), de Outubro-Dezembro de 1979, logo uma oposição desencabrestada visou com remoques insulsos o corte epistemológico e político que acabava de propor. De facto, a passagem do **físico** ao **ser humano em movimento intencional, procurando a transcendência (ou superação)** vem dizer-nos que, no desporto, na dança, na ergonomia, na reabilitação, está presente a complexidade humana e não o físico tão-só. E, se a complexidade humana emerge destes quatro aspectos da motricidade humana, importa salientar que não bastam as qualidades físicas, num ser humano em movimento intencional. Ora, há

quem não goste de fazer rupturas com o marketing, com a máquina mediática, ou com os critérios mercantis que, hoje, superintendem no desporto – todos eles ao serviço de grandes e inconfessados interesses.

Há muita gente a quem interessa que o desporto seja, unicamente, uma actividade física, sem espírito crítico, sem pensamento filosófico e político; há muita gente a quem interessa que as licenciaturas em educação física e desporto e que os cursos de treinadores desportivos sejam mais uma **prática de respostas** do que uma **prática de problematização** (quem não sabe problematizar, não sabe resolver problemas); há muita gente a quem interessa que se desconheça que o desporto pode ser uma instância normativa. Por isso do desporto mais publicitado e propagandeado ressalta muita comunicação e pouca reflexão, muito esforço físico e pouca imaginação, muito pensamento «**light**» e pouca utopia. Enfim, este é o reino das “bestas esplêndidas”, do “homem-máquina”, das actividades unicamente físicas... ao serviço das forças históricas dominantes!

Manuel Sérgio

Universidade Técnica de Lisboa

DOIS PASSOS EM FRENTE

Raul Castro autoriza entrega de terras abandonadas em usufruto a privados

O presidente cubano, Raul Castro, autorizou a entrega de terras paradas a cidadãos privados para o seu usufruto, segundo um decreto publicado em 18 de Julho no jornal oficial Granma.

“O limite máximo para a entrega a pessoas físicas sem terras é de 13,42 hectares. As pessoas que possuem terras, em propriedade ou usufruto, poderão ampliá-las até 40,26 hectares”, sublinha o texto.

O usufruto é concedido por dez anos prorrogáveis

para as pessoas físicas. Também podem receber terras as quintas estatais, cooperativas e entidades não agropecuárias, por 25 anos renováveis.

“Existe actualmente, por diferentes razões, uma percentagem considerável de terras estatais ao abandono, pelo que se faz necessária a entrega de terras em usufruto a pessoas físicas ou jurídicas, para elevar a produção de alimentos e reduzir a sua importação”, explica o decreto.

O usufruto é “intransferível e não pode ser cedido ou vendido a terceiros”, e o seu beneficiário deve pagar um imposto. “A entrega de terras não cultivadas deve ser feita com o devido controle, para evitar procedimentos ilegais”, esclarece o decreto.

Raul Castro, actual presidente de Cuba, declarou a produção de alimentos assunto da “máxima segurança”.

“Temos que inverter a tendência de queda da área cultivada. Em poucas palavras: temos que nos voltar

para a terra. Temos que torná-la produtiva”, disse, no Parlamento.

Na ocasião, com a inclusão das cooperativas e da pequena propriedade privada, esclareceu que todas são formas de propriedade privada e produção que podem coexistir em harmonia, pois nenhuma é contrária ao socialismo.

JPS-Página / fonte: AFP

■ Frases do mês

ENSINO SUPERIOR: NIVELAR POR BAIXO

“Ou mantêm as regras de exigência adequadas às formações e exigências que querem garantir no final dos cursos aos seus alunos - e então terão muito poucos alunos e estará em causa a sua sobrevivência -, ou têm de abrir as portas para adequar as exigências à falta de formação nivelando por baixo e, infelizmente, é isso o que está a suceder em muitas universidades”

(Bastonário da Ordem dos Engenheiros; 09.07.2008)

RÚSSIA AMEAÇA EUA

A Rússia avisou ontem à noite que será forçada a uma reacção militar se elementos do sistema de defesa dos EUA começarem a ser montados na República Checa.

(Financial Times; 09.07.2008)

A ITÁLIA É UM PAÍS CORRUPTO

Berlusconi lidera um país corrupto, diz a Casa Branca, numa biografia de Berlusconi entregue à imprensa que viajou com Bush até ao Japão.

(Diário de Notícias; 09.07.2008)

REINO UNIDO PAGA PARA OS PROFESSORES APRENDEREM MATEMÁTICA NO VERÃO

O pedido foi feito pelo próprio primeiro-ministro britânico Gordon Brown. O que fazer para melhorar a relação das crianças da nação com a Matemática? Um especialista, Peter Williams, da Universidade de Leicester, apresentou um relatório onde diz que os professores do ensino primário devem ter mais formação [e que ela deve ser paga].

(Público; 09.07.2008)

NEM COM AS POLÍTICAS DE DIREITA

Contas públicas: desde 1982 que o défice externo não era tão elevado como agora. Francisco van Zeller: Vieira da Silva fez melhor do que um Governo de Direita.

(Jornal de Negócios; 16.07.2008)

QUINTA DA FONTE É MAIS UM GUETO

90 por cento dos moradores da Quinta da Fonte recebe subsídios

(Correio da Manhã; 16.07.2008)

REFORMADOS GANHARÃO MENOS

Função Pública perde 18 por cento da reforma. Novas regras de aposentação penalizam as expectativas de milhares de trabalhadores do Estado.

(Correio da Manhã; 17.07.2008)

PORTUGUESES: OBESOS PELA PREGUIÇA

Falta de tempo e preguiça são razões mais apontadas para não praticar actividade física num estudo da Plataforma contra a Obesidade.

(Público; 17.07.2008)

PORTUGUESES PREFEREM VER TELEVISÃO

O que costuma fazer, com mais frequência, nos seus tempos livres? De uma lista de 18 opções, que incluem ir ao cinema, passear com a família, ler, estar com amigos, ir ao café ou dormir, mais de metade dos portugueses (51 por cento) diz “ver televisão”.

(Público; 17.07.2008)

ENSINO SUPERIOR: DESINVESTIMENTO PÚBLICO CRIA DIFICULDADES

A maioria socialista recusou hoje as acusações de desinvestimento no ensino superior, rejeitando as propostas do PCP e do BE para a adopção de “medidas de emergência” para repor os níveis orçamentais das universidades.

(Lusa; 17.07.2008)

CENTROS DE EMPREGO: PROVIDORIA DE JUSTIÇA RECOMENDA INFORMAÇÃO MAIS CLARA

A Provedoria da Justiça recomendou hoje aos centros de emprego que prestem uma “informação mais clara”, por ter detectado “uma percentagem significativa” de beneficiários que desconhecem o regime legal de desemprego.

“O desconhecimento profundo do regime legal de desemprego, designadamente o facto de a anulação da inscrição nos centros de emprego conduzir à cessação das prestações, revela que o direito à informação dos cidadãos não está devidamente assegurado”, diz o provedor da Justiça, Nascimento Rodrigues.

(Lusa; 17.07.2008)

Em época de exames nacionais, como a que decorre no momento em que escrevo este texto, lembrei-me de convocar um assunto correlacionado que, estando há muito presente como prática social e educacional em diferentes países, como Portugal, só agora, todavia, começa a ter, entre nós, a visibilidade académica necessária enquanto objecto de estudo e pesquisa. Estou a referir-me ao fenómeno que, em Portugal, é conhecido como *explicações*. Esta prática educativa (e, sobretudo, instrutiva), informal ou não-formal, constitui uma estratégia de acompanhamento e/ou reforço académico de estudantes de todos os níveis de ensino, e chega a substituir, em alguns casos, os processos, tempos e lugares escolares (*normais*) de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma prática predominantemente remunerada, frequente ou esporádica, individualizada ou envolvendo grupos de estudantes, exterior ao sistema educativo escolar público mas desenvolvida com ou sem professores vinculados a escolas públicas ou privadas, que se insere, muitas vezes, em acti-

O mercado em educação e as explicações

vidades da economia informal e que, actualmente, decorre também de uma oferta crescente (de iniciativas da economia formal) por parte de organizações ou centros educativos específicos (nacionais ou em sistema de *franchising* com organizações similares internacionais). A propósito das *explicações* como facto educativo e objecto de pesquisa, pude este ano, de forma mais assídua e colaborativa, manter um contacto estreito com colegas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Estando estes colegas a finalizar a primeira fase de um importante projecto de pesquisa sobre as *explicações* (com contributos teóricos e empíricos muito pertinentes e actuais para a compreensão sociológica de uma prática educacional com várias dimensões socialmente relevantes, mas quase não estudada em Portugal antes desta equipa iniciar os seus trabalhos), pareceu-me que era adequado fazer hoje uma breve reflexão sobre este assunto. As *explicações* (*private tutoring*) são uma prática social e educacional que pode, como mostra a equipa do projecto XPLIKA, constituir-se como um objecto de pesquisa e reflexão extremamente actual e acuti-lante. As *explicações*, enquanto objecto de estudo sociológico, permitem estabelecer pontes teóricas e empíricas com praticamente todos os aspectos que actualmente são centrais em Educação e nas políticas educativas (avaliação, liberdade de escola dos estabelecimentos de ensino, competição e emulação, *rankings*, ressemantização dos pais e alunos como consumidores, processos de remercocratização

escolar e de crescente selectividade de alguns cursos superiores, mudanças no mercado de trabalho, crise da juventude, “individualismo possessivo”, crise da educação escolar, neotaylorização do trabalho docente, democratização versus (re)elitização, desigualdades sociais e educacionais, mercadorização da educação, internacionalização das agendas educativas e sistemas de *franchising* ...) Assim, para a análise sociológica (sobretudo da sociologia da educação e políticas educativas), nada melhor do que estudar um objecto como as *explicações*: ele condensa uma série de aspectos muito heterogéneos e amplos (quer do ponto de vista teórico-conceptual, quer empírico), que vão desde as alterações ao papel do Estado à globalização hegemónica ou à internacionalização do capitalismo, passando pelas questões do mercado em educação ao papel da sociedade civil e aos *mass media*; das políticas sociais e educativas (igualitárias, meritocráticas e elitistas) às mutações no mercado de trabalho e às estratégias das classes sociais face à escola, entre muitos outros. Vale a pena, por isso, tomar contacto com os trabalhos, já realizados e em curso, dos colegas da Universidade de Aveiro para perceber melhor como é possível (e desejável) reactualizar, de forma consistente e pertinente, os nossos objectos de pesquisa. Entre

muitos outros aspectos que merecem uma análise cuidada, as *explicações*, a que muitas famílias (sobretudo da classe média, mas não só) recorrem na esperança de contribuir para melhorar as performances académicas dos seus filhos e, assim, aumentar as probabilidades de manutenção ou de mobilidade social ascendente, interagem com muitos outros factores que podem (ou não) agravar as desigualdades já presentes na sociedade actual e no sistema educativo, nomeadamente quando estas alimentam (e são alimentadas) pela crise da escola pública e potenciadas pela ideologia de mercado (ou por outras expressões de *apartheid educacional*). Esta é, sem dúvida, uma problemática a retomar nas nossas pesquisas. Aqui reside, portanto, um objecto de investigação e estudo (que adequadamente se tem designado de mercado das explicações) que não pode deixar de contribuir para uma maior reflexividade social e autoconfrontação em torno das mudanças e dilemas actuais da Educação.

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho

ajafonso@iep.uminho.pt

Há cerca de vinte anos, fiz uma afirmação que deixou muitos professores indignados. A indignação não me surpreendeu, pois há sempre quem reaja quando o texto não é “politicamente correcto”. Ainda hoje, há muitos professores indignados com o que eu digo, ou escrevo. Haverá sempre quem recuse ver que o rei vai nu. Mas o futuro tem mostrado que aquilo que é verdadeiro acaba sendo provado. Mesmo que os “indignados” tentem tapar o céu com a peneira...

Afirmo haver estudantes que alcançam o canudo sem nada terem aprendido, porque plagiam trabalhos de outrem, porque parasitam trabalhos de grupo (nos quais, um ou dois se esfalfam e os restantes levam a nota...), ou copiam nos exames.

Há cerca de dois anos, quando um ministro de triste memória quis ressuscitar os pretensos méritos dos exames, voltei à liça, para demonstrar que os testes, provas e exames pouco ou nada avaliam. Terminei a série de artigos então publicados com um apelo aos professores: que fossem mais rigorosos na avaliação para poderem dispensar os inúteis exames. Agora, um jornal deu a conhecer as conclusões de um estudo que mostra terem sido justas as minhas palavras de há vinte anos: três quartos dos alunos das nossas universidades copiam como uns desalmados.

O estudo divulgado tem um título bem sugestivo: “Copianço nas universidades, o grau zero da qualidade”. O autor refere que a carga moral da assunção de uma conduta desviante pode ter causado mais do que um dos alunos inquiridos. Mas que, apesar deste possível desvio por defeito, serão “três quartos” os que exercem a arte do copianço.

Os professores-polícias são ineficazes face à criatividade dos alunos: *um auricular escondido no cabelo comprido, um micro “auxiliar de memória” em tamanho de cromo, uma mensagem no telemóvel, o espírito santo de orelha.* No jogo do gato e do rato, o felino docente somente logra desenvolver no rato discente competências e habilidades que reforçam o faz-de-conta da avaliação por exame.

Os professores que policiam a realização das provas somente conseguem, sem que disso se apercebam, “ensinar



O rei vai nu

valores”... Partindo do pressuposto de que todos os alunos são seres potencialmente desonestos, estimulam a deslealdade, a mentira, a dissimulação, a falsidade...

Diz-nos o estudo que “copiar faz parte do currículo dos universitários portugueses, um mundo de hipocrisia, onde as notas reflectem mais a habilidade do que o conhecimento”.

Os exames somente traduzem “habilidades periféricas dos estudantes” e “a incapacidade real da universidade para medir o seu real desempenho”. Assim vão as nossas escolas, com a univer-

sidade dando o exemplo. À fraude dos exames deveremos juntar a aplicação leviana de testes e o surrealismo das pautas trimestrais que, em escala ordinal, dão conta das classificações dos alunos. Todas são filhas dilectas de práticas de avaliação tão obsoletas quanto a Escola que ainda temos.

Quase todos os inquiridos admitiram que “tanto copiam os maus como os bons alunos”.

O objectivo é conseguir o canudo, seja lá como for, o que “denuncia uma frequência escolar mais orientada para o sucesso certificado e nominal do que

para o sucesso substantivo e real”.

O sociólogo autor do estudo é digno da minha admiração, pois, sendo professor universitário, teve coragem de revelar bastidores da sua instituição. É bom saber que não se está sozinho. Pena que sejam tão poucos os que ousam dizer o que é preciso que seja dito: que, no capítulo da avaliação, como em muitos outros domínios, o rei vai nu. Distribuindo certificados e diplomas, mas não cuidando de qualificar os seus alunos, as escolas dão um significativo contributo para aquilo que parece ser um desígnio nacional, e que já foi profetizado em estudos internacionais: Portugal conseguir ser o país mais atrasado da Europa.

Há cerca de cinco anos, no rescaldo de uma palestra, em que eu (fraternalmente!) zurzi nas práticas de avaliação mais vulgarmente utilizadas pelas escolas, uma jornalista fez-me a pergunta seguinte:

O que faria para resolver o problema do “copianço”?

Questionei:

O “copianço” é mesmo um “problema”, ou consequência de um problema bem maior? A jornalista não entendeu a pergunta, ou não quis entender, porque insistiu:

Que sugestão daria para resolver este problema?

Eu satisfiz a sua curiosidade, recorrendo a alguns considerandos:

Se uns alunos copiam e outros não, se o acesso à informação deve ser democratizado, se queremos ser justos, bastará que se acrescente ao currículo nacional mais uma disciplina. Poderá chamar-se, por exemplo, “Metodologias e técnicas do bem copiar”. Depois, far-se-á um concurso interno, em cada escola, de modo a seleccionar o professor para a leccionar – aquele que, no seu tempo de estudante, tenha dominado bem a utilização de cábulas e copianços. Com a carga horária de uma hora semanal, esta disciplina habilitaria todos os alunos ao uso da variedade de recursos disponíveis nesse campo do saber. Deste modo, estaria assegurado o cumprimento do princípio que nos diz ser a escola uma estância de igualdade de oportunidades.

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

PARANOIA

EUA têm lista terrorista com um milhão de nomes

Os Estados Unidos têm uma lista de um milhão de «terroristas» ou suspeitos de terrorismo, revelou nesta segunda-feira uma organização americana de defesa das liberdades civis.

A American Civil Liberties Union (ACLU) disse que teve acesso a esse número num relatório do departamento da justiça relativo ao ‘Terrorist Screening Center’, da Polícia Federal Americana (FBI), que reúne as informações sobre os suspeitos de terrorismo.

O centro “tinha mais de 700.000 nomes no seu banco de dados em Abril de 2007, e 20.000 novos suspeitos eram acrescentados à lista em cada mês”, segundo o relatório do departamento da Justiça.

“De acordo com esses números, a lista tem agora mais de um milhão de nomes”, concluiu a ACLU num comunicado.

A lista inclui pessoas falecidas, como o ex-ditador iraquiano Saddam Hussein, executado em Dezembro

de 2006, e até o senador americano Ted Kennedy, segundo a ACLU.

O ex-presidente da África do Sul e Prémio Nobel da Paz Nelson Mandela também estava na lista, mas o Congresso dos Estados Unidos retirou recentemente o nome dele.

“A lista é um ótimo exemplo dos erros cometidos pelo governo no combate ao terrorismo: é injusta, sem controlo, administrada de forma incompetente

e desperdiça recursos. Além disso, impede muitas pessoas de viajarem”, declarou a jornalista Barry Steinhard, representante da ACLU.

A Transportation Security Administration (TSA) negou categoricamente que a lista tenha um milhão de nomes, afirmando que são na verdade menos de 450.000.

JPS-Página / fonte: AFP

■ Frases do mês

PEQUIM QUER CÉU AZUL NOS JOGOS OLÍMPICOS

Já se sabe que não vai chover no dia da cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos, no estádio de 91 mil lugares, sem cobertura. Não porque se consiga prever, mas porque os chineses assim o querem. Segundo o Instituto de Pequim para a Alteração do Clima, existem 50 por cento de probabilidades de chover a 8 de Agosto, dia do arranque das provas olímpicas. Já que não podem evitar que os Jogos Olímpicos se realizem nesta época [das chuvas], as autoridades chinesas incumbiram uma vasta equipa de cientistas de dispersar as nuvens ou antecipar a chuva. Por exemplo, para fazer com que chova apenas de noite. Mas, admitem, se cair água a potes não há mesmo nada a fazer.

(Público; 18.07.2008)

ENSINO SUPERIOR: REITORES E TUTELA DISCUTIRAM FORMAS DE RESOLVER SITUAÇÃO FINANCEIRA RELATIVA A 2008

“Não há acordo quanto a transferências concretas de verbas. Não ficou claro quais as verbas que cada universidade vai receber. O que está claro é que para 2008 os problemas vão ser resolvidos. Há um entendimento e um fundo [do Ministério do Ensino Superior] para isso, que rondará entre os 10 e os 15 milhões de euros”, disse à Lusa fonte ligada ao processo.

(Lusa; 18.07.2008)

DEPUTADOS DO PSD QUEREM SABER SE GOVERNO FOI CONTACTADO PELOS EUA SOBRE COMANDO AFRICANO NA BASE DAS LAGES

Os deputados do PSD eleitos pelos Açores à Assembleia da República pretendem saber se o Governo foi abordado pelos EUA sobre a eventual instalação na Base das Lajes do novo comando africano das Forças Armadas norte-americanas.

(Público; 18.07.2008)

ILIBADA PROFESSORA ACUSADA DE MALTRATAR ALUNOS NUMA ESCOLA DO PORTO

Os Juízos Criminais do Porto absolveram hoje uma professora acusada de maltratar alguns dos seus alunos da Escola das Condominhas em Lordelo do Ouro, entre 2000 e 2004, considerando que a prova produzida em audiência não foi “suficiente segura” para alicerçar uma condenação.

A magistrada valorizou particularmente o testemunho de uma auxiliar de acção educativa, que trabalhava na escola há 37 anos, que nunca viu maus-tratos, nem deles ouviu falar.

A professora estava acusada [de] três crimes de maus-tratos a menor, cada um deles sujeito a uma moldura penal entre um e cinco anos de prisão.

(Público; 18.07.2008)

PAÍSES RICOS RESISTEM A DAR EXCEDENTE DA PAC A PAÍSES POBRES

Vários países da União Europeia (UE) devem opor-se à ideia da Comissão Europeia de ajudar os países pobres com a soma de 1 milhão de milhões de euros dos fundos não utilizados da Política Agrícola Comum (PAC). Eles preferem recuperar esse dinheiro para os seus orçamentos nacionais.

(AFP; 18.07.2008)

FUNÇÃO PÚBLICA: QUATRO DEPUTADAS SOCIALISTAS ABSTÊM-SE NA VOTAÇÃO FINAL DA PROPOSTA DO GOVERNO

Quatro deputadas socialistas abstiveram-se hoje na votação final global da proposta para a revisão do regime de contrato de trabalho em funções públicas por temerem a “instabilidade” e uma “desumanização” no emprego ao nível do Estado.

Da votação deste diploma esteve ausente o deputado do PS e vice-presidente da Assembleia da República Manuel Alegre, que também anteriormente manifestou reservas face à proposta do executivo.

(Público; 18.08.2008)



Escrevo este texto instigada por uma série de notícias, publicadas em jornais brasileiros, de que a FDA norte-americana alerta para os parafiteiros da administração de psicoestimulantes às crianças (mas também adultos) com distúrbio de atenção e hiperatividade. Chama atenção nessas notícias a forte indicação de que problemas cardíacos sérios possam estar sendo desencadeados ou agravados pelo uso contínuo e de largo prazo daquele tipo de fármacos.

Não se trata aqui de fazer um balanço dos prós e contras da referida medicação, e decidir se ela deve ou não ser prescrita a milhões de crianças pelo mundo. Não me encontro entre os experts que têm como objeto de seus saberes especializados “colocar nos trilhos” contingentes crescentes de crianças e jovens que encontram dificuldades para ajustar-se ao mundo da escola.

Proponho apenas uma breve conversa sobre estratégias utilizadas, na contemporaneidade, para produzir os tipos de comportamento adequados ao “confinamento escolar”. Podemos traçar uma seqüência histórica nos modos de conceber as crianças, de estabelecer regras de conduta e prescrições aos mestres para obter submissão e ajustamento aos regramentos daquela instituição. Não passamos da rígida imposição disciplinar da escola tradicional para outra – em que fomos advertidos sobre a necessidade de respeitar ritmos, interesses e necessidades das crianças e jovens – sem que rios de tinta corressem para demonstrar que aprendemos melhor quando algo nos cativa, quando podemos fazer escolhas, trocar opiniões, produzir prazerosamente.

No entanto, seja qual for a prática pedagógica das escolas, jamais atingimos a todos, há sempre um resíduo de inquietos, desatentos, respondões, à margem alguns aos quais parecemos não alcançar. Por outro lado, também, docente algum encarna à perfeição o/a professor/a tradicional, ou aquele/a que não retorna às práticas impositivas, quando o “ensino centrado no aluno/a” com as suas práticas de maior autonomia vêm a falhar. Trago tal argumento para dizer o já sabido: não existem métodos infalíveis ou estratégias disciplinares que mesmo valendo-se dos mais bem urdidos estratagemas capturem a todos, coloquem a todos/as, indistintamente, na senda da docilidade e da produtividade.

É nesta constatação que se encaixam as crescentes queixas da escola sobre a inquietação, o burburinho constante, a incapacidade de certas crianças de seguir ordens, o açodamento na realização do proposto (ou a incapacidade de completar as tarefas no tempo previsto). Das lamentações, passa-se a prestar atenção nos que não se encaixam no “previsto”: descrevendo em dossiês, em fichas de observação, em documentos de avaliação a característica dessas condutas “fora da norma”. Os serviços de orientação educacional passam a se ocupar desses dissidentes da ordem, a conferenciar com mães e pais, a produzir registros em livros de ocorrências, a

encaminhar para os serviços especializados aqueles com os quais não se sabe mais lidar. A estas crianças já chamamos de “desatentos”, “indisciplinados”, “bagunceiros”. Hoje lhes inventamos um rótulo: são os “portadores de déficit de atenção” ou os “hiperativos”. Sobre eles já escreveu nesta seção a professora Marisa Vorraber Costa. Crêem alguns que seus comportamentos peculiares compõem uma síndrome, descrevendo seus sintomas numa check list para ajudar a identificar marcas dessa “disfunção”. De posse destes instrumentos, ficou mais fácil nomear os “alunos-pacientes” com TDAH. De fato, a sociedade contemporânea produziu a síndrome, descreveu-a, deu-lhe um nome e busca atribuir-lhe uma explicação com argumentos “científicos”: ela se deveria a um mau funcionamento na química do cérebro.

Minha provocação, porém, se faz noutra direção. Já paramos para pensar que a escola vive num mundo em que outros ritmos, outras relações espaço-temporais vieram a ganhar proeminência; em que podemos, quase que de imediato, saber o que se passa no mundo; em que as conexões via Internet e TV nos colocam instantaneamente em contato com os últimos acontecimentos de todos os tipos; em que as crianças convivem com um frenesi de imagens e uma miríade de estímulos simultâneos e concorrenciais; em que *cartoons*, *videoclips*, música eletrônica “latejam” numa cadência ultra-rápida, misturando imagens, sons, cores, movimentos?

Nesse mundo em que tudo parece provisório, precário e fora de controle (coisa que aliás o mundo sempre foi...), atrevo-me a perguntar: Em que medida a escola tem se questionado sobre sua organização espaço-temporal? Até que ponto estamos conscientes dos longos tempos de silêncio e imobilidade que queremos impor às crianças? Como temos resolvido os impasses que a inquietude e o desassossego provocam ao coletivo, sem apelar para o puro e simples “abafamento”? Será que as conexões neuronais é que entraram em curto-circuito ou é a articulação escola-realidade que precisa ser posta sob escrutínio? A resposta cabe a nós.

Maria Isabel Bujes

Professora do PPGEdU/ULBRA, doutora em educação, pesquisadora da infância. Brasil



ANA ALVIM

Investigação no 2º ciclo da formação inicial de professores: uma oportunidade

Apresentei já, nesta coluna, algumas críticas ao 1º ciclo da formação de professores e de educadores. No essencial, essas críticas referem-se ao carácter generalista e à ausência de sentido profissionalizante que habilite os licenciados a concorrerem ao mercado de trabalho com uma credencial correspondente à importância do grau. No entanto, este modelo de formação, em dois ciclos, oferece novas oportunidades para a promoção da qualidade e do estatuto docente. Uma das condições é que o 2º ciclo se consolide, como qualquer mestrado, enquanto efectiva especialização e que, nessa condição, a investigação constitua um importante núcleo da formação. O mestrado, como condição para a docência, constitui uma real oportunidade para as instituições de formação (faculdades e, em particular, ESEs) realizarem investigação, o que desde há muito reclamam e que, por falta de condições, dificilmente têm feito. Além disso, podem fazê-lo de acordo com processos que favorecem a qualidade de formação dos estudantes enquanto (futuros) professores/investigadores; a produção e disseminação de conhecimento face às realidades práticas de formação e de desempenho

docente; e a afirmação das instituições enquanto potenciais centros de investigação. Pode quebrar-se, assim, a tradicional representação – nem sempre real – de que a função exclusiva das instituições é preparar professores e educadores de acordo com modelos de ensino reprodutivos. Esta imagem tende a ampliar-se quando estão em análise as Escolas Superiores de Educação. Na actual situação, tendem a diluir-se os elementos que distinguem os modelos de formação de professores e de educadores nas Universidades e nas ESEs, embora com a óbvia diferença de que as primeiras, por diversas razões, sempre realizaram mais investigação. A qualidade da investigação torna-se assim um factor distintivo de qualidade da formação em que as ESEs têm de investir. Para isso dispõem dos necessários elementos. Os professores, investigadores e estudantes podem capitalizar a sua posição estratégica na intersecção da prática de formação, a intervenção educativa e a componente teórica e reflexiva dos cursos. Além disso, a diversidade do corpo docente representa um capital de ideias gerador de diversas perspectivas de investigação educacional.

E qual o lugar do 1º ciclo de formação na construção de uma cultura de investigação nas instituições de FIPE? O primeiro ciclo de formação pode constituir um período para promover atitudes de exigência dos estudantes face ao conhecimento disponível. A licenciatura constitui um contexto para emergência de projectos de investigação relevantes, mas não me parece prioritário o envolvimento dos estudantes desse nível em tais projectos. A sua maioria não sente ainda a relevância da prática de investigação para a sua actividade futura. Como professores a experiência diz-nos que, para tal, lhes faltam as atitudes indispensáveis face ao conhecimento disponível. Prevalece o efeito dos modos como, no ensino secundário, ele é abordado. Aí é, basicamente, veiculado pelos manuais escolares enquanto coisa feita e curricularmente servida e reproduzida. Serão poucos os professores de cursos de licenciatura que não depararam com trabalhos académicos elaborados a partir de informação disponível – nomeadamente na internet – sem qualquer cuidado de selecção, tratamento e, mesmo, de identificação de fontes. Como todos o sabemos, é frequente, na realização

desses trabalhos, o recurso à simples técnica de *'copy and paste'*.

A investigação ao nível da licenciatura, para além da sensibilização dos estudantes para aspectos teóricos e metodológicos do processo da construção do conhecimento, deve atribuir a maior das prioridades à promoção da exigência pessoal e ética na procura, selecção, tratamento e utilização dos conhecimentos já existentes nos seus domínios da sua formação. O recurso sistemático a artigos científicos que, simultaneamente, proporcionem o acesso aos conhecimentos objecto dos conteúdos curriculares e aos processos seguidos para a sua construção, constitui uma forma de o fazer. A prioridade na exigência pessoal e ética na selecção e utilização dos conhecimentos já existentes, durante a licenciatura, constitui condição indispensável para abordagens mais exigentes do conhecimento – incluindo a investigação – no 2º ciclo de formação. Este é já um grande contributo da licenciatura em Educação Básica para a investigação.

Carlos Cardoso

Instituto Politécnico de Lisboa (CIED/ESE de Lisboa)

POLÍTICAS sem ALMA

Sistema de saúde precário causa 101.000 mortes prematuras por ano nos EUA

A ineficácia do sistema de saúde americano, embora seja mais caro que o de outros grandes países industrializados, causa 101.000 mortes prematuras por ano, segundo um estudo publicado no dia 18 de Julho.

“Os Estados Unidos gastam em saúde duas vezes mais por habitante que os outros grandes países industrializados, e os custos continuam aumentando mais rápido que os rendimentos”, destacou a organi-

zação privada Commonwealth Fund Foundation. Utilizando um sistema de classificação de 100 pontos, com 37 categorias como acesso a cuidados e qualidade dos cuidados, os Estados Unidos ficaram com nota 65, dois a menos que em 2006, o que coloca o país no 19º lugar entre os industrializados em termos de prevenção de mortes de prematuros devido a crises cardíacas.

Em 2007, 75 milhões de americanos da população activa não tinham seguro médico ou não estavam suficientemente cobertos por convénios, contra 61 milhões em 2003, segundo o relatório.

Além disso, os prazos para obter uma consulta médica aumentaram: “em 2007, assim como em 2005, menos de metade dos adultos com problemas de saúde conseguiram uma consulta rapidamente”.

Os procedimentos administrativos também deixam muito a desejar: apenas 28 por cento dos médicos americanos usa arquivos electrónicos, contra quase 100 por cento noutros países industrializados.

O mito do “el dourado” ou do belo “modo de vida americano” esboroa-se dia a dia.

JPS-Página / fonte: AFP

■ Frases do mês

PARA MCCAIN OBAMA É MAIS DE ESQUERDA QUE O ÚNICO SENADOR SOCIALISTA DOS EUA

O candidato republicano à Casa Branca, John McCain, acusou nesta sexta-feira o seu adversário democrata Barack Obama de ser mais de esquerda que o único senador socialista dos Estados Unidos.

(AFP; 18.07.2008)

NUDISMO: FALTA DE CONDIÇÕES DE SEGURANÇA NAS PRAIAS PREOCUPA NATURISTAS

Portugal tem seis praias de nudistas oficiais, mas ao contrário de outras zonas balneares, estas não têm nadadores-salvadores, bares ou outras infra-estruturas de apoio.

A lei 29/94, que define o regime de prática do nudismo, estipula que estas praias devem ser isoladas e encontrar-se a, pelo menos, 1500 metros de aglomerados urbanos, escolas, colónias de férias, hotéis, parques de campismo ou conventos, mas não acautela a segurança dos banhistas que optam pela nudez.

(Público; 19.07.2008)

QUANDO O RACISMO DISFARÇADO LEVA AO RACISMO AO QUADRADO

Há um racismo latente e envergonhado que subjaz a toda esta crise provocada pelo tiroteio na Quinta da Fonte

(Público; 19.07.2008, São José Almeida)

CUBA, FIDEL E A EDUCAÇÃO

O ex-presidente cubano Fidel Castro diz que não acredita que Cuba esteja "tão mal" nem que tenha "retrocedido tanto" no campo da educação... funcionários do Governo e a imprensa local referiram-se a problemas que o sector atravessa, como a falta de 8.192 professores ou que "a preparação dos professores não só pedagogicamente, mas também nas matérias que devem leccionar, continua a ser o calcanhar de Aquiles das escolas cubanas". O Governo Cubano publicou um decreto-lei determinando que os professores aposentados regressem às salas de aula por causa do deficit de educadores no ensino médio.

(Jornal Globo; 20.07.2008)

ESTUDANTES PORTUGUESES CONQUISTAM MEDALHAS DE BRONZE NAS OLIMPIADAS INTERNACIONAIS DA MATEMÁTICA

Duas medalhas de bronze e uma menção honrosa foram o saldo da participação portuguesa nas 49ª edição das Olimpíadas Internacionais de Matemática, sendo este resultado o segundo melhor do país na competição, abaixo apenas do de 2006 [3 medalhas]. Os alunos vencedores [da Escola Secundária Anselmo de Andrade, em Almada e do Externato Ribadouro, no Porto] concorreram contra alunos mais velhos.

(Público; 21.07.2008)

REI DO SPAM CONDENADO

O empresário conhecido como o "rei do spam" foi condenado nos Estados Unidos a 3 anos e 11 meses de prisão por ter enviado milhões de mensagens indesejáveis. Robert Soloway, de 28 anos, proprietário de uma empresa de marketing em Seattle, foi acusado de enviar entre 2003 e 2007 milhões de "spams" para promover os produtos e serviços de sua empresa.

(AFP; 23.07.2008)

ESCÂNDALOS DOS ESPECULADORES OBRIGAM A REGULAMENTAR A ECONOMIA

As crises imobiliária e financeira estão a acentuar uma nova vaga de regulamentação estatal nos EUA. O desafio está em acabar com a desregulamentação que tem caracterizado a política norte-americana nestas áreas no último quarto de século, desde a revolução de Reagan.

(“Wall Street Journal”; 25.07.2008)



ANA ALVIM

Será justa a liberdade de escolha da escola?

A liberdade de escolha da escola continua a ser um dos debates que desperta grande atenção política e mediática. É sem dúvida o aspecto de política educativa que polariza de um modo mais claro as posições ideológicas e o âmbito da gestão pública que projecta o difícil equilíbrio entre governabilidade e equidade dos sistemas educativos. Contudo, a politização do debate exclui frequentemente as necessárias reflexões a partir da filosofia política a respeito da dimensão normativa da liberdade de escolha. Uma reflexão imprescindível para determinar o carácter justo ou injusto das decisões de política educativa a respeito da escolha de escola. Perguntemo-nos, portanto, se é justa ou não a liberdade de escolha da escola.

As ópticas a partir das quais se pode dar resposta a esta pergunta são muitas. Procurarei responder a esta complexa questão a partir dos critérios de justiça proporcionados por John Rawls, um filósofo político respeitado e reconhecido mesmo por posicionamentos nada radicais. Segundo Rawls, existem dois princípios básicos de justiça. O primeiro sustenta que cada pessoa deve dispor de um direito igual ao mais extenso sistema de liberdades básicas que seja compatível com similares liberdades para todos. O segundo afirma que as desigualdades económicas e sociais só são admissíveis se existir igualdade de oportunidades e se forem necessárias para que os que tenham menos possam estar «*melhor do que estariam em qualquer outra situação viável*». Este segundo princípio dá lugar à regra de escolha «*maximin*», segundo a qual se devem hierarquizar as alternativas de distribuição conforme os seus piores resultados possíveis e escolher aqueles cujos piores resultados sejam melhores do que os das outras opções.

Veja-se que o segundo princípio de Rawls não questiona a possível existência de desigualdades. Os resultados das distribuições justas de recursos e oportunidades podem dar lugar a aproveitamentos desiguais por parte dos indivíduos, sempre que a dita distribuição garanta as liberdades básicas e a igualdade de oportunidades para aceder aos recursos, e sempre que se trate da distribuição que deixe melhor os que pior estejam. Dito de outro modo, as desigualdades de acesso entre

os indivíduos, ou de qualquer outro 'bem primário', podem ser justas sempre que as oportunidades que a sociedade lhes proporcione sejam iguais e que os menos favorecidos não só obtenham mais vantagens dessa distribuição do que de outras possíveis, mas que obtenham tantas quantas possam obter, por mais que exista uma distribuição que proporcione resultados mais eficientes ou permita que outros indivíduos ou grupos gozem de maiores benefícios.

Não haja dúvidas de que nas democracias liberais contemporâneas nenhuma instituição como a escola ostentou a legitimidade para fazer valer o princípio de igualdade de oportunidades. A escola, desde a segunda metade do século XX, converteu-se no mecanismo socialmente partilhado para que nenhum impedimento distinto do talento e do esforço dos indivíduos determinasse as possibilidades de ascensão social. À educação, desde então, atribuímos colectivamente a responsabilidade de garantir que o acesso à posição e aos recursos seja merecida e não arbitrária, ou, o que vai dar ao mesmo, que o estatuto social seja adquirido e não atribuído por razões de sangue, herança económica ou favoritismo político. Colectivamente, portanto, convertemos a escola na instituição representativa do princípio de igualdade de oportunidades rawlsiano. Por outro lado, a tradução da regra maximin para o âmbito duma instituição como a escola consistiria em assegurar que nenhum mecanismo de acesso à mesma (para além daquele realizado através do mercado ou da intervenção pública), ou às condições do seu desfrute, pudesse prejudicar as oportunidades futuras dos menos favorecidos.

Cabe perguntar então se o proporcionar liberdade aos pais de escolher livremente a escola que desejam para os seus filhos pode ser aceitável do ponto de vista da justiça. Se, e só se, se considerasse que a liberdade de escolher escola não prejudica as oportunidades dos menos favorecidos estaríamos perante um sistema de distribuição justo. Se, pelo contrário, a liberdade de escolha tiver consequências sobre uma distribuição de recursos que se repercute negativamente sobre as oportunidades dos menos favorecidos, deveríamos considerar quanto é que se deve limitar a liberdade de escolha de modo a que esta seja corrigida para que os que estão pior maximizem a sua posição em relação a outros cenários possíveis.

(conclusão na página 32)

Xavier Bonal

Universidade Autónoma de Barcelona



“Pernas, p’ra que vos quero! ”?

Um levantamento apresentado recentemente num jornal diário de tiragem nacional dá conta de como a maior parte dos representantes do povo português na Assembleia da República são advogados; nada que espante; porém, ocupa o segundo lugar no ranking –pasmese! – a profissão de professor! Acontece ainda que a autora do referido trabalho, continuando a elencar as profissões dos deputados, diz a linhas tantas que cerca de uma dezena tem profissões intelectuais. Donde se pode deduzir que a profissão docente deixou de ser considerada, definitivamente, como tal. Também parece ser pouco aceitável que se diga que deputados há tantos anos na AR possam ainda ser considerados professores, ou advogados, ou qualquer outra coisa. Seria bom que o estudo abarcasse um pouco mais a área das ciências políticas e tentasse verificar como é que a sede da nação se transformou, sobretudo nas últimas décadas, numa escola de formação permanente de uma nova profissão, remunerada por fundos directamente dos bolsos dos “representados” sem ser preciso recorrer a Bruxelas e com saídas profissionais deslumbrantes, apesar de se apregoar constantemente a bancarrota e de sermos um país cada

vez com mais pobres. Seja como for, parecem ser muito poucos os que possam representar os professores na AR. O Tempo, sobretudo o vivido no ano lectivo que agora terminou, é testemunha do que acima se disse. A imagem e a realidade da profissão docente têm-se modificado vertiginosamente. Ensinar parece não fazer sentido desde o Pré-Escolar ao Superior, sobretudo se for encarado como um acto quase sempre unilateral, fonte donde escorre a limpidez de todas as águas. O Sol da Sabedoria deslocou-se definitivamente. O que tem vertentes muito positivas. Vivemos a época dos motores de busca. Indelévelmente, foi-se pondo também em causa muito do conhecimento academicamente adquirido. O que permite a ideia de que o Conhecimento pode cair do céu.

As várias qualificações adquiridas pelos indivíduos ao longo de carreiras de vida em fábricas, em armazéns, em pequenas oficinas parecem agora, finalmente, encontrar espaços de certificação, o que é, em termos de justiça social, uma necessidade antiga e uma mais-valia para um país com um pé no mundo dos copiosos (ou um dedo mínimo no dos muito ricos?) e outro no dos sem-abrigo.

Há porém um perigo enorme: o de se certificar o que não existe.

A ânsia e a urgência políticas em dar a imagem de um país abastado em certificados podem exactamente criar em nós ideias erradas sobre quem somos e desvirtuar muitas das esperanças e da vontade com que encetamos novos caminhos.

O mesmo se passa com a avaliação do desempenho docente, agora regulamentada. Parte o legislador sempre “de acordo com o novo Estatuto da Carreira Docente...”, como se este fosse inabalável e não tivesse sido somente uma invenção, aprovada por gente da AR que, não tendo profissão nenhuma, nem intelectual nem manual, se limita a acenar afirmativamente ao “chefe da banda”, como se houvesse algum docente nas escolas que tal Estatuto tivesse desejado. Quotas para itens de classificação (com muito poucos excelentes, claro), são atribuídas às escolas com base em avaliações externas que, como o novo Estatuto da Carreira, parecem certezas absolutas. Mas são Verdades que nem sempre estarão correctas cientificamente, que estão sujeitas a pontos de vista, a subjectividades, a formas de exibição, a manipulações ainda que inconscien-

tes. E como se tudo isto não bastasse, atribui-se a “responsabilidade” da avaliação dos docentes a coordenadores de departamentos e outros, concentrando-a ainda mais nos presidentes dos Conselhos Executivos, isto é, contribuindo “inocentemente” para criar divisões e lutas internas entre os elementos de uma classe que, de acordo com a História, até tem sabido estar unida e tem sido capaz, sobretudo nestes anos pós-25 de Abril, de lutar contra tantas destruições da democracia dentro dos estabelecimentos e dos valores da Escola Pública.

Falta pois que todos os cidadãos deste país tentem não ser desclassificados nesta corrida para as Qualificações. Mas que não se crie nem a ideia de que não é necessário um trabalho apurado e de responsabilidade grupal para certificar e para avaliar, nem a ideia de que não é necessário um conhecimento prático e pragmático, quiçá autodidacta, nem a de que não é válido o conhecimento académico, onde as coisas valem o que valem, mas valem. Isto a propósito da notícia também recentemente divulgada de um grande número dos nossos activistas da Bolsa de Lisboa não ter senão a 4ª classe. Sabemos que os valores veiculados pela vertente das Humanidades são importantes, assim como pela das Expressões. Porque todos fazem parte da formação humana em prol de uma Eficácia tão badalada ultimamente e de uma Excelência tão desejada. Que nenhum conhecimento cai do céu; é bom reiterá-lo aqui.

A Excelência está nas relações humanas que se estabelecem, nas formas de vida que se constroem. E isso, os professores hão-de saber ser e aprender sempre muito bem.

Agora no meio destas confusões e indefinições que se vivem, é natural que se veja toda a gente a fazer contas e a partir para a aposentação ainda que com menos uns tostões. Todos perguntam: “Pernas, p’ra que vos quero!”? Boas férias para nós, que não só as merecemos, mas também delas carecemos.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro.
Vila Nova de Gaia

ESPECULADORES

O que saber sobre ‘subprime’

1. O que é o ‘subprime’?

É um crédito à habitação de alto risco que se destina a uma fatia da população com rendimentos baixos e uma situação económica instável. A única garantia exigida nestes empréstimos é o imóvel.

2. Há ‘subprime’ em Portugal?

O ‘subprime’ em Portugal está associado ao crédito ao consumo. As empresas de crédito por telefone, como por um exemplo, a Mediatris, Cofidis ou a Cre-

dial, compram o dinheiro ao banco central a baixo custo, com uma taxa de juro na ordem dos 4 por cento e concedem empréstimos a quase 30 por cento.

3. Como surgiu o ‘subprime’?

O ‘subprime’ surgiu quando a Reserva Federal norte-americana (Fed) começou a baixar as taxas de juro para estimular o mercado imobiliário com o intuito de controlar os efeitos dos ataques terroristas do 11 de Setembro nos mercados de tecnologias.

Mas em 2003, a criação de emprego e o investimento empresarial estavam em níveis baixos e a taxa de juro descia para 1%. Simultaneamente, as várias instituições bancárias deixaram de ser tão exigentes nas condições requeridas para conceder créditos. Quando a Fed começou a subir de novo os juros o problema estalou. Com juros mais altos acompanhados pela queda dos preços das casas, as famílias ficaram sem capacidade para saldar as suas dívidas.

4. Como se dá o contágio para a Europa?

Como os mercados estão interligados e há bancos e fundos europeus com investimentos em produtos das instituições norte-americanas que operam no segmento ‘subprime’, a crise de liquidez atingiu também a Europa.

In: Diário Económico; 13.07.08

El ámbito de trabajo de pedagogos y educadores se ubica en aquello que denominamos lo social. Un ámbito tan extenso, tan dinámico y tan cambiante que, a menudo, podemos tener dificultades para concretar, exactamente, a qué nos estamos refiriendo. Parece claro que lo social se centraría, en principio, en todas aquellas situaciones y comportamientos personales y colectivos que posibilitan una vida – más o menos normalizada – en sociedad. Pero esta caracterización no nos dice demasiado, dado que no permite – al menos desde una perspectiva laboral y profesional- discriminar funciones y

evolución histórica de la Educación como ciencia.

La Educación Formal, en tanto que disciplina o contexto educativo, se ha focalizado en exclusiva sobre la escuela; un contexto de trabajo institucionalizado y localizado -en el tiempo y en el espacio- que ha sido un ámbito privilegiado para el análisis y la investigación. Esto es algo que testifican claramente la propia historia de la investigación en educación y el volumen de la misma, que resulta desproporcionado si se compara con la escasez de investigaciones que se centren en las acciones educativas desarrolladas fuera del ám-

En las últimas décadas, no obstante, esta concepción bifocal del universo de acciones educativas intencionales -formal/no formal - ha sido cada vez más puesta en cuestión como consecuencia del desbordamiento de la educación en el tiempo, *aprendizaje a lo largo de la vida*, y en el espacio; esto es, actividades de formación en diferentes ámbitos de la sociedad y no sólo en la escuela.

A partir de los años 50 y 60 del pasado siglo se inicia lo que está siendo una gradual colonización educativa de lo social. Esto significa que la educación y la formación han entrado en ámbitos como la empresa y el mundo del traba-

dagogía social son todavía unas disciplinas muy jóvenes e inexpertas. A pesar de haber referencias a ellas – sobre todo teóricas – en el Estado español desde finales del siglo XIX, no es sino hasta la década de los 60 del siglo pasado cuando hacen su aparición en los contextos territoriales y comunitarios. Se puede hablar de aquéllas, como de una realidad tangible en España, a partir de la entrada de la democracia en los ayuntamientos en el año 1976.

En este estado de cosas, no es pues extraño que se perciba el objeto de estudio de estas disciplinas como algo borroso, multidimensional, ambiguo y,

La educación y la pedagogía como disciplinas y profesiones de lo social

ocupaciones educadoras. Desde aquel punto de vista, tanto la educación formal como la educación no formal serían sociales. Parafraseando la máxima clásica se podría decir que toda acción educativa es – excepción hecha de la auto educación y aún eso sería discutible – una cuestión de relación (social) entre personas.

La pregunta a plantearse es: ¿por qué siendo ambas – educación formal y educación no formal – consideradas sociales, la Educación Social y la Pedagogía Social se han ocupado y ocupan de forma mayoritaria de la segunda? Buena parte de las razones que explican este hecho tienen que ver, probablemente, con el -todavía hoy- bajo nivel de formalización de estas disciplinas y, también, con la propia

bitio escolar y de los centros educativos. En este marco, la escuela ha sido históricamente concebida como un espacio ubicado más allá de la sociedad y, demasiado a menudo, totalmente ajeno a sus problemáticas. Se podría decir, de hecho, que buena parte de las escuelas son, aun en la actualidad, una especie de laboratorios donde se pretende formar – dar forma, formalizar – a los niños y niñas que, más tarde, tendrán que ingresar en lo social, eso es, en la vida adulta y el mercado de trabajo.

Lo social ha quedado, de esta manera, fuera de este marco formalizado y por eso, durante años, las disciplinas educativas que tenían como objeto de estudio dicho ámbito han sido consideradas periféricas en del mundo de la educación.

jo; la economía; la salud; la política; el ocio; y la cultura, entre otros. De hecho, educación y formación son hoy en día contempladas como herramientas estratégicas indispensables en cualquier actividad mínimamente compleja que haya que realizar en el ámbito social

De la misma manera, lo social está entrando, también, en la propia educación escolar. En nuestros días hay un tema abierto, en el Estado español, sobre la conveniencia o no de incluir trabajadores sociales y educadores sociales en los centros educativos para que se ocupen de las problemáticas socioeducativas relacionadas con el fracaso escolar. Se podría decir que la educación y la pedagogía son, en nuestros días, más *sociales* que nunca.

Aun así, tanto la educación como la pe-

en general, poco delimitado. Tampoco lo es que, en el marco de lo socio-educativo, haya tan poca investigación y que ésta halle tan focalizada en ámbitos muy concretos. Precisamente aquellos en los que – dentro de lo que tradicionalmente ha sido considerado lo social – tienen una historia un poco más larga. Nos referimos, en concreto, al ámbito de la inadaptación social infantil y juvenil.

A tenor de estos hechos habría que señalar que, quizás la caracterización que mejor define hoy a la Educación y a la Pedagogía en tanto que disciplinas de *lo social* sea decir que están aún en construcción.

Xavier Úcar

Universitat Autònoma de Barcelona

Juliol 2008

Incomodidades

Fichas (para memória futura) de uma agenda artística possível

5 “ALLGARVE 08 Mundos Locais: Espaços, Visibilidades e Fluxos Transculturais” no Algarve

No C C de Lagos/ Forte Pau da Bandeira Até 7 de Setembro 2008

“Mundos Locais: Espaços, Visibilidades e Fluxos Transculturais” é um projecto concebido para o Centro Cultural de Lagos no âmbito da 2ª edição do ALLGARVE e propõe uma plataforma transversal de produções artísticas que incluem trabalhos site-specific, instalações e video-projecções. É comissariado por Paula Roush e Lúcia Marques e reflecte a diversidade cultural que caracteriza as cidades de hoje em dia, partindo da especificidade cultural de Lagos e da sua identidade histórica em torno dos Descobrimentos para abordar a influência britânica que está cada vez mais presente na região do Algarve. Podem ser vistas obras de: Adekunle Detokunbo-Bello, Ângela Ferreira, António Ole, Beatrice Catanzaro, Cláudia Cristovão, Eduardo Matos, Eduardo Padilha, Faisal Abdu’Allah, Francisco Vidal, Gustavo Sumpta, Inês Amado, Inês Gonçalves, Jane Thorburn, Jorge Pereira, Jorge Pereirinha Pires, José Pinheiro, Kiluanje Liberdade, LAC, Luísa Homem, Manthia Diawara, Melanie Jackson, Mónica de Miranda, Paul Goodwin, Pedro Sena Nunes, Psychological Art Circus, Red Bull Music Academy, Renée Green, Ricardo Valentim, Susana de Medeiros, Uncle C, Vasco Pimentel, Ynaiê Dawson.



Inês Amado

Centro Cultural de Lagos
Rua Lançarote de Freitas, 7
8600-605 Lagos

Horários
Segunda a Domingo
das 10h às 20h

Preços
Entrada gratuita

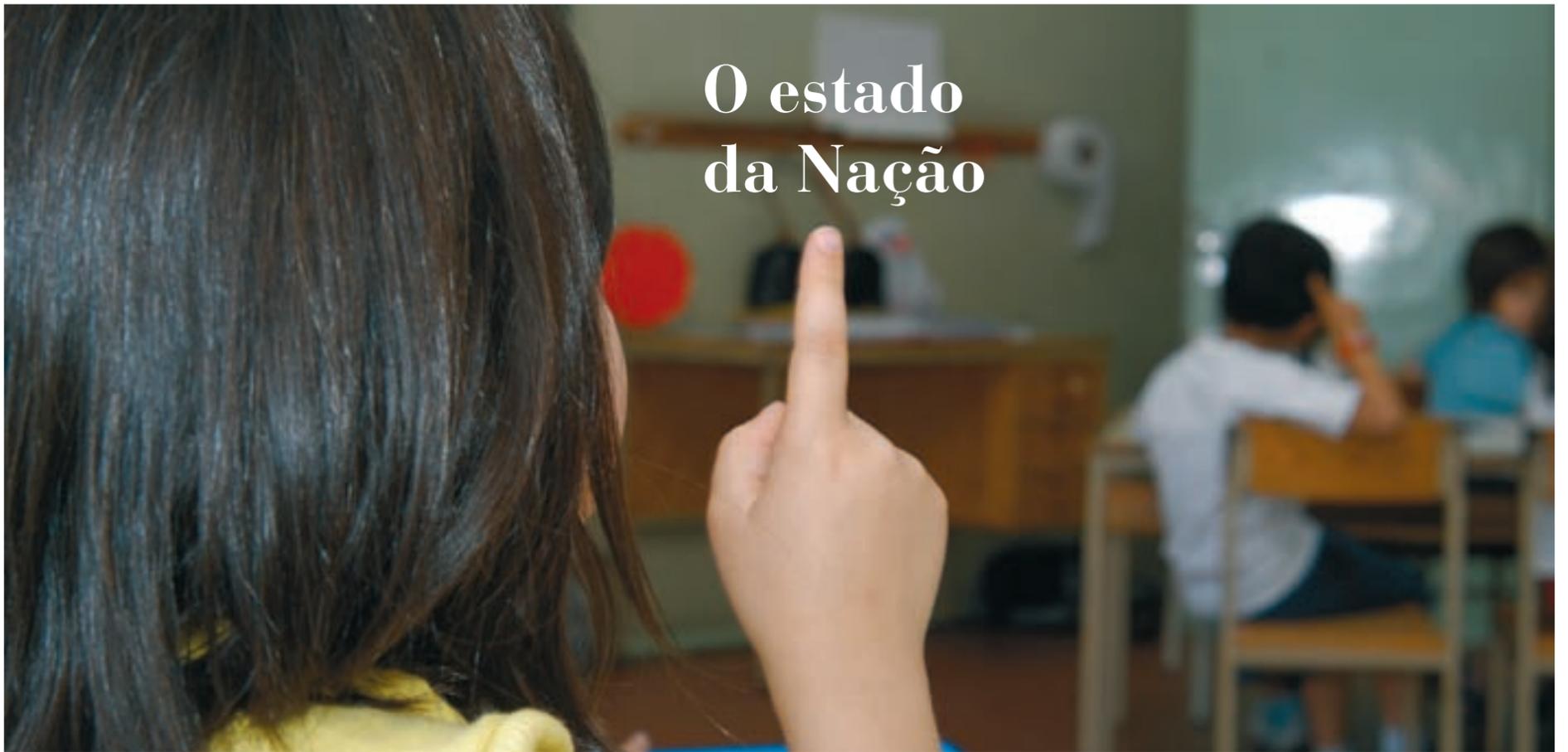
Forte Pau da Bandeira
Cais da Solaria
Lagos

Horários
Terça a Domingo
das 9h às 18h
Encerrado à Segunda

Preços
2€ e 1€ (jovens entre os 12 e os 18
anos, reformados e grupos guiados)
Entrada gratuita para menores de 12 anos

<http://www.cm-lagos.pt>

*para quem vai do Norte, de carro,
a melhor opção é seguir a A1 até
Lisboa, depois seguir a A2 até
Albufeira e no final, seguir pela A22
no sentido Lagos.



ANA ALVIM

O estado da Nação

Popularizou-se em Portugal que o encerramento do ano parlamentar seja feito com um debate sobre o estado da nação. A ideia é através de uma análise de todas as áreas sensíveis da governação se poder aquilatar (tal como se avalia o estado de saúde de uma pessoa) se o país se encontra de saúde ou não. Sabemos que um das áreas em que a “saúde” do país é cronicamente periclitante é a Educação e por isso não é de estranhar que muitos diagnósticos e discursos sobre as possibilidades de cura tenham incidido exactamente sobre este ponto sensível. Sensível dentro do sensível é o tema da Escola Inclusiva. Não é novo este interesse. Há alguns meses atrás o CDS-PP tinha eleito a Inclusão como a origem de todos os males na Educação o que motivou várias reacções entre as quais uma assinada por mim e publicada no jornal “Público”. Desta vez foi o Dr. Paulo Rangel, líder parlamentar do PSD, a criticar o desiderato do Governo em promover uma Escola Inclusiva. A crítica incidiu sobretudo o (perdoem-me “estafado”) argumento que a Escola Inclusiva é a escola do facilitismo e que o baixo nível educacional do país se deveria à promoção deste objectivo. Vamos a ver:

1. Portugal tem um atraso estrutural em matéria educativa. Este atraso, que tão claramente tem sido estudado (lembrava António Teodoro e António Nóvoa), não se deve ao facto da Escola ser “para todos”. Até poderíamos pensar que se deve ao facto da escola em Portugal ter sido sempre uma escola “só para alguns”. A escola “só para alguns” foi também a escola pedagogicamente retrógrada em que os alunos eram ensinados com programas iguais, estratégias iguais, etc.. O resultado, como se vê, não foi lá muito favorável.

2. Sustentar modelos organizativos em que os alunos não sejam separados pelas suas características económicas, sócio-culturais ou pelo seu aproveitamento ou processo de aprendizagem, não implica que o nível do ensino baixe. Pressupõe tão só, que se criem na escola e na sala de aula oportunidades para que cada aluno progrida à (máxima ou melhor) velocidade a que pode. Retomando a analogia com a Saúde, um sistema saudável não é aquele que investe um máximo de recursos para que uma minoria de cidadãos tenha saúde e longevidade; é, pelo contrário, o que consegue dispensar a todos os cuidados de saúde necessários (e de

boa qualidade). O problema é se pensamos que, se tratarmos alguns muito bem, temos forçosamente que abandonar a maioria à sua sorte. No Reino Unido diz-se “Every child matters” e nós não podemos deixar que em nome da “qualidade” se desviem recursos para alguns que deveriam ser usados para promover a educação de todos. Baixar o nível não é opção mas também não é opção desistir de um aluno só porque ele apresenta eventuais dificuldades.

3. Dizia-se na AR: a verdadeira escola inclusiva, a que proporciona igualdade de oportunidades, é a que é exigente. Sem dúvida. Assino por baixo. Mas antes de assinar... estaremos a falar da mesma coisa? “Qualidade”, “exigente” são palavras muito vagas. Eu acredito que “qualidade” é levar todos os alunos ao limite do que eles são capazes, acredito que “exigência” se liga ao desenvolvimento de uma política de responsabilidade de todos e de cada um. Mas sei que isto só é possível se não se tratarem todos da mesma maneira. Quanta uniformidade, rigidez, e desigualdade não se oculta por trás destes inócuos conceitos de “Igualdade de oportunidades” e de “qualidade”.

4. Parece que todos queremos uma

escola exigente. Mas o que junta as pessoas que acreditam numa escola inclusiva é que defendem que esta exigência deve ser com todos, que desistir da educação de um aluno ao nível do ensino básico é uma verdadeira condenação. Uma exigência que é feita mais da persistência variável do bambu do que da solidez parada do pinheiro. Uma avaliação menos positiva do estado da nação no âmbito educativo não pode, pois, ser atribuída à promoção da Escola Inclusiva. E deixo último argumento: é nos países onde a Escola Inclusiva se encontra mais desenvolvida (ex.: Finlândia, Dinamarca, Estados Unidos, Reino Unido,...) que se encontram também os exemplos da escola “exigente” e de “qualidade” que tanto se procura. (Havíamos de organizar na Assembleia da República uma “escola de verão” sobre como é que se pode aprender melhor se se aprender em conjunto, com diferentes pontos de partida e diferentes percursos de aprendizagem...) E boas férias para todos!

David Rodrigues

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

ESPECULADORES PERFUMAM-SE

Grandes bancos apresentam código de conduta

Os principais bancos mundiais apresentaram em Washington um código de conduta, com a intenção de pôr um ponto final aos excessos que há um ano estimularam a crise dos créditos hipotecários de risco (subprime).

Com estas medidas tenta-se “recuperar a confiança do mercado” destacou o Instituto Internacional de Finanças (IIF), na apresentação do relatório de 200 páginas, fruto de uma reflexão iniciada em Outubro.

As propostas do IIF, de natureza muito técnica, referem-se em particular à administração do risco por parte dos bancos, à remuneração de seus directores, ao manejo da liquidez, assim como à avaliação de activos, ao papel das agências de classificação e à transparência.

“Estamos numa situação na qual não podemos esperar mais”, destacou Josef Ackermann, presidente do conselho administrativo do IIF e presidente do comité

executivo do Deutsche Bank, em entrevista à imprensa. O IIF agrega 380 dos maiores bancos mundiais. Em relação ao polémico tema salarial dos altos executivos de bancos, o IIF estima que o sistema de remunerações não deve favorecer os riscos em excesso. Quando deixam a direcção, as suas saídas regadas a ouro, devem ser calculadas levando-se em conta “as consequências a longo prazo para o accionista”.

“As práticas de gestão de risco de liquidez devem

ser desenhadas especificamente para cada banco”, afirmou Ackermann. “Cada empresa deve determinar qual é o seu nível de tolerância ao risco”.

Como se sabe, antigamente os carteiristas também tinham o seu código de conduta. Nada mais natural que os especuladores criarem o seu para não se prejudicarem uns aos outros.

JPS-Página / fonte: AFP

■ Sublinhados

OBAMA É NETO DE CRIADO DE INGLESES

Barack Obama é já olhado como o próximo Presidente dos Estados Unidos da América pelo menos na Europa onde cumpriu um périplo mediática e rigorosamente muito vigiado com presenças estudadas ao mais ínfimo pormenor. É, aparentemente, uma vantagem sobre o republicano John McCain que tenta desvalorizar o sucesso de Obama no estrangeiro.

Em Berlim, onde discursou para mais de 200.000 pessoas, Obama causou um impacto muito semelhante ao causado por John F. Kennedy quando, em Junho de 1963, pouco depois da construção do Muro de Berlim, ali também proferiu uma histórica intervenção onde confessou, em alemão, que também era berlinense.

“Venho a Berlim como outros homens do meu país já vieram. Hoje, não falo como candidato à Presidência, mas como um cidadão americano e do mundo – um cidadão orgulhoso dos Estados Unidos. Sei que não me pareço com outros americanos que já discursaram nesta grande cidade. Minha mãe nasceu nos EUA, mas meu pai cresceu no Quênia e seu pai – meu avô – era um cozinheiro, um criado dos ingleses”.

O candidato democrata à Presidência dos Estados Unidos até viu ser divulgado, pelo jornal “Maariv”, o teor da mensagem que deixou no Muro das Lamentações, em Jerusalém, indiscricção muito condenada pelos rabinos que consideram tais mensagens / oração momentos íntimos dos crentes e como tal invioláveis.

Como John F. Kennedy há 45 anos, Obama tentou deixar a imagem de alguém que reprova todos os muros e barreiras que servem para separar os povos, pela riqueza ou pela cor da pele, e manifestar-se a favor de uma maior aproximação entre os EUA e a Europa.

A campanha pela sucessão de George W. Bush vai esmorecer um pouco depois de 8 de Agosto (dia da inauguração dos Jogos Olímpicos de Pequim) admitindo-se que os principais candidatos – Obama e John McCain – possam anunciar quem escolheram para a vice-presidência antes do arranque dos jogos para que essa notícia não perca o impacto mediático com a concorrência chinesa.

Para se ter uma ideia das máquinas eleitorais desta disputa basta dizer que o périplo de Obama pelo Médio Oriente e pela Europa foi preparado pela equipa de assessores de política externa do candidato que inclui mais de 300 especialistas distribuídos por 20 grupos. Obama recebe todos os dias, pelas 8h da manhã, dois emails com o resumo dos últimos acontecimentos de política externa e uma série de potenciais perguntas de jornalistas com as respectivas sugestões de resposta.

Histórias sublinhadas da corrida pela presidência dos EUA de um neto de um criado queniano de ingleses.

Júlio Roldão
jornalista



Enquanto se tece uma teia absurda no requinte e no exagero da sua estrutura, a que a voracidade da inteligência e do trabalho prometem a representação disforme de uma realidade sobre que não há controlo, consumimo-nos num ritual obscuro, enredados e cativos, de autofagia e saciedade de poder. Lançando pregões de justiça e de progresso, propalando sucessos perante a ignorância sem que as interrogações minguem, impiedosas e inquietantes, regando com miragens feéricas e com a alucinação das proezas a aridez do solo em que não vingam os gestos fraternos nem a simplicidade de uma harmonia ferida pela lâmina da excentricidade, vamos sendo empurrados para uma terra-de-ninguém em que nos falta a lucidez, a dignidade se enrosca sem agarrar o seu sentido e sobeja essa reacção alérgica com a roupagem das fúrias e das ofensas. Em contraponto com a cultura da diversidade assenta arraiais a guarda avançada de uma cultura da proibição, elevando o estandarte da paz e da segurança. Regras, normas, leis, preceitos, instruções, formulários, tratados, declarações, organogramas, códigos, conselhos, advertências, protocolos, boletins, cartões, registos, proclamações, estatutos, certificados, certidões, doutrinas, senhas, contratos, bilhetes, procurações, cotações, requerimentos, planos, acordos, regimentos, recibos, facturas, sentenças, assentos, autorizações, impedimentos, restrições, alvarás, concessões, documentos, provas, acusações, multas, números, autenticações, constituições, quotas, benefícios, chaves, adopções, protestos, princípios, direitos, obrigações, fronteiras, equivalências, sinais, horários, serviços, processos e nomeações em unísono elevam o clamor que só uma interdição ousa afrontar, subliminar, mansa, matreira, sufocante do bafo fresco que insiste em aplacar as iras, os magmas profundos da carne: a interdição do prazer. O prazer exige ousadia perante cada receio inscrito na identidade a desnudar, o prazer ignora o modelo mental regulado pela norma colectiva, e quando o instrumento dos prazeres dá por si na condição de matriz das rotinas ou é vício ou adivinha a linha ténue em que se começa a definir a felicidade. Libertos das culpas confessas, assinamos um compromisso com a liberdade de copo nos lábios, escancarando uma gargalhada de diversão no ambiente solene de um velório ou na audiência selecta de um discurso,

dormindo ao relento na areia com vários cartões de crédito no bernal, desbocados e mordazes no relance de um espelho da nossa imagem, sôfregos de céu ou mar, derramando beijos e sémen na volúpia das sedas e no suor dos perfumes, subscrevemos essa aliança com a felicidade e a plenitude da consciência embriagada no colo do tempo, com a promessa de mais se o tempo chegar. Com a devida proporção, na nossa penitência de formigas não abdicamos da folia que tantas cigarras cobiçam. Para tanto basta a arte de cantar à revelia da sorte, como se a malícia das caricaturas que colecionamos no intervalo do trabalho valha tanto como as obras-primas que decoram os camarins das prima-donas sem talento. O peso da normatividade na estrutura dos entes sociais, que tende a autonomizar-se na sua complexidade, sendo conforme uma realidade já de si complexa é necessariamente espontâneo. Entretanto, a condição subjectiva da pessoa humana sustenta o equilíbrio perante esse formalismo obsessivo e dissimulado, dissolvido no tecido social como substância incolor num fluido saturado. São os valores nobres da vida, os laços que cada indivíduo estabelece ou desfaz em consciência com a sua sensibilidade, as suas emoções e a sua interpretação do destino, a noção da imprevisibilidade e de uma fenomenologia autocrática, de quanto sendo universal também é transitório, são estas constantes sobre que se não impõe a possibilidade de controlo que permitem à hidra exaurir-se na sua substância inútil. A pessoa humana realiza-se na sua missão temporária como agente sobre uma história, inscrevendo na página maior que retrata quanto nela não cabe, mas que tem a validade esboroadada nos mitos, nas conjecturas e nos legados nebulosos sobre que se não ordena ou dominam as honras que lhes bebem na exuberância cerimoniosa do poder. E basta que se recussem os trocos do tédio que sustentam o papel de figurantes, e se imponha à custa das regras, sem que se maculem as regras, a condição de actores são. Seja pela imaginação, pelo saber, pela habilidade, pelo instinto ou pela convicção, se os homens tomam como sua a oportunidade deste milagre belo e fugaz da vida num recôndito universo, que qualquer sonho é suposto ser incapaz de atingir ou reproduzir, que maquiavelismo será suficiente para subtrair esse néctar à realidade. Se for pela arte do devaneio e com a força da perseverança, que seja, desde que haja a prudência em que as palavras valham mais do que os inquisidores podem dar por elas e os esbirros sejam perdoados pelas asneiras de figurantes.

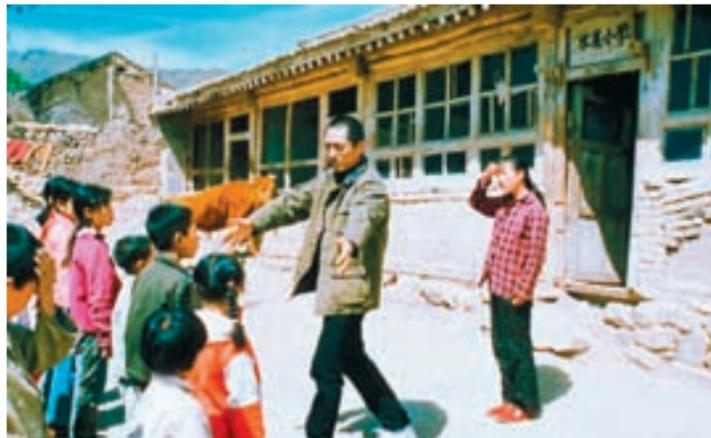
Luís Miguel Brandão Vendeirinho
Escritor. Lisboa

Alguns olhares sobre a figura do professor no cinema⁽²⁾

No filme *Nenhum a menos* – Zhang Yimou (China, 1998) o professor da escola primária de Shuiquan tem de se ausentar durante um mês. O presidente da pequena aldeia, Tian, apenas consegue encontrar uma adolescente de 13 anos, Wei Minzhi, para o substituir. O professor Gao adverte-a para que não permita que mais alunos abandonem a escola, garantindo-lhe o pagamento de 50 yuan e mais um pequeno extra se for bem sucedida. Minzhi, pouco mais velha que alguns dos seus alunos (da 1ª à 4ª classe, numa turma única), pouco mais pode fazer do que escrever texto no quadro e ensinar uma ou outra canção. Mal a jovem professora se apresenta, uma pequena aluna é convidada a ingressar numa escola de desporto e, quase de imediato, Huike, um dos garotos mais difíceis de controlar nas aulas, é obrigado a ir trabalhar para a cidade, pois vive só com a mãe, que está doente e imersa em dívidas. Minzhi recusa-se a perder outro aluno. Aqui não há romance e nunca deixamos o ponto de vista de Wei Minzhi, cuja única preocupação é cumprir a sua função de professora, durante um mês, e, posteriormente, encontrar Huike, perdido algures na cidade. A obstinação da jovem é o ponto central deste filme que também mostra a dura realidade da educação no interior da China. Uma curiosidade é que todos os actores são amadores, a maioria interpretando seus “papéis” da vida real.

O que nos chama a atenção, logo no início, é a pobreza da escola e dos seus frequentadores. É uma situação tão desesperadora que à professora só é permitido o uso de um giz por dia. Vários dos seus alunos dormem na escola, improvisando camas com as carteiras que usam durante o dia. Essa confusão de ambiente público e privado (escola e casa, respectivamente) traduz-se no cuidado e na valorização que os alunos dão às coisas mais simples, como o giz usado pela professora Wei.

O primeiro motivo da evasão escolar é,



então, apresentado: a menina atleta tem a chance de escapar da pobreza e, por mérito próprio, fazer parte das vitórias da nação chinesa. É, certamente, uma chance rara, única, que lhe possibilitará o acesso a outros lugares e a uma nova e melhor educação. Ao acontecer isso, porém, o outro lado se expõe com clareza: todos os alunos ficam, permanecem na escola miserável e, desta forma, estão excluídos de qualquer possibilidade de educação e salvação. Neste caso, um a menos na escola do professor Gao significa justamente o contrário. A menina é só mais uma que conseguiu escapar ao ciclo de pobreza que atinge todo o resto.

A pobreza continuará fazendo vítimas. Agora ela é a causa direta da ausência de outro aluno, desta vez o menino Zhang, que parte para a cidade à procura de um emprego que possa sustentá-lo e à sua família. Este é o momento da grande virada da escolinha, que deixa de ser um celeiro de miséria para tornar-se o cenário de transformação, promovida pela união da professora e alunos.

Sentindo que deve ir atrás do aluno extraviado, Wei e os alunos juntam-se ao redor de contas – ela mesma não sabe resolvê-las – que devem levá-la até à cidade para buscar Zhang. Depois das contas, vem o heróico esforço, promovido pelas crianças, de carregar tijolos para levantar o dinheiro necessário. Há quem veja nisso a exaltação do trabalho infantil,

mas o que nos foi apresentado é justamente o contrário. São crianças que se sacrificam para salvar um colega. Se o trabalho infantil é uma das maiores causas da evasão escolar em todo o mundo, neste caso ele se apresentou como uma alternativa desesperada para acabar com o mal. Qualquer um dos alunos poderia ser o protagonista do drama vivido por Zhang; trata-se de um problema que, no fundo, é de todos. O que vimos foi a mobilização da sociedade em torno de um problema único, com as únicas armas infelizmente disponíveis a uma classe de crianças semi-analfabetas: carregar tijolos.

O filme reforça a crise na educação como factor mundial. O mundo capitalista subdesenvolvido e desenvolvido, assim como o mundo socialista, representado pela China, sofrem suas conseqüências, prova de que a crise está acima de sistemas políticos. Mesmo num sistema supostamente igualitário, existem crianças atletas ou génios que escaparão à pobreza, assim como uma elite na própria China pode sair do país para assistir à Copa do Mundo. As verdadeiras soluções, no entanto, aparecem com o comprometimento de toda a sociedade com os problemas, transferindo-os da esfera privada para o âmbito público.

José de Sousa Miguel Lopes

Universidade Vale do Rio Verde – MG, Brasil

EXPLORAÇÃO INFANTIL

Justiça inocenta pais de *miss* infantil morta nos EUA em 1996

Os pais da pequena JonBenet Ramsey, assassinada em 1996, quando era uma popular rainha de beleza infantil de apenas seis anos, no Colorado, foram inocentados do caso, no qual foram considerados suspeitos durante 12 anos.

O gabinete da Procuradoria de Distrito do condado de Boulder divulgou uma nota de imprensa, anunciando que “não consideram nenhum membro da família Ramsey, incluindo John, Patsy, (o irmão) Burke Ramsey, como suspeitos nesse caso”.

No comunicado, “lamentam profundamente” terem colocado os Ramsey como principais suspeitos desse caso de grande divulgação na imprensa americana, durante mais de 11 anos.

A Procuradoria explicou ter decidido fazer o anúncio após receber, recentemente, novas provas científicas de DNA que inocentam os familiares directos da menina, que foi encontrada morta, agredida e estrangulada na cave da casa dos Ramsey, no dia seguinte ao Natal de 1996.

O caso gerou enorme cobertura das TVs americanas, que mostraram vídeos da pequena modelo, narrando a trágica descoberta do corpo e, finalmente, as acusações que começaram a apontar os pais como maiores suspeitos. Perante a opinião pública ambos foram apontados como possíveis autores do crime. A mãe de JonBenet, Patsy, teve entretanto um cancro e faleceu, em 2006, aos 49 anos.

A ocorrência deste caso, para além do crime em si, fez levantar, um pouco por todo o mundo, a questão

de uma certa forma de trabalho infantil ou de exploração infantil, no caso, a sujeição de uma criança de apenas 6 anos a um concurso de beleza e possíveis conseqüências da sua exposição mediática precoce.

JPS-Página / fonte: AFP

Natureza e sustentabilidade III

A descoberta dos princípios da Termodinâmica na primeira metade do século XIX iria ser em breve percebida pela sua importância para o pensamento económico. Radicando-se no próprio desenvolvimento tecnológico, a sua formulação em termos de fluxos e transformações e em conceitos de conservação e dissipação, comportava já essa proximidade epistemológica. À entrada na segunda metade do século XIX, William Jevons, pioneiro do pensamento económico neoclássico foi também precursor da corrente da economia ecológica e energética. Ele reconheceu a importância da energia primária no desenvolvimento económico e a sustentação do poder político, associando a sustentabilidade do império britânico à disponibilidade de carvão mineral. Pouco mais tarde, o ucraniano Sergei Podolinsky tentou reconciliar a teoria da mais valia do trabalho com a análise termodinâmica do processo económico, para concluir que os limites do crescimento económico têm não só a ver com relações de produção como também com as leis físicas, antecipando conceitos que são agora adoptados por algumas correntes de pensamento económico contemporâneo.

Já no primeiro quarto do século XX, Frederick Soddy enfatizou a importância dos princípios da Termodinâmica na esfera económica, e reconheceu na transição das fontes de energia renová-

veis de origem solar para as fontes de energia fóssil (uma mudança de fundos para depósitos) a base de sustentação do crescimento económico então em curso. Nas décadas de 1920 e 1930 desenvolveu-se nos EUA o movimento tecnocrático, dirigido por Howard Scott a que M. King Hubbert aderiu. Os tecnocratas constituíram um movimento racionalista radical que, pela primeira vez, realizou estudos económicos baseados não em unidades monetárias mas sim físicas. Algumas das ideias do movimento tecnocrático reemergiram no último quartel do século XX, designadamente na análise energética e na ecologia industrial.

Após a Segunda Guerra Mundial surgiram várias linhas de pensamento crítico que trouxeram para a teoria económica os fundamentos físicos da actividade económica. King Hubbert, que animara o movimento tecnocrático e persistira na crítica da economia monetarista, procedeu à análise e à modelação dos dados empíricos relativos à descoberta e extracção de energia fóssil, para deduzir acertadamente a previsão do pico da produção de petróleo nos EUA (cerca de 1970) e no mundo (no início do presente século). Howard Odum, protagonista central na fundação da Ecologia como disciplina científica, atribuiu um modelo de fluxos energéticos ao funcionamento sistema integrado sociedade - natureza, e adoptou o princípio Darwiniano da se-

lecção natural, para enunciar um novo princípio, segundo o qual o critério da selecção natural é a maximização da eficiência energética. Argumentou que a energia está na origem do valor económico; e que a todo o fluxo monetário está associado um fluxo de energia em sentido contrário, em que, todavia, o dinheiro flui em circuito fechado, ao passo que a energia flui do exterior, através da fronteira da esfera económica, para depois a deixar como calor degradado.

Na segunda metade do século XX é ainda de assinalar o trabalho fortemente interdisciplinar do matemático romeno Nicholas Georgescu-Roegen, que levou ao extremo o questionamento da tradicional função de produção de Cobb-Douglas, argumentou contra a intermutabilidade dos factores de produção, e enfatizou a relevância do suporte material do processo económico. Com Georgescu-Roegen, Herman Daly, Robert Ayres, Robert Costanza e vários outros, prosseguiram as críticas e construções alternativas ao modelo neoclássico entretanto elaborado por Paul Samuelson, Robert Solow e Joseph Stiglitz, e consagrado pelos prémios Nobel atribuídos a estes três autores. Daquele trabalho persistente frutificou a consolidação das escolas conhecidas por Economia Ecológica e Ecologia Industrial. Daly retomou a crítica à sustentabilidade física do crescimento económico, contrastando esse

conceito com as leis da Termodinâmica. A Robert Ayres se deve um extenso corpo de investigação económica com forte suporte empírico, focando os fluxos de matéria e energia através da esfera económica e em interacção com a Natureza, sujeitos aos princípios da Termodinâmica. Ele considerou em particular o problema da exaustão de recursos naturais; recursos materiais de teor decrescente requerem crescente quantidade de energia de elevada qualidade (baixa entropia) para serem extraídos; tal que, enquanto um stock material é exaurido, é paralelamente exaurido um stock de energia de alta qualidade (baixa entropia). Costanza argumentou a favor de uma teoria de valor económico fundada na energia incorporada, e admitiu que um mercado perfeito (embora não existente) conduziria a preços proporcionais à energia incorporada.

A presente crise financeira, energética e alimentar parece indicar que a teoria económica que prevaleceu no campo do reconhecimento académico e nas instituições financeiras internacionais, menosprezando a realidade da interdependência Homem-Natureza e os limites impostos pelas leis naturais, está posta em cheque e carece ser urgentemente superada.

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora

■ Foto ciência com legenda

Macroinvertebrados Indicadores Biológicos da Qualidade da Água

Um dos ecossistemas mais ameaçados a nível planetário e que poderá, inclusive, pôr em risco a sobrevivência da espécie humana é o aquático. A análise da qualidade da água recorre não só a factores químicos, como também a indicadores biológicos, por exemplo as populações de Macroinvertebrados Bentónicos. A utilização destes indicadores baseia-se no pressuposto que a contaminação produz alterações estruturais e funcionais nas comunidades bentónicas, nomeadamente no número de indivíduos, na sua distribuição com implicações na organização e funcionamento dos ecossistemas aquáticos.

Essas comunidades apresentam elevada sensibilidade respondendo às alterações do biótopo, tais como o tipo de substrato, a velocidade da corrente e ainda as variações da qualidade da água. Estes indivíduos com uma elevada diversidade taxonómica apresentam diferentes graus de tolerância às variações da qualidade da água, de acordo com o grupo taxonómico a que pertence. Estes indicadores estão presentes em todos os sistemas aquáticos o que facilita os estudos comparativos, permitindo assim uma avaliação ampla e relativamente simples da qualidade ecológica dos recursos hídricos.



Macroinvertebrado bentónico (microscopia óptica estereoscópica)

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

Acabámos, no artigo anterior, a afirmar a necessidade de se reflectir sobre a problemática da autoridade nas sociedades contemporâneas, como uma problemática que não podemos ignorar quando nos debruçamos sobre as situações da ausência de disciplina nas nossas escolas. O que, no nosso caso, terá que ser entendido não como um subterfúgio tendente a desresponsabilizar estas organizações face ao fenómeno em apreço, mas antes como uma

Se esta é uma das propriedades do mundo que andamos a construir e que pode contribuir para a reflexão sobre o assunto que justifica este artigo, há, ainda, duas questões adjacentes que importa esclarecer: (i) uma que tem a ver com a valorização das experiências não coercivas como condição de uma educação mais humanizada e (ii) outra que diz respeito às dificuldades da definição dos limites como operação educativa necessária. Ambas as ques-

que a definição dos limites só poderá ser abordada como uma tarefa imediata se estivermos perante uma situação tão consensual quanto é possível sê-lo, de forma a que, por isso, se possam facilitar os processos de comunicação entre os intervenientes aos quais a situação diga respeito.

A última questão que importa abordar no âmbito da reflexão proposta diz respeito à demissão educativa como estratégia relacional, ainda que seja

construirmos uma relação cidadã com esta mesma autoridade. Uma relação que não nos conduza a subserviências inúteis ou a atitudes irresponsáveis que os discursos neoliberais, do ponto de vista da retórica que os fundamenta, tanto têm vindo a favorecer.

Há que reconhecer, em jeito de conclusão e em primeiro lugar, que não podemos deixar de enquadrar a problemática da indisciplina nas nossas escolas na relação que todos estabelecemos com o mundo. De algum modo, a indisciplina exprime, também, essa dificuldade de definirmos o que é o bem comum e de estabelecermos, assim, consensos sobre as modalidades através das quais se erguem os actos e as acções educativas que têm lugar no mundo em que habitamos.

Há que reconhecer, também e em segundo lugar, que não se pode exigir a uma mãe ou a um pai que se assumam como educadores perfeitos quando não podem deixar de andar emaranhados nas agruras de quotidianos onde, mais do que cidadãos e cidadãs, temos que ser, acima de tudo, produtores eficazes e competitivos.

É, por isso, que problemática da indisciplina e da violência tem que ser vista, também, como uma problemática que nos obriga a reflectir e a intervir no mundo e nas sociedades em que vivemos, de modo a estabelecer-se as condições que podem contribuir para que possamos responder às exigências educacionais que contemporaneamente consideramos ser necessárias para se viver nesse mundo e nessas sociedades.

**Ariana Cosme
Rui Trindade**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto

BIBLIOGRAFIA

Habermas, J. (1993). *Técnica e ciência como «ideologia»*. Lisboa: Edições 70.



abordagem que não poderá iludir o facto das escolas serem espaços do e no mundo. É reconhecendo este facto que, olhando para o ocidente deste mundo, se constata que a vida aqui acontece, em geral, através de uma relação algo contraditória entre os indivíduos e a ideia de autoridade. Uma relação através da qual se verifica que não há modelos de autoridade prefigurados e inquestionáveis que possam ser dissociados dos tipos de interacções concretas que se vão estabelecendo no seio dos mais diversos espaços sociais que todos nós vamos percorrendo. Daí que não seja por acaso que Habermas (1993) defenda que a época em que vivemos se caracteriza mais pela desestruturação do superego do que pela valorização das personalidades autoritárias.

tões entroncam na problemática da relação mais ou menos tumultuosa entre os indivíduos e a autoridade, explicando-se, assim, o equívoco subjacente à primeira e o incómodo, aparentemente sem sentido, que a segunda revela. É que a ideia de que uma educação mais humana não admite coerções é uma concepção tão ilusória quanto perigosa, do mesmo modo que a afirmação da possibilidade de se definir os limites da acção humana sem hesitações, como expressão de competência educativa, não deixa de ser mais do que uma crendice. Enquanto no primeiro caso se ignora que não é a coerção que impede uma educação mais humanizada, mas a falta de sentido e a arbitrariedade da mesma, no segundo caso, pelo contrário, o que não se compreende é

necessário afirmar que a coberto de tal demissão se exprimem realidades distintas entre si. É que se a demissão educativa pode pressupor o desinvestimento numa relação, nem sempre é esta a explicação mais adequada para elucidar um tal fenómeno. Por vezes, falamos de demissão quando não somos capazes de lidar com as situações e hesitamos; quando não conseguimos enfrentar os preconceitos que derivam de leituras padronizadas da realidade que os outros podem experienciar ou quando estamos sujeitos a uma sobrecarga de tarefas que dificulta uma gestão mais ampla e conseguida das nossas vidas. Em qualquer dos casos estamos perante situações que influenciam o nosso modo de nos relacionarmos com a autoridade e, sobretudo, de

CRIMES de GUERRA

Advogado chega a França para investigar matança cometida em 1944

O promotor geral de Dortmund, Ulrich Maass, e um delegado de polícia de Stuttgart chegaram terça-feira, 15 de Julho, à cidade francesa de Maille (centro) para investigar uma matança cometida pelo exército de ocupação alemão durante a II Guerra Mundial, em 25 de Agosto de 1944.

Em 2004, Maass iniciou uma campanha de informação judicial por crimes de guerra cometidos em

Maille em 25 de Agosto de 1944.

"Tenho vergonha do que os alemães fizeram aqui e peço desculpas a todo o mundo. Estou surpreso e emocionado com a recepção", declarou pouco depois de chegar a Maille o juiz Maas, acompanhado do delegado Bernard Schneider e de uma tradutora.

Em 25 de Agosto de 1944, dia da libertação de Paris, cerca de 80 soldados alemães mataram a tiros e ar-

mas brancas 124 dos 500 habitantes dessa cidade, entre eles 42 mulheres e 44 crianças.

O subtenente Gustav Schlueter, comandante do batalhão, foi reconhecido culpado da matança, condenado à morte à revelia em Bordeaux em 1952, tendo morrido na Alemanha em 1965.

Segundo o promotor da República em Tours (centro da França), a delegação alemã permanecerá três dias

no local para "tentar recolher testemunhos e identificar as unidades alemãs e os indivíduos que participaram da matança".

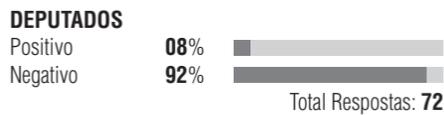
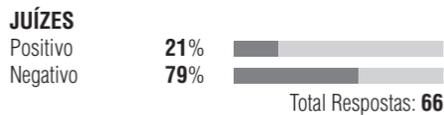
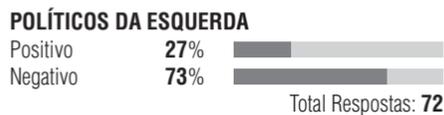
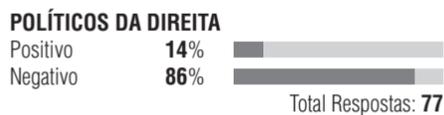
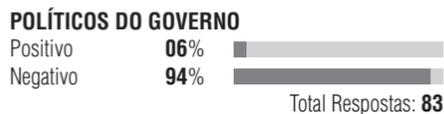
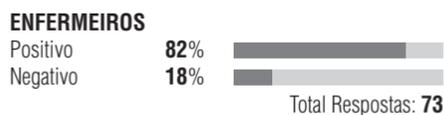
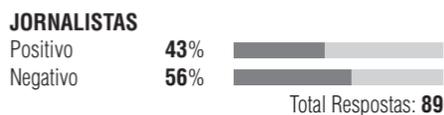
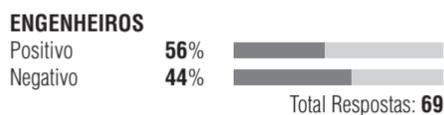
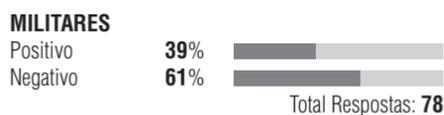
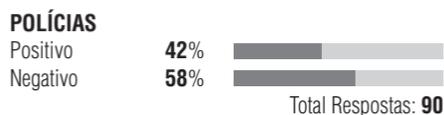
O promotor Maass recordou que este tipo de crime de guerra não prescreve na Alemanha.

JPS-Página / fonte: AFP

■ Barómetro

BARÓMETRO DAS PROFISSÕES

Em sua opinião o desempenho destes grupos sociais tem sido positivo ou negativo?



Da (in)comunicação nos sistemas de ensino: breve apontamento



A problemática da diversidade cultural parece ter ganho valor. Cada vez são mais os falantes que, debruçando-se sobre os mundos da escola, empregam o conceito de forma valorizada e, aparentemente, não como problema social. Por outro lado, o conceito de diversidade cultural parece também estar a ser banalizado justamente porque deixa de ser operativo conceptualmente. Não se distingue, por vezes, facilmente, se as pessoas estão a falar de diversidade se de desigualdade, se de comunicação possível entre diferentes ou apenas de separação/quetização das diferenças, tornando-as incomunicáveis, como se de ilhas se tratasse sem qualquer ligação ao continente.

Falemos, a propósito da difícil comunicação entre diferentes, hoje, de dois exemplos e contextos concretos: o ensino privado e o ensino público, do ponto de vista dos professores; e o ensino politécnico e o universitário, também apenas do ponto de vista dos docentes.

Há poucos anos, um professor profissionalizado, com 20 anos de carreira, do quadro de uma escola privada, posicionado no topo da carreira, regido pelos escalões do contrato colectivo de trabalho, resolveu tentar o ingresso no ensino público. Concorreu ao concurso nacional e ficou atrás de mais de 3000 colegas, a maior parte deles recém licenciados. Não foi colocado porque foi posicionado no 2.º escalão, justamente por não ter nem um segundo

de experiência no ensino público. Primeira discriminação. A instituição de onde provinha tinha até equiparação pedagógica com o ensino público. Só no ano seguinte, depois de ter conseguido leccionar umas horas no ensino público conseguiu passar para o 1.º escalão e ser colocado. Segunda discriminação: o vencimento passou a ser de metade relativamente ao que tinha há muitos anos. Ficou a saber que só depois de vir a ser efectivo, ou de ficar afecto a um quadro de zona pedagógica, como agora se diz, é que veria reconhecido todo o tempo de trabalho já prestado, para efeitos de remuneração. É caso para perguntar: diferentes e desiguais? Diferentes e incomunicáveis? É esse valor que reivindicamos? O professor reestrutura agora, ontologicamente, o pensamento e aceita a incomunicação, que mais não é que uma injustiça legitimada pela Lei, como um investimento futuro. Que mais pode fazer?

Aqui há uns anos atrás, um colega do topo da carreira do ensino superior politécnico – Professor Coordenador – concorreu a uma vaga numa universidade portuguesa. Resultado: teve que começar de novo a carreira como se se tivesse doutorado naquela altura. Ficou como Professor Auxiliar, ganhando

muito menos que o que ganhava anteriormente, tendo a Universidade, em nome da Lei e da separação clara do que se chamam os subsistemas do ensino superior em Portugal, o universitário e o politécnico, tornado incomunicável aquilo que afinal de contas deveria ser apenas diferente. E sabem que mais? Essa Universidade integra em si esses dois mesmos subsistemas e nem assim foi possível fazer a ponte entre a diversidade de estatutos da carreira docente do ensino politécnico e do ensino universitário.

É caso para dizer: bolas, os filhos do mesmo pai e da mesma mãe são diferentes entre si mas têm a mesma origem e os mesmos direitos.

No caso destes dois exemplos, os filhos do mesmo pai são discriminados em função apenas do nome.

Para quando estatutos da carreira docente do ensino superior que permitam a comunicação entre os dois subsistemas sem prejuízos para os sujeitos?

Para quando o fim desse tratamento desigual entre o ensino privado e o ensino público que, ao nível do básico e do secundário, levam os professores a desenvolver os mesmos programas nacionais e a executar similares tarefas?

É caso para perguntar, “E Agora Professor?”

Bom, da nossa parte, nós queremos ser diferentes mas não desiguais.

Ana Vieira

Professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico e Investigadora do CIID - Centro de Investigação Identidades e Diversidades, IPEleiria
anamariasnvieira@hotmail.com

Ricardo Vieira

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



Quem nasce no Brasil é o quê mesmo?

Uma curiosidade um tanto infantil talvez possa nos ser altamente reveladora. Afinal, o adjetivo pátrio, aquele que nos indica origem ou procedência de alguém, geralmente se expressa pelos sufixos ense ou ês ou, ainda iano. Assim, temos o francês, o português, o inglês entre tantos. Ou ainda, o italiano, o peruano, o venezuelano, equatoriano entre outros tais. Há ainda outras variações, como o paraguaio o guatemalteco, que nos parecem muito originais e para os quais não encontramos paralelo. O mesmo se passa com brasileiro. Embora os franceses nos chamem bresilien, os ingleses brazilian e os italianos brasiliano, nós, insistimos em nos chamar brasileiros usando esse sufixo eiro que não se aplica a nenhum outro adjetivo pátrio. E, aqui entre nós, também usamos o mesmo sufixo eiro para indicar a origem ou a procedência de quem nasceu em Minas Gerais: o mineiro.

A palavra brasileiro designava, no período colonial, aquele que vivia de explorar e fazer comércio com o pau-brasil, madeira de cor de brasa de grande valor comercial à época. O sufixo eiro, nesse caso, tem, entre outras funções, a de assinalar uma ação ou uma função como em madeireiro, mineiro, pis-

toleiro, grileiro ou garimpeiro. Todavia, o adjetivo pátrio brasileiro indica a origem colonial dos que aqui chegavam e o que vinham fazer aqui. O Superdicionário da Língua Portuguesa, da editora Globo, (2000, Fernandes, F.; Luft, C.P. e Guimarães, F.M.) assinala que brasileiro, além de ser aquele ou aquela “natural ou habitante do Brasil” também é o “português que residiu no Brasil e que voltou rico à sua pátria”. É interessante observar que embora a língua portuguesa nos ofereça sinônimos para brasileiro, como brasiliense, brasilense e brasiliano essas variantes são desprezadas.

O termo brasileiro para designar o natural do Brasil começa a ser consagrado na primeira Constituição Política do Império do Brasil, em 1824. Era natural que um novo marco jurídico para conformar as regras do jogo no território que recém se tornava independente tivesse que nomear e diferenciar os nascidos no novo território. No nosso continente, até mesmo o nome, América, se afirmou como contraposição às metrópoles pela necessidade de afirmação da elite crioula. Até então a expressão Índias Ocidentais era amplamente usada como designação, sobretudo pelos

espanhóis para as terras que, depois, seriam denominadas americanas. Nos Estados Unidos, primeiro país a fazer uma revolução de libertação nacional no mundo em 04.07.1776, a expressão american foi brandida com força pelos revolucionários para se diferenciarem dos colonizadores ingleses. Enfim, o termo América só se consagra a partir dos ideólogos das elites crioulas contra as antigas metrópoles. O mesmo ocorreu com o regime republicano que passou a vigorar em todos os países da América que faziam a sua independência como forma de auto-afirmação das antigas metrópoles onde imperavam as monarquias. Exceto o Brasil que permaneceu com regime monárquico e se proclamou Império e, com isso, se diferenciando de todas as demais novas nações que nasciam no continente e não sem um ar de superioridade por fazer suas as antigas instituições das metrópoles européias. Talvez essa continuidade portuguesa nos ajude a entender o porquê da escolha do adjetivo pátrio brasileiro e não brasiliano ou brasiliense. Afinal, brasileiro é o “português que residiu no Brasil e que voltou rico à sua pátria”. Explorar o Brasil é o ser do brasileiro. Quando nos tempos

da exploração da borracha na Amazônia dizia-se que o único crime que lá se cometia era não voltar de lá rico, conforme registra o ensaísta amazônense Samuel Benchimol. É ele quem nos conta que à entrada do rio Purus, o mais rico na exploração de borracha, havia uma ilha chamada Consciência, que era onde você devia deixar a consciência antes de subir o rio para não se lembrar do que você havia feito quando voltasse do alto rio. Não à toa, no interior do nordeste, o paroara, aquele que voltava rico da Amazônia, era visto como tendo uma riqueza amaldiçoada. Assim tem sido o objetivo da ocupação do nosso território com grande influência na formação do caráter dos que aqui nascem. Não creio que estamos diante de um fato isolado, nem tampouco de fatos amazônicos. Brasileiro tem sido exatamente isso: aquele que vive de explorar o Brasil. Não é natural ser brasileiro. É uma opção. De minha parte, nasci no Brasil, mas não sou brasileiro. Sou brasiliano. Felizmente, para não ser acusado de apátrida, os nossos dicionários me dão essa opção.

Carlos Walter Porto-Gonçalves

Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro

COISAS da RELIGIÃO

Igreja Anglicana à beira do cisma após casamento de sacerdotes gays

A Igreja Anglicana está à beira do cisma, depois do casamento de dois sacerdotes homossexuais em Junho em Londres ter aprofundado as divisões da confissão.

O próprio arcebispo de Canterbury, Ronan Williams, chefe da Igreja Anglicana, advertiu para o risco, ao discursar para o sector tradicionalista – que não aceita a ordenação de bispos mulheres e de sacerdotes gays –, que decidiu organizar-se de forma sepa-

rada num conclave que chegou ao fim no domingo, 29 de Junho, em Jerusalém.

“Reflectam atentamente sobre os riscos que correm”, alertou na segunda-feira Williams, que dirige uma comunidade de 77 milhões de fiéis no mundo.

“Se as estruturas existentes não funcionam, o desafio é reformá-las, não improvisar soluções que criam mais problemas do que resolvem”, afirmou a principal autoridade anglicana, depois dos conservadores

anunciarem que não reconhecerão mais a autoridade do arcebispo de Canterbury.

A Igreja Anglicana encontra-se profundamente dividida desde que o seu braço americano consagrou, em 2003, um reverendo abertamente homossexual, Gene Robinson, como bispo de New Hampshire (nordeste dos Estados Unidos).

A tensão aumentou o ano passado com a escolha de uma mulher para dirigir a comunidade anglicana dos

Estados Unidos, que tem 2,5 milhões de fiéis.

A maior parte da Igreja Anglicana no mundo resiste à nomeação de mulheres como bispos e não aceita a homossexualidade. Muitas comunidades restringiram e inclusive romperam os vínculos com a igreja Episcopal americana depois da nomeação de Robinson em 2003.

JPS-Página / fonte: AFP

■ Erva daninha

Livro publicado nos EUA denuncia “crimes de guerra” da era Bush

Os Estados Unidos violaram as Convenções de Genebra ao recorrer à tortura na “guerra contra o terrorismo”, a ponto de o governo Bush poder ser julgado por crimes de guerra, segundo um livro publicado em Julho com base num relatório secreto da Cruz Vermelha.

Em “O Lado Obscuro”, numa tradução [livre] brasileira, da editora Doubleday, a jornalista Jane Mayer, especialista em questões de espionagem e antiterrorismo da revista New Yorker, apresenta em 392 páginas uma síntese de factos publicados e outros menos conhecidos sobre o assunto.

“A história interna sobre como a guerra contra o terrorismo se converteu em guerra contra os ideais dos Estados Unidos” menciona entre outras provas um relatório confidencial do Comité Internacional da Cruz Vermelha (CICV), o qual teve acesso aos depoimentos de quinze suspeitos detidos em Guantánamo.

O relatório do CICV é confidencial, uma vez que a organização considera a discrição necessária para poder dar prosseguimento ao trabalho.

Segundo o livro, a Cruz Vermelha entrevistou 14 prisioneiros e entregou em 2007 o seu relatório à Agência Central de Inteligência (CIA), que o transmitiu ao presidente George W. Bush e à secretária de Estado Condoleezza Rice.

No caso de Abu Zubayda, o membro da rede terrorista Al-Qaeda mais importante capturado pelos Estados Unidos, a Cruz Vermelha “descreveu o tratamento a que foi submetido, categoricamente de tortura”, segundo Jane Mayer.

A Cruz Vermelha “advertiu que o abuso constituiu um crime de guerra, colocando os mais altos dirigentes do Governo dos Estados Unidos em situação de poderem ser processados, indicaram fontes ligadas ao relatório”.

A CIA admitiu que Zubayda havia sido submetido ao “waterboarding”, uma técnica de afogamento, que consiste em asfixiar o preso de cabeça para baixo mergulhado em água. O livro detalha como em Guantánamo (Cuba), Abu Ghraib (Iraque), Afeganistão ou em prisões clandestinas noutros países, os Estados Unidos mantiveram pessoas detidas sem acusações formais e criaram uma espécie de Gulag (campo de concentração da extinta União Soviética) para milhares de pessoas, mesmo alguns inocentes; torturou ou fez torturar por terceiros, inclusive na Europa.

Mayer assinala entre os responsáveis o vice-presidente Dick Cheney, a quem apresenta como um homem transformado pelos ataques de 2001 e que conseguia obter qualquer coisa de Bush.

“Para entender a resposta autodestrutiva da administração Bush ao 11 de Setembro, é preciso um olhar para Cheney, o especialista em apocalipse e partidário sem complexos da expansão do poder presidencial [imperial]”.

“Como parte desse processo, pela primeira vez na sua história, os Estados Unidos instruíram os seus funcionários a que impusessem tormentos aos seus prisioneiros, convertendo a tortura em lei, sem mencioná-la pelo nome”, escreve.

A autora destaca que os Estados Unidos se tornaram o primeiro país a justificar violações das convenções de Genebra, firmadas depois da II Guerra Mundial e sob custódia do departamento de Estado.

Segundo Mayer, “seria necessária, no entanto, uma acção política para chegar a condenar os membros mais poderosos do governo Bush...”

JPS-Página / fonte: AFP



Circo: aula de vida

Trabalhei nos três turnos em uma escola da rede estadual na cidade de Teresópolis no período de 1998 a 2006 e mantive um carinho todo especial pelos alunos do 3º turno. As dificuldades encontradas por muitos deles para levar seus estudos adiante, além de um currículo baseado na realidade daqueles que estudam pela manhã ou à tarde, acabaram deixando esse grupo à margem, criando até um constrangimento, pode-se dizer. Procurava conversar com meus alunos. Mais velhos que os demais, os alunos da noite me ensinaram muito mais do que eu a eles. Sempre quis retribuir tanto ensinamento.

Paulo Freire (1996) deixa claro que a escola tem como uma de suas funções, a de transformação. Será que nossos jovens e adultos matriculados em escolas noturnas saem realmente transformados e conscientes de seu papel social?

A escola à noite era diferente, mas o diferente nem sempre é bem visto. Na porta havia música, bate-papo e uma vida em ebulição. Em cidade pequena, sem movimento, ir à escola é um acontecimento. O uniforme não é necessário no 3º turno, então suas roupas sempre buscam a moda. Cabelos estão sempre arrumados. Diferentes perfumes flutuam pelos corredores. Affonso Romano de Sant’Anna (2004) afirma que a porta de colégio é a porta da vida. E o poeta está certo. Pena que tanta vida fica esquecida quando começam as aulas.

Não posso reclamar de meus alunos. Mas eles reclamavam muito, e de tudo. Eu procurava ouvi-los. Sentiam-se incompreendidos e sem voz. O que a escola fazia por eles? Portão fechado, aulas fechadas, alunos presos naquelas grades, ausência de alegria, que chegava a ser vista como falta de educação.

Um circo chegou à cidade e acomodou-se em um terreno próximo à escola. Perguntei a meus alunos se iriam, mas disseram que estava caro. Fiquei pensativa. No dia seguinte, procurei o responsável pelo circo e perguntei se faria algum desconto para alunos de escola pública. Ele disse que sim, caso eu garantisse um número mínimo de espectadores e o dinheiro adiantado. Fiz a propaganda. Fui de sala em sala – não seria justo levar apenas meus alunos. Alguns professores ficaram aborrecidos comigo, pois atrapalharia conteúdos e provas. Não liguei. Comuniquei à direção que aprovou, desde que eu resolvesse tudo sozinha. Tudo bem. Os funcionários se animaram. Alguns alunos me procuravam perguntando se poderiam levar familiares. Disse que sim.

No dia marcado fazia um frio grande, mas o calor daquele movimento fez com que enfrentássemos a chuva fina que

tornava a sensação térmica ainda mais baixa. Fiz o trajeto escola-circo diversas vezes, a pé, para garantir que todos tivessem seus ingressos em mãos antes da entrada. As aulas foram suspensas. Acompanhada de alguns funcionários, eu e quase 200 alunos fomos ao espetáculo.

A prática comum das escolas é a de levar crianças a esse tipo de lugar, mas adultos? Tenho certeza de que para eles, aquela aula foi mais importante do que qualquer outra. Puderam nos conhecer fora do ambiente escolar. Viram que a professora come pipoca e algodão doce. Que a inspetora, tão zangada, morre de medo do globo da morte e que o porteiro ficara encantado com uma trapezista. Riram, cantaram, aplaudiram e tiveram uma aula de vida, vendo gente comum ganhar a sua com seu talento. Percebi que cada um saiu dali disposto a valorizar o que faz de melhor – coisas que, muitas vezes, são mal vistas pela escola, ainda voltada para a alta cultura e para conhecimentos formais. Ao ser fotografada ao lado de uma inspetora e receber um chaveiro, percebi o nome do circo estampado no objeto: Alegria. Não podia ser outro, pois foi exatamente isso que essa aula proporcionou aos meus alunos. Será que mal-educada não anda a escola, ao negar a alegria a seus alunos?

Adriana Maria Loureiro

Membro do grupo de pesquisa “Narrativas, memórias e atualização identitária em contextos educativos” do Laboratório de Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

(Permuta: a Página da Educação/Educação & imagem <http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal/>)

Debates em torno do ensino on-line II

Dissemos anteriormente que Otto Peters associa as gerações tecnológicas de ensino a distância com os problemas/necessidades a que dá respostas. Refere que pode considerar-se como fase prévia do ensino por correspondência, actividade percursora do ensino a distância, as cartas de São Paulo aos cristãos na Ásia Menor. O objectivo era, segundo o autor, ensinar a viver a experiência religiosa do cristianismo numa situação desfavorável. Isto poderia ser irrelevante se estas práticas não permanecessem activas na formação religiosa ou ideológica mas também na matriz dos restantes contextos da Educação a Distância.

O ensino por correspondência surgiu no século XIX como uma forma de resposta aos problemas decorrentes da industrialização e é identificado “em todos os lugares em que a industrialização modificou a condições tecnológicas, profissionais e sociais da vida”. Também as cartas aos agricultores europeus no Século XIX foram uma forma de dar resposta aos seus problemas de mudanças aceleradas e às necessidades de formação.

Nos anos 70 o ensino a distância (sua industrialização) decorre do desenvolvimento dos media (televisão, vídeo) e orienta-se sobretudo para um cada vez maior número de pessoas e de problemas a que urge dar resposta: a abertura do ensino superior a estratos sociais e etários cada vez mais diversificados, o maior acesso ao ensino superior de pessoas empregadas e com vidas familiares organizadas.

A fase actual do ensino *on-line* responde às complexas transformações das sociedades contemporâneas decorrentes da introdução das tecnologias digitais em todos os aspectos da vida quotidiana, e das profundas mudanças verificadas na educação e na sociedade. O “International Council on Distance Education” aponta cerca de duas dezenas de factores que provocaram uma profunda mudança no ensino (mudança de paradigma).

Em todo este processo poderemos encontrar características comuns: 1) O ensino a distância é caracterizado pelo facto de os estudantes e os professores estarem separados temporal e espacialmente (embora o espaço e tempo se reconfigurem hoje de uma forma completamente diferente de épocas e situações anteriores); 2) O ensino a distância supõe uma grande autonomia e independência dos estudantes e uma motivação acrescida que se supõe superior aos estudantes em regime presencial; 3) O ensino à distância tem uma maior implicação nos processos sociais: mais orientados para o desenvolvimento de competências, para a resolução de problemas, para práticas profissionais que o ensino universitário tradicional (hoje o ensino universitário presencial retoma algumas destas orientações nomeadamente através do denominado Processo de Bolonha nomeadamente com a focalização no desenvolvimento competências e de empregabilidade); 4) É profundamente marcado pelo uso intensivo das tecnologias e pelas modalidades de comunicação e reconfigurado pelas mudanças tecnológicas que o condicionam quer a nível da concepção, distribuição/circulação e uso/utilização dos materiais didácticos, quer a nível das interações com os professores e mais recentemente a nível das interações dos estudantes entre si facilitadas pelas tecnologias digitais; 5) O ensino *on-line* comporta todos os desafios de mudança que os novos *media* trouxeram para a sociedade e cultura: a) Integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem; b) Integração e optimização/potencialização de todas os meios e práticas anteriores (áudio, vídeo, texto, etc.), informação desmaterializada, hipertexto, hipermédia, bases de dados, informação multimidiática e multissensorial, excesso de informação; c) integração no processo de ensino das novas sociabilidades – interações sociais mediadas: estudante-conteúdo (hipertexto, hipermédia, bases de dados, informação multimidiática e multissensorial, excesso de informação), estudante - professor, estudante-estudante;



d) construção/produção colaborativa e policêntrica de saberes; e) comunidades - comunidades de prática, comunidades virtuais, comunidades virtuais de aprendizagem; 6) finalmente o ensino *on-line* redefine as funções docentes – este além de planear e definir o programa e conteúdo do ensino, prepara os materiais de ensino e as instruções precisas de ensino. O professor tem muito mais a fazer de forma criativa e interactiva sobretudo porque as tecnologias e o ensino *on-line* são fáceis de experimentar e de mudar e os instrumentos de mudança estão nas mãos dos educadores.

Neste contexto entendemos necessário fazer algumas perguntas a que procuraremos dar resposta nos próximos números: como é que as novas formas de textualidade ou narratividade – hipertexto e hipermédia, entram no processo de ensino *on-line*? como integrar a especificidade das disciplinas e áreas científicas no ensino *on-line* (no nosso caso o ensino experiencial da antropologia, trabalho sobre a visualidade, as sonoridades, práticas de trabalho de campo, etc...)? Como integrar a investigação no ensino ou ainda como transformar comunidades de ensino em comunidades de investigação?

José da Silva Ribeiro

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.
Laboratório de Antropologia Visual. Universidade Aberta
jsribeiro@simplesnet.pt

SOCIEDADE de CONSUMO

Música de batida forte nos bares faz as pessoas beberem mais

A culpa é do DJ: a música alta e de batida forte tocada nos bares faz com que as pessoas bebam mais e mais rápido, segundo um estudo divulgado em meados de Julho.

“Pesquisas anteriores mostraram que a música com um ritmo mais rápido pode fazer com que se beba mais rápido, e que a presença de música pode levar a pessoa a passar mais tempo no bar”, afirmou Nicolas Gueguen, professor de ciências do comportamento da Universidade de Bretagne-Sud, na França,

co-autor do estudo. “Esta é a primeira vez que um enfoque experimental num contexto real descobriu os efeitos da música forte sobre o consumo de álcool”, indicou.

Gueguen e os seus colegas visitaram durante três noites de sábado dois bares cujos donos aceitaram que o nível do som fosse manipulado.

Seleccionaram aleatoriamente 40 homens de 18 a 25 anos que pediram cerveja e monitorizaram o seu con-

sumo segundo diferentes níveis da música.

Os investigadores trabalhavam com a hipótese do «por que razão a música mais forte levaria a um consumo maior de bebida num tempo reduzido».

“Primeiro, de acordo com as pesquisas anteriores sobre a música e a bebida, os altos níveis do som podem ter causado um estímulo maior, que levou as pessoas a beber mais rápido e a pedir mais bebidas”, afirmou Gueguen.

“Segundo, a música forte pode ter um efeito negativo na interação social no bar, pois os fregueses que beberam mais falavam menos”.

O estudo será publicado na edição de Outubro da revista “Alcoholism: Clinical & Experimental Research”.

JPS-Página / fonte: AFP

Professor e Poeta: o rosto do Homem nos seus versos

Palestra no Centro
de Estudos Bocageanos

17 de Maio de 2008

Introdução

Rómulo de Carvalho, de seu nome completo, Rómulo Vasco da Gama Carvalho (Vasco por opção própria tomada aos seis anos de idade¹), nasceu em Lisboa, no bairro da Graça, no número 7, quarto andar direito, da então Rua do Arco do Limoeiro, hoje Rua Augusto Rosa. Rodeado de memórias históricas, o prédio ainda lá está, felizmente em razoável estado de conservação. Rómulo licenciou-se em Ciências Físico-Químicas na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, em 1931, e foi depois toda a vida até à sua reforma em 1974, professor do liceu.

A sua poesia é revelada publicamente em meados da década de 50 do século passado sob o pseudónimo de António Gedeão, espécie de projecção holográfica do seu criador.

Essa exposição pública de uma fala interior que vinha de muito longe por necessidade de sobrevivência num mundo para ele inóspito, foi, de algum modo, à partida, um acto singular de coragem. Foi um acto de coragem de quem se sentia desajustado de tudo, nascido, como deixou escrito nas suas memórias, sem vocação para ser vivo².

Foi um acto de coragem, “*uma experiência dolorosa*”, e foi feliz, pois surgindo como uma experiência — a de saber se a sua poesia diria alguma coisa a alguém (se poderia ser útil, afinal) — veio a ser amplamente recompensado pelo apreço, e mesmo encantamento, que os versos de Gedeão suscitaram e suscitam, pelo seu conteúdo, pela forma e pela musicalidade que fazem com que toquem muitas sensibilidades.³

Rómulo sempre soube transmitir com simplicidade e singular limpidez, o que tinha para dizer. E sem prejuízo do rigor. As palavras que surgem nos seus poemas são as palavras necessárias, têm uma intenção precisa, um sentido moral e pedagógico. Transportam uma ideia e uma visão da vida e do mundo. São por isso também, de algum modo, um instrumento didáctico de que pode ser tirado e importa tirar partido.

Recordo a frase de Rómulo no livro “As origens de Portugal”: “*Sabes o que são poetas?* — perguntava à criança com quem dialogava. São os homens que fazem versos. *Quando os versos são bonitos e soam bem aos ouvidos é muito agradável lê-los. Muitas pessoas aborrecidas ficam bem dispostas quando lêem versos. Por isso ser grande poeta é tão útil como ser grande médico ou ser grande engenheiro.*” Poderia ter acrescentado: “*ou ser grande professor*”. Rómulo foi as duas coisas — professor e poeta — numa mesma pessoa. Combinação ousada que é exemplo do homem culto de que fala Bento de Jesus Caraça em “A cultura integral do indivíduo”.

Segundo alguns, Rómulo de Carvalho foi “*(...) um dos últimos representantes de uma linhagem agora quase extinta - a dos grandes professores do Ensino Secundário. Como ele, em anos passados outros vultos eminentes da cultura nacional estiveram ligados ao ensino dos mais jovens e com isso marcaram indelevelmente muitas gerações de alunos.*”⁴

Escolheu ensinar levado pelo mesmo “*estímulo profundo de todos os momentos da (sua) vida*”. Que estímulo foi esse? Diz-nos nas Memórias que foi “o amor”. “*Tudo fiz por amor, a única força poderosa capaz de congregar as pessoas e as coisas numa felicidade possível*”⁵.



Frederico Carvalho e Rómulo de Carvalho

Foto tirada em Coimbra, no jardim da casa arrendada em que Rómulo morou com a Família, quando ensinava no Liceu D. João III (1954)

Rómulo, que diz ter tido sempre ao longo da vida muito pouca fé nos homens, que se afirma permanentemente desajustado, e que escreve: “*Atravessei a existência sempre com a surpresa nos olhos, a amargura no rosto, a tristeza no íntimo*”, é o mesmo homem que, incansavelmente, ao longo de toda uma vida se dedica a um trabalho, invulgarmente produtivo, na qualidade e na dimensão da obra que deixa, e marca, na inteligência e no coração, os seus alunos e tantos outros daqueles homens e mulheres em quem enquanto membros confundidos na sociedade que criticamente observa, confessa ter muito pouca fé.⁶

Importa dizer que estes traços da personalidade de Rómulo, professor e poeta, insisto, são traços íntimos de que mesmo os seus mais próximos nem sempre tinham clara consciência. O desgosto de Rómulo pelo mundo de modo algum o leva à inacção mas, antes, pelo contrário, a um empenhamento profundo em ser útil ao próximo. Creio que o trabalho trouxe felicidade a meu Pai. Todo o trabalho. O trabalho do mestre e pedagogo como a persistente inquirição do passado histórico da sua (e nossa) terra, como também, surpreendentemente para alguns, o trabalho

manual de marceneiro que o ocupou durante algum tempo na fabricação do mobiliário do seu primeiro escritório. Devo confessar com alguma surpresa que me sinto hoje mais próximo e mais capaz de avaliar em toda a sua extraordinária riqueza a figura e a obra de meu Pai do que quando estava presente entre nós. Penso que ele me compreenderia e compreenderia que nesta ocasião aqui cite um pensamento seu e umas breves linhas dirigidas ao filho Frederico de onze anos que frequentava então o segundo ano no Liceu de Luís de Camões. Aqui vai:

“Frederico

Tenho-me esforçado por te educar dentro dos princípios do trabalho, da honestidade e da rectidão de carácter. Pelo exemplo te educo, pois desde que nasceste, que me vês sentado à secretária, entre livros e papéis (o que é uma das fórmulas de trabalhar) ou a transmitir aos outros o que sei ou a apontar-te os defeitos do mundo em que vivemos. Este livro é uma das lições que te quero dar.

Abraça-te o teu pai e amigo

Rómulo

Abril de 1947”⁷

O pensamento é este, a propósito da Arte Sagrada dos egípcios, retirado da mesma obra de 1947:

*“Momento a momento se muda o aspecto das coisas. Sem sentirmos, tudo quanto era transforma-se no que é. Em cada instante está presente o passado e o futuro de todas as coisas.”*⁸

Como pode ser incerta a fronteira entre a ideia em prosa e o poema!

O ser que pensa e o ser que sente são as duas faces inseparáveis e confessas do professor e do poeta. O mundo de dentro, do artista, e o mundo de fora, do cientista, de que fala Rómulo de Carvalho em “Ciência e Arte”⁹, são ambas manifestações do mundo natural. Nenhum deles está acima do outro.

O processo criativo

Na parte final das suas Memórias dedicadas “aos seus queridos tetranetos” — longínquos descendentes (vale a pena referir o facto de que até à sua morte, ninguém conhecia a existência dessas 1100 páginas que nos deixou) — diz Rómulo: “(...) ainda não vos falei daquela criatura que muito estimei e que muito me ajudou a suportar os dissabores da existência. Quero referir-me àquele meu íntimo amigo, já falecido, de nome António Gedeão”.

António Gedeão, o poeta público, apareceu tarde na vida de Rómulo. Este, entretanto, versejava desde menino. Os versos do menino Rómulo, alguns dos quais chegaram a ser publicados, “tiveram grande êxito entre os familiares, o que é muito aceitável como facilmente compreenderéis”, diz-nos de passagem nas suas Memórias, para acrescentar que: “Entretanto o menino foi crescendo. De menino passou a adolescente e de adolescente a homem. E nunca ninguém soube mais nada a respeito do seu interesse pela poesia”.

“Ninguém”, sublinha. “Ninguém o soube. Só ele é que sabia.” (estou a citar as próprias palavras de Rómulo). “Foram passando os anos — continuo a citar —. Tudo quanto pensava em verso foi ficando guardado na memória de onde depois se desvanecia.”

“Por vezes — prossegue — sempre que o que pensava lhe parecia mais merecedor de ser perpetuado, passava-o ao papel. Guardava-o, realmente, mas quando a existência o incomodava demais, ia buscá-lo onde o guardara, fechava os olhos, e, sem ira, sem raiva, docemente, rasgava-o. Assim foi destruindo tudo quanto escreveu — está a falar de si —, folha a folha, memória a memória.”

“Mas porquê?” Rómulo confessa não saber responder à pergunta. Ou antes, não ter uma resposta segura. Mas torna-se evidente que a poesia acompanhava os seus dias como bálsamo, instrumento íntimo de defesa. Era a expressão de um sofrimento pessoal, o que escrevia “era uma queixa sentida e vivida, uma lamentação (...)” — diz Rómulo — uma lamentação “às vezes cortada pela ironia de uma graça.”

“O que escrevia era como o que padecia. Só meu. E de mais ninguém.”¹⁰

Eis o “Poema do homem só”: “Quem sente o meu sentimento/sou eu só, e mais ninguém. / Quem sofre o meu sofrimento/sou eu só, e mais ninguém.”

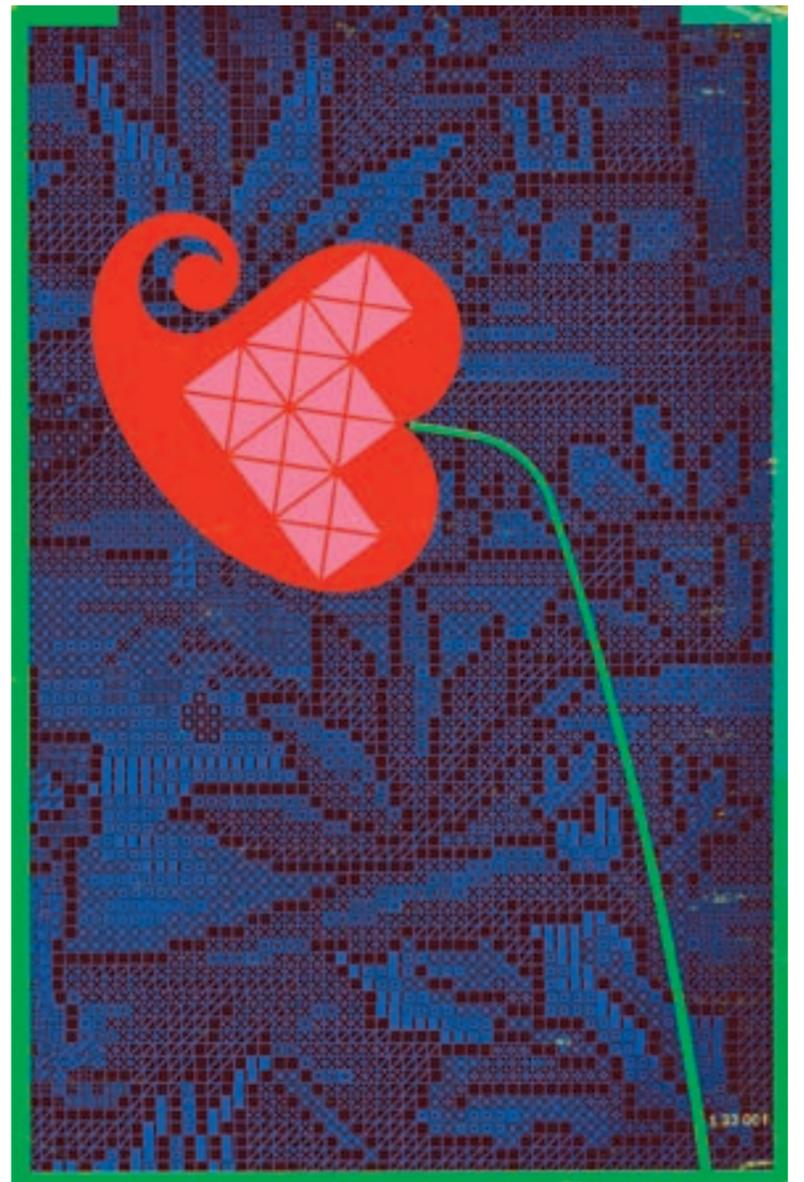
“O animal aflito — conclui — cortava as ligações com o mundo e consigo próprio. E por isso rasgava tudo e tudo buscava esquecer.”

E assim, o tempo foi passando, no silêncio aparente, secretamente fertilizado pelo sofrimento inevitável de viver. “Aos vinte anos, seguiram-se os trinta, aos trinta os quarenta (...)” até que o acaso lhe traz, já perto dos 50, o estímulo que o levaria a Gedeão.¹² Alguns saberão que o estímulo de que falo foi proporcionado por um concurso de poesia que o Ateneu Comercial do Porto promoveu no âmbito das comemorações do centenário da morte de Garrett.

O rosto do Homem nos seus versos¹³

Mas deixemos o que não passou decerto de um pretexto surgido numa altura da vida em que, com o passar dos anos, Rómulo fora construindo um olhar diferente sobre o mundo dos homens. Esse diferente olhar marcado pela vivência concreta do observador inteligente e completamente desapassionado que ele foi, não surgiu naquele preciso momento nem foi fruto de um concurso de poesia. O poeta estava maduro para se revelar o que, se não tivesse acontecido então, viria a acontecer noutra ocasião não muito distante daquela. Na altura fê-lo, preservando ainda a sua intimidade por detrás do biombo de um pseudónimo, o que aliás o terá divertido. Mas também isso passaria.

Daí em diante, nascido Gedeão, sobe o pano sobre um poeta excepcional apresentando-se à boca de cena, incógnita ainda mas por pouco tempo, a personagem real. Parece-me cer-



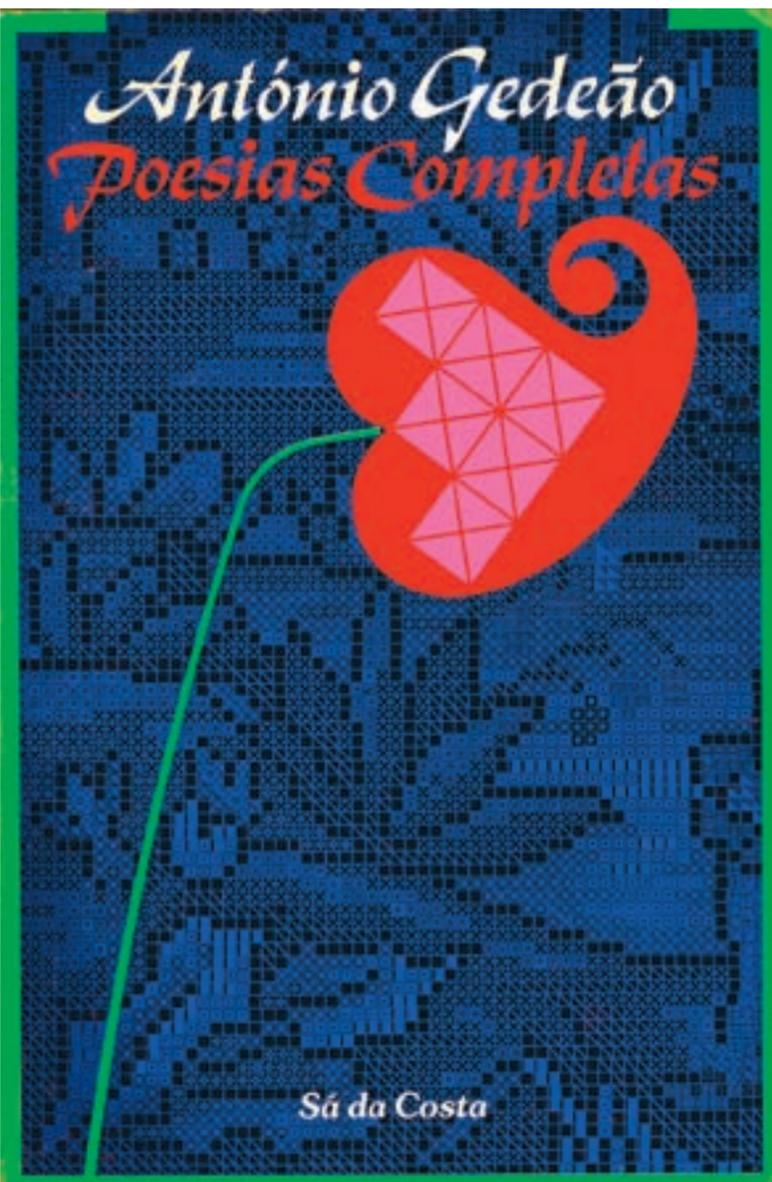
Sebastião Rodrigues, Poesias (verso), 1982

to que a poesia de Gedeão estabelece uma continuidade e ao mesmo tempo uma ruptura com a poesia atormentada que terá sido a do Rómulo do tempo anterior, que porventura infelizmente, desconhecemos. Talvez se possa dizer que Rómulo sentiu chegado então o momento de falar menos para si mesmo e mais para o mundo exterior, mantendo todavia na sua poesia — e em vão se esperaria outra coisa — os traços fundamentais do seu carácter e da sua sensibilidade; a mesma visão da vida e do mundo. Do mundo dos homens e do mundo natural. Gedeão dizia o que Rómulo tinha a dizer e o que ele tinha a dizer — ou a cantar —, eram muitas e diferentes coisas.

“(...) uma queixa sentida e vivida, uma lamentação, às vezes cortada pela ironia de uma graça”. Recordam-se?, “Poema do Homem só”, já citado, ou “Carne viva”. Sim, são a continuidade. E tantos outros poemas de Gedeão.

Mas que dizer da poesia de cores claras, vibrante de vitalidade e movimento ou mansa e enternecida com o espectáculo da natureza e da vida que com ela se confunde? Dessa, estão ausentes o incómodo da existência, a queixa, as lamentações.

(Adeus Lisboa) “Vou-me até à Outra Banda/no barquinho da carreira. (...) A vida é leve e arrendada como esta réstea de espuma. (...) Não tenho medo de nada, / receio de coisa nenhuma. (...) Toda a gente é séria e é boa! / Não existem homens maus!”



Sebastião Rodrigues, Poesias (frente), 1982

(Vento no rosto) “À hora em que as tardes descem, /noite aspergindo nos ares, / as coisas familiares/ noutras formas acontecem. (...) Apetece acreditar, ter esperanças, confiar, / amar a tudo e a todos”.

Ou ainda:

(Rosa branca ao peito) “Tu és como a doce brisa, a verde seara e o solo fecundo/ que sabem tudo desde o princípio do mundo. /Tu és como a água clara, a fofa nuvem e o sol agudo. / A tua inocência sabe tudo”. “Quando te sentires perdida/fecha os olhos e sorri. /Não tenhas medo da Vida/ que a Vida vive por si.”

O amor pela natureza, o amor pelo homem—indivíduo e o distanciamento das multidões, sobre quem lança um olhar crítico e ao mesmo tempo piedosamente compreensivo, são traços da personalidade de Rómulo que emergem com clareza na poesia de Gedeão.

Em vários dos que são, para mim, alguns dos seus mais belos poemas surge com frequência a exaltação do trabalho, na sua plenitude, física e intelectual, e o elogio da capacidade humana de transformação da natureza, sem esquecer a permanente realidade da coexistência de dois mundos, o dos humildes e o dos senhores, o dos necessitados e o dos poderosos. Mundos, de uma ou doutra forma, portadores

de mazelas que criticamente assinala, umas vezes com acidez outras vezes com o seu incomparável humor, subtilmente crítico. E estes vários aspectos surgem de mãos dadas nos seus poemas.

(Poema de pedra lioz) “Álvaro Góis, / Rui Mamede, / filhos de António Brandão/ naturais de Cantanhede, /pedreiros de profissão, /de sombrias cataduras/ como bisontes lendários, /modelam temas figuras/ na brutidão dos calcários”

A “brutidão” comum aos homens e às pedras, transforma-se em ternura.

“Álvaro Góis, /Rui Mamede, / (...) ambos vivos ali estão (...)”.

“No desmedido caixão”, bem diferente da vala onde provavelmente acabariam os ossos dos pedreiros, “No desmedido caixão, / grande senhor ali jaz. / Pupilo de Satanás? / Alma pura de eleição? (...) Para o caso tanto faz.”

Também de mãos dadas vão, em Rómulo, a convicção, por um lado, de que no íntimo ser dos humanos, permanecem imutáveis, maugrado o passar dos milénios, certas características animais, reprimidas mas latentes, que a convivência com o outro pode polir mas não apaga, e, por outro lado, a de que o indivíduo, apoiado nos ombros dos que o precederam, é capaz de elevar-se pelo pensamento e pela acção a patamares insuspeitados de perfeição.

Este lado luminoso, revela-se por exemplo em “Ballet”, imagem colorida, dinâmica, de uma jovem bailarina em movimento:

(...)

“Célere, corres, /mimosa/ e assustada. / Gai-vota medrosa na areia dourada. / O sol enton-tece e morde. / Num repente, libertada, /des-lizas, pura escultura, /na macia curvatura/ de um acorde.”

(...)

E a geração deste ser sem igual, é-nos descrita assim:

(...)

“O escopro de milhões de anos arrancou-te à pedra bruta, / modelou-te em pormenor. / O sangue de milhões de homens, em ti, a ferver se escuta. / A harmonia dos teus gestos foi revolta, treva e luta. / O perfume do teu corpo foi temperado em suor.”

A violência, a guerra, o sofrimento e a morte impostos, coexistem com o amor pela natureza, a contemplação do belo, a aventura do conhecimento desinteressado, a paixão pela verdade, a compaixão pelos outros.

“O mundo não é bom nem é mau. É.”

Palavras de Rómulo. Que diz também “O homem das cavernas, hoje, usa computadores”. O mesmo homem.

Reafirmando por outras palavras a ideia de que “em cada instante está presente o passado e o futuro de todas as coisas”, recorda no “Poema da eterna presença”, “a memória da treva, do medo espavorido/ do homem da caverna”; a “memória da fome, /da fome de todos os bichos de todas as eras”; a “memória do amor”, essa “segunda fome de todos os bichos de todas as eras”; e a “memória do infinito, /da-quele tempo sem tempo, origem de todos os

tempos, em que assisti, disperso, fragmentado, pulverizado, / à formação do Universo.” Eis que, diz Rómulo, “tudo se passou defronte de partes de mim. / E aqui estou eu feito carne para o demonstrar, /porque os átomos da minha carne não foram fabricados de propósito para mim. / Já cá estavam. / Estão. / E estarão”

É este sentir de Rómulo, de uma unidade dinâmica do Universo, que Gedeão traduz, unidade que é simultaneamente integração e desintegração, constantemente renovada, que se perpetua: (Pulsção da treva) “Cega e surda, impenetrável, / lateja, na treva urdida, essa coisa inevitável que é a vida”. Vida que sobrevive, estranhamente, à própria morte:

(Poema da morte aparente)

“Nos tempos em que acontecia o que está acontecendo agora, / e os homens pasmavam de isso ainda acontecer no tempo deles, / parecia-lhes a vida podre e reles / e suspiravam por viver agora.”

“A suspirar e a protestar morreram. / E agora, quando se abrem as covas, / encontram-se às vezes os dentes com que rangeram, / tão brancos como se as dentaduras fossem novas.”

Permanece o homem. Permanece o ranger de dentes. Permanece a luta pela vida e por uma vida melhor.

Permanecem os sonhos e os mitos.

(Poema do homem novo)

“Niels Armstrong pôs os pés na Lua / e a Humanidade inteira saudou nele o Homem Novo” (...)

“Lá vai ele. / Lá vai o Homem Novo.”

(...)

“Mais um passo. / Mais outro.”

(...)

“Com redobrado alento avança mais um passo, / e a Humanidade inteira, / com o coração pequeno e ressequido, / viu, com os olhos que a terra há-de comer, / o Homem Novo espetar, no chão poeirento da Lua, a bandeira da sua Pátria, / exactamente como faria o Homem Velho.”

A pouca fé nos homens que Rómulo nos confessa sempre ter tido, exprime-se na poesia de Gedeão por vezes com exemplar clareza. Num dos seus poemas mais inspirados, “Minha aldeia”, diz-nos ele:

“Os homens da minha aldeia/divergem por natureza. /O mesmo sonho os separa, a mesma fria certeza / os afasta e desampara, / rumorejante seara / onde se odeia em beleza.” Repare-se no jogo das palavras, e no seu sentido profundo: os homens são a um tempo, diferentes e iguais e desentendem-se mesmo quando têm objectivos comuns.

Em 1947, Rómulo escreve um texto de homenagem ao grande homem de ciência que foi o físico francês Paul Langevin¹⁴, de onde respigo o seguinte pensamento:

“A Humanidade só tem que agradecer aos cientistas que vivem de atalaia contra si mesmos e contra o que afirmam, àqueles



Sebastião Rodrigues, Manual (frente), 1968

espíritos privilegiados para quem a atitude de dúvida persistente é a mais segura das certezas."

Não é esta todavia a atitude da maioria dos mortais. Gedeão refere-se-lhe dizendo:

(Cabeçudos e gigantones)

"Faz-me pena a tua certeza como se tivesses sofrido um acidente, / como se te visse estendido num leito, impossibilitado de te mexeres. / Em tua certeza, cadeira de rodas, fazes-te conduzir piedosamente, / e os caminhos passam por ti sem tu passares por eles, e sem os veres."

Também aqui Rómulo e Gedeão se entendem.

Tais certezas, assim objecto de crítica, arrastam consequências muito mais graves quando se transformam em dogma institucional: já não se trata da certeza de um mas de pensamento único que é sempre resultado de interesses poderosos.

(Poema para Galileu)

"Estavam todos a ralar contigo, / que parecia impossível que um homem da tua idade / e da tua condição, / se estivesse tornando um perigo / para a Humanidade / e para a civilização."

"Mal sabiam os teus doutos juizes, gran-

des senhores deste pequeno mundo, / que assim mesmo, empertigados nos seus cadeirões de braços, / andavam a correr e a rolar pelos espaços / à razão de trinta quilómetros por segundo. / Tu é que sabias, Galileo Galilei."

Há na obra de Gedeão um "Poema épico" que me comove particularmente. Não há outro poema épico. Este é o contraponto do poema do Senhor D. Filipe II que foi dono da terra e senhor do mundo. "Um homem tão grande tem tudo o que quer. O que ele não tinha era um fecho éclair."

O "Poema épico" é o poema dos humildes que fazem a história. "O homem da barba por fazer que conta os filhos e as moedas / e balbucia qualquer coisa num tom inexpressivo e roufenho. / Súbito chamejam-lhe os olhos como labaredas: —Eu já venho!". "O da face doente, o que sofre por tudo e por nada, sem querer, abana a cabeça negativamente: —Isto não pode ser! Isto não pode ser!"

"Sentados às soleiras das portas, mordendo a língua na tarefa inglória, com letras gordas e por linhas tortas vão redigindo a História".

Rómulo, para quem "todo o tempo é de poesia. / Desde a névoa da manhã / à névoa do outro dia", confessou-se pobre estendendo a mão à caridade, porém, o que lhe era certamente mais

doloroso, não para pedir mas para dar. Amor, naturalmente.

(Carne viva)

"A vida é longa e fria. (...) Aconchego-me nos andrajos. Puxo. Repuxo. / Estendo os olhos, implorativos à caridade. / Perto, em confortáveis silogismos de luxo, / capitalistas da Verdade."

Felizmente para nós muitos foram tocados pela sua mão estendida com duradouro proveito, mútuo, sem dúvida, e continuarão no futuro a ser tocados por ela.

Frederico Carvalho



- 1 in "Memórias" (inéditas), pp.239-240
- 2 "A minha natureza física permite-me viver com aprumo e aguentar-me de pé quando os vendavais sopram. Mas, repito, não tenho gosto nisso nem nasci com vocação para ser vivo." p. 247 das "Memórias".
- 3 Uma pesquisa rápida no motor de busca do Google, mostra 150 mil referências a Gedeão e várias dezenas de milhar respeitantes a alguns dos seus poemas ("Poema para Galileu", mais de 50 mil; "Lágrima de Preta", cerca de 40 mil)
- 4 Henrique Leitão, Fac. Ciências da Universidade de Lisboa, Secção autónoma de História e Filosofia das Ciências, in "Scientia. Recensões", <http://scientia.artenumérica.org/romulo.html> (Jan. 2000)
- 5 ref. 1, pp.367-368
- 6 *ibid.*, p. 278
- 7 Linhas escritas na folha de rosto da obra "A Ciência Hermética", publicada em 1947, na Biblioteca Cosmos, vol. 118. "A Ciência Hermética" foi o primeiro trabalho de investigação histórica de Rómulo de Carvalho e é considerada a primeira obra de egiptologia de autor português, publicada em Portugal.
- 8 ref. 7, p.15
- 9 In Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, nº1, Lisboa, 1958
- 10 ref. 1, pp.891-893 (reporta-se a este e aos dois parágrafos anteriores do texto)
- 11 *ibid.* p.893
- 12 Entretanto, é conhecido um poema de amor publicado em 1929 no jornal "Porto Académico" e dois "divertimentos" poéticos, também de 1929 — os "Poemas Cristalográficos". Entre 1931 e 1939, são conhecidos seis sonetos de amor, que o autor não destruiu.
- 13 Todas as passagens citadas de poemas de António Gedeão, foram recolhidas em: António Gedeão, "Obra Poética", Edições João Sá da Costa, Lisboa, 1ª Edição, 2001
- 14 Rómulo de Carvalho, "A atitude mental de Langevin perante os problemas científicos", in Mundo Literário, nº 37, 1947

NOTA BIOGRÁFICA

Frederico Gama Carvalho, nascido em 1936, é filho de Rómulo de Carvalho. Formou-se na Universidade do Porto, onde se licenciou em Engenharia Electrotécnica e desde sempre repartiu os seus interesses profissionais entre a Física e a Engenharia. Doutorou-se, em 1967, na Universidade de Karlsruhe, Alemanha, com uma dissertação sobre a dispersão inelástica de neutrões de baixa energia. Tem mais de uma centena de publicações no domínio da ciência e engenharia nucleares, tendo também publicado diversos ensaios no domínio da organização do trabalho científico e da política de investigação. Foi um dos galardoados com o Prémio Gulbenkian de Ciência e Tecnologia em 1977.

Membro fundador e dirigente da OTC — Organização dos Trabalhadores Científicos, foi eleito, em 2004, para o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo da Federação Mundial dos Trabalhadores Científicos, com sede em Paris, funções que ainda desempenha.



“A sala de aula é um espaço político e o ensino é uma actividade política”

Nathalia Jaramillo é Professora Assistente da Purdue University – localizada na cidade de West Lafayette, no Estado do Indiana, Estados Unidos -, onde lecciona Fundamentos Culturais da Educação, sendo igualmente co-responsável pelo ensino na área de Estudos Americanos. Mestre em Política Educativa Internacional pela Universidade de Harvard, é Doutorada em Educação pela Universidade da Califórnia em Los Angeles, onde conheceu Peter McLaren, seu colega, companheiro de viagens e de intervenção política – que a PÁGINA teve a oportunidade de entrevistar na última edição do jornal.

Autora e co-autora de artigos em numerosas publicações na área da pedagogia crítica, crítica sociopolítica e estudos feministas, Jaramillo colabora regularmente com instituições educativas latino-americanas, em particular na Colômbia – país onde tem as suas origens – e na Venezuela, sendo em ambos os países convidada como oradora de diversas instituições de ensino superior. Recentemente, esteve presente na Universidade do Minho, a convite do Instituto de Educação e Psicologia, para uma conferência a que a PÁGINA teve oportunidade de assistir. No seguimento dessa intervenção, o nosso jornal entrevistou esta docente e investigadora social sobre a situação do sistema educativo público nos Estados Unidos, a forma como a crescente tendência privatizadora atinge as fundações do ensino público e sobre a forma como os defensores da Pedagogia Crítica – entre os quais se contam Nathalia Jaramillo – abordam estas e outras questões.

Nos Estados Unidos, os pobres dificilmente vêem cobertas as suas necessidades básicas

A imagem que se tem das escolas públicas americanas é habitualmente muito boa – a maioria das vezes baseada em filmes ou em séries de televisão que retratam escolas modernas frequentadas por alunos das classes médias e altas. Esta imagem corresponde à realidade média do sistema educativo público nos Estados Unidos?

Não, de modo algum. Os meios de comunicação social procuram evitar dar uma imagem mais clara daquilo que é o ensino público nos Estados Unidos porque, na minha opinião, a maioria do mundo ficaria surpreendido, senão mesmo chocado, com a actual situação da educação no nosso país. Enquanto americanos, orgulhamo-nos de sermos uma das nações mais democráticas e industrializadas em todo o mundo, mas, na realidade, temos um dos sistemas educativos mais depauperados e desiguais no seio dos chamados países desenvolvidos – sem referir a nossa fra-

ca assistência médica universal, exceptuando para os mais ricos, as altas taxas de mortalidade infantil, etc. Isto é uma consequência directa do desmantelamento do Estado Providência, iniciado por Thatcher no Reino Unido e por Reagan nos Estados Unidos, e do contínuo ataque do capitalismo aos trabalhadores.

As disparidades que vemos retratadas nos media, exemplos das séries “Beverly Hills 90210” e do filme “Freedom Writers”, protagonizado por Hilary Swank, baseiam-se sobretudo nos seus sistema de financiamento. Cada Estado do país tem um contexto próprio, mas na maioria deles as escolas dependem em grande parte dos impostos sobre a propriedade. Essencialmente, isto significa que as escolas situadas em áreas favorecidas beneficiam de maiores rendimentos, obtidos a partir da valorização da sua localização, por comparação a escolas situadas em zonas pobres. O Estado ou o Governo Federal procuram atenuar as diferenças, mas na maioria dos casos nem um nem outro conseguem equilibrar essas disparidades. As escolas situadas em meios urbanos pobres estão habitualmente sobrelotadas, têm uma infra-estrutura degradada, falta de instalações sanitárias apropriadas, etc.

Nos Estados Unidos, os pobres dificilmente vêem cobertas as suas necessidades básicas, e esta situação vive-se tanto em contexto urbano como rural. Penso que Jonathon Kozol descreve bem a situação quando se refere nas suas obras a um “sistema escolar segregado”. Há aqueles que têm e aqueles que não têm, e essa diferenças são tão grandes que acabam por criar duas vivências completamente distintas no país.

Mas o dinheiro é apenas uma parte do problema. Se olharmos atentamente para a forma como os media retratam a escolarização em meios ricos e pobres, constatamos a forma como transmitem uma perspectiva neoliberal da educação. Filmes como “Freedom Writers”, “Dangerous Minds” ou “Stand and Deliver” enfatizam o triunfo sobre a resignação – habitualmente um professor e os seus estudantes de origem africana ou latino-americana ultrapassam os obstáculos que se lhes deparam e conseguem vencer os efeitos da pobreza na escola – sem darem ao espectador leituras que possam ajudar a entender os intrincados meandros da pobreza, da cultura e do poder nas escolas americanas. Se dependêssemos apenas dos media para termos uma noção do nosso



sistema educativo, veríamos a pobreza como um problema individual, a violência como resultado de escolhas erradas e a desintegração das famílias como um problema cultural.

Por outro lado, séries que retratam famílias ricas, como “Beverly Hills 90210”, ou filmes como “Mean Girls” ou “Clueless”, oferecem-nos a imagem de estudantes que não têm quaisquer problemas, à excepção das triviais e expectáveis rivalidades interpessoais, criando a ideia de que a educação se baseia unicamente na vontade individual, na escolha e na personalidade dos alunos, quando na verdade a realidade é bem mais complexa.

A escolarização nos Estados Unidos é um instrumento de reprodução da perspectiva dominante e hegemónica das classes altas americanas, e todos os alunos que não encaixam nesse perfil têm de enfrentar um sistema educativo descapacitador e alienante, que diariamente lhes diz que os únicos culpados pelo seu insucesso são eles próprios. Na realidade, porém, as escolas americanas não cumprem o direito constitucional de cada indivíduo no acesso a uma educação pública livre e igualitária.

O maior problema é que a educação pública está a tornar-se gradualmente menos pública

Neste contexto, quais diria serem os principais problemas enfrentados actualmente pelo sistema educativo público americano?

Na minha opinião, o maior problema é que a educação pública está a tornar-se gradualmente menos pública. E não é apenas em termos económicos, isto é, da destruição da esfera pública através de um contexto de crescente privatização dos serviços educativos. O problema reside também no facto de a privatização da

escola pública trazer consigo um conjunto de factores ideológicos e culturais que estão a mudar a forma como historicamente temos concebido a educação pública. Com o processo de privatização crescente a que se assiste é previsível esperar três coisas.

Em primeiro lugar, uma crescente estandardização, avaliação e prestação de contas pelos resultados obtidos. Isto significa que um número cada vez maior de empresas vê os seus lucros aumentar com a venda de testes, manuais de preparação para testes, oferecendo ao mesmo tempo aos professores formação para os integrar nesse processo e testá-lo!

Alguns leitores questionar-se-ão sobre qual a relação entre estandardização e avaliação no processo de privatização. Numa primeira abordagem, a incidência na estandardização e avaliação cria um sistema onde a prioridade se centra nos resultados, isto é, se uma escola não revela resultados adequados nos testes então é porque não está a fazer o seu trabalho convenientemente. E se a escola pública não consegue fazer o seu trabalho, então talvez o sector privado possa fazê-lo melhor. Por isso, a acrescentar aos milhões de dólares gastos anualmente em testes e na sua estandardização, estas práticas abrem porta para a completa demissão do sector público. Num outro plano, a estandardização e a avaliação alteram a prática profissional dos professores numa perspectiva a longo prazo. Os professores empregam a maioria do seu tempo na preparação dos modelos pré-definidos e a preparar os seus alunos para os testes. Desta forma, têm menor autonomia na preparação das suas aulas e estão limitados na expressão da sua criatividade profissional.

O ensino tem-se vindo a tornar uma actividade que fomenta cada vez menos o pensamento e privilegia o seguimento de directivas. Os professores não são incentivados a desenvolver as suas capacidades de crítica para ajudar os seus alunos a desenvolver um conhecimento baseado na compreensão das suas práticas diárias e na forma como a educação se po-

de assumir como uma das principais ferramentas no desenvolvimento de uma sociedade aberta, livre e justa. Os docentes têm-se vindo assim a tornar uma extensão dos interesses corporativos, mensageiros de currículos estandardizados e testes prescritos.

Em segundo lugar, a privatização permite que grupos religiosos tenham acesso à prestação de serviços educativos públicos. A administração Bush foi a primeira a criar legislação a nível federal que permite a grupos religiosos serem elegíveis para oferecer aos estudantes serviços educativos. Como consequência, os Estados Unidos assistem a uma separação cada vez menos clara entre Igreja e Estado, e isso está a ter um efeito directo na nossa noção de democracia e de pluralismo. E esta situação gera graves problemas, porque os EUA estão a desenvolver-se como uma nação baseada em valores cristãos. Esta convergência entre religião e militarismo é algo a que temos assistido recentemente, em particular com as invasões do Afeganistão e do Iraque.

É alarmante pensar nas consequências a longo prazo destas mudanças nas políticas federais de educação. Em alguns estados, por exemplo, as autoridades procuram aprovar legislação que proíbe o ensino da teoria da evolução ou que autoriza apenas a promoção da abstinência sexual como forma de promover o sexo seguro entre os adolescentes. Neste sentido, questiono-me se estaremos a ter consciência das tendências teocráticas que espelham um crescente fascismo que atormenta o país desde 11 de Setembro de 2001...

Em terceiro lugar, o crescente processo de privatização das escolas públicas tem vindo a ser acompanhado por um forte impulso ideológico em direcção a uma cidadania neoliberal. Tudo o que acabei de descrever atrás marca os manuais escolares, as práticas docentes e os métodos utilizados para recompensar o sucesso e punir o insucesso. Nas escolas dos Estados Unidos vive-se hoje uma muito complexa e intrincada rede de práticas sociais que têm um ponto em comum:



uma ética individualista em permanente actualização que coloca o interesse do capital e de um punhado de escolhidos sobre o interesse comum público.

Numa lógica de mercado, os estudantes são referidos como bons consumidores e os professores como produtores. As escolas são recompensadas pelos produtos e respectivos consumidores que produzem e não pela forma como contribuem para a construção de uma sociedade democrática – não de uma sociedade liberal democrática alardeada pelas organizações não governamentais, nem de uma sociedade imperial de mercado livre defendida por George Bush júnior, mas de uma sociedade socialista.

Claro que tudo isto acontece sob a capa da boa vontade. O mercado capitalista é agora referido como o grande agente democratizador, e quando se acrescenta Deus ou o cristianismo ao debate, então o capitalismo é pensado como um acto de Deus.

Mas no quotidiano dos professores e dos estudantes dos meios mais marginalizados e atingidos pela pobreza, tal significa que serão gradualmente afastados dos princípios do trabalho social que são a base de uma sociedade democrática. Estão a ser ensinados sob os auspícios de uma cidadania neoliberal, e é desta forma que a esfera capitalista se constitui de sentido.

É cada vez mais comum ouvir que a escola pública atravessa uma crise sem precedentes. Até que ponto concorda com esta afirmação?

Penso que depende da forma como essa crise é caracterizada. Podem encontrar-se pessoas à direita, ao centro e à esquerda do espectro político que falam de uma “crise” na educação e, à sua maneira, todos eles têm razão. Mas é mais importante pensar na forma como estamos a conceber os problemas enfrentados pela escola pública e na forma como estas questões estão relacionadas com a concepção da sociedade americana. Alguns referir-se-ão a uma crise militar e advogarão uma ênfase nas disciplinas relacionadas com a ciência e as engenharias de forma a podermos

construir os mais avançados mecanismos de guerra para “salvaguardar” a nossa nação. Outros falarão na necessidade de incrementar a avaliação e a aprendizagem das matemáticas e das ciências mais avançadas porque já não conseguimos produzir trabalhadores competitivos para o mercado global. Outros ainda farão um discurso sobre a demissão da escola pública e o desvanecimento da sociedade democrática. Existe uma crise? Sim, sem dúvida. Mas a crise vai mais além do imediatismo do edifício escolar. É uma crise que assenta na justaposição entre o militarismo e a construção da paz, o autoritarismo e a democracia, o individualismo e a construção de uma ordem social pós-exploração capitalista.

O neoliberalismo é essencialmente uma forma de alterar as políticas sociais de forma a que o mercado privado possa intervir no domínio público como um agente viável

Muitos autores, incluindo você própria, afirmam que a política educativa seguida pela administração Bush é uma das peças centrais da sua agenda neoliberal. De que forma está o sistema educativo público a servir este propósito, nomeadamente, e cito-a, “sendo responsável por impor um regime neoliberal às famílias e aos jovens”?

O neoliberalismo é essencialmente uma forma de alterar as políticas sociais de forma a que o mercado privado possa intervir no domínio público como um agente viável. O sistema educativo público está a servir este objectivo na medida em que uma das primeiras iniciativas tomadas por George Bush filho ao entrar em funções passou pela aprovação do “No

Child Left Behind Act” (lei que poderá ser traduzida por “Nenhuma Criança Deixada para Trás”), reintroduzindo a Lei da Escolaridade Básica e Secundária (Elementary and Secondary Education Act). É importante ter em conta que a educação nos Estados Unidos é, antes de mais, uma responsabilidade de cada Estado. Foi apenas na presidência de Lyndon Johnson e da campanha que ele apelidou de “Guerra à Pobreza” que o Governo Federal reforçou a sua presença na educação pública.

Basicamente, a Lei da Escolaridade Básica e Secundária foi concebida para ajudar a diminuir a pobreza e a fome nas escolas públicas. As escolas mais pobres começaram nessa altura a receber verbas para fornecerem refeições e oferecer serviços adicionais aos imigrantes que não falavam a língua inglesa, bem como às populações indígenas americanas. Tudo isto se iniciou em 1965. A cada quatro anos o governo federal assina um convénio e reaprova a legislação. E a cada quatro anos assiste-se ao desmantelamento do Estado Providência e a uma incursão neoliberal na esfera pública.

É que, contrariamente à lógica de federalismo inerente à Constituição americana, o governo está a assumir um papel muito mais directo e incisivo no sistema educativo público. E dado que a política doméstica e internacional americana se tem vindo a alinhar pelo diapasão da exploração capitalista, a agenda neoliberal está a criar raízes na esfera pública. Apesar de George Bush estar apenas a seguir as pisadas de Reagan, de Bush sénior e de Clinton, a presente administração levou-a a uma nível sem precedentes, ao emparelhar a agenda neoliberal – de crescente privatização da escola pública – com medidas baseadas em iniciativas religiosas e autorizando o exército dos Estados Unidos a aceder às bases de dados dos estudantes para efeitos de recrutamento. Isto é absolutamente inédito nas políticas educativas.

As escolas e as famílias ficam assim com poucas escolhas senão alinharem com o regime neoliberal im-

posto através da política educativa federal. A menos que os estados tomem a iniciativa de contestarem esta incursão federal no ensino público, e alguns fizeram-no, então as famílias ficam praticamente sem alternativa. E se as escolas públicas mais pobres querem continuar a receber os milhões de dólares anuais concedidos pelo governo federal, então precisam de alinhar sob as políticas e regras previstas na legislação. Muitos estados, como a Califórnia e o Texas, estavam já a impor agendas neoliberais nas escolas públicas anteriormente à tomada de posse de Bush. Estamos a falar de alterações profundas que estão a marcar o país, e os espaços de resistência e de intervenção crítica estão a tornar-se cada vez mais ténues, levando muitas pessoas a simplesmente resignarem-se perante esta situação.

Existem basicamente duas perspectivas dominantes de esquerda: os círculos educativos progressistas e os críticos

No livro “Pedagogia e Prática na Era do Império: por um Novo Humanismo”, a Nathalia e o seu colega Peter McLaren argumentam que “o ‘aburguesamento’ da pedagogia crítica impediu os educadores de tomarem consciência, na medida do necessário, do carácter classista da cultura americana na estrutura vertical da sociedade capitalista”, nomeadamente no que se refere ao sistema de classes, frequentemente arredada do debate nas escolas. Esta crítica aplica-se também aos professores de esquerda?

Nos Estados Unidos existem basicamente duas perspectivas dominantes de esquerda: os círculos educativos progressistas e os críticos. Existe, por um lado, a visão de que os Estados Unidos são, para parafrasear um termo de Greg Palast, “a melhor democracia que o dinheiro pode comprar”, e, por outro, a perspectiva de que é necessário contestar a própria estrutura do sistema de exploração capitalista que está implantado na sociedade americana.

Há educadores que estão a produzir um valioso trabalho sobre o racismo e o sexismo no meio escolar e que o fazem numa perspectiva de redistribuição dos benefícios da educação. Por outras palavras, trabalham contra a marginalização de pessoas racialmente e etnicamente marginalizadas e contra o sexismo nas escolas. Mas fazem-no na esperança de criarem mais oportunidades para que as pessoas incorporem e beneficiem dos bens materiais associados ao capitalismo. Vemos, por isso, que entre estes educadores existe uma maior ênfase na criação de materiais de ensino culturalmente mais sensíveis, ou uma reavaliação das práticas docentes que favorecem a reprodução do sexismo na sala de aula. Em relação a este último ponto, muitos educadores trabalham, por exemplo, no sentido de incrementar a presença de raparigas em áreas como as ciências, as matemáticas, etc. Estes programas-projecto são importantes, mas insuficientes na nossa perspectiva.

Eu e o Peter contestamos este tipo de domesticação da pedagogia crítica, porque na nossa análise a exploração capitalista é incompatível com a democracia, ou com estruturas horizontais de socialização. A pedagogia crítica assenta na libertação, e na nossa perspectiva não podemos atingir a libertação quando esta é confinada à exploração capitalista. É necessário que os professores e os estudantes compreendam a exploração de classes como uma característica fundamental do capitalismo. É necessário criar espaços para que professores e estudantes questionem, con-



testem e se mobilizem contra a exploração de classes e o capitalismo, gerando novo conhecimento e novas práticas sobre como viver numa sociedade impulsionada por nós próprios.

Qual é a opinião mais comum dos professores americanos face a estas questões? Estão conscientes destes problemas e discutem-nos entre eles, ou simplesmente não querem saber?

Vivemos num país tão grande e com tantos níveis diferentes de percepção sobre a política social e internacional dos Estados Unidos que se torna difícil de falar de uma opinião comum. Na minha opinião, penso que os professores americanos têm lidado com golpes muito profundos nas últimas décadas, desde que o neoliberalismo tomou controlo da educação pública. Como resultado disso, julgo que os professores têm sido injustamente julgados pela opinião pública como ineficientes e apáticos. Sim, há um segmento da classe docente que não investe muito do seu tempo ou energia na profissão porque essencialmente sentem que não há necessidade disso, sentindo que vivemos no melhor dos mundos possíveis – por todo o lado encontramos professores etnocêntricos, tal é o efeito da psique colectiva norte-americana.

Hoje em dia encontramos nas escolas públicas cada vez mais professores que se guiam por planos predefinidos de leitura e escrita, matemáticas e ciências, planos de aulas diários, convidados a dar aulas diligentemente prescritas. O seu trabalho tornou-se tecnocrático e rotineiro, e alguns sentem-se mesmo satisfeitos com estas mudanças; outros, no entanto, sentem que as autoridades escolares, o Estado e o Governo Federal cercaram a sua liberdade e autonomia como professores.

Desde 11 de Setembro de 2001, tornou-se cada vez mais difícil aos professores exercerem a sua liberdade de expressão na sala de aula. É cada vez mais frequente ouvir falar de professores que foram despedidos ou afastados por questionarem nas suas aulas as

políticas neoliberais e a construção do imperialismo. Vive-se uma situação difícil, e os educadores de índole crítica lutam permanentemente para criar espaços onde possam construir um conhecimento e uma prática que levem estes assuntos em consideração, sobretudo quando exercem num contexto de repressão.

Os direitos económicos são parte de uma luta mais ampla pelos direitos humanos

Juntamente com outros professores defensores da pedagogia crítica, a Nathalia e o Peter McLaren clamam por uma nova pedagogia humanista crítica. Qual pode ser o papel dos professores nesse processo, tendo em conta que o governo americano considera pouco ou nada patriótico trazer assuntos políticos para a sala de aula?

Uma pedagogia crítica humanista enuncia tendências gerais, princípios e providencia uma linguagem crítica que possa ajudar a compreender a relação existente entre a escolarização e a sociedade capitalista americana. Inerente a esta tradição está a ênfase, mais claramente articulada por Paulo Freire, de que a pedagogia crítica deve ser aperfeiçoada diariamente através das experiências e da realidade com que se confrontam professores e estudantes nas suas comunidades locais. Existe uma abordagem específica inerente à pedagogia crítica, mas ela não pode ser apropriada à custa da percepção da natureza totalitária da exploração capitalista.

Assim, a tarefa de pôr em prática uma pedagogia crítica humanista reside em revigorar a dialéctica entre as experiências dos contextos locais e o nosso conhecimento sobre a exploração capitalista a uma escala global. Os professores são uma parte indispensável no desenvolvimento de uma prática humanista e crítica, assim como o são os estudantes, as famílias, as comunidades e todos aqueles que estão envolvidos em processos pedagógicos.

E sim, dado o actual contexto da sociedade americana, os educadores de índole crítica correm o risco de serem acusados de não serem patriotas. Há sempre um risco quando as pessoas trabalham contra o status quo e as instituições dominantes de coerção e de controlo da sociedade capitalista. Mas essa é precisamente a questão. Os educadores críticos trabalham sob um diferente tipo de conhecimento que não se encontra circunscrito ao bem-estar e ao prestígio. Eles operam sob a premissa da igualdade, isto é, de que os direitos económicos são parte de uma luta mais ampla pelos direitos humanos, pela justiça social, e pela prossecução de uma sociedade democrática plural e protagonista. Alguns de nós atrevem-se o suficiente para lhe chamarem uma sociedade socialista.

O mais importante são os processos que pomos em prática para contestar a alienação nas nossas escolas e proporcionar aos alunos uma oportunidade para um ambiente educativo livre e socialmente justo. Se limitarmos a nossa actividade devido ao medo, então essa é a atitude menos patriótica que podemos ter. Há uma necessidade de uma patriotismo crítico, dirigido não a um país, mas aos princípios de liberdade e de justiça que animam a luta de todos os cidadãos do mundo. A sala de aula é um espaço político e o ensino é uma actividade política. Independentemente do lugar em que os professores se coloquem no espectro político, existe necessidade de terem consciência de que pedagogicamente eles estão também a agir politicamente.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

■ Erva moira

Divulgado o primeiro vídeo do interrogatório de um preso de Guantánamo

A primeira gravação de vídeo do interrogatório de um prisioneiro de Guantánamo foi divulgada no dia 15 de Julho mostrando um adolescente frágil, o canadiano Omar Khadr, chorando copiosamente e perdendo a razão diante de agentes da polícia de segurança do Canadá.

O vídeo foi divulgado pelos advogados de Khadr, que é visto a ser interrogado por agentes do Serviço de Inteligência de Segurança do seu país em Fevereiro de 2003 na base naval norte-americana de Guantánamo em Cuba.

O vídeo tem a duração de sete horas e cinquenta minutos, sintetizando um interrogatório de três dias. Khadr era um adolescente de 16 anos de idade no momento da sua captura em 2002 no Afeganistão por suspeitas de terrorismo. Inicialmente, foram apresentados 10 minutos do vídeo e os advogados de Khadr anunciaram que no dia 15 de Julho seria divulgada uma versão completa do vídeo, respeitando ordens do tribunal.

Nas imagens, que parecem ter sido captadas a partir de uma conduta de ventilação, são feitas perguntas a Khadr sobre o que sabe a respeito da Al-Qaeda e sobre a sua fé muçulmana. Às vezes chora e puxa os cabelos desesperadamente, informou o jornal «Globe and Mail» numa sua edição on-line.

Também mostra os seus ferimentos em consequência dos interrogadores. Um dos agentes, respondendo a uma pergunta, diz que o prisioneiro está a receber um bom tratamento médico e que deve acabar por cooperar.

Num determinado momento, um dos agentes tenta acalmar Khadr, que está visivelmente transtornado, dizendo ao preso que entende que “isto é stressante”.

Quando Khadr se queixa de que os seus compatriotas não o ajudaram no caso, um agente responde: “Não podemos fazer nada por ti”.

“Quero ficar em Cuba contigo. Pode ajudar-me?”, pergunta um dos homens da inteligência referindo-se às condições favoráveis do clima na ilha, que contrastam com o duro inverno canadiano, noutra passagem do vídeo divulgado terça-feira dia 15 de Julho.

O vídeo de dez minutos não revela se o preso sofreu agressões ou outros abusos físicos na prisão.

Khadr permanece na prisão de Guantánamo, por ter sido acusado de matar um soldado dos Estados Unidos durante um combate no Afeganistão.

A divulgação do vídeo ocorreu depois de documentos do governo mostrarem que Khadr, entre outras coisas, foi privado de sono antes de ser interrogado para que admitisse os seus crimes mais facilmente, informou a imprensa canadiana. Khadr era levado para uma cela diferente de três em três horas para que perdesse a noção do espaço e do tempo e ficasse mais vulnerável e a confessar uma tática que as autoridades norte-americanas descreveram como “programa do viajante frequente”.

A defesa e juristas internacionais insistiram várias vezes para que Omar Khadr fosse tratado como uma criança-soldado. Organizações de defesa dos direitos humanos, como a Amnistia Internacional, pediram em vão para que o primeiro-ministro canadiano exigisse aos Estados Unidos a extradição de Khadr, uma rejeição que, segundo a imprensa canadiana, agora será mais difícil de ser justificada.

JPS-Página / fonte: AFP



Atenção à tensão

“Atenção à sua tensão” é o nome de uma das campanhas levadas a cabo pela Associação dos Hipertensos de Portugal (APH), organismo criado com o objectivo de colaborar na divulgação, conhecimento, tratamento e controlo da Hipertensão Arterial (HTA) e suas consequências. Sendo uma associação de doentes, tem uma vertente educativa e informativa junto da população em geral, ao mesmo tempo que funciona como um parceiro junto das entidades oficiais para mobilizar, responsabilizar e esclarecer os doentes quanto às consequências da sua patologia.

A prevalência de HTA em Portugal é de 42 por cento na população adulta, ou seja, afecta cerca de 3 milhões de portugueses. Apenas 39 por cento dos hipertensos são tratados e só 11 por cento estão controlados.

A consequência major do controlo insuficiente da pressão arterial é o Acidente Vascular Cerebral (AVC), primeira causa de morte no nosso país. O AVC é muito mais frequente entre nós do que nos nossos parceiros europeus, o que nos leva a pensar na HTA como um autêntico flagelo nacional. Vários estudos epidemiológicos apontam para o facto de cerca de 60 por cento dos hipertensos terem sobrecarga ponderal e perímetro abdominal superior aos valores normais. Os maus hábitos alimentares da sociedade contemporânea, bem como a obesidade e sobrecarga ponderal, são problemas não negligenciáveis, visto estarem directamente relacionados com um maior risco cardiovascular pelo conjunto de estados mórbidos que acarretam.

Os objectivos fundamentais do tratamento da HTA são, por um lado, baixar a pressão arterial para se obter uma máxima redução do risco cardiovascular total e, por outro lado, o tratamento dos factores de risco reversíveis – dislipidémia; obesidade; tabagismo; sedentarismo.

Tratar estes factores de risco implica modificações do estilo de vida do doente hipertenso que exigem um comprometimento a longo prazo e que

constituem a terapia definitiva para alguns e uma terapia co-adjuvante para todos os outros indivíduos hipertensos.

A redução ponderal leva, normalmente, à descida dos valores tensionais, verificando-se que uma descida de 5kg no peso corporal pode levar a uma descida de cerca de 10mmHg para a pressão sistólica e cerca de 5mmHg para a pressão diastólica. Deve ainda considerar-se que a diminuição do aporte calórico poderá melhorar outros factores de risco coronários no doente hipertenso, como a dislipidémia e a resistência à insulina.

Independentemente de outros factores de risco, o recente aumento da obesidade e do excesso de peso na nossa população tem sido um grande contributo para o aumento da morbidade e mortalidade devidas a doenças cardiovasculares. O problema do excesso de peso e obesidade, já referido como a pandemia do século XXI, atravessa todos os grupos etários e atinge já, entre nós, números alarmantes. Estudos multicêntricos demonstram que a prevalência de obesidade infantil e juvenil tem vindo a aumentar consistentemente nos países desenvolvidos, com impacto significativo na sua saúde. Este facto constitui actualmente uma das maiores preocupações de saúde pública, pois muitas crianças e adolescentes obesos vão permanecer adultos obesos, antecipando desde logo algumas das complicações outrora só observáveis na idade adulta, como a HTA.

Neste contexto, torna-se importante privilegiar uma intervenção integrada e multidisciplinar sobre atitudes e comportamentos de risco, considerando os múltiplos vectores envolvidos, numa perspectiva de modificação de hábitos alimentares e melhoria do estilo de vida, de modo a obter a longo prazo a diminuição da morbidade e mortalidade cardiovascular.

A possibilidade de intervenção no contexto escolar é crucial para a promoção de conhecimentos e de bons hábitos alimentares, atendendo a que os jovens que adoptam precocemente uma alimentação saudável têm mais probabilidade de a manter durante toda a vida, encontrando-se as equipas de saúde escolar numa posição privilegiada para intervir, quer a nível individual, quer colectivo.

Teresa Rodrigues

Nutricionista. Centro de Saúde de Soares dos Reis em Oliveira do Douro.

Vila Nova de Gaia

As Pátrias não morrem



O primeiro número de um novo periódico temático denominado **Nova Águia**, que se apresenta como uma “Revista de Cultura para o Século XXI”, é consagrado à “Ideia de Pátria – Sua Actualidade”. E logo no seu Manifesto explicita o desígnio: *um projecto tendente a mobilizar os cidadãos portugueses e lusófonos para um amplo debate em prol do renascimento de Portugal, da comunidade lusófona e do homem para uma vida mais livre, consciente, solidária, plena e total, na esteira de anteriores movimentos culturais representados pela revista A Águia, o grupo da Renascença Portuguesa e o pensamento de grandes poetas e pensadores do nosso destino nacional e universal como Luís de Camões, Padre António Vieira, Teixeira de Pascoaes, Fernando Pessoa e Agostinho da Silva, entre outros.*

E para que nenhuma dúvida ficasse: *não rejeitamos que os mitos e profecias acerca de um destino grandioso de Portugal e da comunidade lusófona, sintetizados na ideia de contribuímos para o Quinto Império como metáfora da consciência e da fraternidade universal, são um indicador da nossa vocação e possibilidade mais profundas, que todavia só se realizarão se, em conjunto com o melhor de todos os povos e culturas, nos auto-elegermos para as cumprir.*

Sete dezenas de colaboradores, em que se incluem nomes cimeiros da cultura portuguesa, fazem o conteúdo deste primeiro número, com mais de centena e meia de páginas, em sintonia com o motivo que anima o grupo empreendedor: *Tal como no início do século XX, sente-se que Portugal atravessa no presente uma profunda crise, a todos os níveis, com tudo o que a palavra implica de risco e oportunidade simultâneos. Agudiza-se hoje de novo, como escreveu Raul Proença num dos manifestos da “Renascença Portuguesa”, uma ‘atmosfera’ composta de ‘um sentimento de mal-estar’ e de um desejo de alguma coisa indefinida, que nos incite, que nos impressione, que nos una, que nos salve”.*

Cem anos decorridos desde a *crise* que sepultou a monarquia constitucional, já não se poderia falar numa ressurgência das compreensíveis preocupações dela decorrentes que ainda afectavam, com algum sebastianismo à mistura, as esperanças da elite nortenha no advento da República e com Portugal curado do pessimismo recidivente que ainda amargurava, em 1896, Guerra Junqueiro, na sua “Pátria”, face a um País sujeito a “dois partidos sem ideias, sem planos, sem convicções, incapazes, vivendo ambos do mesmo utilitarismo céptico e pervertido, análogo nas palavras, idênticos nos actos, iguais um ao outro como duas metades do mesmo

zero, e não se amalgamando e fundindo, apesar disso, pela razão que alguém deu no parlamento, de não caberem todos numa vez na mesma sala de jantar.”

Vivia-se, então, um período de esperança que a jovem República fazia renascer no espírito da Nação ainda abalada pelo vexame do Ultimato inglês, em 1890; pelo fracasso da tentativa revolucionária do Porto, em 1891; pela crise económica e financeira de que o País não se recompusera findo o ouro do Brasil; pela ineficácia herdada da rotatividade dos partidos Regenerador e Progressista; pelo estado depressivo das forças morais e produtivas da Nação “em catalepsia ambulante, não se lembrando nem donde vem, nem onde está, nem para onde vai” – ainda no dizer de Guerra Junqueiro.

Afrontando o pessimismo junqueiriano, **A Águia** “refundadora” de Teixeira de Pascoaes e Leonardo Coimbra foi-se actualizando em “voos” diferenciados nas quatro séries que duraram até 1930, todavia sem se distanciar completamente das “alturas” do seu genesiaco “habitat”, que tinha ainda como paisagem etérea – saudosista e criacionista – os “sinais” de Ourique, a “missão” das Cruzadas e a “vocação” do Império. A perda do Brasil, o cerco anglo-germânico às colónias africanas, o envolvimento de Portugal na guerra de 14-18, na Europa e em África, para que fosse reconhecida, entre os aliados beligerantes, a sua dignidade histórica – como parceiro europeu e colonial – posta em causa, em 1885, na Conferência de Berlim, levaram algumas “águias” a alternarem os voos das alturas parnasianas com voos razantes sobre o terrunho. Assim nasceu a **Seara Nova** na pátria realista de António Sérgio, Jaime Cortesão, Raul Proença, Aquilino Ribeiro e outros, para responder aos novos desafios que se perfilavam ao viés de uma história de destinos transcendentais.

“Repensar Portugal” (título escolhido por Victor de Sá para um importante ensaio de 1977 sobre o fim do Império) já era, para os Seareiros, o reconhecimento de que o trato da economia também formatava a consciência social e que o destino de Portugal estava dependente, não de visões paracléticas, mas da reformulação da agricultura e da pesca, do desenvolvimento da indústria, da abertura de estradas entre a aldeia e a cidade, da transformação dos 60 por cento de camponeses e 20 por cento de operários em cidadãos de corpo inteiro, com pleno acesso à escola e à participação, como classe distinta da dos senhores e dos servos, no debate dos problemas nacionais, pelo direito que lhes advinha, finalmente, da consciência de serem parte de uma Pátria que era a sua por nascença, uso e herança.

Pois é esta a mesma consciência histórica de um “facto” perene e imutável feito da conquista de um “chão” e de um sentido de “pertença” que levou Afonso Henriques, após a batalha de Ourique, a proclamar o nascimento de um país chamado Portugal e que hoje não merece discussão, senão por exercício de retórica mais ou menos imaginativa. O que se pode, e vale a pena discutir, no pressuposto de que as condições materiais formatam a consciência social, são os motivos que levaram e continuam a levar portugueses a fugir da pátria, a alugá-la, a vendê-la ou a trespassá-la – e pior do que isso, a negligenciar ou dispor do seu “bocado” como se o “todo” lhes pertencesse ou lhes fosse indiferente.

Mas as pátrias não renascem, porque não morrem. Muda-se a paisagem, muda-se o clima, mudam-se as pessoas, umas por doenças de desamor, descrença ou desilusão, outras pela escolha de diferentes caminhos, todavia sem perderem a memória do ponto de partida para, se chegados ao limite da última fronteira, retomarem o caminho de regresso ao chão e ideia que lhes moldou o ser, ou a “ipseidade”, como diria o franco-magrebino Jacques Derrida, reflectindo sobre as “perturbações da identidade” e as “próteses de origem.”

Foi assim com os caminheiros lembrados de todos os tempos, foi assim com os esquecidos e os ignorados. Caminheiros todos, uns edificaram a Pátria, outros continuam-na. Mas nem os melhores serão eternos. Para que aos velhos tempos sucedam novos tempos, às velhas ideias novas ideias e a História continue como sempre foi: uma soma de perturbações e próteses.

Leonel Cosme

Escritor – Jornalista, Porto

DIREITO À VIDA

Especialistas da ONU criticam lei do repatriamento da União Europeia

Dez especialistas das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos criticaram a “lei do retorno” da União Europeia (UE), que cria novas regras para o regresso dos imigrantes ilegais aos seus países, lembrando que eles “não são criminosos”, embora a lei da UE os encare como tal.

“Uma das principais preocupações está ligada aos

procedimentos de detenção dos imigrantes”, destacam os especialistas numa carta dirigida à União Europeia.

“A lei prevê períodos de detenção de até 18 meses, o que parece excessivo”, afirmam os especialistas. A lei do repatriamento foi aprovada pelo Parlamento Europeu (PE) em 18 de Junho passado e foi votada

pelo Conselho da UE em 24 e 25 de Julho.

A lei harmoniza as condições de expulsão dos imigrantes ilegais da UE e prevê períodos de detenção até 18 meses para certos casos, além de uma proibição de retorno ao território da UE por cinco anos.

Os especialistas destacam que “os imigrantes ilegais não são criminosos” e, portanto, “não devem

ser submetidos a detenção”. “Os Estados membros precisam analisar alternativas à detenção e qualquer privação de liberdade deve ocorrer pelo período mais curto possível”.

A carta é assinada, entre outros, pelos relatores especiais da ONU sobre prisão arbitrária, venda de crianças, direito à educação e liberdade religiosa.

■ O Trigo e o joio

Citação de Amorim referindo Goebbels causa mal-estar diplomático na reunião da OMC

As declarações na véspera do ministro dos negócios estrangeiros brasileiro, Celso Amorim, comparando a atitude dos países ricos na Organização Mundial de Comércio (OMC) com a do chefe da propaganda nazi do Terceiro Reich, Joseph Goebbels, causaram mal-estar diplomático em Genebra na última semana de Julho.

Na véspera do começo de uma semana crucial de negociações na OMC, destinada a alcançar um acordo histórico Norte-Sul sobre a liberalização do comércio, o porta-voz da delegação norte-americana, Sean Spicer, considerou “inoportunos” os comentários do ministro brasileiro.

Durante uma conferência de imprensa, concedida em 19 de Julho na sede da OMC, em Genebra, Celso Amorim criticou energicamente a atitude dos países ricos nas negociações, acusando-os de considerar que a questão agrícola já estava praticamente aceite pelos 152 países-membros. O ministro dos negócios estrangeiros brasileiro denunciou “o mito” de que os países ricos não tinham que fazer mais concessões na agricultura e de que o acordo final dependia apenas da boa vontade dos países do sul na questão dos produtos industriais. “Resta muito a fazer na agricultura”, salientou Amorim, que citou Goebbels (“uma mentira repetida muitas vezes torna-se uma verdade”).

Amorim insinuou que os países ricos usam a tática nazi, de manipulação da informação, empolando as concessões agrícolas que se dispõem a fazer e criticando os países pobres por se negarem a abrir ainda mais os seus mercados à importação dos produtos oriundos dos países mais ricos. Segundo o porta-voz norte-americano, “no momento em que se tenta chegar a um clima favorável às negociações, esse tipo de afirmação do ministro é muito inoportuna”. Ao referir-se à “história pessoal” da negociadora norte-americana Susan Schwab, filha de sobreviventes do Holocausto, o porta-voz Sean Spicer considerou que um ministro dos negócios estrangeiros deveria “considerar mais alguns sentimentos”. Segundo a sua assessoria de imprensa, a intenção do ministro Amorim “foi mostrar que a propaganda se pode sobrepor e distorcer os factos históricos” e não fazer uma comparação entre pessoas.

De acordo com o porta-voz de Amorim, Ricardo Neiva, o Ministro lamenta que Schwab ou qualquer outra pessoa se tenham ofendido com os seus comentários. O Brasil contesta, assim, os argumentos dos Estados Unidos (EUA) e da União Europeia (UE) que afirmam ter feito ofertas generosas no comércio de produtos agrícolas, enquanto os países em desenvolvimento — no seu entender — fizeram muito pouco para abrir os seus mercados aos produtos industrializados.

Segundo nota do Itamaraty [Ministério dos Negócios Estrangeiros do Brasil], o Ministro Amorim foi suficientemente cuidadoso para desqualificar o autor da frase. A sua única intenção foi sublinhar que, por vezes, falsas versões repetidas com frequência podem sobrepor-se aos factos, e a propaganda pode suplantar a verdade.

Amorim e Schwab participaram, entretanto, num almoço organizado pelo director geral da OMC, Pascal Lamy, e no dia seguinte realizaram uma reunião à porta fechada. Finalmente, a reunião entre ricos e pobres terminou sem entendimentos significativos e num clima nada cordial.

JPS-Página / fonte: AFP

A ópera do fantasma



Aqui há muitos anos atrás, escrevi contra exames como se disso dependesse a salvação da humanidade. Atribuía aos exames a maldade absoluta, um último e derradeiro trunfo da reprodução das desigualdades sociais. E tinha razão. Nas minhas tiradas de ira, não precisava de pensar no que era o exame, só pensava no que pensava serem os seus efeitos em termos de selecção social operada pela escola. Contava meticulosamente os jovens oriundos das classes trabalhadoras que chegavam ao ensino superior e os números provavam o meu ponto de vista. Com razão contra o exame, ainda que os meus amigos de infância nem chegavam ao exame. Mais tarde, professor e em democracia, achava que os exames atenuavam a perturbação social da falta de vagas nas escolas e nas universidades e criavam bolsas de trabalhadores infantis, juvenis e baratos. Reclamava contra os exames e reclamava mais escolas e mais jovens a estudar e menos jovens no mundo do trabalho. E tinha razão. Não me preocupava qualquer noção de exame. Os números do trabalho infantil entre os desfavorecidos existiam para me dar razão. Impossibilitado de me referir a todos os aspectos do sistema social responsável pelo mal, concentrava toda a ira nos exames clamando contra os problemas sociais da juventude. Os exames eram o pretexto. Claro que tinha razões para ser contra.

Tudo foi mudando. Aprovados novos programas de ensino, com base em amplas discussões sociais, muitos problemas persistiam. Havia cada vez mais jovens na escola até me parecerem que já podiam andar por lá todos os que quisessem. Sem haver professores para tanta gente. Estudantes em condições muito diferentes eram submetidos a um mesmo exame nacional? Era contra os exames e, na falta de melhor, aceitava que se compensassem as faltas imputáveis ao sistema nas notas dos exames. Como aceitar perguntas sobre assuntos que podiam nunca ter sido leccionados numa dada escola? Contra os exames

nacionais, sempre! E tinha razão. O exame era o momento chave para denunciar a falta de professores, as desigualdades mantidas e criadas.

Na falta de melhor, aceite o corte e costura dos programas para tentar que o essencial chegasse a cada uma das partes do todo nacional. Com professores espalhados por todo o território e programas mínimos exequíveis, podia aceitar-se um exame de perguntas que se pudessem fazer a toda a gente. Isso fazia mau o exame por ser mau e curto o programa. Pior ainda: professores não ensinavam o que estava prescrito, só treinavam para o exame, enquanto outros desistiam da liberdade de trabalhar os temas do programa mais formativos por não os verem reflectidos nos exames. Contra o exame. Com razão.

De certo modo, tinha começado a ser verdade que o exame respeitava o programa de ensino: questionava aprendizagens de todos os temas, sem esquecer verificação de competências necessárias para acções futuras. Ninguém reclamava qualquer compensação, mas ainda persistiam desajustamentos culturais e de linguagem, contextos e práticas dos professores. E tinha razão em ser contra os exames para exigir que o sistema tornasse acessível ao todo nacional textos com modelos de perguntas possíveis e modelos de respostas esperadas para diminuir os desajustamentos. Muitos professores, se feitos para ensinar, não ensinam mais que um discurso seu como resposta em vez de dar livre curso ao pensamento e à iniciativa.

E continuava a ser contra os exames, para pedir mais tempo para pensar sem pressão, para ler melhor, para responder melhor, cada um a seu tempo. Não pedia mais tempo para mais perguntas e mais difíceis ou inesperadas. Nada disso. Contra os exames, pois claro.

Ao longo da minha vida, o exame não foi mais que o nome do momento propício para reclamar e exigir. E nunca houve o exame porque ele sempre foi variável dependente, espelho de mudanças exigidas e consentidas.

Sem saber nada de particular sobre o exame, reconheço este fantasma sem forma na obra colectiva. Cada vez mais complexa e exigente, a obra. Olho para o pormenor do exame: intrigante nada feito tudo, um tudo nada.

Arsélio Martins

Escola Secundaria de José Estêvão. Aveiro



É tempo de férias

«Melhor é alguma coisa que nada.»
Provérbio

É tempo de férias, ouvi dizer. Tempo de sair e de voltar, de esquecer e de lembrar coisas que queremos e não fazemos, porque há isto para organizar e aquilo para acabar; mas o tempo passa a correr e não dá tempo de as fazer e voltamos a adiar, dizendo *das férias não vai passar!*...

É tempo de férias, sorri. Horas a fio sem tempo, porque em qualquer momento se pode ir e voltar, seja por terra ou por mar, seja parado ou a andar, seja acordado ou a sonhar. É tempo de férias e lembrei-me dos anos de há tanto tempo em que ir à

praia era o fim mais esperado, a par de um excelente gelado; jogar ao prego, na areia, e aos ciclistas depois de fazer grandes pistas, eram as brincadeiras mais divertidas para fazer com o meu irmão (que tinha sempre razão!).

É tempo de férias, bem sei. E com a escola fechada, para onde vai a criança-da? Para onde vai a rapaziada? Dentro e fora de casa, o rodopio é constante; sossego e desassossego; silêncio e barulho inquietante. *São férias!* – dizem eles – e quer a gente queira ou não, eles têm razão.

É tempo de férias, resmunguei. Tempo de calma, de sol, de calor. Onde é que já se viu neste tempo coisas de outro firmamento?

É tempo de férias, sonhei.

É desta que eu vou cumprir um devaneio antigo: pegar em mim e nos meus amados, escolher um destino de olhos fechados, apanhar o avião sem nada na mão e voar, voar para lá de mim, descobrir coisas sem fim e andar de lugar em lugar até que o desejo me faça voltar.

É tempo de férias!? – perguntei.

Então o que faço eu, numa tarde de Agosto, tapada de papelada, mergulhada numa embrulhada e sentindo que o coração me está quase a ficar na mão? A justificação chama-se avaliação. A tal que depois de decretada ficou muito nublada e que, por tal, foi adiada. Mas não tarda, está de volta e a mim cabe-me uma mega missão que vejo em for-

ma de vulcão e me deixa abalada, não só porque não estou preparada, mas também porque é coisa que não gosto nada. Onde está uma varinha de condão para esta difícil ocasião?

É tempo de férias, eu sei, mas com tanto que não sei não posso fazer vida de rei nem fugir ao que venci. E ainda há outra razão, mas essa não digo, não.

É tempo de férias, reconheço, e eu vou ficar aqui mesmo neste lugar, onde a terra não tem mar, mas as noites têm luar.

Betina Astride

Escola EB 1 de Ciborro. Alentejo
betinastride@gmail.com

■ À Lupa

A educação e os críticos

O Problema da Educação em Portugal não está só nos erros e insuficiências de quem governa mas, também, na quase absoluta falta de propostas (e muitas vezes ignorância) dos seus habituais e quase direi encartados críticos.

Tomemos o exemplo do crescimento anómalo este ano das notas de Matemática do Secundário em que o Ministério quis ver o resultado das medidas que recentemente tomou para melhorar o ensino da disciplina. Um senhor permitiu-se mesmo aparecer na televisão a dizer que os pontos tinham sido elaborados segundo critérios científicos. Contra esta risível opinião a Doutora Filomena Mónica emitiu uma violentí-

sima crítica largamente referida na comunicação social, em que afirmou que para melhorar o ensino da Matemática era necessário formar professores e melhorar o ambiente das escolas.

FM teve, certamente, razão no que disse mas ignorou que temos actualmente (e sempre tivemos) muitos professores capazes de ensinar bem Matemática. O problema da melhoria do nosso ensino da Matemática não é, assim, um problema a resolver a prazo. É, fundamentalmente, o problema de sermos capazes de utilizar os nossos melhores professores (do secundário e do superior) para definirem os programas, elaborarem os pontos, reciclarem

os maus professores e, naturalmente, formarem científica e pedagogicamente os professores do futuro.

Tivemos, no início dos anos 70, uma excepcional experiência em termos europeus de ensino da Matemática: das turmas experimentais do 11º ano orientada pelo Professor Sebastião e Silva, que, infelizmente, morreu pouco depois e não pôde dar continuidade a este seu trabalho, que deveria ter influenciado todo o ensino português. Da experiência dos anos 70 ficou um compêndio policopiado que, depois do 25 de Abril, o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério editou em livro, em tiragens de 20.000 exemplares, conjunta-

mente com um guia para os professores. Estes livros não se encontram hoje à venda em parte alguma.

O Ministério daria um imediato e grande contributo para o ensino da Matemática se reeditasse este guia de autoria do Professor Sebastião e Silva e o fizesse distribuir a todos os professores do secundário. Muito em particular, eles podem nele encontrar conselhos muito úteis e oportunos sobre o tipo de perguntas que se devem fazer nos exames.

António Brotas

Antigo Director do GEP do Ministério da Educação
e Professor Jubilado do IST

■ O Trigo e o joio

A NÃO ESQUECER

Duas crianças morreram num barco de imigrantes em busca de trabalho em Itália

Duas crianças de dois e quatro anos, respectivamente, originárias da Nigéria morreram num barco que os levava para a Itália junto com outros 73 imigrantes sem papéis.

Os corpos das duas crianças foram atirados ao mar, segundo afirmou o pai das crianças à tripulação da lancha italiana que socorreu os clandestinos. As crianças, aparentemente, morreram por causa da desidratação.

A embarcação, uma barcaça que transportava 75 passageiros, foi abordada pela guarda-costeira italiana ao sul da ilha de Lampedusa.

Este drama aconteceu a 25 de Julho, um dia depois de o governo italiano ter estendido a todo o território a declaração do estado de emergência face à imigração clandestina. Esta declaração já estava em vigor em certas regiões há vários anos. Esta declaração de emergência permite, em particular, acelerar a construção de novos centros de detenção dos imigrantes sem papéis, explicou o ministro da Defesa, Ignazio La Russa.

Numa conferência de imprensa, o ministro do Interior, Roberto Maroni, defendendo-se das críticas da oposição, disse que este estado de emergência é apenas "uma medida técnica, já utilizada no passado e útil para recorrer a procedimentos rápidos".

"É uma decisão abominável", considerou o vice-presidente da bancada parlamentar do Partido Democrático, Giancarlo Bressa. "Este governo é incapaz de governar sobre assuntos verdadeiros e sérios e tenta meter medo às pessoas", completou.

"É um clima de Estado policial", insistiu Rosy Bindi, vice-presidente da Câmara, enquanto o governador da região de Púglia (sul), Nichi Vendola, falou de "pedaço de fascismo".

As medidas contra a imigração tomadas pelo governo de Berlusconi, desde a sua chegada ao poder em Maio passado, foram também fortemente criticadas pelo Parlamento europeu.

A notícia da morte e do abandono ao mar de mais duas crianças fica como sinal da nossa incomodidade pela nossa incapacidade de mudar as políticas de imigração na UE.

JPS-página / fonte: AFP

Quando desenhar vira esporte

Estudo os usos das linguagens desenhadas na educação. Atualmente, estou trabalhando em parceria com o colega de grupo de pesquisa, o professor de educação física Fernando Macedo, mestrando no ProPEd/UERJ. Ele está desenvolvendo sua dissertação a partir de suas memórias e observações relacionadas ao ensino de educação física na escola e a inserção do esporte como conteúdo curricular desta disciplina. Para tecer seu texto, o Fernando conta, também, com relatos de professores e alunos sobre as práticas esportivas, mostrando, também, algumas tensões sociais geradas por essas práticas no cotidiano escolar. O pesquisador escolheu, como uma das formas de linguagem para apresentar o seu trabalho acadêmico, as bandas desenhadas. Eu fui convidado por ele e seu orientador, o professor Paulo Sgarbi, para realizar as bandas desenhadas a partir das narrativas a serem incluídas e analisadas na dissertação.

Para iniciar essa experiência, precisei fazer um mergulho nos textos da dissertação para, depois, criar desenhos para compor o trabalho acadêmico. Fiz a leitura de parte dos textos que pretendia transformar em desenhos, mas, como a dissertação estava ainda em processo de criação, precisei me envolver mais com o trabalho do professor Fernando enquanto ele produzia novos textos simultaneamente.

As narrativas e entrevistas contidas na dissertação eram repletas de imagens e descrições de situações do cotidiano escolar, facilitando a minha tarefa de construir as bandas desenhadas.

O mestrando me deu a *pista* (Ginzburg, 1989 p. 150) sobre como pretendia que fosse o resultado do trabalho sugerindo que os desenhos poderiam ser apenas esboços, pois o mais importante para ele seria mostrar uma idéia geral das situações narradas e não retratar fielmente as pessoas envolvidas.

Esse trabalho conjunto gerou para mim uma oportunidade de aprendizado sobre as práticas esportivas na escola. Fernando, durante a elaboração do trabalho, me explicou detalhes que não conhecia do vôlei, sua especialidade, me mostrou fotos e vídeos sobre o assunto. Passei a entender um pouco das dificuldades enfrentadas por professores de educação física e seus alunos no cotidiano escolar.



Fernando mostrou interesse pelas minhas *maneiras de fazer* (Certeau, 1994, p. 35) os desenhos e, apenas com a sua observação, começou a esboçar seus próprios desenhos e depois passou a criar os layouts¹ para que eu pudesse desenhar posteriormente, o que demonstra um processo de aprendizado do desenho e do planejamento de bandas desenhadas realizado pelo mestrando.

Trazendo um pouco dessa experiência acadêmica para minhas práticas de ensino na escola, gostaria de proporcionar aos meus alunos oportunidades de aprendizado como essa que foi possível para nós dois em função do interesse mútuo e da necessidade de dar forma ao trabalho acadêmico em tempo predeterminado. O desafio que enfrento cotidianamente na escola é tornar as minhas aulas atrativas para os alunos a ponto de gerar o envolvimento deles no processo educativo. Para isso, tenho recorrido às *linguagens desenhadas*² para ensinar.

André Brown

Cartunista, Mestre em Educação e membro do grupo de pesquisa Linguagens desenhadas e educação, coordenado pelo prof. dr. Paulo Sgarbi, ligado ao ProPEd / UERJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

¹ A linguagem do layout, na produção de bandas desenhadas, engloba desenhos rápidos, planejamentos de espaços, utilização de letras e balões para organizar a página que será, posteriormente, arte-finalizada.

² Considero como linguagens desenhadas as bandas desenhadas, as ilustrações, caricaturas, charges, cartuns, desenhos animados, mangás e outras formas artísticas ou comunicacionais que utilizem o desenho..

ENSINO SUPERIOR

Sindicatos unidos nas reivindicações ao ministro Mariano Gago

Em Fevereiro deste ano o Governo aprovou a Lei 12-A, que passará a regular os Vínculos, Carreiras e Remunerações da Administração Pública. De acordo com a legislação, o Governo tinha 180 dias para negociar a adaptação às carreiras docentes do ensino superior e da investigação científica. A Federação Nacional dos Professores (Fenprof) e o Sindicato Nacional do Ensino Superior (SNESup) solicitaram por diversas ocasiões a realização de uma reunião com o ministro Mariano Gago para se discutir esta e outras questões que afectam actualmente os docentes do ensino superior. Após alguma insistência das duas organizações sindicais, o responsável pela tutela reuniu com ambas no passado dia 27 de Junho. Da reunião, porém, não saíram resultados muito concretos, já que, segundo o responsável pela tutela, falta ainda que a Assembleia da República aprove o Regime do Contrato de Trabalho em Funções Públicas (RCTFP), o qual adaptará as normas do Código de Trabalho aos funcionários da Administração Pública, previsto para 1 de Janeiro de 2009.

Apesar de reconhecer a validade deste argumento e considerar “positiva” a abertura demonstrada pelo ministro, João Cunha Serra, membro do secretariado Nacional da Fenprof e responsável pela área do Ensino Superior desta organização sindical, afirma que o ministro tem sido muito parco em reuniões com os responsáveis sindicais, indiciando “algum desprezo pelos problemas da classe”. De resto, adianta, “achamos que mesmo sem a aprovação do RCTFP poderíamos avançar na discussão de muitas outras questões, sem necessariamente as fechar”. Na opinião de Cunha Serra, será apenas em Setembro que se iniciarão as verdadeiras negociações partindo de um documento que o ministro já afirmou que iria divulgar publicamente e não apenas aos sindicatos.

Gonçalo Xufre, presidente da direcção do SNESup, considera igualmente positiva a “abertura de pontos de contacto” e a “convergência num conjunto de posições”. “Ficou também estabelecida a promessa de que o ministério abrirá o processo de negociação dos estatutos de carreira do ensino superior assim que seja publicado o RCTFP, posição que nos agradou bastante”, sublinha Xufre, fazendo com que a próxima reunião seja aguardada com expectativa.

Apesar de manifestar alguma confiança, Gonçalo Xufre, considera que o actual conjunto de medidas legislativas que estão a ser implementadas são, na prática,

uma tentativa de proceder a uma revisão do estatuto da carreira por via administrativa sem passar pelo necessário processo de negociação prévia. “Não fomos tidos nem achados para qualquer tipo de negociação desde que a actual legislação foi publicada. E achamos que está na hora de abrir o processo negocial relativamente ao nosso estatuto, até porque a própria lei 12-A prevê precisamente a necessidade de adaptação às carreiras especiais, como é o nosso caso”. Entre outros inconvenientes, este adiamento está a provocar uma situação de indefinição no seio das instituições de ensino superior, divididas entre a nova legislação e aquilo que se encontra consignado nas carreiras.

Vínculos e carreiras à mesa das negociações

De acordo com os responsáveis da Fenprof e do SNESup, existem uma série de matérias que afectam os docentes do ensino superior e que se arrastam sem que haja final à vista, como a precariedade das carreiras e o bloqueamento das progressões nos escalões salariais e das mudanças de categoria - nomeadamente os aspectos que se referem à transição dos vínculos de nomeação e de contrato administrativo de provimento para contratos em funções públicas. Neste sentido, João Cunha Serra considera a negociação dos vínculos como uma questão da maior importância, já que constituem a única garantia de estabilidade de emprego numa área onde os docentes, em particular os do ensino politécnico, sofrem de grande precariedade. “O nosso objectivo, no âmbito deste processo de transição, é procurar garantir condições para criar vínculos estáveis que garantam estabilidade de emprego aos docentes, e penso que isso é possível alcançar”, refere.

Uma das consequências da Lei 12-A foi o facto de ter posto termo ao regime de nomeação para quase todas as carreiras da função pública, à excepção, entre outras, dos órgãos de soberania, substituindo-o por dois tipos de contratos: por tempo indeterminado, à semelhança do que sucede com o regime geral de trabalho, e por tempo determinado, vulgo contrato a prazo. “Para os docentes que já obtiveram a nomeação definitiva

está previsto que o contrato por tempo indeterminado pelo qual irão ficar abrangidos tenha algumas das garantias em termos de segurança que estavam associados à nomeação definitiva. Os restantes irão ficar abrangidos por um contrato por tempo determinado, sujeitos a uma maior flexibilidade no que diz respeito à sua cessação”, explica Gonçalo Xufre.

Neste domínio, o presidente da direcção do SNESup chama a atenção para o conjunto de docentes que, tendo sido abrangidos por esta lei, estão numa situação de nomeação provisória, no chamado período probatório, a meio caminho da nomeação definitiva. “Não achamos justo que esses profissionais vejam agora defraudadas as suas expectativas de atingirem a nomeação definitiva, ainda que formalmente não a atinjam, pelo que consideramos que devem ser abrangidos por um contrato por tempo indeterminado nas mesmas condições que os restantes docentes que já haviam atingido a nomeação definitiva”, afirma Xufre. Numa situação de maior instabilidade encontram-se os docentes abrangidos pelos chamados contratos administrativos de provimento, que com a actual lei deram por terminado o seu regime de vínculo à função pública. Este tipo de contrato, a termo certo e habitualmente renovável por um período de dois anos, é particularmente comum no ensino politécnico, onde representa praticamente setenta por cento do total das contratações. “Há pessoas que estão nesta situação há dez, quinze e mesmo vinte anos”, alerta Gonçalo Xufre, defendendo que estes profissionais, que apesar da sua situação precária estão na prática a suprir necessidades definitivas das respectivas instituições, “devem ser abrangidos por um contrato por tempo indeterminado e não sujeitas ao regime de contrato a termo que agora está previsto na lei”.

Os docentes dos institutos politécnicos são, aliás, uma das principais preocupações das organizações sindicais neste processo. João Cunha Serra explica que no ensino politécnico existem limitações relativamente ao número de lugares de nomeação definitiva. “Quando entram para assistentes, os docentes não têm possibilidade de passar a professor adjunto porque não há concursos ou não há vagas nos quadros, não podendo atingir a nomeação definitiva”. Apesar de não se mostrar contra a existência de docentes convidados e equiparados, o dirigente da Fenprof não aceita a “distorção” actualmente existente, fazendo com que as necessidades permanentes das



instituições venham a ser cobertas por profissionais em situação precária.

Ainda no domínio da precariedade, João Cunha Serra chama também a atenção para a situação dos docentes do ensino superior particular e cooperativo, não abrangidos por qualquer regulação específica à excepção do Estatuto Geral do Ensino Superior Particular e Cooperativo, que desde há mais de vinte anos contém em si a premissa de o Estado vir a produzir um diploma relativamente aos aspectos reguladores da contratação. “Esse aspecto voltou a ficar previsto no regime jurídico das instituições do ensino superior, onde é referido que o governo se compromete a publicar essa regulação. O ministro já manifestou essa determinação e garantiu que iria tomar medidas para pôr em contacto as organizações sindicais e patronais no sentido de se procurar obter alguns consensos relativamente a esta matéria”, explica o sindicalista.

Promoções à medida do orçamento

Associado à progressão nos escalões de uma categoria há também o problema da passagem às categorias superiores. “Este é um assunto que depende, em última análise, da fixação do número de lugares máximo para cada uma das categorias em cada instituição e do próprio financiamento, porque sem ele não há possibilidade de realizar essas promoções”, diz Cunha Serra. Esta será, porventura, uma das maiores batalhas que os sindicatos terão de travar com a tutela, tanto mais decisiva quanto o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) afirmou, em Junho passado, que será necessário um reforço financeiro no valor de cem milhões de euros, ainda relativos aos orçamentos de 2008, para fazer face aos compromissos das instituições, nomeadamente ao pagamento de salários. Sem a resolução desta crise financeira, o CRUP garante que não será possível participar nos exercícios de preparação do Orçamento de 2009.

As expectativas de promoção para os docentes do ensino superior público irão depender, em última análise, da construção dos mapas de pessoal para 2009 – que no âmbito da nova lei deram lugar aos extintos quadros das instituições. Quadros que, aliás, “estavam já completamente desadequados relativamente à realidade”, refere Gonçalo Xufre. “Há situações extremas em que 80 por cento dos docentes se encontram fora do quadro, porque o número de vagas das instituições estão completamente desajustados da realidade”. A nova lei exige agora que as instituições associem o orçamento ao mapa do pessoal, tanto o docente como o

não docente, quando se elaborarem os orçamentos anuais, actualmente em fase de discussão e de apresentação.

Neste sentido, o SNESup defende que os novos mapas de pessoal “deverão incluir todo o pessoal docente ao serviço das instituições, independentemente de estarem ou não nos quadros”. Relativamente a esta questão, Gonçalo Xufre refere que ela é “relativamente pacífica” e que as diversas instituições de ensino superior públicas têm estado a trabalhar nesse sentido. Quanto à Fenprof, reclama neste âmbito que não só haja lugares de alargamento de posições ao nível das categorias superiores e das carreiras como o financiamento para o provimento desses lugares.

Uma outra questão que os sindicatos irão querer negociar com o ministro diz respeito à retroactividade do subsídio de desemprego. “O direito ao subsídio de desemprego para os professores do ensino superior constituiu uma luta muito significativa dos sindicatos. A maioria deles, em particular os que estavam abrangidos pelo contrato administrativo de provimento, que se encontravam em regime de dedicação exclusiva e não tinham outra forma de rendimento, não tinham direito a ele. Era uma das maiores injustiças que estava associada a esta carreira”, explica Gonçalo Xufre.

No entanto, apesar de o direito ao subsídio de desemprego estar consagrado pela publicação da Lei nº11 de 2008, ele abrange apenas que ficaram nessa situação após 1 de Janeiro deste ano, deixando muitos docentes sem qualquer tipo de retaguarda. “Existem situações caricatas de pessoas que viram o seu vínculo não ser renovado a 27 de Dezembro de 2007, por exemplo, e que por causa disso não estão abrangidos. E há situações dramáticas verdadeiramente dramáticas, havendo mesmo quem não tenha qualquer outro tipo de rendimento”, explica o dirigente do SNESup. “Nós defendemos que haja uma alteração legislativa que ponha fim a esta situação, que no nosso entender é da responsabilidade da Assembleia da República. Esta reivindicação é tanto mais justa quanto o número de casos não é assim tão elevado, ou seja, não representam um custo desproporcionado”, diz Xufre.

João Cunha Serra é igualmente favorável a esta solução, mais ainda quando “este é um direito fundamental garantido na Constituição a todos os trabalhadores”, explica. “O ministro, no entanto, colocou-se de parte relativamente a esta matéria, dando a entender que a sede para a sua resolução não é a mesa das negociações mas a Assembleia da República. Esse argumento, porém, não nos parece aceitável, e é isso que iremos defender”.

Principais reivindicações das organizações sindicais:

- Garantia do direito à carreira até à nomeação definitiva, nos mesmos termos e com os mesmos direitos que o pessoal actualmente nomeado definitivamente, aos docentes de carreira que exercem actualmente funções em regime de contrato administrativo de provimento ou de nomeação provisória, assim como a todos os actuais ou antigos docentes que, nos termos da actual legislação, tenham direito de acesso à carreira ou ao seu reingresso
- Promoção da passagem a regime de contrato de trabalho por tempo indeterminado de todos os docentes não abrangidos pela previsão anterior, que por falta de actualização dos quadros ou qualquer outra circunstância estejam contratados como convidados ou equiparados, bem como a integração na carreira de todos os que reúnam as condições para esse efeito
- Definição de uma tabela salarial para as carreiras do ensino superior, cujo topo deverá corresponder ao topo da tabela salarial da administração Pública
- Elaboração dos mapas de pessoal para 2009 tendo em conta a necessidade de inclusão de todo o pessoal docente ao serviço das instituições, assim como a concretização de promoções
- Desbloqueamento da progressão salarial por escalões

Ricardo Jorge Costa



ANA ALVIM

Discussão e acção colectiva dos professores é a única garantia do reforço da sua autonomia

Licenciado em Pedagogia e em Educação Artística pela Universidade Federal de Pelotas, no Brasil, Álvaro Hypólito é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Currículo pela Universidade de Wisconsin, sob a orientação de Michael Apple. Foi professor e director de uma escola pública e desde há 22 anos que é Professor Associado do Departamento de Ensino da Universidade Federal de Pelotas, onde lecciona e pesquisa sobre Trabalho Docente e Políticas Educativas e Curriculares. É um dos editores da revista Currículo sem Fronteiras. Tem publicado diversos artigos, livros e capítulos de livros em torno destas questões. Em Portugal, organizou, sob a chancela da editora Didáctica, o livro “Educação em Tempos de Incerteza”. Álvaro Hypólito esteve recentemente presente no encontro “Educação Pública em Debate”, que se realizou na Universidade do Minho no final de Maio deste ano. Foi desse encontro que nasceu a conversa que faz este nosso Ponto de Encontro.

Aquilo que designa por “Novo Gerencialismo”, que ocorre fundamentalmente num quadro de orientação neoliberal, está a reconfigurar a concepção de Estado e das políticas públicas. O que caracteriza principalmente este novo tipo de gestão?

Em primeiro lugar é preciso dizer que este Novo Gerencialismo ocorre num ambiente de globalização, de reestruturação do capitalismo, de constituição da terceira revolução técnico-científica e de expansão mundial do mercado. É neste contexto que o modelo do Estado Social é colocado em questão e se começa a delinear uma economia neoliberal que impõe a necessidade de reestruturar o Estado para que as finalidades do mercado capitalista pudessem ser alcançadas plenamente. Em linhas gerais, o Novo Gerencialismo significa uma reconfiguração do público e do privado, podendo significar a pura privatização do Estado e dos seus serviços, o enfraquecimento das fronteiras entre público e privado – as parcerias público-privado –, ou a transferência de responsabilidades que eram do Estado para as comunidades locais. O modelo gerencialista do Estado seguiu a lógica construída para a reorganização industrial, baseada no modelo pós-fordista, caracterizada pela busca incessante da eficiência, da flexibilização, da redução de custos, da competência e do produtivismo. É um novo modo de coordenar e refazer as instituições do Estado, criando novas formas de gestão para a sua reorganização. Este modelo de Gerencialismo tem

tido também chamado de Nova Gestão Pública por oposição à “velha” administração pública. É uma reestruturação do Estado que envolve realinhamentos de muitas das relações entre Estado e cidadão, Estado e economia, o Estado e as suas formas organizacionais, com aplicações do Pós-fordismo como modelo de organização das instituições públicas incluindo novos processos gerenciais específicos.

Em traços gerais, que implicações tem este novo tipo de gestão no sector educativo – nomeadamente no que se refere ao controlo da gestão das escolas?

As implicações para o sector educativo são inúmeras, umas mais subtis outras mais directas e explícitas. As estratégias desenvolvidas para a obtenção de sucesso deste modelo são de duas ordens: centralização e descentralização. Quanto à centralização, pode-se dizer que o Estado define com muito poder o que deve ser ensinado nas escolas e quais as metas a serem atingidas. Isso é feito por meio da definição nacional dos currículos, controlo sobre materiais didácticos, políticas de formação docente e amplos sistemas de avaliação, por um lado, e pela implementação de modelos gerencialistas – como são exemplo as novas formas de contratação de pessoal –, por outro lado. No que se refere à descentralização, pode-se identificar formas de desresponsabilização do Estado através, nomeadamente, da transferência de responsabilidades para as comunidades locais, tais como administração directa das verbas da escola, como é o caso do Brasil, contratação de professores temporários, etc. Enfim, formas de gestão que passam uma ideia de autonomia, mas que, na prática, não passa de uma pseudo-autonomia. Na prática, a gestão escolar, imaginada como autónoma, é definida alhures, a partir das metas de desempenho escolar, dos sistemas de avaliação docente e avaliação de resultados escolares, das políticas curriculares e políticas de formação docente, certificação e contratação de professores. Os professores e os gestores locais têm pouco poder de decisão embora possam imaginar que possuem autonomia para decidir os rumos das suas escolas. Isso é possível, evi-



ANA ALVIM

dentemente, mas implica uma nova atitude e um novo projecto de escola que os docentes e as comunidades podem construir colectivamente. Obviamente, este tipo de alternativa deverá procurar caminhos bastante diferentes dos que estão a ser impostos pelo gerencialismo.

Em que medida podem estas medidas condicionar o trabalho dos professores e cercear a sua própria autonomia?

Com certeza que o trabalho dos professores tem sido afectado. As formas de controlo têm aumentado e o cerceamento às formas de autonomia escolar tem também aumentado. Nas nossas pesquisas, como estas que eu e os meus colegas pudemos apresentar aqui em Portugal, na Universidade do Minho, fica patente que o gerencialismo na administração da educação tem afectado o trabalho docente. Estes efeitos podem ser identificados nos processos de intensificação do trabalho – com jornadas mais intensas, com novas tarefas e mais burocracia, e nas formas de precarização do trabalho – no trabalho temporário, na redução do número de professores efectivos na carreira, turmas com mais alunos, bem como nas formas de controlo sobre o trabalho – certificação, sistemas de avaliação e controlo directo tipo câmaras nas salas de aula.

O aumento da incidência de doenças ocupacionais é muito significativo. O stress, o burnout, o mal-estar docente são parte do quotidiano escolar. A questão importante é que quanto mais o Estado parece estar a afastar-se do quotidiano escolar mais ele está presente. Os sistemas de avaliação em grande escala, as definições curriculares nacionais, as definições sobre as políticas de formação docente, as modificações para a carreira docente, os processos de avaliação docente, entre outras coisas, fazem com que o Estado exerça um controlo sobre os professores e o quotidiano escolar nunca antes visto. O Estado é um ausente cada vez mais presente.

Acha que a médio prazo se corre o risco de este novo gerencialismo ser uma porta aberta à progressiva privatização da completa gestão das escolas? De que forma é possível garantir a autonomia dos profissionais do ensino neste quadro político?

Sem dúvida que este novo gerencialismo é uma abertura a formas progressivas de privatização da gestão escolar. Porém, no campo educativo, tal como em outros sectores públicos, este processo nem sempre assume a forma clássica de privatização, traduzido na venda de património e na transferência de serviços que passam a deixar de ser administrados e/ou prestados pelo Estado, como é o caso de empresas estatais e de serviços de comunicações, energia, etc.

No campo educativo também é possível alguma forma de privatização, como já se viu em alguns lugares, mas a forma predominante é aquela que alguns autores chamam de quase-mercado, na qual não ocorre uma privatização propriamente dita, mas uma flexibilização das relações entre público e privado, por intermédio de formas de parceria, terciarização de serviços, entre outras possíveis. Ou seja, não chega a existir uma venda ou controlo directo da administração pelo sector privado, mas a lógica de mercado é transferida para o sector público e a sua influência passa a ser mais objectiva nas relações internas das instituições públicas.

Nesse sentido, no Brasil, estão a ocorrer várias acções que podem ser enquadradas nesta modalidade. Há distritos educacionais ou Secretarias Estaduais de Educação que contratam fundações, ONGs ou empresas para desenvolver acções educativas, testar modelos de ensino, supervisionar e implementar projectos, assim como avaliar o trabalho das escolas. Exemplo deste processo é também a prática de contratação temporária de professores – que, no entanto, podem prolongar-se ao longo de vários anos - de forma precária, sem garantias laborais como pagamento de férias, décimo terceiro mês, e assim por diante.

É difícil que se possa garantir a autonomia dos profissionais do ensino num processo desta natureza. A

única saída que vislumbro é a que se baseia na discussão e acção colectiva dos professores, organizados em sindicatos que queiram efectivamente discutir esta situação e encontrar alternativas colectivas. A Escola da Ponte, por exemplo, é uma experiência interessantíssima, não para ser copiada mas para ser discutida como um modelo possível.

Para terminar, uma questão mais generalista: a escola só é pública na medida em que pertence ao Estado? Isto é, uma escola estatizada será o mesmo que uma escola com participação pública? Perante as transformações que têm ocorrido, qual lhe parece o modelo mais adequado?

O grande dilema desta questão é como garantir que algo provido pelo Estado possa ser gerido pela sociedade civil. Por um lado, nós sabemos que uma escola estatizada não é garantia de participação pública. Por outro lado, sabemos também que se o Estado não garantir este serviço não será o sector privado que irá garantir o acesso à educação de qualidade para todos ou garantir formas de participação pública.

Marx, na crítica ao Programa de Gotha, já questionava os seus pares sobre esta questão. O problema centra-se em fortalecer a sociedade civil e as suas formas organizativas para que ela garanta para si o controlo sobre a democracia das instituições públicas e uma gestão democrática para as escolas. Contudo, o Estado não se pode eximir de garantir e prover o direito à educação. Este é um dos dilemas do nosso tempo.

Perante as transformações actuais, penso que o modelo a seguir deverá basear-se no aumento e radicalização da participação democrática local a fim de impor ao Estado o desejo da sociedade civil. O campo educativo é uma arena de conflitos, é um território de contestação, e penso que é nisso que se deve investir, assumindo práticas cada vez mais autogestionárias e democráticas na educação e nas escolas.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



La Ciudad Educadora, un habitar cívico y pedagógico

A tenor de las lecturas que pueden hacerse de los ecosistemas urbanos, a menudo considerados como una de las fisionomías más reconocibles del planeta, mucho de lo que suceda con la universalización del proceso civilizatorio en el mundo contemporáneo está ineludiblemente ligado al presente y futuro de la ciudad. Cuando menos, así se induce de la progresiva urbanización de los poblados y asentamientos humanos, ahora que, por primera vez en la historia, según la National Geographic Society, la mitad de la Humanidad vive en áreas urbanas, pudiendo alcanzar la cifra del noventa por ciento a finales del siglo XXI.

El fenómeno urbano, reconocido como uno de los iconos de la era moderna, es hoy el escenario de todos los encuentros, y por tanto de todas las oportunidades. La ciudad es escala, símbolo, valor, identidad, etc. y, sobre todo, es el espacio público por excelencia, donde se citan tanto las emociones como la creatividad que son capaces de infundir los elementos que configuran la trama urbana. En paralelo, la ciudad también es sinónimo de conflicto, de anonimato y de indiferencia, pues en ella proliferan las condiciones de pobreza y marginación, de vulnerabilidad y segregación. Es más, en el ámbito de las Ciencias Sociales no hay discrepancia alguna en afirmar que el común de las ciudades vive al borde del colapso, precipitándose hacia procesos que son contrarios a las aspiraciones de integración social, espacial y cultural.

Así las cosas, casi todos los países occidentales, incluidos los ibéricos, acusan un importante deterioro de la convivencia social, que se hace visible

en el desigual acceso a unas mismas condiciones de vida para satisfacer las necesidades más básicas de quien habita la ciudad, y que a la postre resultan imprescindibles para favorecer el pleno desarrollo de los procesos de integración y cohesión comunitaria. Desde luego, se trata de un propósito donde la Pedagogía Social ha de hacerse presente, como una acción educativa y social interesada en propiciar la consecución efectiva de todos los derechos para toda la ciudadanía, exponiéndose ante las circunstancias y coyunturas de las problemáticas urbanas, para favorecer la igualdad y la justicia social, en todas cuantas realidades dificulten o contraríen el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable y solidaria.

En estas circunstancias, se hace oportuno reclamar la práctica de una pedagogía urbana, que siempre será exigente en la tarea cívica que comporta, al tiempo que gratificante en los beneficios que ofrece. En primera instancia, porque tanto o más que la familia y la escuela, la ciudad es el lugar para la socialización y el aprendizaje de la vida en sociedad. En segundo término, porque la tarea educativa encuentra su verdadera razón de ser cuando se dispone a construir el tipo de territorios que tengamos razones para habitar, de un modo saludable y sostenible, ejerciendo una convivencia pacífica y razonable entre las personas y los grupos sociales. Y ello, remitiendo buena parte de la ordenación de lo público a la elaboración de las políticas y prácticas de Pedagogía-Educación Social que procuren inscribir el desarrollo personal y comunitario en el curso de las realidades cotidianas.

Para ello, el quehacer educativo

proyectado en lo social ha de salir al encuentro de la ciudad, incrementando su capacidad para favorecer un habitar pedagógico, que se caracterice por crear entornos amables y amigables, que favorezcan el tejido de unas relaciones sociales respetuosas con los valores éticos que soportan los fundamentos de las sociedades democráticas, sin cuya presencia es poco factible que se pueda conciliar lo que las ciudades son con todo aquello que quieren y deben ser.

Así pues, la Pedagogía-Educación Social ha de ser observada como un vector fundamental en la construcción y mejora de nuestras sociedades, asumiendo el compromiso no sólo de imaginar nuevos futuros sino también de posibilitarlos. Y, en este sentido, debe tratar de satisfacer las necesidades humanas asociadas a derechos y valores cívicos; y, al tiempo, promover prácticas educativas que diversifiquen y amplíen nuestra condición ciudadana. Unas prácticas que pongan de manifiesto la naturaleza política de la educación en el desarrollo democrático de las sociedades, y que, hasta cierto punto, hagan corresponder estas claves con los fundamentos de una educación para la ciudadanía, que se caracterice por:

- Ayudar a ejercitar los derechos y deberes cívicos, así como sus correspondientes libertades individuales y solidaridades colectivas, corresponsabilizando al conjunto de la sociedad en una convivencia que además de posibilitar la conquista de garantías y prestaciones formales, sea exigente con las políticas públicas que contribuyan a hacerlas efectivas.

- Formular y elaborar la construcción de una identidad personal y colectiva, a nivel local y global, convergente con los principios y valores cívicos que inspiran el funcionamiento de las instituciones democráticas.
- Crear condiciones pedagógicas y sociales para aprender a vivir y a convivir en democracia, comprometiendo a la ciudadanía con el cumplimiento de normas públicas, la defensa del bien común y el entendimiento mutuo.
- Orientar las formas de proceder en las sociedades democráticas, haciendo valer los principios de igualdad y justicia social acordes con los Derechos Humanos que deben primar en la satisfacción de las necesidades (más) básicas.
- Disponer en beneficio propio y ajeno el conjunto de recursos y servicios públicos que contribuyen a elevar la calidad de vida y el bienestar social, atendiendo a sus implicaciones en la promoción de una vida saludable y de la plena inclusión social de todos y todas.

En definitiva, elementos constitutivos de una educación que ha de proyectarse en una gran cantidad de tiempos y espacios sociales, remitiendo muchos de sus logros a la mayor y mejor armonización del paisaje urbano, para que el acto de habitar la ciudad pase a ser, en sí mismo, un modo de hacer Pedagogía Social y, en consecuencia, pedagogía política.

Pablo Montero Souto

pablo.montero.souto@usc.es

Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental

Universidad de Santiago de Compostela

■ Trigo limpo

Lucros de prostíbulo de luxo duplicaram com a chegada do Papa à Austrália!

Uma casa de prostituição australiana que passou a oferecer descontos especiais por ocasião da visita do Papa Bento XVI a Sydney, informou dias depois da chegada do Papa que os seus lucros tinham duplicado desde a chegada do Sumo Pontífice ao país.

A proprietária do «Xclusive», um bordel luxuoso, contou à AFP que teve de contratar um número suplementar de trabalhadoras do sexo para poder atender ao grande aumento da procura por ocasião das XXIII Jornadas Mundiais da Juventude (JMJ), que atraiu milhares de jovens católicos de todas as partes do mundo à Austrália.

Apesar de assegurar que os peregrinos não eram o seu objectivo, o desconto especial de 10 por cento dado ao pessoal associado às JMJ, incluindo os 3.000 a 5.000 jornalistas que cobriram a visita papal, fez com que a procura e os lucros do estabelecimento aumentassem consideravelmente. "As nossas meninas andaram muito ocupadas", acrescentou, empolgada.

Sempre que a Austrália acolhe um grande evento, do Campeonato do Mundo de Râguebi em 2003 até à reunião da cimeira da Associação de Cooperação Económica Ásia Pacífico (APEC), a indústria do sexo local regista um "boom".

Desta vez, o sector voltou-se todo para os milhares de peregrinos, australianos e estrangeiros, esperados em Sydney durante os seis dias da celebração do encontro dos católicos entre 15 e 20 de Julho.

"Quando o Conselho Mundial de Igrejas realizou o seu congresso em Camberra, nos anos 90, este foi o melhor período da história para a nossa indústria do sexo", explicou a assessora do «Xclusive», Bondi Junction. "Evidentemente não promovemos os nossos serviços, não distribuímos a nossa publicidade, dentro das comunidades católicas locais e é pouco provável que recebamos padres. Mas há muita gente vinda de fora na cidade", disse ainda Junction.

A proximidade do seu bordel dos lugares onde serão realizados os actos mais importantes, como a missa final do Papa, com um número estimado de mais de 500.000 assistentes, atrai os clientes para os serviços do «Xclusive», segundo ela. Emma, uma das trabalhadoras do sexo do «Xclusive», antecipava, esperançosa, que muitos dos que deverão procurar o lugar são virgens.

"Acho que estas Jornadas Mundiais da Juventude nos darão muito trabalho. Vai haver muitos clientes querendo estrear o sexo e também muitos homens de negócios", destaca.

A associação Eros, que agrupa a indústria australiana para adultos, tinha previsto que os prostíbulos — que neste país são legalizados — e as sex-shops registariam uma clientela maciça durante este acontecimento católico.

"Conhecemos bem o tipo de pessoa que frequenta prostíbulos ou lojas para adultos. Muitas delas sentem-se culpadas por questões 'religiosas', explicava o assessor da Eros, Robbie Swan. "A nossa indústria vende o 'fruto proibido'", ironizava, por fim.

JPS-Pagina / fonte: AFP



Amor fraterno

Para a minha irmã Blanquita, no dia do seu aniversário.

Não sabia. Não sabia que ias nascer. Foi uma surpresa. Fiquei surpreendido. Sempre tinha sido o único menino da casa, o único neto da tantos avós e avós, o sobrinho único, quase como é dito por aí, o Unigénito. E, sem saber porquê, às tantas, de um dia qualquer, apareceste tu. Pequena e rechonchuda, toda branca e a dormir, a dormir, sempre a dormir. A mãe já não era apenas, só para mim, era para ser partilhada. Com o pai, quando aparecia das suas cumpridas ausências que a sua profissão o obrigava, esses poucos dias, doravante, eram para ser partilhados entre ele e, desde esse dia, nós. Não sabia que os meus brinquedos eram também para esse bebé calado, essa nova pessoa da família que nem jogar sabia. Sabia, dormir e comer, comer e dormir. Nem chorava, estava sempre calada. Como se tivesse nascido com a sabedoria que a caracterizaria na vida adulta. Como se soubesse que antes de falar, é preciso pensar. Como se soubesse que era melhor ficar num canto que salientar-se e mostrar a sua presença. Ficar num canto, é não resmungar, é não tentar lucrar, é ser amável com os outros ensinando-os a viver. Tarefa difícil para todo ser humano. Ensinar a viver cria quase uma dependência de nós para quem sabe, e, às vezes, ao contrário: é preciso ter alguém que dependa de nós para sermos capazes de subsistir. Esse bebé tinha um cordão umbilical imenso, que a estava a asfixiar. O seu nascimento teve que ser apressado e adiantado. Foi "nascida" vários dias antes da data esperada. Cordão umbilical que não a asfixiou, embora fosse tão cumprido, que até o dia de hoje existe e faz parte da sua pessoal existência. Tão cumprido, que todos dependemos dela, até para poupar a nossa vida e poupar os poucos tostões que temos, ou cêntimos hoje em dia, na economia globalizada do euro e dos Bush, após a derrota aceite com paciência de Al Gore. Um Al Gore que tinha ganho a eleição, como comentava com a minha irmã mais tarde na vida, mas como nada ambicionava, afastou-se da vida pública, dedicou as suas ideias

a proferir verdades inconvenientes, que o levaram ao Prémio Nobel da Paz em 2007, na sua luta para estabilizar a vida do planeta. Como a minha irmã, sem actividade pública aparente, mas com muita serenidade e poder silencioso, a comandar os Hospitais da sua Região, tantos quantos eles são. Com calma e sabedoria, com essa serenidade que eu já tinha observado desde o berço. Calma e sabedoria que não lhe têm entregue o Prémio Nobel, mas sim o reconhecimento público da cidadania que ela acompanha com o seu senhorio no comando dos Hospitais sob a sua direcção. No dia do seu aniversário deve-se esconder do mundo, pelos elogios, pelos presentes, pelo cansaço que é estar a dizer sempre muito bem, muito obrigado. Desde muita nova foi a minha companheira de brincadeiras e carinho. Temido estava o facto de ser filho unigénito, donde, primogénito, adquirido por ter nascido primeiro e por ter aprendido a ler e escrever antes, e por ser o muito esperado filho único, durante imensos anos. Bebé, que no seu amor materno, a senhora nossa Mãe me ofereceu como presente, agarrei-o e nunca mais o larguei. Sorte a minha. Passámos juntos não apenas a vida de estudantes, partilhámos os nossos amores secretos, adivinhávamos sem falar, quem amava a quem, e eu, como irmão mais velho, era-me devido trazer para casa aos meus amigos e colegas para ela seduzir ou não conforme ela mais simpatisasse. Foi assim, ela casou e foi mãe, ao levar para casa o melhor amigo que tenho tido na vida, hoje meu cunhado e compadre. Se a minha irmã era calma e serena, ficou não apenas em êxtase, como em Teorema de Passolini, bem como arrebatada. Sorte a minha desse bebé ter nascido. O amor fraterno é respeito, distância, silêncio, comunicação, apoio quando necessário. E, mais importante, compreensão de ida e volta. Obrigado aos nossos Senhores Pais, pelo lindo presente que me ofereceram para toda a vida.

Raúl Iturra

ISCTE/CEAS/Amnistia Internacional/SPA

lauraro@netcabo.pt

Escrito no dia do aniversário dessa minha irmã, 8 de Julho de 2008.

Dois dias antes dos aniversários do nosso Senhor Pai.

Português fixado Por Ana Paula Vieira da Silva, como é habitual.

A censura fascista e os autores portugueses

Quando em Setembro de 1963 me radiquei na capital, levava comigo do Porto o sonho de me integrar na trincheira cultural e isso aconteceu com a entrada na “Ulisseia”, que era então uma das editoras de maior prestígio. Era um tempo de grande agitação política, ainda no rescaldo da crise estudantil de 61 e 62 e quando a guerra em África se intensificava em várias frentes de combate. Mas nos tempos iniciais de Lisboa, dividia-me no convívio diário nos cafés “Nacional” e “Gelo”, em que as conversas caíam na habitual má-língua ou intrigas literárias e, sobretudo, na troca de boatos e notícias em redor do governo fascista de Salazar, porque pela vigilância constante da Censura e dos esbirros da PIDE, a literatura era (ainda) pretexto para se abrirem algumas brechas na muralha salazarista.

Assim, na memória que sempre tive de muitos livros proibidos por ordem da Censura, recordo como *Engrenagem*, *Esteiros* ou *Refúgio Perdido* de Soeiro Pereira Gomes mal circularam nos anos 50 e só em meados do consulado marcelista se pôde publicar as “Obras Completas” um único volume. Ou livros como *Alcateia* ou *Casa na Duna* de Carlos de Oliveira tiveram vida curta e o segundo só pôde ser reeditado em 1965, ou como *Bastardos do Sol* e *Os Insubmissos* de Urbano Tavares Rodrigues também estiveram no “índice” fascista, a par de *A Invenção do Amor* ou *O Manuscrito na Garrafa* de Daniel Filipe, e, antes disso, o mesmo se passou com *O Caminho Fica Longe* (1943), livro de estria de Vergílio Ferreira de que foi apreendida na tipografia grande parte da edição da “Inquerito”, e anos mais tarde foi a vez de *Vagão “J”* e do ensaio André Malraux, tal como teve idêntico destino as *Histórias de Amor* de José Cardoso Pires, reeditado em 1963 sob o título de *Jogos de Azar*, ou ainda entre muitos outros *Aldeia Nova* e *Seara de Vento* de Manuel da Fonseca.

Mas o que a Censura fascista mais directamente pretendia era que o país não abandonasse esse claro obscurantismo, que foi consolidado com a célebre “política de espírito” de António Ferro, e por isso se impunha que fossem cerceados todos os canais de informação. Ora, era nesse domínio



que a Censura mais directamente actuava, porque a leitura prévia das notícias condicionava o que devia e não devia ser publicado nos jornais, e na televisão. Mas através dos livros tudo ganhava outra importância, porque aí se falava abertamente da guerra do Vietname, das lutas coloniais, das lutas ideológicas em vários planos, como a guerra fria, o conflito sino-soviético, libertação da Argélia, revolução cubana ou Maio/68. E assim, a par dos livros de autores portugueses, muitos foram aqueles que de imediato deixavam de estar nas livrarias, eram destruídos ou desviados para outros negócios debaixo do balcão.

No regresso à direcção literária da “Ulisseia” em 1967, com outro entusiasmo e maior liberdade de movimentos, pude assistir a uma busca aos armazéns da editora em que ao homens da PIDE procuravam descobrir ainda alguns exemplares da *Crítica de Circunstância* de Luiz Pacheco, com prefácio de Virgílio Martinho, publicado e aprendido em 1966, e a verdade é que consegui-

ram levar umas dezenas mesmo sem capa... Depois, lembro a apreensão de *Apresentação do Rosto*, de Herberto Helder que de imediato foi silenciado e da editora levaram grande parte da tiragem. De facto, cerca de mil e quinhentos exemplares foram confiscados pela brigada policial e um dos elementos da brigada ainda disse que havia nessa obra “uma evidente carga de pornografia, o que não podia de forma nenhuma ser tolerado”. Não pude então entender como os censores se mostraram tão pressurosos na apreciação do livro de Herberto Helder, que mal chegara às livrarias, mas estou convencido de que na defesa dos bons costumes talvez tivesse andado a mãozinha denunciadora de um dos jornalistas ao serviço do odioso jornal que dava pelo nome de *Diário da Manhã*, ligado ao regime salazarista, como aconteceu com *A Época*, onde os mesmos serventuários acertaram o passo e a caneta com a política marcelista em 1968.

Mais recordo algumas histórias edificantes do comportamento da PIDE e

da Censura: em 1966, a “Ulisseia” publicou *O Clube dos Antropófagos*, uma peça de teatro de Manuel de Lima, logo proibida. Certo dia, apareceu na editora um agente da PIDE, que desejava saber se nos arquivos existia alguma fotografia do autor. Não, não havia, apenas constava o contrato de edição e recortes de jornais, mas se queria saber como era fisicamente o autor, eu podia dizer-lhe que era alto, já na casa dos cinquenta, tocava mal rabeça e era careca... O “Pide” levantou-se lesto e disse por entre dentes: “Não, não é esse. Obrigado. Já sei o que queria saber”. E saiu porta fora talvez com o seu dever cumprido.

A outra “história” relaciona-se com a edição de *Praça da Canção* de Manuel Alegre, que publiquei com prefácio de Mário Sacramento e a tempo de a distribuir no mercado e que rapidamente se esgotou antes de a PIDE ou a Censura disso se aperceberem. E alguns dias depois a brigada da PIDE entrou nas instalações da “Dom Quixote”, que era no n.º. 117 da rua da Misericórdia (e a “Ulisseia” ficava no n.º. 125 da mesma rua, mesmo ao lado), remexeram tudo de cima a baixo, mas claro que não podiam achar ali nenhum exemplar da *Praça da Canção*. Mas, depois de darem conta do engano, apressaram-se a entrar na “Ulisseia” de onde levaram um único exemplar do livro de Manuel Alegre, que fazia parte da biblioteca da editora, e nem por isso escapou ao zelo da própria brigada, que não saiu dali de mãos a abanar.

Poderia falar de muitos outros livros, se acaso recorresse às circulares emitidas com regularidade pelo Grémio Nacional dos Editores e Livreiros que, ao longo dos anos, não deixou de registar todos os livros que, por ordem superior, não podiam circular no País. Mas em tempos a “Comissão do Livro Negro”, no propósito de fazer o levantamento do que foi a política cultural e social durante os 48 anos de fascismo, recuperou divulgou com rigor todos os livros que estiveram por largos anos nos “índice” expurgatórios salazaristas e marcelistas.

Serafim Ferreira

Escritor e Crítico Literário, Lisboa

MALANDRAGEM SEM IDADE

Velhinhas golpistas e assassinas são condenadas à prisão perpétua nos EUA

Duas senhoras de 70 anos foram condenadas a prisão perpétua por matarem dois mendigos para lhes cobrarem milhões de dólares das suas apólices de seguro em Los Angeles (Califórnia, oeste), informou uma fonte judicial.

Helen Golay, de 77, e a sua amiga Olga Rutterschmidt, de 75, ambas residentes em Santa Mónica e

Hollywood, na Califórnia, declararam-se inocentes tendo sido acusadas, em Abril deste ano, de assassinato e conspiração.

As vítimas das idosas foram Paul Vados, de 73 anos, assassinado em Novembro de 1999, e Kenneth McDavid, de 50 anos, morto em Junho de 2005. Os dois, pobres e sem domicílio fixo, foram encontrados

mortos no oeste de Los Angeles, aparentemente atropelados por um automóvel.

Segundo a Procuradoria, Golay e Rutterschmidt reivindicaram cerca de 1 milhão e setecentos mil euros das companhias de seguros, com as quais haviam assinado contratos sobre a vida das duas vítimas. Apelidadas pela imprensa de “as viúvas negras”, elas foram presas

em Maio de 2006. Eram amigas há mais de 20 anos. Desde o início do processo, a Procuradoria anunciou que não pediria a pena capital, mas ambas já sabiam que o mais provável era serem condenadas à prisão perpétua, sem possibilidade de liberdade condicional.

JPS-Página / fonte: AFP

As políticas de cotas sociais e étnico-sociais originam múltiplas pedagogias

No Brasil, quando hoje se discute educação superior, não são raras as críticas às universidades públicas que adotam políticas de cotas sociais e étnico-raciais. Há quem diga que o ingresso de pessoas oriundas das classes populares, de negros, de indígenas afeta negativamente a excelência da produção acadêmica. Como responder a estas posições?

Respondo a esta questão a partir da experiência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição onde atuo como professora e pesquisadora. Em seus 38 anos de atuação, a UFSCar tem estabelecido metas com vistas a orientar seus talentos e potencialidades - intelectuais, físicos, educacionais, científicos, tecnológicos - para construção de qualidade acadêmica aliada a compromisso social. Em outras palavras, um dos critérios para avaliação da excelência da produção acadêmica é sua vinculação com necessidades e anseios dos segmentos que compõem a sociedade, bem como suas repercussões na vida social. Assim, a produção acadêmica - ensino, pesquisa e extensão - é considerada de qualidade se oferecer apoio consistente para solução de problemas sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, se desenvolver reflexões e mostrar disposição para participar da garantia de direitos, superação de desigualdades, respeito

a e valorização das diferenças étnico-raciais, combate a discriminações a pessoas e grupos.

Esta vocação que a UFSCar estabelece para si mesma, confirmada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), recebe diferentes interpretações na comunidade universitária, de acordo com visões de mundo, ideologias, referências científicas, projetos de sociedade, entendimentos, muitas vezes divergentes, do papel educativo e formativo da instituição universitária. Assim, por exemplo, enquanto alguns julgam que os docentes e pesquisadores constituem uma elite já formada que só tem de ensinar estudantes que devem conformar-se com o que lhes é apresentado; outros entendem que a relação pedagógica que se estabelece nas salas de aula, nos laboratórios, nas reuniões de estudos, nas atividades de extensão são oportunidades de estudantes e professores se educarem num processo dialógico.

Pode dizer-se que a reserva de vagas, além de corrigir desigualdades educacionais históricas tem também consequências de ordem pedagógica. A presença de diversidade social e étnico-racial na universidade, desafia o corpo docente a buscar teorias pedagógicas que orientem procedimentos didáticos tendo em consideração a experiência de ser indígena, descendente de africanos, de europeus, de asiáticos.

Este é um dos desafios mais complexos a enfrentar. Há que ter disposição para decodificar, descobrir realidades, modos de ser, viver e pensar distintos daqueles tidos como hegemônicos nos ambientes universitários. Não se trata de tão somente descobrir, mas de respeitar e também valorizar, integrando-os ao universo acadêmico não apenas como objeto a ser investigado. Há que elaborar teorias que resultem de práxis na busca de compreensão de diferentes visões de mundo. Isto implica interferência na realidade, a partir de referências buscadas tanto nas ciências da educação como nas experiências vividas cotidianamente pelos implicados nos processos educativos - estudantes e professores. Tais referências servem como bússola, orientando para identificar, compreender, para depois disto poder criticar, diferentes significados atribuídos à educação, à formação universitária e ao seu alcance.

As políticas de ações afirmativas tem implicações pedagógicas que dizem respeito, entre outras dimensões, a relações entre culturas, identidades étnico-raciais e sociais. A Pedagogia estuda, pesquisa pensamentos em educação. Os conhecimentos que produz têm servido de apoio à formulação de teorias da educação. Como exemplo, cito um eixo de estudos em Pedagogia, que vimos desenvolvendo no Núcleo de Estudos Afro-Brasilei-

ros da UFSCar - Teoria da Educação com aportes de Africanidades. Com estes estudos visamos à construção de ações pedagógicas que nasçam da experiência de ser, no caso dos negros brasileiros, descendentes dos africanos que, entre os séculos XVI e XIX, foram escravizados, arrancados de suas nações e que recriaram seus modos de ser e viver nos contatos, enfrentamentos com povos de outras raízes étnico-raciais, criaram modos próprios de ser africanos da diáspora no Brasil e de participar ativamente da construção da nação.

Deste trabalho vão surgindo pedagogias críticas. Pedagogias, no plural, uma vez que são criadas por diferentes movimentos sociais que com as suas propostas e ações interrogam a ciência Pedagogia, sempre que é produzida a partir de uma visão monocultural de sociedade. Tais pedagogias se constituem em processos educativos emancipatórios, gerados no interior dos movimentos sociais. Elas contradizem, conforme sublinha Miguel Arroyo, os processos educativos regulatórios, próprios das instituições escolares que visam classificar, selecionar os que "vão para frente" e os que "ficam pelo caminho".

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Será justa a liberdade de escolha da escola?

(conclusão da página 9)

E o que é que aconteceu até agora em Espanha, com a liberdade de escolha de escola? A Constituição Espanhola de 1978 garantiu tanto a liberdade de escolha de centro escolar como a faculdade dos poderes públicos de garantir o direito de todos os cidadãos à educação em condições de igualdade através da planificação e regulação das vagas escolares. Tanto a Lei Orgânica do Direito à Educação (LODE) de 1985 como a Lei Orgânica da Educação de 2006 traduzem estes princípios constitucionais numa regulação que permite a liberdade de escolha de escola por parte das famílias, mas restringindo-a, no caso do acesso aos centros financiados com fundos públicos (no caso dos centros completamente privados não existem restrições à liberdade de escolha), nas situações de excesso de procura, quer dizer, nos casos em que o número de solicitações para obter vaga num centro escolar supera as vagas disponíveis. Neste caso, ambas as

leis ordenam o processo de admissão de alunos a partir dos critérios de irmãos matriculados no centro, proximidade do domicílio, nível de rendimento da unidade familiar e a ocorrência de incapacidade do aluno ou de algum dos seus pais ou irmãos.

As medidas introduzidas pela LODE para regular o processo de admissão de alunos delimitaram, pois, a liberdade absoluta de escolha de centro com base na consideração de que, sem a intervenção pública, produzir-se-iam situações de distribuição de alunos que se repercutiriam nas oportunidades educativas dos grupos mais desfavorecidos. Uma distribuição que seria injusta, segundo os princípios de Rawls. Contudo, o irónico do caso, para não dizer o dramático, é que apesar de se dispor duma lei tão 'intervencionista' como a LODE, o balanço actual está muito longe de reflectir igualdade nas oportunidades educativas. É certo que a enorme desigualdade de que partia

o sistema educativo herdado do franquismo conseguiu inicialmente ser reduzida graças a um processo de democratização que favoreceu o acesso ao ensino por parte de grupos tradicionalmente dela excluídos. Mas hoje, qualquer olhar à distribuição de alunos nas nossas escolas capta o facto de que mesmo com a intervenção pública estamos perante um acesso desigual de dados alunos a dadas escolas. Apesar da 'coerção à liberdade de escolha' que a LODE introduziu, os alunos mais desfavorecidos concentram-se em determinadas escolas, escolas que reúnem a nova imigração e alunos autóctones em situação de risco social, enquanto que outros centros, na sua maioria contratados, mas também alguns públicos, gozam de uma homogeneidade social que lhes permite desenvolver os processos de ensino-aprendizagem sem terem que se ocupar em saber se os seus alunos conhecem a linguagem de ensino, ameaçam ou não os profes-

res ou se vêm todos os dias às aulas. Sempre haverá quem defenda que o facto de serem sempre os grupos socialmente mais desfavorecidos aqueles que pior pontuam nas provas PISA ou que não conseguem aceder ao Bacharelato ou à Universidade se deve à sua falta de motivação, ao seu escasso esforço ou à sua inferioridade intelectual. Mas todos aqueles que acreditamos que estes factos têm que ver com uma distribuição desigual das oportunidades educativas, estamos em condições de responder que a liberdade de escolha de escola, na medida em que supõe um sistema de atribuição insuficiente para maximizar a situação dos que estão pior, é injusta. Poder-se-á, se se quiser, defender a liberdade de escolha a partir de valores isolados ou unilaterais como a liberdade individual ou a utilidade pessoal, mas não a partir da justiça.

Xavier Bonal

Universidade Autònoma de Barcelona

Mídia como um auxílio em sala de aula

A televisão é uma forma em que a mídia invade nossas casas de forma inconsciente, através da propaganda, novela, telejornais, filmes e musicais. É necessário levar em consideração a política de elaboração e difusão desses recursos, suas finalidades éticas, a natureza dos mesmos e as possibilidades de uso na educação (LEITE, 2000; FISCHER, 2003).

A compreensão dos meios de comunicação de uma forma mais ampla propõe aos professores e educadores em geral, buscarem compreender mais profundamente esse espaço cultural tão importante de nosso tempo e que realizem trabalhos cotidianos na escola a partir desses mesmos textos e imagens que a mídia faz circular entre nós (FISCHER, 2002).

Na perspectiva transformadora, a escola que antes se limitava a refletir, discutir temas estritamente ligados às disciplinas do currículo: matemática, português, geografia, história, vê-se agora obrigada a abrir suas portas (salas de aula) para temas cada vez mais ligados aos interesses da comunidade, mais especificamente, de crianças, adolescentes, jovens, e adultos, alunos de nossas escolas. Se acrescentarmos a essas características as conseqüências de uma sociedade pobre e excludente, identificaremos que poucos vivem situações culturais, de lazer e de entretenimento fora da "telinha mágica" (PONTES, 2001). A ambiente escolar deixa de ser um lugar privilegiado, tendo acesso à informação e ao conhecimento e passa a ser um espaço onde o aluno desenvolve a capacidade de inter-relacionar informações construindo e reconstruindo conhecimentos (FONTES, 2001).

A mídia opera como uma sala de aula e chega de muitas formas em nossas casas através do rádio, internet e à te-



levisão tornando se cada vez mais essencial em nossas experiências cotidianas (SCHIMIDT, 2000).

A mídia assume características de produção, sendo um campo fértil através de jornais, revistas ajudando na alfabetização cultural do cotidiano. As informações trazidas em jornais e revistas são geralmente de grande importância, pois seus artigos relatam fatos que acontecem no mundo, curiosidades, e são informações de fácil acesso. Possui fotografias relacionadas com que o texto e discute fazendo com que o leitor tenha interesse (GARCIA, 2005).

Podendo se aproximar do conteúdo didático do cotidiano dos alunos, sua parte visível, tocam vários sentidos seus diálogos, em geral, expressam a fala coloquial. As músicas e os efeitos sonoros evocam lembranças e criam expectativas, antecipando reações e informações. Fazendo uma combinação da intuição com a lógica, da emoção com a razão. Seduz-nos, informa, entretém, projeta em outras realidades, em outros tempos e espaços (LEITE, 2000; FISCHER, 2003).

Para a educação, a Internet pode ser considerada a mais completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado do mundo. Podemos, através dela, localizar fontes de informação que, virtualmente, nos habilitam a estudar diferentes áreas do conhecimento. Os alunos usam para fazer

pesquisas desenvolver trabalhos (FREIRE, 2006).

A utilização pedagógica pelos professores também é bastante utilizada para se comunicar com os alunos através de e-mails, correio eletrônico à troca de informação e principalmente esclarecimento de trabalhos (FISCHER, 2004; SCHIMIDT, 1990). Em conclusão, a mídia deve reconhecer sua função no meio social, não se distanciando de suas obrigações com a qualidade, profundidade e transparência. Deve contribuir para a concretização e debate de assuntos como epidemia, economia, meio ambiente propondo-se a desafios que envolvam toda a sociedade. A escola tem papel de consolidar a criação de consciência crítica nos alunos, estes, por sua vez, devem aprender a questionar deixando de ser manipulados pela mídia, e a mídia deve despertar a curiosidade e a criação do cidadão que buscará uma sociedade justa, igualitária e soberana.

Jaqueline Gonçalves Soares

Alessandra Machado Pessoa

Quezia Cristina Lima

Luiz Eduardo Pirosele

Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT. Brasil

NOTA: A bibliografia indicada pelos autores pode ser consultada na edição on-line

O aprendizado precoce de limites

O aprendizado de limites começa muito precocemente, sendo que o papel dos cuidadores é imprescindível para que isso aconteça. Não existe um bebê, enquanto ser humano, sem estar na relação com alguém, por isso Winnicott (1982) destaca a importância da mãe (ou de quem cuida do bebê) para o desenvolvimento saudável dele. A mãe é necessária no sentido físico, primeiramente; o bebê necessita sentir-se acolhido pelo corpo da mãe. E é quem apresenta ao bebê o mundo, quem o nomeia e ajuda-o a entender a realidade. Mas, a mãe é, sobretudo, necessária no processo de "desiludir"

o bebê, ou seja, mostrar que nem tudo será como ele deseja e que ele vai ter frustrações, mas que sobreviverá, à custa do amor que deve estar na base da relação. É preciso conter a agressividade do bebê diante das frustrações que a realidade impõe; conter não é ignorar, reprimir ou repreender, conter é aceitar, abarcar, digerir e, acima de qualquer coisa, decodificar o significado da agressão, tornando conhecimento o impulso sem nome.

A agressão cria para o bebê a noção de exterioridade, sendo, por isso, parte importante no desenvolvimento. Esta agressão não tem intencionalidade, e,

desta forma, não deve ser confundida com violência. Quem dará sentido para os gestos do bebê é seu cuidador. De modo que, a mãe, ou quem faça seu papel, deve conseguir acolher os gestos agressivos, tolerar e dar significados. Se há uma falha ambiental em conter as agressões elas acabam se transformando em violência.

De certa maneira, é a agressão que nos move na vida, isso porque ela aparece fundida com o amor. A agressão nos faz ir ao encontro do outro, nos faz criar e conhecer. É uma fonte de energia vital, ao mesmo tempo em que é uma resposta à frustração. Mas a agressão só

se transforma em algo produtora à medida que o indivíduo encontra no meio algo que a limite e que permita com que ele possa significar seus atos. Os limites garantem a criação de um espaço para um desenvolvimento criativo, sem riscos para a criança e para os que a rodeiam. Winnicott coloca que o cuidador deve ser continente às agressões do bebê, oferecendo um espaço afetivo suficientemente bom. Enfim, ser continente significa não só aceitar, conter, abarcar, mas, sobretudo compreender, decodificar e devolver para o bebê o entendimento acerca de seus atos. É

(continua na página seguinte)

ABSTENHO-ME!

Um contributo para o esclarecimento de alguns procedimentos administrativos a ter nas assembleias da escola

Num ajuntamento de professores, no final de uma RGA convocada pela PCE configurando aparentemente outra RGA, colocou-se à votação dos que ali se encontravam uma proposta para apresentar ao CE. Uma colega reparando que alguns se abstinham dizia-nos, muito catedraticamente (sem ofensa colega!), que não são permitidas abstenções. Numa outra reunião de Departamento Curricular, quando outra colega se absteve numa votação onde se escolhia entre um “sim” ou um “não” para alteração de um documento interno, surgiram logo várias vozes a dizer que não eram permitidas abstenções: “aqui não são permitidas abstenções”, “nas votações de sim ou não, não são permitidas abstenções”, “já dou aulas há muito tempo e sempre foi assim”, “está no CPA”... Estes foram os argumentos apresentados quando eu disse que não entendia as

razões da proibição desse direito. Só me restava uma coisa: ficar caladinho (eram muitos). Ora bem! Esses momentos impeliaram-me para apresentar este texto no sentido de contribuir para uma melhor clarificação de alguns procedimentos administrativos a ter nos órgãos da escola. Assim, adianto o seguinte: a RGA só tem sentido para auscultar tendências sem qualquer poder vinculativo e é considerado por todos como um momento privilegiado para fornecer informações. A RGA não é nenhum órgão da escola (muito menos o ajuntamento que se realizou a seguir conforme relato em cima), pois, não tem qualquer poder (Caupers, 1996) e, no que respeita a votações, são permitidas abstenções em todos os órgãos, excepto nos consultivos (CPA, Artº 23) quando tratam matérias que têm de ser ratificadas por outros (ou seja, quando têm

fundamental nesse processo nomear para o bebê o que a mãe captou de suas atitudes. Para conseguir estabelecer para as crianças o que é ou não permitido e para isso, os adultos devem ter claros seus próprios princípios morais. Muitas vezes, eles acabam se confundindo sobre o que consideram que é permitido ou não às crianças. Isso gera muita insegurança para as crianças, pois elas necessitam de coerência nas atitudes disciplinadoras, e não de regras que mudem a todo instante. Quando as regras são impostas e cumpridas, isso tranqüiliza a criança, faz com que ela se sinta segura. A rotina e o diálogo são pontos essenciais para que a criança compreenda os

limites. O fato de ter atividades que se repetem em determinados horários promove o aprendizado de parâmetros e da passagem do tempo. Entender que pode planejar atividades futuras faz com que a criança possa postergar a sua gratificação de algum desejo. Do mesmo modo, a palavra permite que a criança assimile intelectualmente as regras, esclarecendo sua relevância e significado. Brazelton e Greenspan (2002) afirmam que a disciplina significa educação e não punição. Por isso bater, castigar fisicamente uma criança além de não lhe ensinar nada, pode prejudicar a autoestima da mesma, tendo reflexos negativos em seu desenvolvimento. Por outro lado, se os adultos têm uma atitude empática e carinhosa, a criança aprende

de fornecer consultas). Então, desde que sejam decisões que não necessitam de ser validadas por outros órgãos superiores, as abstenções são permitidas. Por exemplo: se estivermos a votar num CT uma eventual alteração de uma classificação de um aluno não pode haver abstenções, pois essa classificação tem de ser ratificada pelo PCE (D). Mas se estivermos a votar (nesse mesmo órgão consultivo) se concordamos ou não com uma determinada visita de estudo, qualquer um se pode abster (não se trata de nenhuma consulta ao órgão inferior, logo, todos se podem abster - só depois de ser clari-

ficada internamente é que seguirá para aprovação do CP). Quem me dera que refutassem esta minha interpretação com fundamentos sólidos. Seria ótimo aprender e ficaria contente por saber que estou enganado. Caso contrário continuarei disfuncional, pois tenho tentado dizer isto várias vezes e não tenho tido nem a compreensão dos outros nem a coerente explicação contraditória. Ficarei à espera, com toda a humildade e sem qualquer ironia, que me elucidem.

Luís Filipe Firmino Ricardo
luisfricardo@gmail.com

Quadro sobre a classificação, tipologias e competências de alguns órgãos na escola. Baseado no Código de Procedimento Administrativo - CPA (DL nº 444/91). Elaborado por Luís F. F. Ricardo.

QUANTO	CLASSIFICAÇÃO	OBSERVAÇÕES	EXEMPLOS
...ao nº de titulares	Singulares	têm só 1 membro	PCE (D)
	Colegiais	têm mais de 1 membro	CE (D), AE (CG), DC, GC, CT
...à função	Activos	decisórios ou executivos	PCE, AE (CG), CE, CP
	Consultivos	esclarecem os activos antes das decisões	CP, DC, CT, GC
	Controlo	fiscalizam outros	AE (CG), DC, CP
...à designação	Representativos	quando são eleitos	PCE (D), AE (CG), CP,
	Não-representativos	quando são nomeados	Adjuntos, SubD, Secções do CP
	Simplex	se os titulares só puderem actuar em conselho	Todos excepto o PCE (D)
	Complexos	quando têm titulares que podem exercer competência próprias a título individual	Somente o CE pois tem o PCE (D) que podem actuar individualmente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAUPERS, João – Direito Administrativo. Lisboa: Editorial Notícias, 1996
Decreto-Lei nº 444/91, de 15 de Janeiro (Código de Procedimento Administrativo)
Decreto-Lei nº 6/96, de 31 de Janeiro (dá nova redacção a alguns artigos do CPA)

de a se comportar desse modo. A criança é obediente porque deseja agradar o adulto, mantendo fortes os laços da relação. O objetivo da disciplina é estruturar dentro da criança um espaço para a autodisciplina, para que ela possa, por ela mesma, regular suas ações. Mas, afinal, o que torna uma criança obediente? Provavelmente, é ela se sentir amada, respeitada e sentir que os adultos têm firmezas em seus valores, em suas resoluções. Sempre que um adulto quiser que a criança faça ou deixe de fazer algo, deve explicar a ela o porquê. Nunca se pode menosprezar a capacidade da criança de entender a situação, por menor que ela seja. Negociar longamente pode ser necessário e, é fundamental, se colocar no lugar

dela, entender o que ela está sentindo, por que está querendo determinada coisa. Os adultos devem, também, proporcionar momentos em que ela está autorizada a escolher o que deseja, pois isso reforça a sua auto-estima; ela se sente capaz, ao perceber que seu pensamento é valorizado.

Beatriz de Oliveira Abuchaim
biabuchaim@hotmail.com
Psicóloga, escritora,
mestre em Educação pela PUCRS – Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley. *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
WINNICOTT, D. W. *A Criança e o seu Mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Mais um alerta (2ª parte)



Com a entrada do ano 2008, já vamos no sétimo mês, o avanço tecnológico, o desenvolvimento e o progresso não poderão ser encarados como “entidades míticas”, como o “bezerro de ouro” ou como um-fim-em-si-mesmo, pois degenerarão em retrocesso e destruição à escala planetária. Desenvolvimento e progresso não deverão ser exponenciais, nem podem ser, visto que por todo o lado, a natureza e o meio ambiente revela, assustadoramente, a marca exaurível e poluidora do bicho Homem. Que já se estende aos pólos e aos animais que nele habitam. A capacidade regenerativa e a resiliência do planeta têm limites. Ao contrário do

que pensa J.L Lovelock, cientista colaborador da NASA, especialista em cromatografia gasosa, o planeta Terra, segundo outros cientistas, não funciona assim tanto como um organismo único que define e mantém as condições necessárias à sua própria sobrevivência. Essas condições pressupõem uma tendência para otimizar as condições de toda a vida terrestre desde que não tenhamos interferido, séria e negativamente, com a sua capacidade de optimização, de regeneração.

Na verdade, o que tem acontecido é que o ser humano vem interferindo de uma forma perfeitamente irresponsável e ameaçadora com essa capacidade

de de optimização do planeta Terra. As agressões têm sido várias e crescentes ao nível dos desastres ecológicos, ao nível da acumulação de lixo mortífero (caso dos resíduos nucleares), do esgotamento dos recursos naturais, da poluição dos solos e das águas...

Esta crise evolucionária em que está mergulhado o planeta Terra e, por consequência, todos nós, seus habitantes, já fora detectada por Buckminster Fuller, considerado o “Leonard da Vinci do nosso tempo”, que tem alertado para a necessidade de ser imperioso para a humanidade abandonar os seus pressupostos políticos, económicos e sociais e despertar para uma consciência planetária da totalidade da Terra, dos seus recursos e dos seus habitantes.

Que futuro, então, para o desenvolvimento tecnológico, para o progresso e para o desenvolvimento? Segundo Hubert Reeves será necessário coexistir, e coexistir pressupõe que, aquilo a que chamamos um desenvolvimento durável, deverá corresponder a um crescimento zero, isto, para no futuro dispormos de condições de habitabilidade no nosso planeta. Crescimento zero que nenhum governante de qualquer país deseja (sob pena de se pôr em causa o “bezerro de ouro” que é o progresso desenfreado e o crescimento a vários níveis que permitem a sustentabilidade das indústrias e dos empregos nos diversos sectores).

E isto porquê? Porque – ainda segundo Reeves – todos se vangloriam de ter crescimento de dois e três por cento.

A inventividade tecnológica que anda “pari passu” com o progresso e desenvolvimento, sustentados estes pela extracção incondicionada e rapace

dos recursos naturais, a que se junta a crescente poluição do ar, dos terrenos, dos mares e dos rios,

Acabarão – se não houver alguma moderação e se, entretanto, não forem “inventadas” (e usadas) energias alternativas não poluidoras –, por conduzir à inevitável catástrofe.

Isso no-lo diz Reeves, sinteticamente, no início deste artigo, que achei por bem mencionar.

Com a perspectiva nada radiosa de chegarmos a esta preocupante situação, poderemos interrogar-nos: de que serve o desenvolvimento e o progresso se, a curto prazo, a Humanidade e o planeta correm perigo? Os políticos, ao ouvirem Hubert Reeves, provavelmente dirão que os cientistas são demasiado catastrofistas e assobiarão para o lado. Não é nada com eles. O que querem é a possibilidade de serem eleitos pelo povo e, no fim de contas, a maioria dos cientistas não passam de uns “loucos” e “maníacos” que gostam de “pintar” cenários.

Todavia, entre as afirmações judiciosas e sagazes de Reeves e a tagarelice irresponsável e perorante da maioria dos políticos, a que se adiciona o seu desenfreado oportunismo e Demagogia – quer os da nossa praça, quer de outros a nível mundial –, eu prefiro, expectantemente, escutar Reeves.

Porque, na realidade, o planeta não é imarcescível.

E há gerações futuras que ainda esperam (e desejam) viver nele.

Mesmo que a vida seja um sonho breve relativamente à imensidão do tempo geológico e cósmico.

António Cândido Miguéis

Professor, licenciado pela Universidade do Porto

O novo ciclo da escolaridade primária

Quantos de nós, durante a escolaridade primária, escrevemos uma ou outra redacção sobre o aspecto da escola e do que mais gostava de fazer no período lectivo. Quantos de nós guardam boas recordações do recreio, daquele passeio ao museu da cidade ou da ida à praia. Daí a uns anos, temos o privilégio de reviver estes momentos quando os nossos filhos estudam naquela que foi a nossa escola primária, com uma série de alterações como são as actividades de enriquecimento curricular, a existência de cantina,... Pois bem, os tempos vão mudando, e se por vezes a mudança acarreta desvantagens e inconvenientes, não deixa de ser uma tentativa de melhoria ou de actualização aos novos tempos e às exigências da conjuntura Europeia.

Uma das razões de ser destas mudan-

ças, senão a mais importante, é a reorganização da rede escolar que se fez sentir com mais acutilância a partir de 2003. No entanto, se foi bem conhecida a mobilização de determinadas comunidades locais ao encerramento das escolas do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), está-se a assistir a um número cada vez maior de apoiantes deste modelo organizativo, não só de autarcas mas também de pais e professores. A realidade deste nível de ensino está a mudar e o seu futuro passa naturalmente pela construção dos centros escolares, deixando para o passado a imagem da escola com uma, duas ou quatro salas.

As nossas incursões no terreno, junto de comunidades educativas que viveram e vivem esta transformação, têm produzido opiniões concor-

dantes com algumas das finalidades definidas pelo Executivo. São vários os testemunhos que valorizam a melhoria dos edifícios do 1.º CEB aproximando-se da qualidade dos restantes ciclos. Em concelhos com taxas elevadas de suspensão escolar e cujas autarquias respeitaram os seus compromissos de melhoria do parque escolar, os pais dos alunos encontram-se satisfeitos com os edifícios rejuvenescidos, com os serviços de cantina e com o prolongamento do horário. Os professores são da opinião de que, sem dúvida, se detectam melhorias nas condições do ensino, apesar de se queixarem da acumulação de trabalho e de desvantagens para a sua situação profissional. O nível de satisfação é ainda maior nos locais em que existe um centro escolar.

Para um maior esclarecimento e deba-

te da implementação desta tipologia de rede escolar, a partir do próximo ano lectivo iremos desenvolver um conjunto de acções nos distritos da Guarda e de Viseu. Em Setembro será realizado um seminário nesta cidade e ao longo do ano uma série de acções de formação em agrupamentos escolares destas regiões, cuja rede escolar foi e está a ser muito modificada.

Esperamos que as expectativas das comunidades escolares não saiam defraudadas e que para as novas gerações este nível de ensino continue a ser uma boa recordação e um marco decisivo da formação pessoal.

Jorge Ferreira

Doutorando na Universidade do Minho

ferreira.jorjem@gmail.com

O modelo de avaliação do desempenho dos professores defendido pelo ministério enquadra-se numa perspectiva atomista da educação, do aluno e até do professor. Parte-se do princípio de que o todo é igual à soma das partes, tal como sucede nos conjuntos finitos: os números ímpares até 100 + os números pares até 100 = aos números inteiros até 100. Mas o mesmo não é verdade para os conjuntos infinitos. Aqui a parte pode ser igual ao todo: para cada número natural até ao infinito é sempre possível encontrar um número par ou ímpar até ao infinito.

Todavia, nem o processo de ensino nem os professores podem ser reduzidos a números finitos ou infinitos. O processo de ensino e o professor formam um todo muito complexo de que dependem as partes. Estas só têm sentido enquanto organizadas num todo e o seu sentido varia em função do todo de que fazem parte. A Gestalt, no princípio do século XX, já demonstrara que o atomismo está redondamente enganado: não são as partes que associadas dão sentido ao todo, mas é o todo que dá sentido às partes. Antes de mais o que dá sentido à educação e ao professor é a sua concepção de homem total que ele pretende ser e que pretende formar.

O modelo de avaliação e a política educativa não questionam que tipo de homem que pretendemos formar e para que tipo de sociedade. Não coloca nem pretende responder às questões humanas fundamentais: donde vimos? Quem somos? Para onde vamos? Mas nem por isso deixa de ter subjacente uma ideia de homem e de sociedade: o homem reduzido a um conjunto de



Avaliação atomista ou holista?

atributos operativos que façam dele um produtor, por um lado, e um consumidor, por outro, acrílicos e passivos, e uma determinada impropriamente chamada “sociedade” de mercado que mais não é, devido à concorrência mimética contínua, que uma permanente “guerra de todos contra todos” onde valores como a solidariedade, a amizade ou a igualdade nada contam. O que conta, isso sim, é a produtividade, a capacidade competitiva, o lucro, o crescimento. Pergunta-se: de quê e para quê? Para onde vamos?

Na verdade, como diz Rodríguez Neira na sua Teoría de la Educación, Vol. 2, (Ed. Universidad Nacional der Educación a Distancia, Madrid, 1999), “todas as práticas educativas, em todos os povos e sociedades, manejam modelos antropológicos que, às vezes, não chegam nunca a explicitar-se na consciência [dos seus autores]. Com frequência a educação se promove em termos de objectivos imediatos, de regras de eficácia, de exigências sociais ou de mercado, que excluem directamente qualquer referência a modos de existência

ou a concepções de homem. O paradoxo, contudo, consiste em que estes mesmos factos, projectados no tempo e implantados como formas de cultura, produzem uma certa visão de homem. Talvez um homem sem sujeito humano que o suporte, talvez um homem somente entendido como um sistema de atributos operativos, mas, em definitivo, um tipo de existência e uma forma de ser” que nós, como sujeitos e professores, abominamos. É esse o verdadeiro motivo do nosso receio e revolta. Apesar da Gestalt já ter demonstrado que o atomismo está errado, um século depois voltamos a uma concepção atomista da educação e da avaliação, em que a soma das parcelas vai dar um todo e em que é sempre e sempre possível demonstrar calculisticamente que esse todo é deficiente porque alguma das partes, associada às outras, dá um resultado inferior a cem por cento. É possível calcular, demonstrar, que todos os professores estão abaixo dos cem por cem e que, portanto, nunca deverão ser remunerados como bons ou ótimos profissionais.

Como vêem há aqui uma armadilha diabólica e perigosa cujo objectivo último, para além do tal tipo de homem e de sociedade de que falamos, é poupar nos recursos humanos da educação, arranjar uma educação baratinha à custa dos professores para os filhos dos pobres porque os ricos dispõem de dinheiro para pôr os seus filhos nos melhores colégios privados do país ao até mesmo do estrangeiro.

Zeferino Lopes

Professor de Filosofia na Escola Secundária de Penafiel

A importância das brincadeiras na vida familiar

As brincadeiras como: queimada, cabra-cega, barra-manteiga, betis, amarelhinha, pular corda, corrida, esconde-esconde, pique, entre tantas outras, fazem parte da lembrança de muitas pessoas, mas infelizmente, não constam no repertório infantil de hoje. Ultimamente as crianças estão brincando menos e porque isso acontece?

Vários são os motivos que levam a esta situação, entre eles destaque para: a preparação muito cedo das crianças para o mercado de trabalho (cursos de informática, espanhol, inglês, etc.), o número reduzido de filhos por família, a falta de tempo dos pais devido às várias necessidades básicas de sobrevivência, a violência encontrada nas ruas, moradias cada vez menores, as novas tecnologias que fazem brinquedos, eletrónicos e aparelhos de informática de última geração, e claro, a televisão que fascina

e encanta a maioria da população. Estes motivos explicam, mas não podem ser aceites, já que brincar é essencial para a vida das crianças. A família pode e deve contribuir para a mudança deste quadro, pois, a brincadeira não é intrínseca nas crianças, ou seja, elas não nascem sabendo brincar. O papel da família, do adulto é essencial na construção desse hábito tão saudável e cada vez menos freqüente na infância. As crianças que brincam são mais esperetas, mais seguras, mais confiantes, mais criativas e mais felizes. Por isso, reservar um tempo, por menor que seja para brincar com seu filho é um investimento importante a fazer. Sozinho ele buscará apenas o entretenimento da televisão, do vídeo-gaime, ou quando muito, das brincadeiras ensinadas na escola. O brincar é essencial para a vida da criança, pois, estabelece uma conexão

entre o mundo imaginário e o mundo real. Este aprendizado é um processo necessário, para que a criança possa aprender a lidar com as situações presente na família, na escola, com os amigos, aprimorando as relações intra e inter-pessoal. A brincadeira é a atividade principal da criança, nela o processo é mais importante do que o resultado da ação, ou seja, o resultado da brincadeira não é o mais importante, mas o momento em que a brincadeira se desenvolve. Ao brincar, a criança cria, inventa, simboliza uma situação imaginária, podendo assumir ao mesmo tempo diferentes papéis. O hábito de brincar precisa ser cultivado no seio da família, pois, fortalece a formação do vínculo afetivo, melhorando as relações. Além disso, o jogo, a brincadeira, o faz de conta, estimulam a socialização, a inteligência, a criati-

vidade, a socialização, a imaginação, favorecendo o surgimento das possibilidades, como também, o reconhecimento das limitações e dificuldades. Portanto, todo cuidado é pouco quando se trata de organizar a agenda diária do seu filho. Não o sobrecarregue de atividades. Reserve pelo menos uma hora por dia para brincar com seus filhos, isto não significa, ficar assistindo a novela ou o jornal, este momento deve ser reservado exclusivamente para a interação entre pais e filhos para curtir um dos melhores momentos da vida, portanto, brinque e deixe seus filhos brincarem, pois brincadeira é coisa séria e deve ser respeitada.

José Milton de Lima

Márcia Regina Canhoto de Lima
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Reforma Ortográfica. Por quê? Para quê?



Quanto mais vivo, mais me espanta a diversidade social letrada deste mundo. O parlamento português aprovou, em maio de 2008, o segundo protocolo modificativo do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa; desta forma, Portugal se une ao Brasil que, em 2007, ratificaram o protocolo, o que já garantia sua entrada em vigor. É meu querido leitor, é isto mesmo, vamos ter que retornar às escolas e dizer aos nossos alunos, há 500 anos enganados, de que tudo o que eles aprenderam e alguns apreenderam, não irá valer mais. (risos) Está errado!

Para a determinação entrar em vigor no Brasil, o próximo passo será a assinatura do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 1º de janeiro de 2009; será que ele irá assinar? O prazo estimado de adaptação para os brasileiros é de três anos, mas a REVISÃO já está valendo. A reforma ortográfica, portanto, só será OBRIGATÓRIA a partir de 2012. Adoro este termo OBRIGATÓRIO! Ou seja

meus queridos a partir desta data o trema permanecerá somente em nomes próprios; o hífen não será mais usado quando o segundo elemento começar com 'r' ou 's', devendo essas letras serem duplicadas, como exemplos: antissemita e contrarregra; e não será mais usado quando o primeiro elemento termina em vogal e o segundo elemento começa com uma vogal diferente, por exemplo: extraescolar e autoestrada.

O acento circunflexo não será mais usado nas terceiras pessoas do plural do presente do indicativo ou do subjuntivo dos verbos *crer*, *dar*, *ler* e *ver* e em palavras terminadas com hiato 'oo', como em *enjoo* e em *voo*.

Sinceramente não sei em que isso implicará de benefícios ao desenvolvimento da escrita e da leitura da Língua Portuguesa no País. Reforma ortográfica para quê? Se sabemos que a oralidade não será transformada.

Essa reforma não pode ter saído da mente de algum brasileiro, pois com

certeza nosso povo está ocupado demais tentando sobreviver nesta terra de ninguém, e não tem tempo de pensar nestas futilidades da vida cotidiana. Saussure e Chomsky devem estar remexendo em seus túmulos de tanto nervosismo. Nestes casos devemos nos apoiar ao bordão SLS (Só a Lingüística Salva) e olhe lá!

O ministério da Educação já autorizou a mudança do livro didático adequando-os às novas regrinhas, como se já não bastasse as que temos. Ainda tentam descobrir o motivo pelo qual o brasileiro escreve tão mal e usa sua liberdade de expressão na oralidade. É preferível que assinassem algum termo para se trabalhar verdadeiramente a logosofia nas salas de aula, quem sabe assim não teríamos seres humanos melhores, com oportunidade de adquirirem um livro para ler e aprofundar seus conhecimentos educativos e além destes, o conhecimento de si mesmo, que implica o domínio pleno dos elementos que constituem o segredo da existência de cada um, respeitando o outro e adquirindo respeito a partir desta relação.

Observando toda esta polêmica em torno da reforma ortográfica é que paro para pensar se estamos educando os nossos alunos para uma vida social ou para se aprofundarem no universo de sujeitos, acentos agudos e circunflexos, predicados, orações subordinadas substantivas objetivas diretas e indiretas. Desde que me entendo por "gente", o que não faz muito tempo, o ato de ensinar Português na escola é atrelado ao ensino fundamentalmente gramatical de uma língua regrada. Embora os educadores tentem trabalhar diversos saberes, provocando uma in-

terdisciplinaridade, a prioridade ainda é o ensino da gramática tradicionalista normativa, o que provoca uma apatia em relação à disciplina.

O brasileiro lê mal sim; mas é por falta de acesso aos saberes lingüísticos básicos para exercer o seu papel enquanto protagonista da sua vida diante da sociedade em geral. Lê mal porque está muito ocupado decorando fórmulas, nomenclaturas e conteúdos desnecessários para a sua vida cotidiana. Estamos deixando nossas crianças cada dia mais alienadas, sem ter noção do seu papel social até mesmo na micro-sociedade em que vive, que é a sua família.

E dar as condições sócio-econômicas de uma pessoa, como desculpa, é um refúgio ineficaz, pois os fatores econômicos interferem pouco no que diz respeito a evolução de leitura do mesmo, prova disso é que grande parte dos alunos de escolas particulares têm tanta dificuldade quanto os alunos de escola pública em compreender textos e dissertar algo produtivo.

Enfim, mais importante do que normatizar ainda mais a língua, poderíamos iniciar uma reflexão precisa sobre as questões de gêneros textuais, que são imprescindíveis para a democratização sócio-cultural, migrando os conteúdos adquiridos dentro do espaço escolar para uma prática efetiva dos mesmos, oportunizando a atitude criteriosa de ler, ouvir, interpretar e escrever.

Sabe quais notícias eu gostaria de ler no jornal de amanhã? Governo assina a reforma geral do seu próprio governo.

Alex Soares
Professor. Brasil

Políticas públicas para a infância e adolescência: alcances e limites na realidade brasileira

Este artigo pretende discutir os alcances e os limites das políticas públicas para a infância e adolescência brasileiras, investigando a esfera onde legalmente devem ser geradas e fiscalizadas por meio da co-atuação do poder público e da sociedade civil, objetivando descortinar aspectos relevantes nesse colegiado gestor que auxilia ou mesmo impede o desenvolvimento dos trabalhos de formulação e controle social das políticas para a infância e adolescência.

O estudo objetivou concretizar a temática enfocando a análise das recentes publicações de órgãos oficiais e de estudos acadêmico-científicos que explicitam discussões acerca da infância e da legitimidade e/ou efetividade

das políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes.

Os resultados apontam que apesar da formulação de leis e políticas para a infância e adolescência terem sido permeadas de relações de poder de dominação implícito e explícito, essas conseguiram se estabelecer atingindo um ápice de reconhecimento local e nacional. Em contrapartida, observamos nos documentos oficiais e estudos científicos que apesar da tradição autoritária do governo brasileiro e dos entraves à participação e ao controle social, em determinadas épocas, a sociedade civil soube se organizar e se mobilizar para garantir a emergência da normatização dos direitos da infân-

cia brasileira e para vincular à legislação o estabelecimento de órgãos responsáveis pela gestão e controle das políticas públicas, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. Todavia é unânime a constatação de que a maior parte da legislação e das políticas públicas tendem a unificar, infâncias e adolescências, desiguais, gerando propostas e programas marcados pelo viés assistencialista, paliativo e descontínuo de ações relacionadas ao plano da intervenção e poucas propostas relacionadas à prevenção.

As análises do presente estudo permitem concluir que muitos aspectos ainda terão que se fazer para que os novos atores inseridos na esfera de decisão e

controle social das questões referentes à infância, bem como as novas institucionalidades criadas com a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, possam de fato cumprir o papel a eles destinado, além da superação de direcionamentos assistencialistas, paliativos, emergenciais e descontínuos na relação entre Infância, Adolescência e Políticas Públicas.

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
UNESP Bauru/SP Brasil. GEPIFE – Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização
mcaperez@fc.unesp.br

FICHA TÉCNICA

DIRECÇÃO EDITORIAL

Director e Coordenador editorial: **José Paulo Serralheiro** | Editor Gráfico: **Adriano Rangel** | Redacção: **Ricardo Jorge Costa** | Paginação: **Ricardo Eirado** | Fotografia: **Ana Alvim** | Impresão: **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, Outurela — **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 Évora | **DA CRIANÇA** — **Raul Iturra**, ISCTE da Universidade de Lisboa | **DISCURSO Directo** — **Ariana Cosme** e **Rui Trindade**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto | **DIZERES** — **Angelina Carvalho**, Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto | **DO PRIMÁRIO** — **José Pacheco**, Escola da Ponte, Vila das Aves | **DO SECUNDÁRIO** — **Arsélio de Almeida Martins**, Escola Secundária de José Estêvão, Aveiro — **Domingos Fernandes**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa — **Fernando Santos**, Escola Secundária de Valongo, Porto. **Jaime Carvalho da Silva**, Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra | **E AGORA professor?** — Coordenação: **Ricardo Vieira**, Escola Superior de Educação de Leiria — Colaboram: **José Maria dos Santos Trindade** — **Pedro Silva** e **Susana Faria** da Escola Superior de Educação de Leiria — **Rui Santiago**, Universidade de Aveiro | **EDUCAÇÃO desportiva** — **Gustavo Pires** e **Manuel Sérgio**, FMH da Universidade Técnica de Lisboa. **André Escórcio**, Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — **Américo Nunes Peres**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves — **Miguel 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**, Universidade do Rio Grande do Norte, Brasil — **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 Amsterdão, Holanda — **Roger Dale**, Universidade de Bristol, UK. — **Susan Robertson**, Universidade de Bristol, UK. — **Xavier Bonal**, Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha | **SAÚDE escolar** — Coordenação: **Rui Tinoco**, psicólogo clínico, Unidade de Saúde da Batalha. Porto — Colaboração: **Nuno Pereira de Sousa**, médico de saúde pública — **Débora Cláudio**, nutricionista da Direcção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição. Porto | **SOCIEDADE e território** — **Jacinto Rodrigues**, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. **SUBLINHADOS** — **Júlio Roldão**, jornalista. Porto | **TEXTOS 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 — Espargos — 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

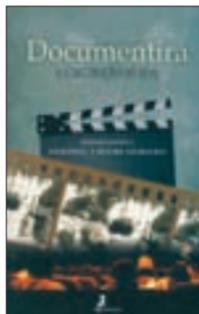
Associado 4008 da ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE IMPRENSA



Documentira

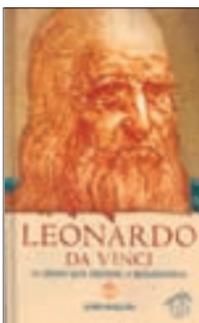
A construção do real
Org. **Saguenaíl e Regina Guimarães**
Editora Profedições
ISBN: 978-972-8562-58-8
Maio 2008
pp. 280
Preço: 14.00 euros

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. Nunca 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».



Leonardo Da Vinci

O génio que definiu a renascença
John Phillips
Campo das Letras
ISBN: 978-989-625-257-1
Criado pelos avós na remota cidade italiana de Vinci, Leonardo sempre foi um pouco deferente de todos aqueles que o rodeavam. Tendo recebido a instrução necessária para se tornar um pintor em Florença, criou apenas treze quadros, alguns dos quais nunca viria a concluir. Um desses quadros é "Mona Lisa", o quadro mais famoso de todo o mundo.



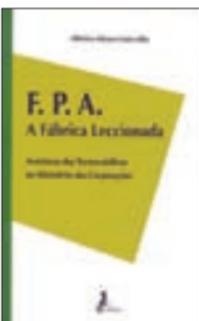
Actividades Lúdicas na Área dos Comportamentos Alimentares
Rui Tinoco / Débora Cláudio
Nuno Pereira de Sousa
Editora Profedições
ISBN: 978-972-8562-54-0
pp. 93
Preço: 10.00 euros

O presente livro pretende aplicar a metodologia de projectos e de modelos de promoção da saúde — inspirados na psicologia da saúde — à adopção de comportamentos alimentares saudáveis. Assim, o contributo da psicologia funde-se com o da nutrição e da saúde pública, através de dinâmica de grupo que trabalham conceitos fundamentais na área. Surge da necessidade há muito sentida pelos diferentes profissionais que trabalham o tema da alimentação promotora da saúde nas escolas e vem preencher esta lacuna com uma sequência lógica de jogos para que se possa aprender, brincando.



F. P. A. A Fábrica Leccionada
Aventuras dos Tecnocatólicos no Ministério das Corporações
Albérico Afonso Costa Alho
Editora Profedições
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.



Revista Lusófona de educação

Edições Universitárias Lusófonas
ISSN: 1645-7250

Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação.

A reestruturação do Modelo Nórdico de Educação. Mercados, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária em Educação.

O Programa Etnomatemática:

entrevista de Ubiratan D'Ambrósio

O Tempo na Escola
Rogério Fernandes
Ana Chrystina Venancio Mignot

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

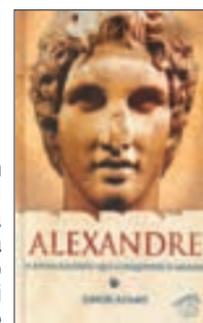
A emergência do tempo escolar exigiu que no tempo da infância fosse aberto um novo espaço de acção. Consoante a situação social familiar, ele foi subtraído ao tempo do divertimento e a alegria ou ao tempo laboral a que a criança já era constringida na prestação de um contributo quase invisível à economia familiar. Lá dizia o ditado que o trabalho do menino era pouco mas era louco quem não o levasse em conta. Esse tempo da escola sofreu o influxo dos vários contextos históricos em que veio a inscrever-se.



Alexandre

O jovem soldado
que conquistou o mundo
Simon Adams
Campo das Letras
ISBN: 978-989-625-258-8

Nascido no seio de uma longa linhagem de heróis, a vida do Príncipe Alexandre foi extraordinária desde o seu início. Ainda era um rapazinho e já demonstrava a sua força e coragem quando domou o cavalo que viria a ser seu e matou um javali selvagem. Aos 20 anos, o pai de Alexandre foi cruelmente assassinado e ele tornou-se rei da Macedónia.



Multiculturalismo

Anti-racista
Jurjo Torres Santomé
Editora Profedições
ISBN: 978-972-8562-53-3
Maio 2008
pp. 178
Preço: 12.00 euros

O livro trata aqui de reabrir um debate sobre todas estas questões, num momento em que também existe o perigo de que as filosofias do multiculturalismo correm o risco de ficar reduzidas a um mero slogan ou, pior ainda, funcionar como veículos para agendas ocultas ao serviço de políticas de imperialismo cultural. Educar implica ajudar os alunos a construir a sua própria visão do mundo, na base de uma organização e de informação, que permita que se faça finca-pé nos modos através dos quais no passado e no presente as sociedades foram realizando conquistas políticas, sociais, culturais e científicas.

Políticas de currículo
no Brasil e em Portugal

Org. **Alice Casimiro Lopes**
Elizabeth Macedo
Editora Profedições
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 política constante pela significação é o próprio currículo.



Direitos Humanos em Questão

Dever de ingerência humanitária?
Domingos Lopes
Campo das Letras
ISBN: 978-989-625-312-7

Dado que o sistema em que assenta o direito internacional se prende essencialmente com o respeito pela soberania de cada Estado e com o princípio da inviolabilidade das fronteiras, e tendo em conta que a protecção dos direitos humanos é também nos nossos dias um elemento essencial do direito internacional é também nos nossos dias um elemento essencial do direito internacional — como deverão ser reguladas as intervenções, quaisquer que sejam, e em que circunstâncias, com que meios e com que finalidade?

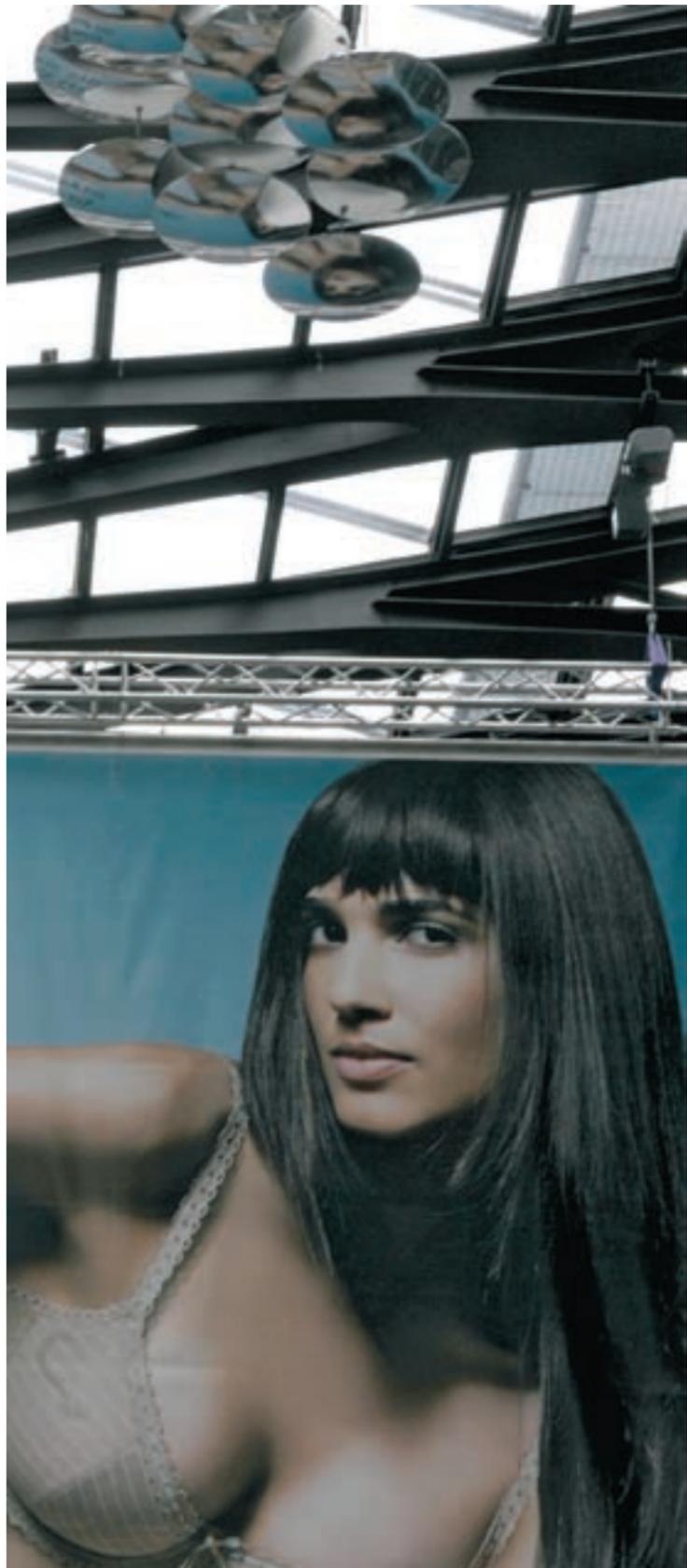


Sócios do SPN / DESCONTOS EM 2008

Se é sócio do Sindicato dos Professores do Norte adquira os livros editados pela Profedições com 50% de desconto. Os portes de correio, incluído o envio à cobrança, são da nossa responsabilidade.

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

■ Narrativa refractária



© Adriano Rangel

Espelhos da “época”

Pouco a pouco, os espelhos/écrans fazem o cruzamento para o plano do observador que nunca esteve lá. Vivemos obcecados pela questão da “época” (como a fruta). Explora-se olhar ritual e anacrónico em relação a uma certa ecologia visual. Estes “publicitários são uns exagerados”, vendedores de imaginários em saldo, passam a mensagem que a vida é coisa muita casta. Então o que nos fica na cabeça, “para mais tarde recordar”? O negócio? E quem não tiver jeito? Lixa-se!

www.adrianorangel.com/mapas

■ Dizeres

Vidas

No início era uma turma regular, sem grandes problemas a assinalar.

Tratava-se do primeiro ano do 1º ciclo e os alunos provinham, na sua maioria, de um pequeno bairro e de algumas ruas circundantes da escola; os habitantes podiam ser da pequena classe média, assalariados, operários fabris, empregados de comércio, funcionários públicos de escalão inferior, pequenos comerciantes de bairro, alguns feirantes. Eram na sua maioria crianças de famílias modestas, empenhadas, mais ou menos ambiciosas, sem grandes acidentes de percurso, com vidas regulares e equilibradas e tudo fazia prever um acompanhamento pacífico até ao fim dos quatro anos de escolaridade. Mas estamos a chegar ao fim do 4º ano de escolaridade e todo o quadro promissor inicial se tem vindo a alterar, até pelo aumento de pedidos de apoio de Acção Social Escolar.

A Marília começou a chegar à escola sem os trabalhos de casa. Não era normal. Chamei os pais. Contra o costume veio o pai. A mãe fazia agora horas extraordinárias e era difícil pedir para sair mais cedo para vir à escola. O pai estava desempregado por isso vinha ele. Com alguma hesitação, acabou por dizer das dificuldades que se estavam a passar em casa desde há uns meses e de como finalmente nem a luz, cortada por falta de pagamento, tinham agora. Eram ainda os dias pequenos de Inverno e era muito difícil para a Marília fazer trabalhos de casa sem luz.

O Ricardo começou a faltar, desde o início do ano, de manhã às primeiras horas. Quando falei com a irmã mais velha, já casada, ela explicou que a mãe tinha sido transferida para longe de casa, saía às 5h da manhã, e o Ricardo era agora o único que ficava em casa para ajudar a levantar os irmãos mais novos, levar um à ama e o outro ao infan-tário. Só depois podia vir para a escola.

A Andreia começou a chegar à escola triste, com olheiras, cansada e sem as suas respostas rápidas e ágeis de sempre. Depois de longas conversas acabou por me dizer que tinha mudado de casa – não queria que os colegas soubessem – e tudo tinha ficado diferente na sua vida. Há dois anos o pai vira encerrar, sem aviso, a fábrica onde trabalhava. Há um ano fora a vez da mãe. A casa onde viviam e onde a Andreia tinha o seu quarto teve que ser vendida pelo banco. A Andreia perdera primeiro os passeios de fim-de-semana, depois o computador, depois a casa, os vizinhos. Viviam agora numa casa pequena e escura numa ilha. Ela dormia na sala-cozinha na mesma cama da irmã mais nova. A televisão tinha-os acompanhado nessa mudança e ficava na sala onde a Andreia e a irmã dormiam e o pai, que tinha às vezes trabalho, outras não, ficava muitas vezes a ver televisão até tarde.

O Bruno deixou de ser um aluno regular, chega atrasado e cansado, nem sempre traz todos os livros e, sobretudo, chega demasiado molhado nos dias de chuva.

Depois de questionado o Bruno acabou por explicar que, vivendo longe da escola, vinha para esta escola porque era a mais perto de casa da avó com quem passava o dia. Desde o fim do último ano o pai e a mãe não tinham mais trabalho, o dinheiro começara a faltar e nos últimos tempos ele começou a vir para a escola a pé; enquanto era verão não se notava muito mas agora, com o Inverno era mais difícil.

A Juliana começou a faltar intermitentemente. Chamei a mãe que não veio logo. Finalmente quando veio tentou arranjar umas desculpas pouco convincentes. Depois lá explicou que ela estava agora a trabalhar por turnos (tivera que aceitar porque o marido tivera que fechar a pequena loja do bairro e tinha trabalhos irregulares). A sogra estava a viver com eles e tinha ficado acamada em resultado de um AVC. Ainda não tinham tido resposta da Segurança Social e muitas vezes era a Juliana que tinha que ficar com a avó. Por isso faltava.

E outros se seguiram: uns porque tinham ido viver com os tios enquanto os pais se viam obrigados a emigrar; outros porque perdiam a casa e tinham que viver num quarto alugado enquanto o pai ia todos os fins-de-semana trabalhar para as obras para Espanha; alguns que apenas renunciavam a algum conforto (como o telefone ou a Internet).

E em quatro anos tudo se mudou naquele micro-espço social. Quotidianos, projectos, expectativas de futuro. Lembro-me disto enquanto percorro a rua de acesso à escola, onde se multiplicam os cartazes nas casas anunciando casas em leilão ou à venda.

Estes sim, já estão, obrigatoriamente, a mudar de estilo de vida.

Angelina Carvalho

Colaboradora do CIIE 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