



Homenagem a
José Paulo Serralheiro (1947-2009)



**BALANÇO DE QUATRO ANOS
DE LEGISLATURA**

**Rui Canário afirma que
Ministério da Educação mostrou
“total inabilidade política para
lidar com os professores”**

**AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO
E GESTÃO DAS ESCOLAS**

**Sindicatos e especialistas
dizem que novo modelo é
“autoritário, centralizador
e limitador da autonomia”**



PROMOÇÃO de LANÇAMENTO

válido em 2009

Assinar a a página da educação é cómodo, económico e seguro

Ao assinar a página da educação em vez dos 4 euros, pague apenas por número

2,50 euros na assinatura por **DOIS** anos

3,00 euros na assinatura por **UM** ano

Esta é uma forma cómoda, económica e segura

de receber em casa a sua a ágina
e de fazer parte do colectivo de da educação

Assinatura	Preço por número	Números por assinatura	Valor a pagar por assinatura
1 Ano	3,00 euros	4 números	12 euros Recebe 4 paga 3
2 Anos	2,50 euros	8 números	20 euros Recebe 8 paga 5

Contactos para assinaturas:

Telefone:

226 002 790

Correio electrónico:

assinaturas@apagina.pt

Assinar a ágina

Pensar ensino e educação,
reinventar o sistema educativo

O futuro é agora!

FICHA técnica



EDITORIA/PROPRIETÁRIA: Profedições, Lda.
Contribuinte n.º 502675837 | Capital Social:
5000 euros | Registo na Conservatória Comercial
do Porto: 49561.

CONSELHO DE GERÊNCIA: José Paulo
Serralheiro – João Baldaia – Abel Macedo
COMPOSIÇÃO DO CAPITAL DA ENTI-
DADE PROPRIETÁRIA: Abel Macedo 5%;
João Baldaia 5%; SPN 90%.

SEDE: Rua Dom Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala
25, 4050-345 PORTO (Portugal) – Telefone:
226002790 – Fax: 226070531 – correio electró-
nico: redacao@apágina.pt – Assinaturas: assina-
turas@apágina.pt – Livros: livros@profedicoes.pt



DIRECTOR E EDITOR: José Paulo Serralheiro
| REDACÇÃO: Ricardo Jorge Costa | SECRE-
TARIADO DA REDACÇÃO E ADMI-
NISTRAÇÃO: Sílvia Enes e Lúcia Manadelo |
FOTOGRAFIA: Teresa Couto, Inês Andrade,
Teresa Lamas Viana (ilustração) | PRODUÇÃO
GRÁFICA: MULTIPONTO Rafael, Valente &
Mota, S.A. | EMBALAGEM: Notícias Direct,
Maia. | Registo ERC n.º 116075 | Depósito legal
n.º 51935/91 | ISSN 1647-3248

EDIÇÃO IMPRESSA: Trimestral especializada.
Publica-se no 1.º dia de cada estação do ano.

EDIÇÃO DIGITAL: Diária: <http://www.apágina.pt>

Preço de capa: 4 euros | Assinaturas e publici-
dade: telefone 226002790, Fax 226070531, cor-
reio electrónico assinaturas@apágina.pt con-
tacto: Sílvia Enes

Tiragem deste número 19.000



Associação Portuguesa de Imprensa, API



Agência France Press, AFP
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.

Assine a Página da educação

Contacte já 226002790 ou

assinaturas@apágina.pt

Com descontos de lançamento

1 ano: 12 euros | 2 anos 20 euros

sumário

EM foco – balanço possível de quatro anos de legislatura

A PÁGINA foi ouvir professores,
pais, alunos e cidadãos sobre a
actuação da ministra da Educação.
O balanço possível numa con-
juntura de mudança política.

..... pág. 6

publicamente que o governo a que pertence não
cuida de uma das riquezas principais do país: a
língua portuguesa.

José Catarino Soares pág. 20

DA CIÊNCIA e da vida

Ciência na Rússia dos czares

Marx ter-se-ia enganado ao afirmar que a
revolução socialista era só para os mais
desenvolvidos.

Francisco Silva pág. 22

GRANDE entrevista

Rui Canário considera que
“Ministério da Educação mostrou
total inabilidade política para lidar
com os professores” ao longo dos
últimos quatro anos.

..... pág. 10

IMAGENS das escolas

O sorriso dos professores

Sebastião Salgado publicou, com palavras de
Cristovam Buarque, um álbum de fotografias
chamado o “O berço da desigualdade”.

Nilda Alves pág. 24

À Lupa

Uma educação para a solidariedade

Os frutos colhidos pela escola são, em si mesmo,
também um estado de espírito de pessoas que
se assumem livres e felizes.

Luís Miguel Brandão Vendeirinho pág. 16

EM foco – Autonomia e gestão das escolas

Novo modelo é autoritário, centralizador e limitador da autonomia

O novo regime de autonomia e
gestão já está em fase de
implementação. Sindicatos e
especialistas são unânimes em
considerar que ele representa
um retrocesso no funcio-
namento democrático das
escolas.

..... pág. 26

RECONfigurações

A tela substitui o quadro negro

Não virá longe o dia em que a tela substitua nas
escolas o quadro negro.

Maria Fátima Nunes pág. 18

TEXTOS bissextos

Sem política

É invulgar ouvir um governante declarar

LINGUAGENS desenhadas

Oficina de desenho: uma experiência de liberdade criativa

A arte mais importante do professor é saber despertar nos alunos a alegria de criar e conhecer.

André Brown **pág. 40**

FORMAÇÃO e desempenho

A interculturalidade em contexto de estágio

O alargamento da formação para 5 anos desafia a exigência e amplia as condições para a realização de formações reflexivamente fundamentadas.

Carlos Cardoso **pág. 42**

PEDAGOGIA Social

Entre o rigor e o desvio

A investigação tornou-se uma prioridade ao mesmo tempo que foi adquirindo uma maior visibilidade e compreensão.

Adalberto Dias de Carvalho **pág. 44**

Los olvidados

Os poderes públicos reconhecem que a exclusão é um atentado à dignidade humana. É urgente a acção neste domínio.

José Antonio Caride Gómez **pág. 46**

[TRANS] formações

A metamorfose de um líder

A liderança é uma arte e uma circunstância. "Um líder não nasce, faz-se", é uma expressão glosada por muitos autores e quase um lugar-comum.

José Manuel Silva **pág. 48**

AFINAL onde está a escola?

A memória como léxico dos tempos

Libertar as crianças da infância implica trabalhar conceptualmente com uma percepção que não inferiorize as suas lógicas e em perceber os seus trajectos de vida.

Carmen Lúcia Vidal Pérez

Luciana Pires Alves **pág. 50**

ENTREVISTA Ensino Superior I

"A classe docente no ensino superior não se tem pautado por um espírito de unidade de classe", diz Manuel Carlos Silva, coordenador do Departamento de Ensino Superior do SPN.

..... **pág. 52**

IMPASSES e desafios

A fortuna é de quem a agarrar!

À agenda global hegemónica no campo da educação deverá contrapor-se uma outra assente na palavra-chave da coesão social.

António Teodoro **pág. 56**

Género no es solo un tema de mujeres

Questionar as desigualdades educativas geradas a partir da discriminação de género e de outras formas de identidade é um desafio urgente que se coloca aos educadores.

Gustavo E. Fischman **pág. 58**

OLHARES de fora

O inverno da nossa desesperança

Quanto mais a vida de alguém é expressiva, mais universal será a sua história singular e a sua biografia.

Ivonildo Leite **pág. 62**

SAÚDE escolar

Mudar o que como... Eu?

Os portugueses comem mal. As doenças derivadas da má alimentação continuam a aumentar e a fazer vítimas cada vez mais jovens. O que pode cada um de nós fazer para inverter esta situação?

Débora Cláudio **pág. 64**

Sobre o público e o privado na Internet

Numa época em que a escola ensina às crianças a pesquisar conteúdos na Internet e a trabalhar com as tecnologias da informação, torna-se indispensável reflectir uma série de novas questões.

Rui Tinoco **pág. 66**

DISCURSO directo

Escola, Esquerda e Educação

Para a esquerda política é inaceitável, do ponto de vista dos princípios, que a escola se afirme como um espaço de reprodução de desigualdades.

Ariana Cosme

Rui Trindade **pág. 66**

Dizeres

Obrigado!.. Ó palerma!

Foi nessa altura que dois alunos lhe abriram a porta e ele passou, sem olhar ninguém, sempre em frente, queixo bem levantado e passos firmes em direcção à sala de professores. E então ouviu: "obrigado, ó palerma!".

Angelina Carvalho **pág. 70**

EM Português

As Pátrias são territórios

Pensar uma pátria sem um território de referência identitária faria tão pouco sentido como acreditar que um despatriado se considere liberto da "raiz" por transformação em "cidadão do mundo".

Leonel Cosme **pág. 72**

A ESCOLA que aprende

Quantos são os alunos com dificuldades numa classe? Quantos são eles?

As atitudes mudam consequentemente quando a pessoa vive e reflecte sobre experiências que são incompatíveis com as representações que ela tem da realidade.

David Rodrigues **pág. 74**

ENTREVISTA Ensino Superior II

"O regime de transição proposto é de todo inaceitável", diz Raúl Pinheiro a propósito da revisão do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico.

..... **pág. 76**

EDUCAÇÃO desportiva

Cristiano Ronaldo ou as lições do futebol

Quem sabe ouvir e ver, com tolerância e respeito, muito aprende com o futebol e, portanto, com o Cristiano Ronaldo e o Messi e o Kaká e outros com a mesma profissão.

Manuel Sérgio **pág. 80**

Uma Autonomia nas mãos de novos Senhores

Uma Autonomia, libertadora e responsável, pela qual tantos ao longo da História lutaram, acabou às mãos de novos e sofisticados senhores que usam e abusam da menoridade do Povo.

André Escórcio **pág. 82**

COISAS do tempo

O dizer e o fazer, ligados por nós

Confrontamo-nos, entre pares, todos os dias, de maneira aberta, em discussões, às vezes dolorosas, quase sempre desbloqueadoras. Grupos de professores reflectem acerca do seu trabalho, alguns pela primeira vez.

Pascal Paulus **pág. 84**

Do secundário

A importância de ensinar

Ensinar é questionar, partilhar e criar. É imaginar. Ensinar implica seleccionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos alunos. Para que que usufruam da liberdade que o conhecimento proporciona.

Domingos Fernandes **pág. 86**

OBSERvatório

As escolas públicas como heterotopias

Perpassa pelas nossas escolas um espectro de permanente heterotopia de crise, porque os agentes estudantis habitam essa mesma crise como um modo de vida..

João Teixeira Lopes **pág. 88**

CINema

Que futuro para o 3D?

Tal como outras inovações que o precederam, o 3D representa a esperança do cinema de entertainment de esmagar o pequeno ecrã.

Paulo Teixeira de Sousa **pág. 90**

Do primário

Na bromélia

A aula continua a ser a vaca sagrada da pedagogia, algo considerado indispensável nas práticas escolares. Nunca terá passado pelas eminentes cabeças dos pedagogos oficiais a ideia de que não existe um só modo de fazer escola?

José Pacheco **pág. 91**

ENTRELINHAS e rabiscos

E agora? Que papel para os novos directores?

Num grande número de Escolas e de Agrupamentos, o(a) antigo(a) presidente do Conselho Executivo foi seleccionado(a) para director(a) e quase não teve opositores. Esta é, antes de tudo, uma grande vitória do modelo de gestão democrática.

José Rafael Tormenta **pág. 92**

CONTOS

O enfermeiro Gaspar

Memórias dolorosas da infância e da Guerra Colonial contadas na primeira pessoa.

..... **pág. 94**

O vidro

Os corredores da burocracia no sistema educativo português.

..... **pág. 95**

SUPLEMENTO

Homenagem a José Paulo Serralheiro

Conjunto de textos em homenagem ao director de A PÁGINA DA EDUCAÇÃO, falecido em Agosto último.

COLABORADORES PERMANENTES

RUBRICAS

Adalberto Dias de Carvalho – Universidade do Porto. Faculdade de Letras

Adelina Silva – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento Sociologia da Educação e Administração Educacional

Américo Nunes Peres – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD. Departamento de Educação e Psicologia. Chaves

Ana Efe – Artista plástica, Porto

André Escórcio – Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal, Madeira

Angelina Carvalho – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa, CIIIE

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

António Mendes Lopes – Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal, ESESetúbal

António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Instituto de Ciências da Educação

Ariana Cosme – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, FPCEUP

Arsélio de Almeida Martins – Escola Secundária de José Estêvão, Aveiro

Betina Astride – Escola EB 1 de Cíborro

Carlos Cardoso – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, ESELisboa

Carlos Mota – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD. Departamento de Educação e Psicologia. Vila Real

Casimiro Pinto – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

David Rodrigues – Universidade Técnica de Lisboa. Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FEEL (www.fmh.utl.pt/feel)

Débora Cláudio – Nutricionista da Direcção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição, Porto

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Fátima Antunes – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional

Felisbela Lopes – Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Ciências da Comunicação

Fernanda Rodrigues – Universidade Católica Portuguesa, Porto

Fernando Faria Paulino – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Fernando Santos – Escola Secundária de Valongo, Porto

Filipe Reis – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE. Departamento de Antropologia. Lisboa

Francisco Marano – Itália. Associados à rede do Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Francisco Silva – Portugal Telecom, Lisboa

Gabriela Cruz – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Departamento de Educação e Psicologia. Vila Real

Gustavo E. Fischman – Arizona State University, EUA. Mary Lou Fulton College of Education

Gustavo Pires – Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana

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

Isabel Baptista – Universidade Católica Portuguesa, Porto. Faculdade de Educação e Psicologia

Isabel Menezes – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ivonaldo Leite – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil.

Jaime Carvalho da Silva – Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências

João Barroso – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

João Menelau Paraskeva – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

João Teixeira Lopes – Universidade do Porto. Faculdade de Letras

Joaquim Marques – Instituto das Comunidades Educativas, ICE

Jorge Humberto, mestre em educação especial

José António Caride Gomez – Universidade de Santiago de Compostela, Galiza, Espanha. Faculdade de Ciências da Educação

José Catarino – Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal, ESESetúbal

José Maria dos Santos Trindade – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

José Miguel Lopes – Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil

José Pacheco – Escola da Ponte, Vila das Aves

José Rafael – Escola Secundária de Oliveira do Douro

José Silva Ribeiro – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Júlio Conrado – Escritor. Fundação D. Luís. Cascais

Júlio Roldão – Jornalista. Porto

Jurjo Torres Santomé – Universidade da Corunha, Galiza, Espanha. Departamento de Pedagogia e Didáctica

Leonel Cosme – escritor e investigador. Porto

Licínio C. Lima – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento Sociologia da Educação e Administração Educacional

Luís Souta – Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal, ESESetúbal

Manuel António Ferreira da Silva – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento Sociologia da Educação e Administração Educacional

Manuel Matos – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Manuel Pinto – Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Ciências da Comunicação

Manuel Sérgio – Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Professor Jubilado

Margarida Gama Carvalho – Faculdade de Medicina de Lisboa. Instituto de Medicina Molecular

Maria Antónia Lopes – Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Maria Fátima Nunes – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Maria Paula Justica – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Mário Novelli – Universidade de Amsterdão, Holanda

Marisa Vorraber Costa – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil, Porto Alegre, Brasil

Miguel Ángel Santos Guerra – Universidade de Málaga, Espanha. Departamento de Didáctica e Organização Escolar

Nilda Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. Coordenadora do Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania

Nuno Pereira de Sousa – Médico de saúde pública. Unidade de Saúde da Batalha, Porto

Otilia Monteiro Fernandes, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD. Departamento de Educação e Psicologia. Chaves

Pascal Paulus – Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela

Paulo Raposo – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE. Departamento de Antropologia. Lisboa

Paulo Sgarbi – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

Paulo Teixeira de Sousa – Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto

Pedro Silva – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Universidade de São Carlos, Brasil

Raquel Goulart Barreto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

Regina Leite Garcia – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Coordenadora do Grupo de Investigação em Alfabetização das Classes Populares, GRUPALFA

Ricardo Campos – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Ricardo Vieira – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

Roger Dale – Universidade de Bristol, Grã-Bretanha

Rui Namorado Rosa – Universidade de Évora. Departamento de Física

Rui Pedro Silva – Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, CICS

Rui Tinoco – Psicólogo clínico. Unidade de Saúde da Batalha, Porto

Rui Trindade – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, FPCEUP

Sara Pereira – Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, CECS

Sérgio Bairon – Brasil. Associado à rede do Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

Susan Robertson – Universidade de Bristol, Grã-Bretanha

Susana Faria – Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação, ESELeiria

Virgínio Sá – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional

Visionarium – Centro de Ciência do Europarque. Espargo. Santa Maria da Feira.

Xavier Bonal – Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha

Xavier Úcar Martínez – Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha. Departamento de Pedagogia Sistemática e Social

ESCRITAS soltas

Agostinho Santos Silva – Eng. Mecânico CTT. Lisboa

Ana Benavente – Universidade de Lisboa. Instituto de Ciências Sociais

António Branco – Universidade do Algarve

António Brotas – Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior Técnico. Professor Jubilado

Cristina Mesquita Pires – Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação, ESEBragança

Jacinto Rodrigues – Universidade do Porto. Faculdade de Arquitectura

João Pedro da Ponte – Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação

José Alberto Correia – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

José Guimarães – Universidade Aberta. Lisboa

Luís Vendeirinho – Escritor. Lisboa

Luisa Mesquita – Professora e Deputada, Lisboa

Manuel Pereira dos Santos – Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia

Manuel Reis – Professor e investigador. Guimarães

Manuel Sarmento – Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança

Maria de Lurdes Dionísio – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia

Maria Emília Vilarinho – Universidade do Minho.

Rui Canário – Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rui Santiago – Universidade de Aveiro

Rui Vieira de Castro – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia

Serafim Ferreira – Escritor e Crítico Literário. Lisboa

Sofia Marques da Silva – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

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

Victor Oliveira Jorge – Universidade do Porto. Faculdade de Letras

É penoso escrever umas linhas agora, neste espaço que todos nos habituamos a ver como do José Paulo Serralheiro.

Desta pena não poderá sair nunca um pretensão editorial, muito menos com a veleidade de se acrescentar ao riquíssimo conjunto de reflexões que nos acostumamos a encontrar neste espaço.

Será mais um anti-editorial, um simples texto de saudade e de mágoa, perpassado pela tristeza de sabermos já não contar entre nós com um companheiro de jornada, sempre solidário, combativo, crítico porque reflexivo, actuante e dotado de uma visão progressista do mundo e das transformações sociais que há por fazer para o tornar um pouco melhor e mais justo.

A acutilância do seu raciocínio, a perspicácia da sua análise, a lucidez do seu olhar sobre a realidade educativa, social e política deste nosso país, até as suas utopias, emprestavam aos seus escritos um cunho muito próprio, muito genuíno, mas que sempre procurava acrescentar algum contributo positivo às reflexões colectivas que íamos realizando nos nossos diferentes espaços de intervenção.

Se algum dia viermos a reunir em qualquer publicação apropriada o conjunto desses editoriais, e outros escritos dispersos, estaremos a prestar um inestimável serviço a todos os que o admiravam, mas também aos vindouros que queiram reflectir e estudar o que de mais importante se viveu na educação, e na sociedade em geral, nas duas últimas décadas.

Todos nós, no Sindicato dos Professores do Norte, estamos orgulhosos de ter podido contar com o Zé Paulo nas nossas fileiras. Muitos de nós sentem-se honrados por terem sido seus amigos e lembrarão sempre com saudade tantos momentos partilhados, tantas lutas travadas, tanta vida vivida sempre intensamente, com dedicação e generosidade.

A melhor homenagem que lhe podemos prestar, e porventura aquela que mais lhe agradaria, é garantir-lhe que este projecto não morrerá, que a este 2.º número da revista que veio substituir o velhinho jornal, outros se seguirão, muitos mais, no objectivo de conseguir que a Página da Educação continue a ser uma referência de qualidade no mundo educativo.

Este número da revista foi ainda editado, na sua quase totalidade, pelo Zé Paulo, numa prova mais da sua profunda dedicação e entrega a um projecto que abraçou com amor e dedicação sem limites, pois as suas últimas energias, as suas preocupações, estavam dirigidas para a saída a tempo deste novo número. Só não houve tempo para escrever o seu editorial. Obrigado José Paulo Serralheiro.

Até sempre, camarada.

Abel Macedo
Co-coordenador do Sindicato
dos Professores do Norte

O QUE PENSAM OS PORTUGUESES

Balanço possível de quatro anos de legislatura

RICARDO JORGE COSTA



Fazer o balanço de uma legislatura não é uma tarefa fácil. E pode resultar numa análise profundamente subjectiva. Sobretudo quando ela incide numa área como a Educação que – à excepção dos professores, claro – tão pouco interesse desperta nos portugueses. Mas foi esse o trabalho a que nos propusemos. Para tal fomos entrevistar alunos e professores às escolas e o cidadão comum à rua. Não nos esquecemos também dos pais, talvez aqueles cujo capital de interesse na matéria deveria ser maior mas que frequentemente o relegam para segundo plano.



O semblante é descontraído, próprio de quem acabou as aulas e sabe que as férias finalmente se aproximam. Para Pedro Almeida, 17 anos, o ano lectivo foi exigente. Uma “batalha”, como o próprio resume na conversa com o jornalista. “Mas valeu a pena. Consegui ter uma boa média”. A guerra, porém, ainda não acabou. Falta agora fazer os exames nacionais, que, embora não o preocupem sobremaneira, ainda vão exigir algum do seu esforço. “Tenho andado a rever matéria e a preparar-me o melhor que sei. Acho que tudo irá correr bem”, diz, lançando um olhar de confiança à namorada.

Quando o questionámos sobre assuntos mais “sérios”, como o que representavam para ele os quatro anos de governação da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, torceu o nariz e disse não ter nada a dizer. “Sinceramente não acompanho esses assuntos. Mas por aquilo que fui ouvindo dos ‘profes’ ao longo do ano a situação não esteve pacífica. Houve muitas greves e manifestações...”. Porquê, não sabe ao certo. “Sabes alguma coisa do que se passou?”, pergunta à namorada, sentada a seu lado. Joana Teixeira, de 16 anos, esboça um encolher de ombros e reconhece também “não andar a par de política”. Ainda assim, considera que

a iniciativa Novas Oportunidades foi uma medida positiva avançada pelo Governo, porque “permite aos jovens encaminharem-se para uma profissão e obterem a certificação de conclusão do secundário”.

Nessa tarde falámos ainda com outro jovem aluno a quem colocámos a mesma questão. Apesar de não ter uma ideia muito concreta sobre o que responder, Bruno Ferreira, de 17 anos, concorda que o Programa Novas Oportunidades veio “abrir portas” para aqueles estudantes que não pretendem ingressar no ensino superior. Além disso, vê com bons olhos o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano. “Acho que é uma boa medida, porque em Portugal as pessoas precisam de ter mais qualificações. E a única forma de obtê-las é estudando...”.

Professores: sentimento de revolta contida

Embora à primeira vista não tenha transparecido qualquer tipo de denominador comum nas entrevistas que íamos realizando aos professores, concluída a recolha de depoimentos tornou-se evidente que em praticamente todas elas emergia uma atitude de revolta contida e um certo tom

de desencanto. Um sentimento talvez mais evidente nos professores com maior número de anos de carreira, que, pela sua experiência abrangente de tempo passado e presente, sentem que nos últimos quatro algo na sua fortaleza de convicções se desmoronou.

Adélia Pires, 54 anos, professora de Inglês no ensino básico, é um exemplo disso mesmo. Principiando por se recusar a fazer qualquer comentário, aos poucos anuiu a ser entrevistada e desfiou algumas das queixas que pareciam há muito estarem encerradas no seu íntimo.

Convidada a fazer um balanço crítico sobre a legislatura, disse apenas que o último ministro por quem conseguiu ter algum apreço foi Marçal Grilo. "Depois dele, nenhum dos ministros que ocupou a pasta da educação foi digno desse nome. E muito particularmente Maria de Lurdes Rodrigues. Não tenho mais nada a dizer...". Desculpando-se pelo tom de voz que se havia elevado subitamente, Adélia Pires despede-se com uma expressão própria de quem parece sentir na pele a desilusão de ser actualmente professor.

Quando numa outra escola abordamos três professores que conversavam entre si, bastou referir o tema do trabalho que ali nos levava para reconhecer neles expressões de sarcasmo. Entreolhando-se, parecia que nenhum deles sabia muito bem por onde começar. Mas a vontade de desabafar mostrou-se muita.

"A actuação da senhora ministra constituiu uma afronta aos professores, porque parece ter partido do princípio de que somos todos preguiçosos, incapazes e que não queremos trabalhar. É inadmissível que se trate toda uma classe desta forma", diz Manuel Faria, 46 anos, professor de História do 3.º ciclo do Ensino Básico. "Se pudesse fazer um balanço destes quatro anos diria que foi uma autêntica desilusão", afirma.

Ao seu lado, Etelvina M., 49 anos, professora de Matemática, mostra-se em concordância com as afirmações do colega e acrescenta não reconhecer em nenhuma das medidas avançadas pelo ministério "melhorias quer para o sistema educativo quer para as condições de trabalho dos professores". Pelo contrário, acredita que estas conduzião, a médio prazo, "ao afastamento progressivo da profissão" por parte dos jovens.

Até ali atenta aos comentários dos colegas, Graça Dias, 56 anos, professora de Ciências Naturais, critica sobretudo aquilo que considera ter sido uma "divisão artificial da carreira" em duas categorias, promovendo a existência de "professores de primeira e de segunda classe".

Num tom visivelmente irritado, afirma que "nunca na vida pensei que tal viesse a suceder. Foi ir longe de mais". Julga, por isso, que a actual ministra deixou há muito tempo de ter condições para continuar a exercer o cargo. "Acredito, aliás, que se deveria ter demitido na altura das manifestações nacionais. Em qualquer outro país com verdadeiro sentido democrático isso teria acontecido".

A uma nova questão lançada pelo jornalista, Faria intervém uma vez mais para afirmar que não vislumbra "qualquer hipótese de mudança no rumo da política" seguida pelo actual Governo. "Com maiores ou menores nuances, o poder político limita-se a seguir directivas que emanam de organismos supracionais".

Etelvina M. concorda, mas ressalva que a grande diferença reside sobretudo em fazê-las "com os professores ou contra os professores". E isso, diz, ficou bem visível na "gritante falta de diálogo com os professores e com os sindicatos" – que considera ter sido, afinal, a principal característica na actuação do ME. "E essa não é uma estratégia que dê bons frutos. O que, aliás, ficou bem patente nas manifestações nacionais e locais que foram realizadas, onde a comparação dos professores foi massiva".

Graça Dias, por seu lado, discorda do colega: "não somos assim tão reféns quanto nos fazem crer. Os Governos nacionais ainda têm margem de manobra suficiente para agirem consoante a sua orientação política". Mas isso, sublinha, nem é o mais importante. "O fundamental é que em Portugal falta um rumo, uma ideia clara daquilo que se quer para a Educação. E quando é assim não admira que sejamos tão seguidistas em relação a outros países...".

Impassível no seu discurso, João Tavares Teles, 52 anos, professor de Português do ensino secundário, tem uma opinião pouco em comum com as restantes. "O Governo tinha de implementar reformas difíceis e pouco populares. E, a não ser que sejamos demagógicos, é preciso aceitar esse facto".

Maria de Lurdes Rodrigues, diz, "foi apenas a face dessas mudanças inevitáveis, com todos os defeitos que eventualmente se lhe possa apontar". E um deles, reconhece, foi a "falta de capacidade de diálogo" com os agentes educativos. "Penso que terá sido sobretudo isso a valer-lhe tanta impopularidade", conclui, deixando no ar a ideia de que muita dessa imagem foi, no entanto, "construída pela comunicação social".

"Ministério [da Educação] deveria ser mais actuante"

A PÁGINA foi também ouvir na rua quem já há muito terminou a escola e ingressou no mundo do trabalho. Do conjunto de pessoas que entrevistámos foi difícil encontrar quem tivesse uma opinião formada sobre a actuação da ministra e da sua equipa. Ainda assim, como é o caso de João Andrade, 36 anos, desenhador, há quem saiba que o ano lectivo foi conturbado e que os professores estiveram em pé de guerra com o ministério.

"Ao que julgo saber, foi a questão da avaliação que despoletou a ira dos professores. Sinceramente, não sei de que lado estava a razão. Mas é habitual que quando se tentam fazer reformas, seja qual for a área, haja uma certa resistência", diz, acrescentando que "a educação é uma das áreas que mais vezes aparece citada nos meios de comunicação social por causa de conflitos laborais". E isso, na sua opinião, querará "dizer alguma coisa". Uma coisa é certa: "é preciso fazer alguma coisa para melhorar os resultados escolares dos alunos, porque é frequente ouvir que Portugal aparece sempre nos últimos lugares por comparação com outros países". Nessa matéria, assegura, "o ministério deveria ser mais actuante".

Um pouco mais por dentro do assunto, talvez pela sua condição de funcionária pública, Idalina Soares, 29 anos, técnica da segurança social, sabe por aquilo que vai lendo nos jornais que "o ministério tentou avançar com reformas que não foram bem aceites pelos professores". Mas, tal como em outras áreas, essas reformas são feitas habitualmente "contra quem trabalha". Não se admira, por isso, "que os professores tenham razão nos seus argumentos".



Algumas medidas avançadas pelo ME merecem a sua aprovação. É o caso do Programa Novas Oportunidades, que “permitiu a muitas pessoas melhorarem as suas qualificações”. Quanto ao resto, “parece ir tudo de mal a pior”, já que as notícias “referem inúmeras vezes os sucessivos maus resultados dos alunos”. O balanço, portanto, “não pode deixar de ser globalmente negativo, à semelhança dos outros ministérios”.

Mas há quem tenha uma opinião diferente. Mário Poças, 43 anos, assegura “estar bem informado” sobre o assunto porque lê os jornais e vê televisão. E, na sua opinião, são os docentes quem perde a batalha da credibilidade. “Não há uma única vez que o governo tente passar uma reforma na área da educação que os professores não reclamem. Eles esquecem-se que não podem ser privilegiados relativamente aos outros trabalhadores. E progredir na carreira sem qualquer tipo de avaliação não só não é justo como é um incentivo ao facilitismo...”.

Conflitos laborais à parte, o que nos interessava mesmo era um comentário à actualização global do ministério. E também aí Maria de Lurdes Rodrigues é merecedora de elogios. “Ela tentou implementar reformas que procuraram elevar a qualidade de ensino - que bem precisa, como se vê pelos resultados dos estudantes. Mas isso vai

contra os interesses instalados dos professores, que tentam por todos os meios adiar o inevitável”.

Esta série de depoimentos não ficaria completa sem a opinião daqueles que, embora indirectamente, serão também os maiores interessados nas políticas educativas delineadas pelo Ministério da Educação: os pais. Falámos com dois, um pai e uma mãe, para tentar obter uma perspectiva o mais equilibrada possível.

Actor nas horas de trabalho e pai a tempo inteiro, Daniel Pinto, 32 anos, tem uma filha de nove anos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Apesar de admitir não estar tão atento aos assuntos da educação quanto desejaria, uma das questões que ultimamente mais lhe chamou a atenção foi o modelo de avaliação proposto pelo Governo, que considera “pernicioso”.

“Compreendo, por um lado, que a avaliação possa servir como forma de protecção para a possibilidade de abuso de poder, mas será isso mais importante do que a perda de autoridade do professor, ao ser avaliado por tudo e por todos?”, questiona-se. “Penso que é um precedente perigoso”. A par desta deslegitimação, “a desmotivação e o cansaço – fruto das lutas sindicais e do combate à burocracia reinante nas escolas – vão também retirando aos professores

a energia necessária para que estes cumpram o seu papel: o de incentivar as pequenas mentes e mantê-las despertas de curiosidade”. Neste sentido, e não pretendendo assumir-se como conservador nem acreditando no autoritarismo, Daniel Pinto acha que “é importante o professor recuperar alguma da sua autoridade de pedagogo”.

Outro dos aspectos que critica é a falta de uma política educativa especificamente dirigida à área artística. “Tanto como profissional do palco como pai, sinto que nas escolas não há uma oferta capaz nas áreas da expressão dramática, da expressão plástica e da expressão musical. Quando se sabe, ainda para mais, que a estes professores não é dada a oportunidade de fazer um trabalho continuado, é impossível haver qualquer tipo de evolução na relação de aprendizagem, quer por parte do professor quer dos alunos”.

Assumindo-se atenta ao que a rodeia e crítica quante baste, Sara Moreira, 33 anos, é mãe do Diogo, um miúdo de sete anos que ainda dá os primeiros passos na escola. O cargo de presidente da associação de pais, que só a muito custo consegue manter em paralelo com a sua carreira de designer e a maternidade, oferece-lhe uma oportunidade privilegiada para se ir mantendo a par daquilo que se vai passando nas escolas e das reacções dos professores. “Penso que nos últimos anos se tem falado pouco de qual deve ser o papel e o objectivo da escola, para se privilegiar assuntos de natureza política e laboral. E isso deve-se em grande parte, na minha opinião, à actualização dos últimos governos – não apenas deste –, que em vez de se preocuparem em dar condições aos professores para que estes possam trabalhar com qualidade e tranquilidade, têm sobretudo procurado impôr reformas sucessivas contra a vontade da maioria da classe”.

Em relação ao actual Governo, o balanço é “mais negativo do que positivo”. De acordo com Sara Moreira, “não se pode pretender impor reformas contra a vontade da maioria dos professores. Penso que esse foi o aspecto mais negativo da legislatura”. De positivo, salienta o alargamento dos horários no pré-escolar e o alargamento da oferta curricular no 1.º ciclo. “São boas medidas, mas isoladamente não produzem efeito. É preciso pensar o sistema educativo como um todo”. 🐦



QUATRO ANOS DE GOVERNAÇÃO DE MARIA DE LURDES RODRIGUES, NUM BALANÇO DE RUI CANÁRIO

Ministério da Educação mostrou “total inabilidade política para lidar com os diversos agentes educativos, em particular com os professores”

Entrevista conduzida por *RICARDO JORGE COSTA*
Fotografia de *TERESA COUTO*

Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e coordenador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento Educativo em Ciências da Educação desta instituição, Rui Canário é actualmente um dos mais prestigiados investigadores na área da Educação em Portugal.

É presidente do Conselho Científico do Instituto das Comunidades Educativas e Coordenador do Mestrado na área de Formação de Adultos da FPCEUL. Neste âmbito, foi consultor científico, a nível nacional, dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA, promovidos pela ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) durante o ano 2002. Entre outros projectos, foi, entre 2002 e 2004, o investigador responsável pelo projecto ESTER (Escolas e Territórios). É autor de inúmeras obras publicadas em autoria e co-autoria e de dezenas de artigos em revistas científicas, sendo também membro do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo de diversas revistas nacionais e internacionais. Nesta entrevista, Rui Canário faz o balanço de quatro anos de governação do Ministério da Educação e mostra-se extremamente crítico relativamente à política seguida por Maria de Lurdes Rodrigues – em particular aquilo que considera ter sido o conflito permanente e a atitude persecutória face aos professores.

Que balanço global faz dos últimos quatro anos de governação da equipa de Maria de Lurdes Rodrigues?

Diria que o balanço é extremamente negativo, marcado sobretudo pelo conflito permanente com os professores e pela atitude persecutória que a equipa ministerial manteve em relação a eles. Em vez de resolver problemas, o ministério criou-os. Dificilmente poderemos dizer que as escolas estão melhor hoje do que quando se iniciou a legislatura. E não há dúvida de que tudo aquilo que foi feito em relação aos professores provocou prejuízos que são ainda difíceis de avaliar, nomeadamente no que respeita ao funcionamento das escolas e à relação dos professores com os alunos. Alguns deles diria mesmo irreversíveis.

A herança que este ministério deixou terá inevitavelmente de ser abandonada?

Bom, aquilo que ficou não foi quase nada. O modelo de avaliação, por exemplo, que de recuo em recuo o Ministério da Educação e o próprio primeiro-ministro acabaram por admitir que era extremamente burocrático, complexo, inadequado. E o modelo simplificado de avaliação acabou por ficar bastante distante daquilo que era o modelo inicial.

Neste capítulo, portanto, a questão não se coloca em termos de saber se as decisões que foram tomadas irão ou não manter-se, porque elas nem sequer foram aplicadas. O que se tem passado nas escolas está muito distante dos normativos e daquilo que está estipulado inicialmente. Penso que a futura equipa ministerial terá necessariamente de retomar esta questão a partir do zero e manter uma atitude negocial completamente diferente face aos sindicatos.

No que se refere à questão da divisão da carreira, não sei exactamente quais as suas implicações, mas considero-a reversível. Não há nenhum motivo técnico nem de funcionamento do sistema educativo que a justifique. Aliás, como refere o meu colega João Formosinho, houve um processo de fabricação burocrática de uma categoria de professores titulares que se desenvolveu em muitos aspectos de forma totalmente arbitrária e que de modo algum constituiu a criação de uma elite profissional, susceptível de ter uma legitimidade e uma autoridade próprias.

O que fica então, afinal, destes quatro anos?

A ministra Maria de Lurdes Rodrigues e a sua equipa partiram do princípio de que os professores tinham privilégios e de que tinham de ser postos na ordem. Em relação a tudo o que são objectivos não alcançados, aliás, a atitude da ministra tem sido a de culpabilizar quer os professores, quer os alunos, passando pelos pais e pela comunicação social, transformados em bodes expiatórios de todos os problemas do sistema de ensino.

Por outro lado, um dos aspectos que melhor explica a política global deste ministério é a necessidade de fazer poupanças, que justificam as dificuldades de progressão na carreira, nomeadamente à ascensão ao topo por parte da maioria dos professores, a imposição de quotas na avaliação, o aumento do horário de trabalho, etc. Todas estas medidas têm um pendor marcada-

mente economicista e traduzem-se em ganhos do ponto de vista económico.

O que fica destes quatro anos, portanto, é o prejuízo desta acção. E a diminuição de despesas, para já...

Tal como referiu no princípio desta entrevista, o aspecto que porventura mais marcou estes quatro anos de governação foi o conflito que opôs os professores à tutela. Acha que ele pode ser resolvido no futuro próximo?

Não devemos nem subestimar nem sobreavaliar aquilo que foi a iniciativa desta ministra e desta equipa ministerial. Há muitos aspectos das mudanças que estão a ser vividas pelos professores portugueses que são tendências comuns ao mundo inteiro. Porque muitas das medidas que este ministério está a aplicar, ou tentou aplicar, correspondem a recomendações de organismos internacionais, inseridas num processo global de intensificação do trabalho e de desprofissionalização do trabalho docente, de insatisfação dos docentes, de insatisfação em relação à escola... Um conjunto de problemas estruturais e de dilemas que atravessam os sistemas educativos e que não são passíveis de uma solução que satisfaça toda a gente. Neste sentido, o ME limitou-se a ser o intérprete de políticas que não são originais.

O que marca sobretudo este consulado é a total inabilidade política para lidar com os diversos agentes educativos, em particular com os professores. Nas propostas de avaliação que foram avançadas pelo ME existem questões extremamente controversas, mas rapidamente se percebeu que ela se transformou numa questão essencialmente política, não técnica. A partir daí há uma incapacidade total do Governo para recuar de uma forma organizada, mantendo a teimosia e a mesma acrimónia contra os professores. Isso foi desastroso e podia ter sido conduzido de outra forma completamente diferente.

Reconquistar a confiança dos professores

Concordará que reconquistar a confiança dos professores é fundamental para o Governo que saia das próximas eleições... mas de que forma?

Quem ocupa a pasta do ME tem tendência a fazer grandes reformas e a querer resolver um conjunto de problemas que não são susceptíveis de serem resolvidos no curto prazo. Porque não se trata de problemas de carácter conjuntural, mas estrutural. Nesse sentido, há problemas do sistema educativo que não irão ser resolvidos por este ou por qualquer outro Governo, alguns irão até agravar-se.

Do ponto de vista político, é necessário que haja uma inflexão na forma como se lida com 150 mil professores, que ao longo deste tempo foram sujeitos a uma grande pressão. Qualquer pessoa que conheça a realidade das escolas e da profissão docente nunca pensaria ser possível juntar três quartos dos professores portugueses em manifestações nacionais. Muitos nunca haviam participado em



qualquer manifestação ou acção colectiva... E o nível de adesão às greves é também ele histórico. O ministério conseguiu a proeza de unir todos os sindicatos e de incentivar um trabalho de resistência dos professores, de ter suscitado o aparecimento de vários movimentos autónomos, que acabaram por ter um papel decisivo na acção dos sindicatos.

Será portanto imprescindível mais diálogo e uma atitude de negociação com os sindicatos, que nos últimos anos não passou de um diálogo de surdos. Até porque nenhuma das medidas tomadas nos últimos anos assegura qualquer melhoria de funcionamento do sistema educativo nem dos resultados das aprendizagens dos alunos. Muito mais importante do que avaliar o desempenho individual dos professores é avaliar e acompanhar

as práticas das escolas e a melhoria do seu funcionamento. Porque as escolas são colectivos, não são somatórios de indivíduos. Terá necessariamente de se apostar noutras prioridades, mas isso não significa, insisto, que de um momento para outro os professores passem a ser felizes na sua profissão, que os resultados nas aprendizagens melhorem, etc.

Tendo em conta que este modelo de avaliação foi rejeitado pela maioria dos professores, que outro modelo pode ser satisfatório?

Julgo que a avaliação dos professores não é o problema fundamental. Considero a avaliação das escolas uma questão de muito maior importância.

Durante esta legislatura, na altura em que Portugal ocupava a presidência da União Europeia, realizou-se em Lisboa uma conferência justamente sobre o desenvolvimento profissional e a formação profissional dos professores. E toda a política que está a ser seguida vai ao arrempeço das orientações, das recomendações e das conclusões a que se chegou nesse encontro, no qual participaram representantes de todos os países europeus.

O grande problema que se coloca não só em Portugal mas em toda a Europa é o de tornar a profissão docente uma profissão atractiva. Aquilo que verificamos nos últimos anos, no entanto, é que há uma corrida às aposentações, porque de facto os professores vivem um quotidiano insuportável. A questão central será, então, reconquistar a confiança dos professores e criar condições de funcionamento minimamente saudáveis nas escolas. Porque as escolas são, actualmente, organizações doentes.

Que comentário lhe merece o novo modelo de administração e gestão das escolas?

Penso que nos últimos trinta anos temos vindo a assistir à implantação de um sistema democrático que, de alguma maneira, é construído em sentido contrário àquilo que foi o regime que se viveu entre o 25 de Abril de 1974 e o 25 de Novembro de 1976, período marcado pela explosão da participação popular e da democracia participativa, que se traduziu numa alteração bastante significativa da relação de forças entre o capital e o trabalho e das modalidades de exercício do poder nos locais de trabalho. A gestão democrática significou a transposição para as escolas e para o ensino desse movimento auto-gestionário que atravessou a sociedade portuguesa – que é inclusivamente anterior à legislação sobre a gestão democrática das escolas.

O que se tem vindo a verificar desde então é a tentativa de repor uma certa normalização que culmina na imposição dos directores, quando essa não é a questão central do funcionamento das escolas. Não é por funcionarem com uma maior participação dos professores ou com órgãos colegiais que elas funcionam mal. Se não fosse a direcção colegial das escolas, aliás, não seria possível em muitos casos manter o sistema educativo a funcionar com os níveis de eficácia que ele ainda mantém. É por mérito e por profissionalismo dos professores que as escolas continuam a funcionar.

Este modelo põe sobretudo em causa a participação dos professores nas tomadas de decisão no interior das escolas...

Sim, transformações que de resto são congruentes com um reforço do controlo dos professores e com uma diminuição da autonomia das escolas. É preciso recordar que a partir dos anos 80, e sobretudo a partir dos anos 90, houve legislação e alguns passos positivos na tentativa de ensaiar formas de desconcentração e de devolução de autonomia e de poder às escolas. Nos últimos anos temos assistido a um movimento precisamente inverso. A ministra parece querer assumir-se como a “patroa” das escolas e dos conselhos executivos, fazendo dos órgãos de gestão e dos directores meras correias de transmissão para aplicar as suas políticas e impô-las aos professores.

Repensar a profissão docente e a Educação

Uma das bandeiras deste Governo foi o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano. Parece-lhe que estão reunidas as condições para esta medida resultar de forma positiva?

Apontar os 12 anos de escolaridade como horizonte mínimo e desejável de qualificação é uma inevitabilidade, e corresponde a uma orientação genérica da OCDE e de outros organismos internacionais em relação a Portugal. No entanto, julgo que houve na decisão do Governo considerações de carácter eleitoral e de timing político, mais do que de política educativa. É uma medida tomada em véspera de eleições, que não está apoiada em estudos e que não irá ter repercussões imediatas. Apesar de tudo, a pretensão de aumentar substancialmente a frequência do ensino secundário, e consequentemente a necessidade de diversificar vias de oferta educativa, é uma orientação incontornável.

A nível da formação e da educação de adultos, penso que o Governo deu uma sequência desastrosa à decisão – a meu ver calamitosa – de extinguir a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), instituição que tinha um rumo e que foi pioneira em algumas medidas que poderiam ter tido um desenvolvimento interessante. O Programa Novas Oportunidades massificou-se e corre o risco de desvirtuar e desacreditar por completo o potencial da educação e formação de adultos.

Considera que faria sentido repensar o percurso curricular unificado actualmente presente nas escolas, proporcionado uma oferta curricular mais flexível?

Isso já está a acontecer, mas partindo de um currículo padrão demasiado extenso para grande parte dos alunos e de uma multiplicação de ofertas que muitas vezes não têm mais do que um carácter paliativo. No ensino básico é grave que se criem percursos alternativos logo a partir do 5.º ano de escolaridade – e até já se pensa em percursos curriculares alternativos no 1.º ciclo do ensino básico...

Na minha opinião, acho que se deve preservar a unidade dos nove anos de escolaridade do ensino básico. Isso não significa que tenha necessariamente de haver um currículo de carácter uniforme, mas aí entramos na questão da autonomia das escolas, que deveriam poder, a partir de um currículo mínimo nacional, delinear o seu projecto educativo, gerir os seus recursos e organizar-se em equipas educativas que pudessem proporcionar essa multiplicidade de caminhos.

Existe hoje um consenso relativamente alargado face à necessidade de se repensar a profissão docente e a educação. Quais são os caminhos possíveis e que papel podem ter os sindicatos?

Como já referi, penso que há hoje um processo de desprofissionalização dos professores. Os professores estão divididos e sujeitos a pressões muito contraditórias. E isto cria uma situação de quase esquizofrenia em relação à profissão. Acho que aquilo que aconteceu durante este último ano e meio, que gerou uma situação

extremamente problemática para a classe, talvez pudesse ser aproveitada pelos sindicatos e pelos movimentos autónomos de professores para um reacordar da consciência profissional colectiva e do movimento colectivo de professores.

Os governos tendem a colocar os problemas do país sob a perspectiva do desenvolvimento e a porem em prática políticas que conduzem à desertificação e à depressão económica da maior parte das regiões do país que não se situam no litoral e nos grandes eixos que conduzem à Europa. Não há uma política dirigida às regiões rurais.

Do ponto de vista educativo, uma das questões que me parece mais negativa é a política seguida em relação às escolas situadas em meio rural, embora este seja habitualmente encarado como um problema menor. O trabalho que foi conduzido nos últimos vinte anos a este nível, com a participação muito empenhada das autarquias e de instituições como o Instituto das Comunidades Educativas, revelaram que esse era um campo potencialmente muito rico em termos de inovação.

Que margem de manobra têm ainda os governos para delinear as suas políticas educativas a nível nacional?

A margem de manobra dos vários governos a nível nacional é hoje mais diminuta em todos os domínios, num período em que os poderes supranacionais se afirmam relativamente ao Estado-nação. Apesar de formalmente a União Europeia não ter uma política educativa única, na prática ela define e impõe orientações por múltiplas vias, nomeadamente pela via do financiamento.

Mas embora não tenhamos autonomia e capacidade para pensar que poderemos resolver os nossos problemas no âmbito nacional – isso seria querer regressar a um passado que já se encontra distante – penso que há uma margem possível de manobra. E isso



significa que eles terão de ser equacionados do ponto de vista social, político, sindical e das movimentações sociais numa perspectiva transnacional. Temos de ter um horizonte de transformação mundial, não o espaço definido pelas nossas fronteiras. O facto de as grandes opções em termos de política económica, educativa ou de saúde serem condicionadas por factores que supranacionais não nos conduz a nenhum determinismo. Porque de contrário deixaria de haver possibilidade de exercer política, que na prática é a capacidade de exercer escolhas. 🐣

Uma educação para a solidariedade

Os frutos colhidos pela Escola são, em si mesmo, também um estado de espírito de pessoas que se assumem livres e felizes, comprometidas pelo contributo para um mundo mais livre e feliz.

Na terminologia da política de educação é manifesto um certo pudor em relação à referência de valores como os da felicidade, da liberdade e da solidariedade. Em parte, esta omissão de tais valores, enquanto desígnios elementares da formação sobre que recai a responsabilidade da Escola, pode dever-se ao facto de se terem adquirido os pressupostos de que a felicidade cabe ao foro íntimo da pessoa, que de forma redutora a conquista de forma estritamente individual, como o de que a liberdade é uma virtude incontestável do regime democrático instituído, e de que a solidariedade se confina ao espaço restrito da moral e da necessidade em mitigar os males colectivos com o voluntarismo e o alívio do egoísmo que, por antítese, é reforçado pelos laços que a Escola induz. A reflexão que se exige, numa realidade global sobre que se opera a cada gesto, com cada decisão, à luz da intervenção ideológica e das práticas sociais, e municiados dos fluxos de comunicação e informação que são os catalisadores privilegiados das relações entre os povos, e dos seus efeitos, aquela reflexão, dizia, é a da forma em como os problemas e as conquistas do

outro influenciam a nossa realidade pessoal. Um exercício que a compreensão das interações sociais ajuda a contextualizar conforme a maturação intelectual que lhe está subjacente.

No plano restrito da teoria, a experiência de sociabilização que recai sobre o indivíduo no universo da Escola, e em que ela se inicia por excelência, tem por objectivo a aquisição de competências formais, de iniciação a códigos e cálculos, de interpretação, de iniciação no tempo e no espaço sobre que se alarga a compreensão conforme a criança se adapta. Nessa etapa preliminar, o primeiro exemplo de uma relação solidária emana da relação recíproca entre família e a Escola. Da intuição de que uma é extensão da outra, nas responsabilidades, nas rotinas, no ludismo, na complexidade da sua própria estrutura, resulta um benefício que não se restringe ao sucesso que se convencionou quantificar. Toda a prática de entreajuda, de sensibilização para a realidade social, de reforço da noção de capacidade instrumental para harmonizar aquela realidade, é o fundamento de uma aprendizagem em cuja razão se acredita. O sucesso das primeiras experiências

Luís Miguel Brandão
Vendeirinho

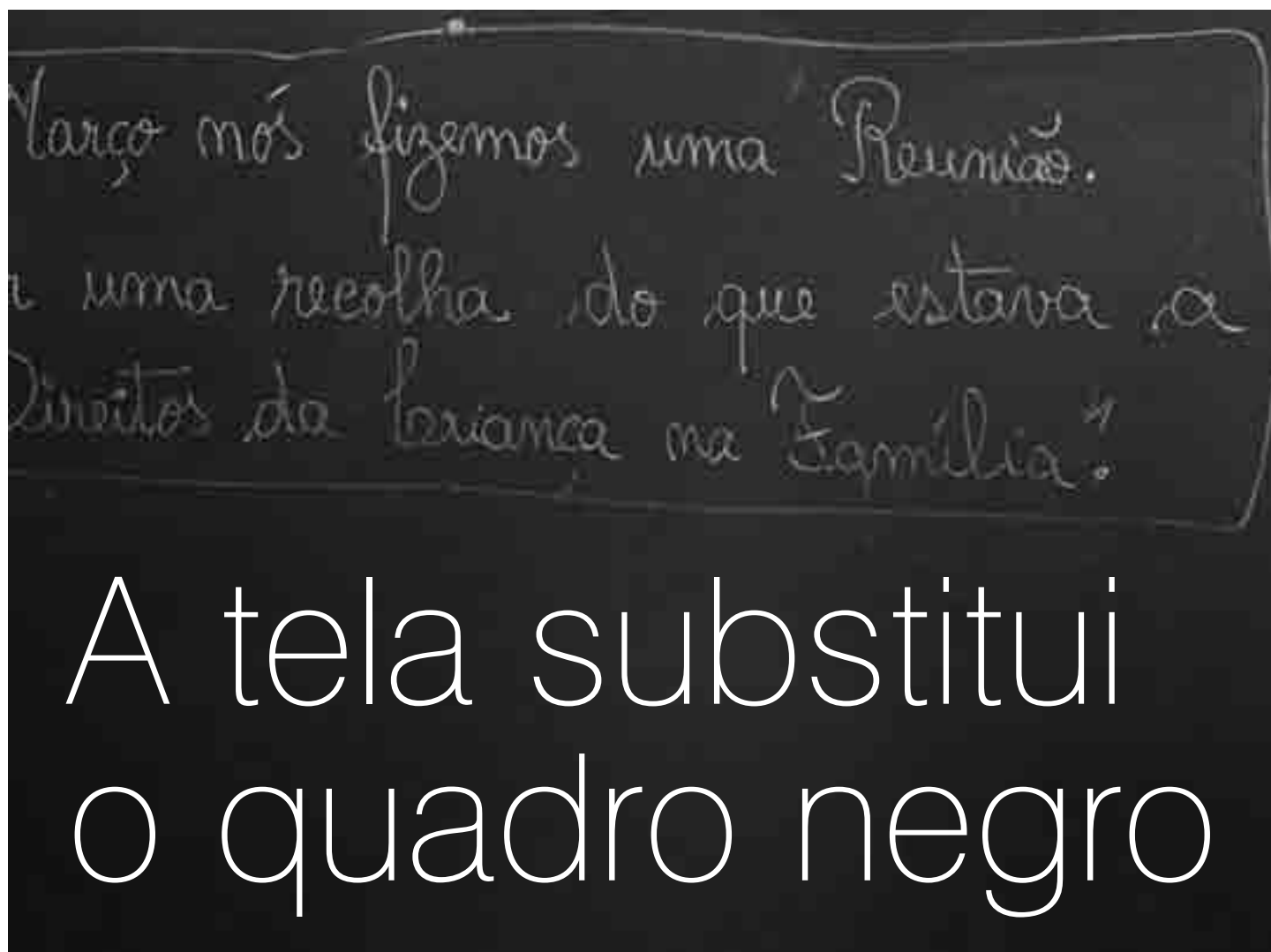
Escritor. Lisboa

de cooperação será porventura importante na atitude dos cidadãos responsáveis. Contudo, se o relevo da figura da família-cooperante nos êxitos da aprendizagem é consensual, omite-se, por condição ou estatuto, a necessidade de um professor-amigo, do companheiro respeitado que não é senão o pedagogo. Aquele que, com a capacidade de abrir fronteiras para além dos curricula, atende à tão espontânea satisfação do ensino que estrutura a retórica, que é sensível à saciedade da curiosidade e revela as competências latentes dos discípulos. Será sobretudo esta dualidade que acrescenta o valor à política de educação, mas que, de todo, transcende a sua área restrita de intervenção. Poder-se-ia dizer que os frutos colhidos pela Escola são, em si mesmo, também um estado de espírito de pessoas que se assumem livres e felizes, comprometidas pelo contributo para um mundo mais livre e feliz. O empenho e a aposta numa geração de homens honestos, conscientes, esclareci-

dos, livres dos constrangimentos do trabalho que se justifica e esgota na sobrevivência, inventivos e solidários, requer que se sedimente uma noção da responsabilidade. Assim, todo o jovem adulto com imputabilidade jurídica e capacidade eleitoral não se pode abster dos conhecimentos inerentes à organização política e administrativa (sem qualquer laivo de catequização), como deve ter uma formação académica que integre a visão lata dos instrumentos ao dispor da sua profissionalização em prol da humanidade. Não se trata tão só de diluir as identidades culturais, mas de as reforçar na sobrevivência de um mundo em que a disparidade económica, e o mais que acarreta, se inverta no sentido dessa solidariedade que sendo fraterna é justa. Essa felicidade, a que todo o homem tem direito por natureza, não encerra nada de metafísico, tão pouco se persegue apenas com a postura missionária. Ela será produto de uma diplomacia cívica, que se baste na partilha do saber e das virtu-

des da ciência, que colha das soluções que suscitem as grandes questões do mundo com os gestos que a educação para a solidariedade e para a paz possam alimentar. A política de educação não deve querer dar por feito um esforço que não foi começado, como não pode pedir competências para as quais não há objectivos colectivos concretos. À margem da sua gestão tem de privilegiar os interlocutores que possam acolher os formandos de modo que a que o universo da população activa em preparação tenha espaço, voz e a sua própria estratégia. O último erro em que devemos incorrer é o de ignorar a importância em ouvir, dialogar, ou o de ignorar a única forma de ultrapassar obstáculos que não são fáceis: o esforço de equipa em que cada um de nós, na sua esfera de influência e de conhecimento, pode liderar. No dia em que houver bom senso serão os conselhos dos sábios a ser pedidos e considerados. E isto só poderá ser construído de raiz. 





Não virá longe o dia em que a tela substitua nas escolas o quadro negro, chegando a afirmar-se que uma «bobina de película vale mais do que uma prelecção».

Maria Fátima Nunes

Universidade do Minho

Citação datada de 1932, que pode ser lida no preâmbulo do Decreto-lei 20:859 de 4 de Fevereiro. Com este diploma foi criada a Comissão do Cinema Educativo no Ministério da Instrução Pública, com o objectivo de "promover e fomentar nas escolas portuguesas o uso do cinema como meio de ensino e de proporcionar ao público em geral a apreensão fácil de noções úteis das ciências positivas, das artes, das indústrias, da geografia e da história" [Artigo 1.º].

Esta visão excessivamente optimista, para a época, da utilização da tecnologia ao serviço do ensino tornou-se realidade no século XXI. O quadro negro está a ser substituído pela tela, não apenas de cinema, mas também a tela/o quadro interactivo onde o texto, as imagens, os sons ganham vida e

com os quais podemos interagir. Esta mudança está a acontecer não porque foi publicado um Decreto-lei, mas por um acto político também emanado pelo Governo, o Plano Tecnológico de Educação.

Assim, na era digital em que vivemos e em que o próprio Estado incita o uso das tecnologias da informação e da comunicação, no exercício da actividade profissional dos docentes, e em que devido à evolução tecnológica, se assiste a uma explosão e divulgação de informação escrita e de imagens fixas e em movimento na internet, produzidas não só por máquinas fotográficas, câmaras de vídeo, mas também pelos telemóveis, pelos computadores, os professores têm um grande desafio pela frente para se apropriarem e integrarem estas novas

ferramentas digitais ao serviço da prática lectiva, não como um obstáculo, algo que dá mais trabalho, que se torna penoso, mas como um instrumento criador e criativo que possibilita uma melhor organização dos materiais pedagógicos (textos, imagens, filmes, sons) e consequentemente uma maior diversificação de estratégias de apresentação de conteúdos.

Como sabemos, sempre que há mudanças, há pessoas que tentam resistir, que apresentam argumentos contra os avanços. Vejamos a título de exemplo o que aconteceu quando o cinema se tornou sonoro (1927, o ano em que foi realizado o primeiro filme denominado sonoro, *The Jazz Singer*). Um grupo de realizadores soviéticos, entre os quais destaca Eisenstein, escreveu em 1928 o manifesto «Contraponto Orquestral», que dá conta da tomada de consciência de que os recursos técnicos que os cineastas soviéticos dispunham, não lhes permitiam ter um êxito rápido no caminho do som e de que a coincidência da palavra dita com o movimento

dos lábios no ecrã e sobretudo a passagem para o cinema dos dramas da literatura e as tentativas de invasão do teatro no cinema, seriam nefastas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da montagem.

Actualmente, os resistentes à mudança não podem invocar a inexistência de meios tecnológicos, mas sim outro tipo de argumentos: a sua não formação na área das tecnologias da informação e da comunicação e o sentimento de que os alunos as «dominam», e por isso o seu receio em utilizá-las.

Uma das questões que se coloca então é a de como preparar estes docentes para a escola do século XXI. Através da inclusão, no curriculum da formação inicial, de uma disciplina de Tecnologias da Comunicação, onde as tecnologias de registo da memória, isto é, o cinema e a fotografia também, sejam trabalhados, a nível da técnica de produção de imagens e a nível da construção e produção de sentido. E para os professores que já leccionam há muitos anos? Neste caso, a formação contínua tem um papel

importante na oferta de acções/oficinas/cursos de formação que poderão colmatar as deficiências de formação neste domínio.

Outra das questões que se põe é a do facilitismo em que se pode cair na utilização de produtos multimédia e hipermédia, na sala de aula e, consequentemente, no voltar ao paradigma organizador do ensino, assente na transmissão de conteúdos, agora não pelo professor, mas pelos produtos multimédia cuja função é a de substituir essa metodologia de ensino.

Acredito que os professores saberão ultrapassar mais este desafio nas suas carreiras, tornando-se agentes criativos e criadores investidos de um papel mais exigente, que lhes demanda o conhecimento não apenas dos saberes específicos do seu campo disciplinar, mas também o conhecimento e domínio das tecnologias digitais, que passarão a usar a tela para estimular os seus alunos a apropriarem-se e a construir os saberes de forma partilhada e interactiva! 

Chantagem via internet cresce e já chega aos telefones portáteis

Paralisar um sítio da Internet através da saturação das ligações, como aconteceu com o ataque sofrido pelo Twitter há algum tempo atrás, é um fenómeno que se tem vindo a desenvolver na rede e tem-se mostrado bastante lucrativo para os criminosos on-line, que pedem dinheiro para desbloquear a página.

O modus operandi é relativamente simples: os criminosos lançam um ataque que consiste em fazer com que o sítio seja visitado por inúmeros computadores, previamente infectados com softwares maliciosos, para, em seguida, exigir dinheiro para encerrar o ataque.

“As empresas estão muito relutantes em falar sobre estas ameaças, sendo por isso muito difícil obter informações. Mas sabemos que este tipo de chantagem existe”, explica François Paget, investigador da empresa de programas de segurança McAfee.

Os sites mais visados são os de comércio on-line, páginas de aposta e bancos. Para

todos eles, uma página da web fora do ar por várias horas equivale a perdas substanciais. “Muitas vezes, as empresas preferem pagar, já que a perda de acesso pode causar milhares de dólares em prejuízos”, diz Guillaume Lovet, especialista em segurança da Internet, reconhecendo que vários dos seus clientes já foram vítimas de chantagem on-line. Os valores exigidos podem chegar a dezenas de milhares de dólares, acrescenta. “O problema com estes ataques é a dificuldade de evitá-los, porque é impossível estar 100 por cento imune”, explica Lovet, perito da empresa Fortinet.

Algumas empresas, como a Prolexic, são especializadas na área de proteção contra ataques massivos, mas o preço gasto para redirecionar o tráfego para outros servidores é por vezes proibitivo. A chantagem on-line tornou-se, juntamente com o envio de spams, no campo mais lucrativo para os cibercriminosos.

O desenvolvimento deste tipo de ataques, no entanto, “tem limites”, diz Lovet. “Promover estes acessos e bloquear um grande site pode ser feito por muitas pessoas, mas nem todos saberão apagar o seu rasto”, diz o especialista.

Desta forma, alguns piratas acabam por se contentar com ataques menores, muitas vezes a indivíduos. Com a ajuda de programas maliciosos que circulam na internet, os criminosos descobrem determinadas informações de um utilizador e, em seguida, exigem dinheiro para devolvê-las. Em dois anos, o número de programas maliciosos aumentou 150 por cento, de acordo com Paget. “Em geral, ainda que paguem, as pessoas não recuperam os seus dados”, advertiu, assinalando que este tipo de chantagem foi recentemente alargada a um novo alvo: os telefones portáteis.

Sem política

É invulgar ouvir um governante declarar publicamente que o governo a que pertence não cuida de uma das riquezas principais do país, nem sequer quando se trata de cumprir uma das "tarefas fundamentais do Estado" (artigo 9.º da Constituição), nomeadamente a sua alínea f: "assegurar o ensino e a valorização permanente e promover a difusão internacional da língua portuguesa".

José Catarino Soares

Instituto Politécnico de Setúbal. ESESetubal

Portugal é um país com um pequeno território e uma pequena população, mesmo quando avaliados à escala europeia. Mas dispõe de dois imensos recursos: o mar e a língua portuguesa. A zona económica exclusiva marítima é uma das maiores da Europa, com 1,7 milhões de quilómetros quadrados, 18 vezes a sua área terrestre. A língua portuguesa, com cerca de 200 milhões de falantes, é a 3.ª língua europeia mais falada no mundo, a seguir ao inglês e ao castelhano. Mesmo mal aproveitados, esses recursos têm um peso económico considerável. O mar representa actualmente 11% do PIB (Produto Interno Bruto) e a língua portuguesa 17% do PIB, segundo estudos feitos por universidades portuguesas.

Estes factos projectam uma luz crua sobre as declarações produzidas por Luís Amado, ministro dos Negócios Estrangeiros do governo português, durante um seminário recente (16-06-2009), intitulado "A internacionalização da Língua Portuguesa", organizado pela Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses. O ministro admitiu aí que não há uma política da língua portuguesa.

É invulgar ouvir um governante declarar publicamente que o governo a que pertence não cuida de uma das riquezas principais do país, nem sequer quando se trata de cumprir uma das "tarefas fundamentais do Estado" (artigo 9.º da Constituição), nomeadamente a sua alínea f: "assegurar o ensino e a valorização



Mariene Santos

permanente e promover a difusão internacional da língua portuguesa". Por isso, vale a pena citar por inteiro as suas palavras:

Precisamente porque a língua portuguesa não tem sido em Portugal, felizmente, por razões óbvias, um factor de identidade [??], ou por ser um factor de identidade tão forte, não tem suscitado a necessidade de induzir identidade a partir da língua, eu tenho hoje consciência de que um dos problemas que nós temos é de que não existe, verdadeiramente, uma política da língua.

Exemplificou as suas palavras com o Instituto da Língua Portuguesa, que precisa de uma "nova dinâmica", visando dotá-lo de projectos de ensino e tradução de língua portuguesa, uma vez que se tem pautado "por alguma desorientação estratégica nos últimos tempos". O ministro

disse ainda que tem havido "falta de debate público" sobre o papel da internacionalização da língua portuguesa "no combate geopolítico reduzindo-a à internacionalização da língua". Confesso que não sei a que combate geopolítico se refere o ministro, nem quais sejam as razões (óbvias, ao que parece), segundo as quais a língua portuguesa NÃO tem sido um factor de identidade, nem por que razão nos deveríamos felicitar por isso.

Deixando de lado essas passagens crípticas, só se pode concordar com o diagnóstico. Mas deve se acrescentar, para que ele seja completo, que o que faltou em iniciativa e zelo ao actual governo em matéria de política da língua portuguesa, lhe sobrou

em política da língua inglesa, que, substituído, para todos os efeitos práticos, a portuguesa, no artigo citado da Constituição da República Portuguesa. Isso pode ser feito? *Yes, it can!* Faça o leitor o exercício de reler esse artigo a essa luz e verá se assim não é.

Também, para ser justo, se deve acrescentar que a inexistência de uma política da língua portuguesa não é unicamente da responsabilidade do governo actual e do partido que o sustenta no parlamento. Todos os demais partidos com assento parlamentar parecem também nada ter de substantivo a propor sobre o assunto. Mas, se estou errado, façam o favor de me corrigir, indicando as fontes que devo consultar para me esclarecer devidamente. 🐦

Ciência na Rússia dos czares

O socialismo era uma via para o capitalismo, como, por exemplo afirmava Salgado Zenha.

Francisco Silva

Engenheiro. Portugal Telecom. Lisboa

Uma convicção que alastrou após a Revolução de Outubro foi a do erro ou, no mínimo, o engano de Karl Marx ao afirmar que as primeiras sociedades onde as revoluções socialistas teriam sucesso seriam aquelas onde o capitalismo já fosse uma realidade madura – foi pouco mais ou menos assim que foram dizendo muitos intelectuais “marxianos”.

Outra perspectiva é a da Revolução de Outubro, ao ter acontecido num país de dominância camponesa – o país dos mujiques, onde o processo de quebrar das

relações servis ainda era recente –, ter constituído um erro voluntarístico dos revolucionários russos. Estes, estando a actuar num país atrasado como era a Rússia dos czares, não deveriam ter avançado para uma transformação tão radical.

Assim, por um lado Marx ter-se-ia enganado ao afirmar que a revolução socialista era só para os mais desenvolvidos – e portanto, em face da Revolução de Outubro, verificava-se que a revolução socialista era antes para os países atrasados; e quando estes chegassem a um certo grau de desenvolvimento



passariam por força para o capitalismo e sua democracia – o socialismo era uma via para o capitalismo, como, por exemplo afirmava Salgado Zenha.

E presos por terem cão e não o terem, como os revolucionários russos avançaram não estando maduras as condições para tal, as coisas corriam mal e a União Soviética jamais poderia ser um país desenvolvido e um Estado de Direito.

Ora, na Rússia desses tempos, as artes – música, literatura – e as ciências já possuíam um nível elevado. E não se pode desligar estas realidades das outras, a diversos níveis. O que faz pensar a questão das alterações qualitativas: ultrapassado o limiar aí estavam as condições necessárias para a possibilidade da revolução socialista. Por isso, esta acontecera na Rússia – não foi voluntarismo revolucionário nem deslize teórico de Marx.

Assim, destacam-se casos da Ciência na Rússia dos czares, em particular da Ciência em articulação com aplicações dela afluentes, factos que caem no âmbito do que se

apelida de Ciência & Tecnologia. Isto porque a C&T tem sido considerada como factor determinante para o desenvolvimento, de que os EUA e outros países, como o Japão, o Reino Unido, a Alemanha, a França, se constituíram em exemplos não contestados.

Assinale-se então os casos de Ivan Pavlov, Ilya Mechnikok, Alexander Popov e Konstantin Tsiolkovsky. Outros haveria a citar, seguramente. Os dois primeiros foram laureados com o Prémio Nobel da Fisiologia/Medicina. Pavlov recebeu-o pelas descobertas nos processos digestivos de animais. Pavlov entrou mesmo, mais do que para a História, para o dia a dia devido à descoberta do reflexo condicionado. Fala-se do cão de Pavlov, do seu salivar, etc. Mechnikov ficou conhecido pela investigação pioneira em imunologia, tendo sido laureado com o Nobel pelo seu trabalho na área da fagocitose. Popov foi um pioneiro da telegrafia sem fios – TSF –, precedendo Guglielmo Marconi. Popov começou a realizar experiências no início dos anos 90 do

século XIX, na peugada de Heinrich Hertz. Em 1900, a tripulação de um navio guarda – costeiro russo salvou pescadores finlandeses com a ajuda da troca de telegramas entre duas estações rádio. O último exemplo referido é o de Tsiolkovsky. O programa aeroespacial lançado pela União Soviética foi inspirado, entre outros, por ele, o mais antigo dos “pais” do programa. Tsiolkovski discutia na sua obra teórica “A exploração do espaço cósmico por motores de reacção”, de 1903, quais os combustíveis necessários para que um foguetão pudesse dispor da potência suficiente para se libertar da atracção terrestre e atingir outros planetas. Exemplos, penso que bem relevantes, de que a Rússia que se aproximava de fazer a Revolução de Outubro, sem embargo um enorme país pleno de contrastes, já tinha entrado no ritmo da que progressivamente viria a ser a moderna C&T, esta constituída no decurso do século XX como o mais poderoso pilar do moderno desenvolvimento. ⚡



Inovação e Conhecimento







Licenciaturas (1º Ciclo) Arquitectura Paisagista Biologia Engenharia Agronómica Engenharia Alimentar Engenharia do Ambiente Engenharia Florestal Engenharia Zootécnica	Mestrados (2º Ciclo) Arquitectura Paisagista Biologia Funcional Engenharia Agronómica Engenharia Alimentar Engenharia do Ambiente Engenharia Florestal e dos Recursos Naturais Engenharia Zootécnica - Produção Animal Agronomia Tropical e Desenvolvimento Sustentável Gestão e Conservação dos Recursos Naturais	Matemática Aplicada às Ciências Biológicas Engenharia de Sistemas Bioenergéticos Viticultura e Enologia ViniFera EuroMaster 2008-2010 (European Master of Sciences of Viticulture and Enology) Programas de Doutoramento Arquitectura Paisagista Arquitectura Paisagista e Ecologia Urbana Biologia	Engenharia Agronómica Engenharia Alimentar Engenharia do Ambiente Engenharia Florestal Engenharia Rural Engenharia Zootécnica Matemática e Estatística Restauração e Gestão Florestal Paisagem, Biodiversidade e Sociedade Alterações Climáticas e Políticas de Desenvolvimento Sustentável
--	--	---	--

Mais informações em: www.isa.utl.pt | E-mail: dag.rp@isa.utl.pt | Tel: 213 653 557

O sorriso dos professores

Nilda Alves

Professora titular da UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) onde coordena o Laboratório Educação e Imagem

www.lab-eduimagem.pro.br

Sebastião Salgado publicou, com palavras de Cristovam Buarque, um álbum de fotografias chamado "O berço da desigualdade". As fotografias são de escolas em todo o mundo e trazem-nos os limites materiais das escolas dos pobres com uma força que só, talvez, as imagens em P&B permitam.



Um dos fotógrafos brasileiros mais preocupados com as lutas populares é Sebastião Salgado. No Brasil, ele publicou, com palavras de Cristovam Buarque, político brasileiro e ex-Ministro da Educação, no primeiro governo Lula, um álbum chamado "O berço da desigualdade". As fotografias são de escolas em todo o mundo e trazem a nós os limites materiais das escolas dos pobres com uma força que só, talvez, as imagens em P&B permitam. Trazem, também, tanto a importância que se dá, em todos os lugares, a essa instituição, não só para crianças – meninos e meninas –, mas para os jovens e os adultos – como o que o próprio fotógrafo nela percebe e nos indica com as fotografias feitas e escolhidas para esse álbum.

Nos países mais pobres – dos campos de refugiados palestinos à escola no fundo da selva da Indonésia; de uma prisão na Coreia do Sul para as famílias refugiadas da Coreia do Norte a escolas do Movimento dos Sem-terra no Brasil – Salgado fotografa os alunos e alunas com um material escolar mínimo: um caderno com poucas folhas, um lápis, raros livros, quadro-negro e giz...

Em várias delas, aparece, na cena fotografada, o professor que atende àqueles alunos. Delas, escolhi duas nas quais aparecem professores homens – existem também de professoras, mas seriam demais para o espaço com que contamos. Convido para que busquem ver o álbum e possam ver a miséria e a grandeza desses professores e professoras.

Mas o que é bom ver nessas fotografias com professores é a animação que transmitem e a relação que mantêm com a classe. Em uma, grandes braços abertos convidam a uma resposta sobre uma borboleta desenhada no quadro-negro e para dá-la braços se levantam entusiasmados. Na outra, um sorriso sedutor e braços erguidos para o céu convidam, também, para uma resposta que outros braços ao ar querem dar, mostrando que a lição foi bem aprendida. A primeira foi feita no Líbano em uma escola para crianças palestinas refugiadas (p. 102-103), a segunda em uma escola no Quênia na região do lago Turcana (p. 166-167).

Trabalhando em regiões pobres, dentro de conflitos muitas vezes violentos, em duras condições sempre, professoras e professores parecem ter a certeza de que as crian-

ças têm direito à escola e à alegria de saber. Nessa situação, eles estão com elas, trabalhando e fazendo com que sejam melhores, talvez. Juntos, pensando – quem sabe? – que um mundo melhor é possível...

Mais do que uma terrível imagem de muitos mortos dentro de uma escola, em Ruanda (p.126-127) que é possível ver em uma das fotografia, estas imagens chamaram minha atenção porque vi nelas possibilidades de respostas a questões que, hoje, todos nos colocamos nas escolas, sobre nossas ações como professores.

Ao contrário disto – quem sabe? – tomei conhecimento na França, há alguns dias, com um esforçado professor, do site que organiza (www.aideauxprofs.org) para ajudar professores a encontrarem uma outra profissão, deixando para trás uma que eles não querem mais, que não suportam mais... Todos pertencem a um mesmo mundo? A força e o sorriso dos professores fotografados mostram que, em circunstâncias difíceis, trabalham com entusiasmo e fazem trabalhar seus alunos. Por que na França – e na Europa toda sentimos isto, de certa maneira – os professores estão abrindo mão de ser professores? Não agüentam mais? Em que momento e por que isto se deu?

Nos trabalhos que desenvolvemos no Brasil com professores e professoras atuando na escola básica, sentimos que estão cansados com o profundo desprezo que as autoridades parecem ter por eles quando "encomendam" estudos de diferentes ordens para mostrar: 1) que aumento salarial não faz aumentar a qualidade do ensino – ao ver estes estudos que são mais 'declarações' do que outras coisas, sempre



me pergunto curiosamente: o que faria, então? 2) que os professores não sabem e não querem usar as tantas tecnologias que colocam à disposição na escola pra "facilitar" o trabalho deles – nesse caso, verifico, com frequência que, nestes tempos de wi-fi na orla de Copacabana (sim! Quem vai à praia pode usar internet), as escolas na cidade do Rio de Janeiro, em sua grande maioria, têm um só ponto de internet, localizado na sala da diretora para contatos com a Secretaria de Educação com que a escola se relaciona.

No meio a estas tantas dúvidas e incoerências, confesso que amo ver o sorriso dos professores nas fotografias de Sebastião Salgado. ♪

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SALGADO, Sebastião e BUARQUE, Cristovam. *O berço da desigualdade*. Brasília: UNESCO, 2005.

AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
DOS ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS
DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Sindicatos e especialistas são unânimes: novo modelo é autoritário, centralizador e limitador da autonomia



O novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário está em fase de implementação nas escolas. Apesar de na maioria delas o processo de selecção do director – peça chave de todo o processo – estar já concluído, em algumas o concurso ainda não foi aberto e noutras arrasta-se há meses.

De acordo com o Ministério da Educação, o objectivo do novo diploma é reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas.

Os sindicatos de professores, no entanto, afirmam que o novo modelo de gestão foi aprovado sem se sustentar numa avaliação prévia do anterior regime e sem dar ouvidos às críticas ao projecto formuladas quer por parte de especialistas em administração escolar quer do próprio Conselho Nacional de Educação.

A Federação Nacional de Professores, FENPROF, estrutura sindical mais representativa dos professores portugueses, considera mesmo que o novo regime jurídico configura um retrocesso no funcionamento democrático da escola pública, recentralizando poderes, impondo soluções únicas em áreas onde até agora as escolas podiam decidir de forma autónoma e pondo em causa os princípios da elegibilidade, colegialidade e participação.

Para ficarmos com uma ideia mais concreta acerca das implicações do novo diploma no funcionamento das escolas, entrevistámos alguns dos intervenientes que mais atentos estiveram a este processo. Entre eles, Manuela Mendonça, co-coordenadora do Sindicato dos Professores do Norte (SPN) e membro do Secretariado Nacional da Fenprof, onde é responsável por um grupo de trabalho nesta área; Licínio Lima, professor e investigador do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho; e João Barroso, também ele reputado docente e investigador da área das ciências da educação e autor de um parecer sobre esta polémica legislação.

Para ler nas páginas seguintes e debater nas escolas.

AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

“Houve a vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de ruptura com o diploma anterior”

Entrevista conduzida por **RICARDO JORGE COSTA**

Fotografia de **INÉS ANDRADE**

João Barroso é Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

É actualmente presidente do conselho directivo da FPCEUL. Por solicitação do Ministério da Educação realizou o estudo “Autonomia e Gestão das Escolas” (1987), e coordenou, entre 1999-2002, o estudo “Reforço da autonomia dos estabelecimentos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário”. Foi coordenador e responsável científico pelo programa de avaliação do modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei 115-A/98.

No ano passado, redigiu um parecer sobre o actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas. É dele que damos conta nesta entrevista.



No parecer que elaborou questiona, antes de mais, o sentido e a oportunidade desta iniciativa legislativa. Pode comentar?

Começando pela oportunidade, diria que uma iniciativa legislativa desta natureza poderia ser feita de duas maneiras: ou fazendo uma revisão do anterior diploma – o 115-A/98 – na perspectiva de melhorar e de operacionalizar determinados aspectos da legislação, ou através de diplomas regulamentares, como tem sido feito. Se o objectivo era marcar uma ruptura com a legislação anterior, então a única forma era criar um outro diploma. Essa foi a opção que o Governo tomou e é nessa perspectiva que ela deverá ser lida. Isto significa, portanto, que houve a vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de ruptura com o diploma anterior, que era considerado insuficiente ou continha deficiências que prejudicavam a sua operacionalização. Na minha opinião, houve um sentido político superior à simples alteração do regime de gestão em vigor.

Na análise que faz dos respectivos conteúdos inicia o seu comentário pelo Conselho Geral, referindo não se perceber a vantagem, pelo menos de um ponto de vista de clareza conceptual, de substituir a Assembleia pelo Conselho Geral...

Eu sou francamente favorável à existência de um órgão de participação comunitária na gestão das escolas, posição que venho defendendo desde há bastante tempo. Mas o que está aqui em causa não é a existência ou não de um órgão de participação comunitária, mas sim a substituição de uma designação – Assembleia, que tem, aliás, uma tradição em Portugal e que remete claramente para os órgãos de participação, pela de Conselho Geral – que é importada sobretudo do mundo da gestão empresarial e que, no caso presente, era importada da designação que foi utilizada para o regime jurídico do ensino superior.

Do ponto de vista semântico há claramente a vontade de assumir uma designação que remete mais para o universo da gestão empresarial do que para o universo político da participação comunitária. Quanto à composição do Conselho Geral, na altura em que elaborei o parecer, no início de 2008, a questão mais polémica era a obrigatoriedade de a presidência ser necessariamente exterior à escola.

Impedindo que um professor pudesse ocupar esse cargo...

Sim, mas isso foi revisto no diploma final. E ainda bem, já que essa medida – também ela importada do regime jurídico do ensino superior, onde o Conselho Geral é obrigatoriamente presidido por uma entidade externa – não faz sentido no contexto das escolas secundárias e dos agrupamentos, que são unidades de carácter comunitário em que a presença do poder e do saber dos professores é extremamente importante.

No que se refere à figura e à natureza do cargo de director, diz que a existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, para a qualidade e para a eficácia do exercício das funções...

Sim, nesse aspecto não tenho uma visão maniqueísta. Acho que há situações onde pode ser importante a influência da gestão unipessoal, inclusivamente em órgãos colegiais, e noutros casos onde

isso pode ser claramente um convite a uma gestão autoritária e prepotente. Continuo, por isso, a defender a possibilidade que estava contemplada no 115-A/98 de as escolas optarem por uma ou outra modalidade, assumindo claramente a responsabilidade dessas escolhas.

É verdade que no anterior diploma essa possibilidade existia e praticamente nenhuma escola optou por ela, mas isso não permite fazer uma leitura simplista de que as escolas querem, pelas boas razões, a gestão colegial. Sabemos que em muitas escolas o facto de não se optar por uma gestão unipessoal pode ser entendida como uma questão corporativa e de defesa de interesses, noutros casos não. Considero assim que, embora fosse necessário exigir alguns critérios de fundamentação, deveria ser dada a possibilidade de escolha às escolas.

Relativamente à eleição do director, critica o procedimento concursal prévio à eleição e diz mesmo que “além das dúvidas que podem ser levantadas quanto à legalidade de tal procedimento”, ele determina uma “perversa zona de ambiguidade e um constrangimento absurdo”. Pode comentar?

Eu tive oportunidade de fazer um estudo de avaliação sobre a aplicação do decreto 172/91, que previa, aliás, uma solução muito próxima dessa. No debate parlamentar realizado na altura, os deputados do Partido Socialista denunciaram essa ambiguidade e opuseram-se a ela, mas o diploma actual veio recuperar mais ou menos a mesma fórmula – que sofre dos mesmos defeitos que apontava no meu estudo, isto é, de ser uma solução híbrida: não sendo possível acabar com a eleição, pelo menos pretende-se condicioná-la. Por um lado cria-se a lógica do concurso, que é de alguma forma “cego” às diferenças de ajustamento entre a pessoa e o lugar, e por outro lado quer-se manter a escolha política que é feita pelos membros de um órgão colegial. Há aqui, portanto, uma certa ambiguidade, uma legitimação contraditória. Por isso pergunto-me por que razão se opta por um sistema tão complicado, a não ser que, evidentemente, se queira condicionar a decisão final do voto livre dos membros do conselho. Contudo, apesar da ambiguidade, e em última análise, nada deve impedir esta leitura, que é a correcta, de que cada membro do conselho possa decidir em plena liberdade.

Outros dos pontos que analisa dizem respeito à composição e à presidência do Conselho Pedagógico e aos contratos de autonomia. Relativamente à primeira questão refere que não faz qualquer sentido que ele integre, por exemplo, o representante dos pais e encarregados de educação, principalmente tendo em conta a existência deste Conselho Geral...

Desde sempre achei que a grande vantagem do Conselho Pedagógico era assumir-se como um órgão técnico-profissional. Nesse sentido teria de ser constituído por professores, e nomeadamente por professores que desempenhassem funções de coordenação e de supervisão na escola, fossem membros de equipas pedagógicas, etc.

A entrada dos pais e do pessoal não docente para os conselhos pedagógicos foi implementada para tentar colmatar uma insuficiência da legislação de 1976, que não previa qualquer lugar para a participação dos pais. Esse “remendo” acabou por ficar como uma conquista das associações de pais e dos encarregados de educação.

Na minha opinião, porém, seria muito mais vantajoso clarificar que o lugar de participação dos pais é na Assembleia da Escola ou no Conselho Geral e que o Conselho Pedagógico deveria ser entendido como um órgão técnico-profissional com competências estritas nesse domínio.

No que se refere aos contratos de autonomia, refere que a solução adoptada põe em evidência o carácter evasivo da própria definição de autonomia. Quer comentar?

Os contratos de autonomia foram sempre uma pedra no sapato do ministério, desde Marçal Grilo, porque eles pressupõem que haja uma reestruturação prévia da relação entre a administração central e a escola que nunca chegou a ter lugar. Um contrato de autonomia que se celebra no âmbito de uma administração burocrática, centralizada e autoritária é um absurdo.

Na altura de David Justino, a realização dos contratos transformou-se numa questão política, em fim de mandato, e no contexto conhecido da Escola da Ponte. Com a actual ministra procedeu-se à assinatura dos primeiros 22 contratos mas com um elemento novo que à partida não estava previsto – o de aparecerem claramente articulados com o processo de avaliação das escolas, em curso. Desse ponto de vista o contrato deixa de ser um instrumento para a definição de autonomia e passa a ser, sobretudo, um instrumento para a avaliação das escolas. Além disso, a experiência tem mostrado que as escolas “ganham” pouco com os contratos e eles acabaram por, na prática, consagrar aquilo que já existia de uma maneira não tão assumida mas mais clandestina. Onze anos depois de terem sido consagrados (Decreto-Lei 115-A/98) o que foi feito é praticamente nada.

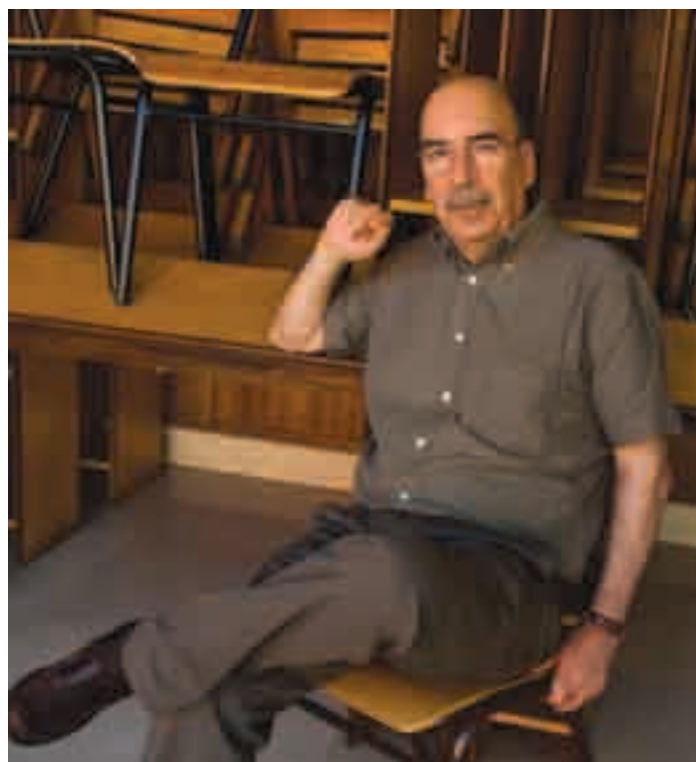
Refere no seu parecer, aliás, que a atenção dada às questões da gestão reforça precisamente o sentido de que os problemas relacionados com a autonomia resultam da deficiência do modelo de gestão, o que, afirma no documento, não corresponde à verdade...

Sim, a questão da autonomia aparece aqui para “embrulhar” aquilo que é o objectivo central deste diploma, que é o controlo da gestão. E, desse ponto de vista, o diploma está feito exactamente para blindar qualquer veleidade de autonomia que as escolas possam ter a esse nível. A autonomia é, no fundo, a roupagem que permite tornar esta discussão mais atractiva e a proposta legislativa mais persuasiva.

O que mostram as experiências em outros países?

É preciso dissociar a questão da autonomia das escolas da gestão escolar. No que diz respeito à autonomia, este é um tema chave nas políticas educativas europeias e transversal quer ao espaço europeu quer ao espaço extra-europeu, tendo-se transformado, desde há uns dez anos, numa espécie de solução “pronto a vestir” para os problemas da escola.

Claro que em torno deste aparente consenso existem lógicas completamente diferentes, porque há quem defenda uma autonomia da escola como primeiro passo para a sua privatização e para a criação de mercados educativos, mas também os que defendem a autonomia como uma prática democrática e como



um valor que permite que a democracia seja posta em prática nas escolas. A autonomia não é um fim, mas um meio. Por isso ela deve ser definida em termos políticos e não como uma simples modernização da gestão.

E no que se refere à gestão?

A questão da gestão é diferente porque as políticas são muito condicionadas pela história da administração da educação em cada país. Em Portugal, a discussão sobre a gestão não se pode fazer nos mesmos termos do que em França, em Inglaterra, na Alemanha ou na Suécia. Porque temos uma história própria nesse capítulo. Neste sentido, a política de gestão que se adopta hoje não pode fazer tábua rasa da evolução da história da escola portuguesa, em particular desde 1974. Uma história totalmente original e excêntrica relativamente àquilo que era a prática corrente nos restantes países europeus. É preciso encontrar uma solução neste contexto.

Mas pode-se, de algum modo, antecipar as consequências desta legislação para aquilo que poderíamos designar como a actual matriz da escola pública?

Eu não acho que seja um decreto-lei que irá fazer diferença. Aliás, estou a terminar um estudo que percorre a legislação escolar desde 1986 até agora, e chega-se à conclusão de que os decretos-lei passam, as escolas ficam e acabam por se adaptar à legislação de maneira diversa. Não é, portanto, um decreto-lei que irá mudar a realidade. Há muitos outros aspectos, para além desta legislação, que estão a mudar a realidade. A questão da gestão não se resume ao decreto 75/2008. As questões ligadas à avaliação do desempenho de professores, por exemplo, são capazes de ter mais implicações naquilo que é, na prática, a gestão escolar do que esta legislação. 🐦

AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

“O novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares”

Entrevista conduzida por **RICARDO JORGE COSTA**

Fotografia de **TERESA COUTO**

Investigador e Professor Catedrático do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho, Licínio Lima considera que o novo regime vem reforçar o poder do director sob a estrutura da avaliação escolar e afirma que, ao contrário do que pretende fazer crer, o Ministério da Educação não está preparado, do ponto de vista político e administrativo, para transferir mais competências para as escolas. “Creio que para isso não valeria a pena estar a alterar o 115-A de 1998”, diz Lima.



Um dos três objectivos referidos no preâmbulo aponta para a necessidade do “reforço da participação das famílias e comunidades” na direcção das escolas, indiciando um défice de participação comunitária. Concorda com esta ideia?

É difícil analisar esta questão de uma forma simplista. Apesar de tudo, a investigação demonstra que, de facto, o índice de participação não é propriamente muito activo, quer por parte dos professores quer por parte da restante comunidade educativa, nomeadamente dos alunos, face aos quais essa participação é intermitente e genericamente passiva.

Não me parece, no entanto, que seja este novo regime a inverter a situação, porque no fundo ela deriva das características essenciais da administração escolar portuguesa, caracterizada por uma elevada centralização do ponto de vista político e administrativo. A direcção das escolas está, no essencial, fora das próprias escolas – aquilo que há muito designo por direcção atópica das escolas – está nos órgãos centrais e desconcentrados do Ministério da Educação. Neste sentido, seria contraditório esperar que houvesse elevados níveis de participação activa no contexto escolar.

O que traz então de novo este documento para fazer face ao referido défice de participação democrática?

Aquilo que este diploma poderá eventualmente trazer de novo é um maior protagonismo no que toca à intervenção autárquica. Sou, desde há muitos anos, um defensor da representação das autarquias nos órgãos de gestão da escola. Se as autarquias levarem a sério esta competência – e ouço dizer que em alguns casos o fazem, embora noutros se fale já em agendas políticas na aproximação às escolas, em todo o caso legítimas, desde que se cumpram as regras – admito que haja momentos de maior participação e de intervenção, seja na eleição do director, seja na constituição do Conselho Geral.

Globalmente, porém, não vejo de que forma os actores escolares, e desde logo os actores da comunidade em geral, venham a ter uma participação muito mais activa do que até agora. Porque, no essencial, nada vai mudar. A política continua centralizada, a direcção mantém-se atópica, e o Conselho Geral, ao contrário do que afirma o documento, não é um órgão de direcção política estratégica.

Devo dizer, a esse propósito, que não sou particularmente contra a existência de um órgão de gestão unipessoal. Dada a actual cultura profissional e organizacional, porém, julgo que essa não será a melhor escolha. Mas se tivermos um director democraticamente eleito e amplamente subordinado a um órgão político forte dentro da escola, teremos um executivo, unipessoal ou não, subordinado politicamente ao órgão máximo democrático representativo da escola, que seria um órgão de direcção.

Isso conduz-nos a outro dos objectivos do diploma: favorecer a “constituição de lideranças fortes”. Uma avaliação externa das escolas realizada em 2006/2007, porém, concluiu que 91 por cento tinha uma apreciação de “Muito Bom” e “Bom” no domínio da “organização e gestão escolar” e 83 por cento idêntica apreciação no capítulo da “liderança”. Até que ponto este diploma traz alguma luz nova a esta questão?

Nenhuma investigação da qual tenha conhecimento, incluindo as próprias avaliações externas das escolas, permite traçar um diagnóstico que aponte para a existência de lideranças escolares fracas. Pelo contrário, costumo dizer que as escolas funcionam bastante bem, com lideranças bastante atentas e responsáveis, não obstante as intervenções do Ministério da Educação, através dos seus órgãos centrais e regionais. Acredito inclusivamente que caso essa intervenção estivesse menos presente e fosse menos asfixiante, eventualmente as escolas poderiam até funcionar melhor.

Não percebo, de resto, por que razão a alegada falta de liderança haveria de coincidir com uma liderança colegial. As lideranças colegiais, também o diz a investigação, têm constituído um elemento muito importante na gestão das escolas portuguesas. Nada permite concluir que uma liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial.

O que habitualmente conduz a este tipo de conclusão são as perspectivas ideológicas ligadas à Nova Gestão Pública, aquilo que designamos por perspectivas gerencialistas, uma lógica individualista da gestão importada sobretudo das teorias gerencialistas e económicas, oriundas de certos ideários políticos. De resto, creio que em qualquer dos casos, ainda que o legislador queira garantir boas lideranças individuais nas escolas, isso seja difícil, ou mesmo impossível, por via jurídico-formal.

Que tipo de implicações pode este tipo de liderança trazer à vida democrática das escolas?

Um dos problemas destas lideranças individuais num contexto fortemente centralizado é que, previsivelmente, os directores irão dispor de maiores poderes e prerrogativas sobre o interior das escolas, mas sairão mais fragilizados no diálogo com o ME. Até aqui havia um órgão colegial, na figura do conselho executivo, que, apesar de tudo, era mais forte em termos de diálogo com as instâncias do ME, representando mais claramente a comunidade escolar. Além disso, haveria, em princípio, menor propensão para tomar decisões erradas, porque quando quatro ou cinco pessoas trabalham em conjunto têm tendência para debater mais os problemas e diminuir essa margem de erro. O director agora está sozinho, é um órgão unipessoal solitário. E quando ocorre um erro nas lideranças individuais ele tende a tomar maiores proporções.

Outra das principais metas do novo regime é “reforçar a autonomia das escolas”. Ela sai de facto reforçada com a nova legislação?

O decreto 75/2008 é uma mera variação do 115-A/98. Em termos de autonomia não acrescenta coisa nenhuma, porque a escola portuguesa continua refém da figura dos contratos de autonomia – o mesmo é dizer que está completamente fora dela. Basta recordar que com o anterior regime se assinaram 22 contratos, à luz do 75/2008 não houve um único contrato a ser celebrado.

Neste capítulo, o artigo 58, referente à atribuição de competências, é espantoso, porque é tão genericamente limitado e elementar em termos de atribuição de autonomia que a pergunta certa a fazer seria: mas como podem funcionar as escolas na ausência desta pequena transferência de competências?

O que está aqui então verdadeiramente em causa?

Creio, sem dúvida, que é o reforço da direcção individual, o reforço do poder do director sobre a estrutura da organização escolar. Nesse sentido, chamo a atenção para dois elementos muito importantes.

Em primeiro lugar, o director passa a nomear e a demitir livremente os responsáveis dos departamentos curriculares, de acordo com o seu próprio critério, o que representa uma mudança profunda em relação aos processos de democracia e de colegialidade das estruturas ligadas ao conselho pedagógico e às estruturas de representação e coordenação dos professores nos seus departamentos. Por outro lado, no caso das escolas agrupadas, poderá existir um coordenador de estabelecimento – mas que em caso algum será um representante desse estabelecimento junto do director e da escola sede; pelo contrário, será um representante do director do agrupamento junto ao seu próprio estabelecimento de ensino.

Em termos estruturais e morfológicos, as alterações do 75/2008 são reduzidas. Onde as alterações são de facto maiores é no discurso político-ideológico relativamente à abertura da escola ao meio, dando maior protagonismo às autarquias e aos actores comunitários. Mas a abertura da escola ao meio não depende apenas disso – e a investigação também assim o demonstra – mas sim de muitos outros factores e projectos. E de algo essencial, que é a maior abertura do ME à definição de políticas no interior das escolas.

Que consequências poderão advir para aquilo que poderemos designar como a actual matriz da escola pública portuguesa?

Em primeiro lugar, julgo que o Conselho Geral não trará mais poder e mais autonomia às escolas, e penso que rapidamente se chegará a essa conclusão. Por outro lado, o cargo de director pode ser muito poderoso internamente, mas muito débil e enfraquecido externamente. Ao contrário do que se afirma no decreto 75/2008, ele não será o rosto de cada escola, mas tenderá, isso sim, a ser o rosto do ME dentro de cada escola. A par disto temos ainda o Conselho das Escolas - caracterizado como um órgão consultivo do ministro da educação e como fórum de participação nas políticas educativas, mas que na verdade serve para clarificar orientações políticas relativamente às escolas.

Em resumo, considero que o novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares, através de uma aposta numa gestão unipessoal, que reforça muito a figura do director. De substantivo, não se deverá contar com nada de novo relativamente à autonomia e democracia nas escolas, pelo contrário.

Uma mudança, portanto, que não vem alterar o substancial...

Sim, porque não é possível uma escola mais democrática, mais autónoma e mais participativa se a lei orgânica do ME continuar a mesma. Não há uma transferência significativa de competências relativamente às escolas, e desse ponto de vista o novo regime é uma desilusão e mera retórica. Objectivamente, o ME não está preparado, do ponto de vista político e administrativo, para transferir mais competências para as escolas. Creio que, nesse caso, não se justificaria alterar o 115-A de 1998. 



AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

Novo regime é
“um retrocesso
no
funcionamento
democrático da
escola pública”

Entrevista conduzida por **RICARDO JORGE COSTA**

Fotografia de **TERESA COUTO**

Manuela Mendonça é co-coordenadora do Sindicato dos Professores do Norte e membro do Secretariado Nacional da Federação Nacional de Professores. Nesta entrevista, faz o ponto de situação da implementação do novo regime de autonomia e gestão das escolas e explica porque razão os sindicatos desta federação estão contra o novo diploma.



Qual é, em síntese, a opinião da Fenprof face ao novo regime de autonomia e gestão das escolas?

A Fenprof considera que ele representa um retrocesso no funcionamento democrático da escola pública. É um regime que faz regressar a figura do director às escolas portuguesas, numa lógica de recentralização de poderes, assente numa clara cadeia de comando que começa nos serviços do ME e acaba nos coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias.

Para o Governo, este modelo é uma peça fundamental para a consolidação de uma concepção de escola coerente com a concepção de professor que o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) configura. Para garantir professores obedientes e acríticos, há que reduzi-los à dimensão de funcionários, controlando fortemente a sua actividade. Isso não se compagina com a democracia na direcção e gestão das escolas.

Que aspectos consideram mais negativos?

A imposição de soluções únicas a todas as escolas, retirando-lhes os poucos espaços de autonomia de que dispunham ao nível da sua organização interna; o fim de vários processos eleitorais, restringindo a participação dos actores escolares na direcção e gestão da sua escola; o fim da tradição de colegialidade na gestão escolar do pós 25 de Abril, impondo a todas as escolas um órgão de gestão unipessoal, seleccionado através de um processo híbrido de concurso e eleição; a concentração de poderes de decisão no director; último elo da cadeia hierárquica do Ministério da Educação (ME) em cada escola.

O director condicionará todo o processo de avaliação, nomeará coordenadores de departamento, de conselho de docentes e de estabelecimento, seleccionará e recrutará o pessoal docente nos termos dos regimes legais aplicáveis e decidirá a colocação dentro dos agrupamentos de escola.

Supostamente, esta concentração de poderes pretende dar ao director meios para que ele possa "desenvolver o seu projecto". Mas não é o projecto educativo da escola – para cuja concepção, desenvolvimento e avaliação se convoca a participação da comunidade educativa representada no Conselho Geral – que compete ao director executar e fazer executar? Estamos, enfim, perante a consagração de uma espécie de autonomia do chefe, em detrimento da autonomia da escola.

Que implicações tem essa autonomia do chefe, como refere?

Quando o horário e local de trabalho, a avaliação e a carreira dependem da decisão de um chefe, é melhor pensar duas vezes antes de fazer seja o que for que o possa contrariar... Quanto mais dependentes estivermos, mais condicionados nos sentiremos. Numa Conferência organizada no âmbito da segunda Presidência Portuguesa da União Europeia, em 2000, a representante do Governo sueco, fazendo o balanço de dez anos de um programa de reforço da autonomia das escolas no seu país, concluía que este ia ser revisto porque em vez de contribuir para aquele objectivo, tinha, afinal, reforçado a "autonomia do chefe", constatando-se que a desejada maior participação dos actores escolares não tinha acontecido e que, pelo contrário, os professores intervinham cada vez menos na vida da escola.

Já para o Governo português, a preocupação é retirar espaços de intervenção e de participação aos professores. Subjacente a esta alteração legislativa, como a outras, está uma desconfiança, quase obsessiva, em relação à classe docente. Estranha ideia esta de quem nos governa, de que no sistema educativo português há dois interesses inconciliáveis: de um lado o dos professores, do outro o das escolas e dos alunos...

Esta é uma matéria em que as diversas organizações sindicais estão de comum acordo – tal como aconteceu recentemente relativamente a outras questões – ou há posições divergentes?

Sobre esta matéria, não há posições comuns. A Plataforma Sindical constituiu-se como uma frente de luta contra o ECD mas, mesmo a este nível, a convergência está mais no que se recusa e não tanto no que se propõe. Por exemplo, relativamente à avaliação do desempenho, todos os sindicatos recusam o modelo imposto pelo ME, mas propõem em alternativa soluções diferentes. Enquanto a Fenprof defende uma avaliação entre pares, participada e co-construída pelos próprios professores, a FNE, tanto quanto sei, defende uma avaliação externa.

Relativamente à gestão das escolas, a Fenprof e a FNE têm há muitos anos posições diferentes sobre várias questões. Por exemplo, em relação à unipessoalidade do órgão de gestão. Por essa razão, não foi possível uma convergência de posições no âmbito da Plataforma.

De que forma têm reagido, em geral, as escolas e os professores a este processo?

O facto de esta alteração legislativa ter coincidido com a implementação do modelo de avaliação do desempenho retirou centralidade e prejudicou o debate sobre o novo regime. Basta ver que o processo de selecção do director ocorre no meio de um ano lectivo que ficará para a história como um dos mais conturbados na educação em Portugal. Um ano em que os professores fizeram a maior manifestação e a maior greve de sempre.

Isso significa que os professores não se envolveram na implementação do modelo?

Não, os professores acabaram por intervir no processo, mas fizeram-no centrando a sua preocupação não no modelo e no que ele representa, mas essencialmente nas pessoas, no perfil dos candidatos ao cargo de director. De acordo com os contextos, ora se mobilizaram para garantir que o anterior presidente do conselho executivo se candidatava, ora procuraram encontrar um candidato que constituísse uma alternativa ao anterior detentor do cargo. Há um número significativo de directores que se candidataram por pressão dos colegas ou de outros elementos da comunidade escolar e que têm manifestado publicamente a sua discordância relativamente ao modelo. Mas independentemente das pessoas que ocupem os cargos e da preocupação que possam ter em atenuar os efeitos negativos daí decorrentes, o que está em causa é a configuração do modelo e as suas implicações. Muitos professores só agora se começam a aperceber disso.



O processo de selecção do director está terminado em todas as escolas?

Na grande maioria das escolas sim, mas há ainda escolas onde o concurso não foi aberto e outras em que os processos de selecção se arrastam há meses. Mas apesar de ainda estar em fase de instalação, os efeitos negativos da aplicação do decreto-lei 75/2008 são já visíveis em muitas escolas.

Que efeitos são esses?

Para além de irregularidades processuais várias, algumas objecto de acções judiciais, o que me parece mais relevante é um acréscimo de conflitualidade, a deterioração do clima de escola e a partidariização da gestão escolar. E aqui há situações muito diversas que vão de pressões e tentativas de manipulação de membros dos Conselhos Gerais Transitórios para votações favoráveis a determinado candidato, ao controlo de todo o processo pelo poder autárquico, em função de interesses político-partidários.

Que diligências tem efectuado a Fenprof junto dos restantes partidos políticos com assento na Assembleia da República no sentido de reverter este diploma?

A Fenprof editou recentemente o Livro Negro das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional, com o qual procura contribuir para a avaliação das reformas impostas nesta legislatura e que tem vindo a apresentar aos partidos políticos concorrentes às próximas eleições, tendo em vista a assunção de compromissos que permitam corrigir essas políticas.

Que receptividade tem obtido e que compromissos conseguiu?

Estas reuniões ainda estão a decorrer. Há receptividade dos partidos à esquerda do Partido Socialista para reverter este processo,

caso venham a estar em condições de influenciar a próxima governação. Temos consciência de que à direita vai ser mais difícil obter compromissos nesta área, porque o que este regime consagra são, no essencial, as propostas do PSD.

Apesar de não surpreender, não deixa de ser irónico que o Governo de José Sócrates altere a legislação do Governo de António Guterres, com as propostas do PSD. A única diferença, que assinalo e não desvalorizo, é que para o PSD o director pode não ser um professor. Tudo o resto é decalcado do que este partido tem vindo a defender, pelo menos desde o início dos anos 90.

Independentemente destes contactos e dos seus resultados, que outras iniciativas irá tomar a Fenprof no sentido de fazer recuar o Governo?

No plano jurídico, e com base num parecer do ex-Juiz Conselheiro do Tribunal Constitucional Guilherme da Fonseca, estão em curso duas iniciativas: um pedido da fiscalização sucessiva e abstracta da constitucionalidade do diploma e um requerimento ao Ministério Público para que proceda à interposição de acção de impugnação de normas por ilegalidade.

No plano político, a Fenprof intervirá junto do próximo Governo, contestando a necessidade e a oportunidade desta alteração legislativa, assim como a validade das soluções impostas. Continuará a procurar as melhores soluções para a governação democrática das escolas e a bater-se por um ordenamento jurídico que respeite a sua autonomia, que promova dinâmicas participativas, que consagre a elegibilidade dos órgãos e a colegialidade do seu funcionamento, em suma, que reforce a democracia nas escolas. ➤

Oficina de Desenho¹: uma experiência de liberdade criativa

*A arte mais importante do professor é saber despertar
nos alunos a alegria de criar e conhecer.*

Einstein

André Brown

Mestre em Educação e cartunista. Membro do grupo de pesquisa "Linguagens desenhadas e educação", coordenado pelo prof. Paulo Sgarbi, e do Laboratório de Educação e Imagem, coordenado pela profa. Nilda Alves, ambos no ProPEd / UERJ. É bolsista TCT5, da Faperj

Publica o Blog <http://cartumfazescola.zip.net/>
Contato: andre_brown@uol.com.br

Desde o início da década de 90, atuo como cartunista e professor no Rio de Janeiro. No meu caso, o interesse pela arte do desenho antecedeu à minha formação como pedagogo. Hoje, faço uso das linguagens desenhadas no meu trabalho seja em sala de aula ou na pesquisa em educação. Muito dessa minha vontade de trabalhar com desenho e educação se expressou na experiência cotidiana, durante onze anos, na minha Oficina de Desenho.

Quando criei a Oficina de Desenho, eu já havia realizado cursos livres em instituições como a *Casa de Leitura de Laranjeiras (Fundação Biblioteca Nacional)* e em centros culturais. O projeto inicial da oficina foi pensado para ser realizado em escolas, mas depois estruturei um espaço próprio para iniciar o trabalho. Isso aconteceu em 1998,

e eu estava iniciando o curso de Pedagogia na *Faculdade de Educação da UERJ*. Simultaneamente ia desenvolvendo as práticas de ensino da Oficina de Desenho e conhecendo as teorias dos pensadores da Educação, que, muitas vezes, praticava no meu cotidiano em sala de aula. Um exemplo de identificação de elementos dessas pedagogias na Oficina de Desenho foram as *aulas-passeio*, historicamente indicadas por *Celéstin Freinet* como prática de ensino. Visitamos e realizamos aulas de desenho ao ar livre na Floresta da Tijuca, no Jardim Botânico, no Passeio Público, na Praça da República, na Quinta da Boa Vista e Jardim Zoológico. A ideia de *palavras geradoras*, pensada e posta em prática por Paulo Freire para a alfabetização, usando palavras do cotidiano dos alunos, me inspirou a utilizar o que defino,

(¹) Oficina de Desenho André Brown situada na cidade do Rio de Janeiro.

por analogia, como *imagens geradoras*. Incluo nessas imagens fotos, pinturas, esculturas, ilustrações ou qualquer outra referência visual que sirva de estímulo à criação de novos desenhos em sala de aula.

Alunos com idades e níveis de desenvolvimento diferentes interagiram durante as aulas da oficina, trocando conhecimentos enquanto realizavam seus desenhos, tal qual escreveu Vigotski (1998) sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, explicando-a como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112)

a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (p. 113)

Reconhecendo a importância de todas essas teorias terem perpassado o cotidiano da Oficina de Desenho, ainda considero mais ricos os períodos quando os alunos conseguiam autogerir seus aprendizados, buscando seus próprios temas e técnicas com liberdade. Nessas ocasiões eu era um facilitador, que acompanhava as aventuras artísticas dos alunos, que algumas vezes usavam o acervo de livros de arte, revistas e recursos audiovisuais nas salas de aula como fonte de consulta. As bandas desenhadas serviram com frequência como referência para ensinar desenho e usos de elementos de linguagem, associando textos e imagens para compor narrativas.

Na Oficina de Desenho, realizamos exposições de alunos, professores, artistas convidados, desenvolvemos projetos coletivos de criação de bandas desenhadas, incentivamos a publicação de jornais alternativos, *fanzines*, revistas, livros independentes e participamos ativamente de eventos, sempre abordando a arte do desenho. Mesmo com todo esse entusiasmo pelo trabalho *artístico-pedagógico* na Oficina de Desenho, nem sempre as coisas aconteceram como o planejado, ocorreram desacertos, sistematizações equivocadas, o que me leva a crer que enquanto a oficina funcionou como um ateliê, um espaço de liberdade criativa, houve um melhor aproveitamento do tra-

balho ali realizado, o que me faz concordar com Freinet (1998):

Sem dúvida, vocês se perguntarão até que ponto a iniciação e o exercício podem aumentar a eficácia dos meios de expressão artística. Teremos, nesse campo, de ser muito prudentes e desconfiar da sistematização, vício permanente da escolástica que, a pretexto de codificar, justificar e regular a inspiração, pode muito bem neutralizá-la e destruí-la. (p.392)

Agora, a memória das práticas de ensino da Oficina de Desenho me ajudam em uma nova etapa do meu trabalho na UERJ, no grupo de pesquisa que começa a preparar oficinas para alunos da Faculdade de Educação, criando a Gibiteca Armando

Sgarbi, cujo acervo apóia as minhas aulas da disciplina Tecnologias em Educação, na qual instrumentalizo a linguagem do desenho nos usos (CERTEAU, 1994, p. 93) das antigas e novas tecnologias educacionais.✍

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Estudo realizado pelo aluno Lucas Lugarinho (17 anos), com canetas hidrocor, durante uma aula da Oficina de Desenho

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A interculturalidade em contexto de estágio



O alargamento temporal da formação para 5 anos, incluindo um mestrado, desafia a exigência e amplia as condições para a realização de formações reflexivamente fundamentadas, em domínios estruturantes das competências docentes.

Carlos Cardoso

Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, ESELisboa

O tema da interculturalidade e da educação e diversidade tem sido, com regularidade, objecto de artigos de diversos colaboradores de A PÁGINA. Este texto mantém essa regularidade. Visa contribuir para a (re)contextualização do tema enquanto conteúdo do novo modelo (3+2 anos) da formação inicial de professores e educadores (FIPE). Apesar da inadequação de alguns aspectos da estrutura proposta, o alargamento temporal da formação para 5 anos, incluindo um mestrado, desafia a exigência e amplia as condições para a realização de formações reflexivamente fundamentadas, em domínios estruturantes das competências docentes. A preparação para o trabalho em contextos escolares caracterizados pela diversidade é, seguramente, um desses domínios. A FIPE é a etapa estruturante de concepções coerentes e pluralistas para a gestão do currículo pelos futuros docentes. A fundamentação teórica e reflexiva de práticas, em contexto de estágio, envolvendo a diversidade dos alunos, é condição para a consolidação de tais concepções. Não tem sido, no entanto, uma dimensão particularmente considerada na organização, na dinâmica e na supervisão dos estágios. Por razões sociologicamente explicadas, tem prevale-

cido alguma desvalorização ou ocultação de situações de natureza intercultural e racial, vividas ou observadas pelos estudantes. E, como referi no número de Verão de 2009 de A PÁGINA, tem sido frágil o protagonismo da investigação como prática ou como explicitação do observado e do realizado nos estágios. Independentemente da modalidade adoptada para o trabalho final – dissertação, trabalho de projecto ou estágio com os respectivos relatórios – a investigação, enquanto atitude e prática, deve constituir um elemento distintivo do 2.º ciclo/mestrado. As decisões, as práticas, as situações e as interacções, vividas pelo formando em tempo de prática, e o desejo de antecipar bons desempenhos como docente, acentua a sua disponibilidade e sensibilidade para questões que possam melhorar aquele desempenho no futuro. Assim o supervisor o oriente para o aprofundamento da relevância do que vive e do que observa no contexto do estágio! Seja qual for a modalidade do trabalho final no 2.º ciclo da FIPE (dissertação, trabalho de projecto ou estágio), as intervenções educativas proporcionam, de diversos modos, oportunidades formativas e a emergência de temas e processos, no

domínio da educação e diversidade, que podem fundamentar trabalhos finais com níveis esperados num mestrado. Entre esses temas podem referir-se: a permeação do projecto curricular com a dimensão intercultural ajustando-o à diversidade dos alunos, contrariando assim práticas educativas monoculturais; a identificação e o aprofundamento, de acordo com metodologias de investigação, de questões/problemas interculturais; o desenvolvimento de trabalhos centrados no *ethos* escolar, na caracterização da classe, da escola e da comunidade em termos culturais, étnicos e sociais. Ao nível da sala de aula, são diversos os domínios, com relevância intercultural, geradores de questões para trabalhos mais aprofundados: interacções interculturais, constituição e funcionamento dos grupos, lideranças, culturas na sala de aulas (na gestão e realização do currículo, nas interacções), discursos, materiais, adequação curricular, etc. A constituição, com maior ou menor institucionalização, na escola de formação, de linhas de investigação – por exemplo: educação e diversidade – alimentadas pelos trabalhos dos estudantes, ajudaria a consolidar práticas, percursos e culturas de exigência na FIPE. 

INVESTIGAR EM PORTUGAL

Entre o rigor e o desvio

A investigação tornou-se de facto uma prioridade ao mesmo tempo que foi adquirindo uma maior visibilidade e compreensão quanto à sua importância junto do senso comum. Ao mesmo tempo, promoveu-se um conjunto de distorções no seu desenvolvimento institucional que urge corrigir.

Nos últimos anos, o país e muito particularmente o ensino superior têm assistido a um incremento da investigação a todos os títulos louvável e fundamental para um desenvolvimento sustentado da sociedade e muito concretamente da sua cultura e da sua economia. Os fundos comunitários permitiram-no, as universidades encontraram aí uma autêntica bóia de salvação para a sua penúria orçamental. A verdade é que a investigação se tornou de facto uma prioridade ao mesmo tempo que foi adquirindo uma maior visibilidade e compreensão quanto à sua importância junto do senso comum. Acontece, porém, que, ao mesmo tempo, se tem promovido um conjunto de distorções no seu desenvolvimento institucional que, em nossa opinião, urge corrigir. Aqui fica o elenco de algumas delas na expectativa de que se proceda à sua correcção:

– Na avaliação de novas unidades de investigação, a preocupação com o rigor na definição e aplicação dos respectivos critérios, deixa apenas espaço à selecção e apoio de centros com elevados patamares de qualidade já implantada. Contudo, esta estratégia, aparentemente não susceptível de qualquer reparo, desde que se instale como uma via sem alternativas, pode, a prazo, condenar ao abandono e, portanto, à aniquilação pura e simples, de projectos embrionários com potenciais de crescimento interessantes. Projectos estes muitas vezes protagonizados por grupos ou instituições que procuram vias inovadoras mas sem possibilidade de se agregarem com terceiros, ou por não serem por estes aceites exactamente com receio de, assim, passarem a suportar uma carga negativa perante quem os avalia e financia, ou apenas por-

Adalberto Dias de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

que tal caminho não constitui, de facto, uma mais-valia nem para uns nem para outros.

- Em consonância com o que fica dito acima, na prática das avaliações de novas unidades verifica-se, com alguma frequência, uma tendência para se privilegiar uma apreciação retrospectiva – evidentemente mais segura – em lugar de uma visão prospectiva – com inegáveis riscos suplementares mas, com certeza, a única que poderá alicerçar uma imprescindível abertura à inovação. Claro que, quando estão em causa dinheiros públicos, estes riscos terão de ser calculados, mas não se confunda também prudência com recusa pura e simples da disponibilidade para incentivar o pioneirismo, uma disponibilidade que acarretaria necessariamente o recurso a uma monitorização acrescida destes projectos.
- Um outro aspecto a ter em conta é o risco de a organização epistemológica dos saberes tradicionais se transformar em exercício de controlo sobre emergências interdisciplinares olhadas como inusitadas ou tão-somente como arbitrárias por escaparem à jurisprudência dos tribunais canónicos da ciência. Um tal risco acentua-se no terreno das ciências sociais e humanas, mais inseguras e, por isso, sempre receosas de abrirem brechas que de algum modo justifiquem as desconfianças das chamadas ciências duras. Estas situações tendem a agravar-se quando os projectos em julgamento partem de objectivos ou problemas práticos cuja natureza não obedece naturalmente às lógicas disciplinares estritas.
- No momento da apresentação de projectos, a obediência aos paradigmas anglosaxónicos impõe, por sua vez, uma compressão frequentemente inoportuna da complexidade de conceitos e ideias

que passam a ficar prisioneiros das amarras impostas por cifras de caracteres largamente arbitrários, muito especialmente no campo das humanidades. Sabemos bem que, por razões pragmáticas e até de objectividade, importa travar os excessos retóricos abundantes nestes domínios. Mas não ignoramos que há igualmente limites de bom senso que convém não serem ultrapassados por parte de quem impõe as regras, sob pena de se inviabilizar a própria complexidade de muitos projectos, empobrecendo-se contraditoriamente a dinâmica dos processos de construção do conhecimento.

- Por último, coloca-se a questão da hegemonia da língua inglesa... Claro que o inglês é a língua de comunicação universal e que o é muito especialmente no seio



Luís Couto

das comunidades científicas. Mas importa também, sem dúvida, que a investigação financiada apoie decisivamente a afirmação do português como língua veicular entre as comunidades científicas constituídas ou a constituir nos países que o têm como sua língua materna ou oficial. O estímulo ao uso quase exclusivo da língua inglesa para a divulgação das produções científicas poderá vir a acarretar a destruição ou pelo menos a despromoção do português como meio de expressão e comunicação desse património cultural que é a ciência. O que seria inaceitável!

Qualquer um dos tópicos enunciados tem impactos profundos em quem investiga, no que investiga e no modo como o faz. Não se pode por isso perder mais tempo na correcção das políticas que, sendo aqui relevantes, podem determinar os êxitos e os fracassos. 🦋

A photograph of a person sitting on a city sidewalk. The person is wearing a dark jacket, a blue beanie, and a backpack. They are holding a small brown dog in their arms. A blue and red backpack is on the ground next to them. A small cardboard box and a bowl are also on the ground. In the background, a dark car is parked on the street.

Los

olvidados

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela. Galiza

Joseantonio.caride@usc.es

Hace años que los poderes públicos y las organizaciones cívicas parecen asumir las insuficiencias de la denuncia, aceptando que la exclusión es un atentado a la dignidad humana... y, consecuentemente, a una vida en común con pretensiones mínimas de justicia, equidad y libertad. Así se reconoce en el amplios textos internacionales, la urgencia de la acción.

Abundan quienes todavía identifican la Pedagogía Social con un quehacer educativo marginal, reduciendo – con una obstinada pereza intelectual – la amplitud de sus identidades teóricas, metodológicas y prácticas a una educación de formalidades inciertas, con la que salir al paso de necesidades, problemas o realidades que afectan a personas y/o colectivos a los que resulta extremadamente complicado cualquier tipo de acomodo social: ya sea en el mundo de la educación escolar, en el del trabajo o en la participación ciudadana. Tres escenarios a los que se añaden otros en el ámbito de la salud, la cultura, la vivienda, los servicios sociales, etc., cuyas múltiples carencias son una fuente permanente de exclusión, vulnerabilidad y desarraigo social.

Ahora, como antes, aludimos a *"los olvidados"*; una expresión en torno a la que Luís Buñuel construyó una magistral crónica cinematográfica de los suburbios de Ciudad de México, mostrando las tragedias cotidianas de una sociedad encadenada a la miseria y al abandono. Una expresión a la que hoy recurrimos poco, por mucho que a ella prendan su vida millones de personas en todo el mundo, abrumadas por la pobreza y el desamparo crónicos, condenadas ser víctimas de un destino que ninguno de nosotros quisiera para sí mismo y que, en su gran mayoría, ninguna de ellas ha querido.

Durante décadas bastó con su diagnóstico, al que dotaron de una estimable carga analítica las Ciencias Sociales, desvelando cuantitativa y cualitativamente el alcance de sus magnitudes visibles y ocultas, con la

complicidad de los medios de comunicación social; o, para ser más precisos, de la televisión, que con insistencia pone a quienes viven *en y de* la calle al cobijo de nuestros hogares. La pobreza y los pobres, como nunca antes ha sucedido, son utilizados por *medios* ricos para instalarse fugazmente en las apáticas miradas de quienes habitualmente eludimos su mirada en las calles, indolentes ante la severidad de sus rostros, de sus arrodillados e implorantes silencios, de sus manos tendidas... allí donde sus estancadas vivencias contrastan con nuestro paso acelerado hacia el consumo o el ocio.

Hace años que los poderes públicos y las organizaciones cívicas parecen asumir las insuficiencias de la denuncia, aceptando que la exclusión es un atentado a la dignidad humana; y, consecuentemente, a una vida en común con pretensiones mínimas de justicia, equidad y libertad. Así se reconoce en el amplio repertorio de Pactos, Convenciones, Recomendaciones, Estrategias, Objetivos, etc. de alcance internacional, insistiendo en la urgencia de la acción. Y, mucho más aún, en la efectividad de las medidas que se adopten para afrontar sus críticas circunstancias, tal y como ha reconocido la Comisión Europea al designar 2010 como el *"Año Europeo de Lucha contra la pobreza y la exclusión social"*.

Tratándose de un problema complejo, lo esencial ya no consiste tanto en denunciar e interpretar las situaciones en las que se manifiesta, sino en aportar soluciones que permitan articular otros modos de hacer partícipes a las personas y a la sociedad de dinámicas más inclusivas, con una edu-

cación que posibilite una presencia activa, medular y substantiva, de la Pedagogía Social en su construcción, dentro y fuera del sistema escolar. Sin duda, en las escuelas, porque como ha dejado claro recientemente la profesora Ángeles Parrilla, todo indica que en el contexto escolar anidan formas de exclusión que pasan a menudo desapercibidas, incorporadas al bagaje común del hacer tradicional de sus instituciones, de los programas y de los profesores.

Pero también, tanto o más, en las familias y en las comunidades locales, contribuyendo a repensar las responsabilidades que supone educar con equidad, en el respeto a la diversidad. Una educación que además de adoptar cambios normativos, organizativos o metodológicos, promueva una activa revisión de los principios y actitudes que la inspiran, con un enfoque pedagógico, filosófico y axiológico de alcance cívico, ético y moral. Que incida en los valores, saberes, competencias y recursos que permitan disponer de una verdadera sociedad educadora, inclusiva e incluyente de todas las personas, allí donde se encuentran y dialogan: en las plazas y en los barrios, en los centros cívicos, en los servicios sociales y culturales, en los pueblos y en las ciudades. La Pedagogía Social se ha comprometido con esta tarea tanto como ha podido, y reivindica seguir haciéndolo: no en los márgenes, sino en el núcleo duro del pensamiento y de las prácticas que pueden y deben llevarnos hacia una sociedad más cohesionada y, por ello, menos dada a ignorar pedagógica y socialmente a muchos de quienes la habitan. 

A metamorfose de um líder

A liderança é uma arte e uma circunstância. "Um líder não nasce, faz-se", é uma expressão glosada por muitos autores e quase um lugar-comum. Também não é líder quem quer, mas apenas quem é reconhecido como tal. As características dos líderes estão descritas abundantemente na literatura da especialidade, mas os seus percursos de vida nem tanto. Perceber melhor como é que um cidadão anónimo se torna um líder foi um dos objectivos de uma investigação⁽¹⁾ realizada sobre directores de escolas. Os sumários de dois percursos de vida, traçados a partir do material recolhido, ilustram a *metamorfose*. Por razões editoriais, serão publicados separadamente.

José Manuel Silva

Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECSLeiria)

jmsilva@eseecs.ipleiria.pt

⁽¹⁾ Silva, J. (2009). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Trajectos individuais e impactos organizacionais. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura. Disponível em www.campolavrado.blogspot.com.

Carlos, o acaso e a determinação

Quase tudo na vida de Carlos parece fruto do acaso, "Acho que as coisas foram acontecendo". Nascido numa família humilde beneficia de ter uma "madrinha" de outra condição social onde encontra um apoio decisivo e uma porta para a descoberta de novos mundos, "Abriu-me perspectivas a uma vivência diferente".

As suas origens sociais nunca lhe causaram qualquer desconforto e a revolução do 25 de Abril também não. Concluído o ciclo preparatório vai, surpreendentemente, para o Liceu.

Entre Letras e Ciências escolheu o mal menor, as segundas, e faz um percurso escolar limpo. "O medo obrigava-me a ter boas notas". Ingressa no superior, "onde pude", confessa. Engenharia Electrotécnica decepciona-o. Reorienta-se para Biologia, onde tinha excelentes notas e faz o curso "certinho". O medo da tropa era um bom incentivo. Nunca lhe passou pela cabeça ser professor até ao momento em que olhou com pragmatismo para o seu futuro. É a primeira grande decisão da sua vida. Ser professor era ter emprego garantido e deixar de pesar no orçamento paterno. Optou pelo ramo educacional.

Para arredondar a mesada, vai fazer umas horas aos fins-de-semana numa discoteca famosa onde, para além de ganhar bom dinheiro, encontra uma magnífica escola de vida, pela descoberta de uma realidade que não conhecia, a vida nocturna, pelo que aprendeu em termos de relações humanas, pela notoriedade e ascendente que o trabalho na discoteca lhe propiciou. Professor profissionalizado, rumo para uma escola onde sobravam problemas e faltavam quadros qualificados. O desapontamento é enorme, o que lhe desperta a vontade de intervir. Aceita integrar uma equipa directiva e o que lhe falta em conhecimento sobra-lhe em vontade de intervir "não era um sentimento de liderança (...)" mas de contribuir para a melhoria". A prática foi a sua grande escola.

Depois de várias experiências de gestão intercaladas com a docência, já com 13 anos de experiência como professor e 6 de conselhos directivos acha-se com a preparação e a confiança necessária para se



envolver num projecto de direcção em que pudesse ter um papel mais activo. De novo a determinação se sobrepõe aos acasos em que é fértil a história de vida de Carlos.

Com mais dois colegas de confiança forma uma lista e fica assente que ele será o presidente. "Qualquer um podia ter sido (...) mas eles os dois disseram que era eu". Confrontam-se com outra lista, mas ganham folgadoamente e iniciam uma história de sucesso que já dura há mais de uma década.

Estes são os pontos cardeais de uma vida igual a muitas outras, de um menino que nasceu pobre e que subiu a vida a pulso, que teve uma "madrinha" cuja influência

aparenta ser decisiva, de um estudante que foi cumprindo, de um jovem que descobre lições de vida numa discoteca, de um universitário que escolhe com pragmatismo o seu futuro, de um professor que sente o apelo da gestão, apesar de não possuir qualquer preparação específica para a função. Quem identificaria neste percurso um líder? O acaso parece ser a matriz fundamental da vida de Carlos e todavia isso não o impediu de cumprir um itinerário que o transformou num líder escolar amplamente reconhecido, pelos pares, pelos alunos, pela comunidade, até pela administração. A metamorfose do líder é a resultante da condição pessoal e da sua circunstância. 3

ESCOLA E INFÂNCIA

A memória como léxico dos tempos

Carmen Lúcia Vidal Pérez
Luciana Pires Alves

Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Brasil
GRUPALFA – Investigação em alfabetização das classes populares



Manuela Couto

Libertar as crianças da infância – reconhecendo a criança no que ela é, agora, não no que ela pode tornar-se – implica em trabalhar conceitualmente com uma percepção que não inferiorize suas lógicas e em perceber os seus trajectos de vida.

Ao problematizar a política de reconhecimento da escola, investimos na invenção de outras práticas e políticas que não reduzam a aprendizagem a seus resultados e ampliem as operações cognitivas: a cognição como invenção aberta às experiências não-recognitivas e ao devir.

Na tentativa de superar a tendência cognitiva da escola problematizamos a memória como prática cognitiva – renovação que na perspectiva da invenção nos conduziu a produzir, com as crianças, uma outra narrativa: narração que emerge dos cacos de uma cultura escolar estilhaçada, fundada na transmissão do inenarrável.

Narrativas de uma memória viva, memória traumática de experiências de choque, o fracasso na escola, como as lágrimas de Sammy Davis, que expressaram seu desespero diante de um quadro cheio de letras e palavras desconhecidas para ele – apesar de estar no quarto ano de escolaridade.

Na escola reinventada testemunhamos⁽¹⁾ cotidianamente narrativas de um sofrimento indizível, que se expressa no corpo e nas atitudes das crianças: Alexandre, sempre calmo e bem humorado, se mostra nervoso e agitado, até que um punhal é encontrado em sua mochila – “é para me defender daquele menino do tráfego...” –, Milena, falante e irrequieta, que torna-se amuada e febril, até que se descobre que estava com uma infecção causada por piolhos.

Testemunhamos ainda, como a escola absorve as relações sociais desiguais e legítima como dificuldades de aprendizagem as injustiças cognitivas, que produzem narrativas de um sofrimento indizível e anônimo: sofrimento inominável daqueles que não têm nome, que passam pela escola e não deixam rastro, ou melhor, o seu rastro foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste. Crianças que passam pela escola e nela desaparecem. Crianças que ninguém lembra o nome, mais um dado nas estatísticas dos analfabetos escolarizados.

O trabalho de memória reinventa a cognição e incorpora a multiplicidade cotidiana de tempos à aprendizagem escolar. Aíón é a temporalidade da criança, um tempo da intensidade, do acontecimento e é um entendimento necessário para se compreender o que a escola tem feito com o tempo da criança – a compartimentalização do saber e do fazer não é bem recebida pelas crianças. O que se observa é a escolarização do tempo da infância. O tempo na/da escola é o tempo de Krónos – a continuidade de um tempo sucessivo, que captura a infância como um tempo de vir a ser. Romper com a idéia da falta implica em reconhecer a criança no que ela é, agora, não no que ela pode tornar-se. As crianças na escola vivem cotidianamente o embate entre o tempo da escola (Krónos) e o

tempo da infância (Aíón). Tal embate resulta no desejo de fugir da infância - em nossa pesquisa muitas crianças se definem como quase adolescentes. É claro que muito já se discutiu sobre o fim da infância, porém são poucas as falas das crianças, sobre sua própria condição. Talvez seja preciso libertar as crianças da infância!

Libertar as crianças da infância implica em trabalhar conceitualmente com uma percepção que não inferiorize suas lógicas. A infantilização faz das crianças prisioneiras da condição do não ser, pois só existem em função do que poderão tornar-se: “Não apenas os prisioneiros são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas” (FOUCAULT e DELEUZE, 2003:41).

Libertar as crianças da infância é também lutar por justiça cognitiva, o que implica na tentativa de perceber seus trajectos pela vida: crianças que catam lixo para sobreviver e que na escola são tratadas como lixo, trapeiros-poetas, no dizer de Benjamim⁽²⁾. Crianças-narradoras e sucateiras que fraturam o discurso da hospitalidade hostil⁽³⁾ da escola e tecem suas narrativas nas franjas da narrativa e da história oficial – restos de fios deixados de lado como algo que não tem significação, importância ou sentido: suas experiências, suas hipóteses de vida, seus desejos, sonhos, afetos e saberes. 

⁽¹⁾ Tomamos o termo testemunha no sentido benjaminiano, ou seja, testemunha não é somente aquele que viu com seus próprios olhos, o “histor” de Heródoto, o testemunha direto. Testemunha é aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras revezam a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente esta retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente.

⁽²⁾ Para Benjamim o narrador também seria a figura do trapeiro, do *Lumpenproletário*, do catador de sucata e de lixo, personagem das grandes cidades, que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder, de não deixar nada ser esquecido. Figura-estandarte da miséria humana, recolhendo tudo aquilo que a sociedade rejeita. Do nosso ponto de vista a criança narradora se identifica com o trapeiro e o poeta, que colecionam sobras, cacos, fragmentos ou destroços e os renovam e ressignificam (re)inventando a experiência do mundo. Walter Benjamin.

⁽³⁾ Skliar situa a questão da HOSPITALIDADE HOSTIL, a partir da dualidade da hospitalidade da qual nos fala Derrida (2001), ou seja, toda hospitalidade é, necessariamente colonial, necessariamente hostil. Esta hospitalidade [hostil] testemunhamos cotidianamente na escola que tanto “oferece” e impõe às crianças um horário de refeição [como almoçar às 09:40 min da manhã] independe de seu apetite, quanto impõe um conhecimento [a escrita por exemplo], independente de seu desejo por aprender.



“A classe docente
no ensino superior
não se tem
pautado por um
espírito de unidade
de classe”

Entrevista conduzida por **RICARDO JORGE COSTA**

Fotografia de **TERESA COUTO**

O coordenador do Departamento do Ensino Superior do Sindicato dos Professores do Norte, Manuel Carlos Silva, enumera nesta entrevista algumas das conquistas decorrentes do processo de negociação entre a tutela e os sindicatos sobre a revisão dos estatutos da carreira docente universitária. E deixa o aviso: assegurar a conquista de direitos depende sobretudo da unidade e da mobilização dos professores do ensino superior.

Qual é ponto de situação resultante da negociação entre sindicatos e tutela da revisão dos estatutos da carreira docente universitária?

Como saberá, os resultados de um processo de negociação são sempre resultado de concessões, mas, em regra, não são satisfatórios em face de qualquer tutela que tem sempre o poder de disposição legislativa em termos de Decreto-Lei como é o caso do projecto de revisão do Estatuto da Carreira Docente Universitária e do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico. Por isso, diria que, se num primeiro momento de apresentação dos projectos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, os sindicatos integrados na FENPROF, entre os quais o SPN, manifestaram inúmeras discordâncias, não deixaram de adoptar neste processo uma postura reivindicativa e propositiva, fazendo com que o ministro acabasse por ter alguma abertura a propostas de alteração que vieram a ser consignadas nos projectos finais. Mantiveram-se discordâncias de fundo sobre algumas matérias, tais como a situação dos leitores, a não atribuição da *tenure* (reforço do vínculo contratual) aos professores auxiliares e sobretudo o regime de transição no Politécnico, razões pelas quais não foi possível chegar a um acordo com o ministro. Apenas foi possível verter para a acta final “uma avaliação globalmente positiva das soluções para a configuração das futuras carreiras”.

Considera que houve medidas positivas avançadas pela tutela?

Houve, de facto, alguns aspectos positivos que representaram um avanço em relação aos projectos iniciais do ECDU e do ECDESP, como a manutenção da dedicação exclusiva que apenas teria sido defendida por uma minoria de reitores e presidentes do politécnico, a manutenção dos direitos dos assistentes e assistentes convidados de passagem a professores auxiliares, uma vez obtido o doutoramento, e a consagração do direito à nomeação definitiva não só aos professores auxiliares com nomeação definitiva como aos professores com provimento provisório.

Além disso, consideramos que passou a haver uma maior transparência nos concursos baseados em provas documentais com votação nominal justificada e com base em critérios e sistemas de classificação publicitados em edital e decididos pelas instituições e com maioria de membros de júri externos, embora consideremos que a total isenção só será obtida através de sorteio num colégio de especialidade em cada área.

Destaco ainda o aumento do número de professores de carreira – entre 50 a 70 por cento de professores catedráticos e associados no universitário e 70 a 80 por cento de docentes de carreira no Politécnico, proporcionando a abertura de concursos (com as ameaças e os riscos inerentes, embora valorizando a componente pedagógica durante a transição) e lugares nesta percentagem nos próximos cinco anos, apontando-se no Politécnico para um total mínimo de cerca de 7000 lugares de carreira.

Por fim, a aproximação do ECDESP ao ECDU, em termos de lógica e configuração de carreira, número de categorias, qualificação de referência – exigência de doutoramento como habilitação de referência –, o que provavelmente irá criar as bases de um único estatuto da carreira docente do Ensino Superior em próxima revisão de estatutos.

Finalizada a negociação, que medidas exige ainda a FENPROF para considerar mais satisfatórios ambos os projectos de estatuto do Ensino Superior?

No que se refere ao Universitário e ao Politécnico consideramos fundamental para o exercício das funções que, à luz do princípio da liberdade académica, os professores auxiliares no universitário e adjuntos no Politécnico vejam atribuída a *tenure* como reforço do seu vínculo contratual.

A *tenure* não é considerada regra em outros países europeus...

Sim, mas é de questionar porque razão se tem adoptado uma atitude seguidista em relação aos demais países centrais – como é o exemplo do Processo de Bolonha, que já está a ser contestado nalguns países – e porque terá de ser exemplo paradigmático a política neoliberal reinante na UE e noutros países ditos desenvolvidos, quando a nossa situação específica de relativo atraso no campo educativo exige outra política e estratégia.

Que outras questões foram deixadas em aberto?

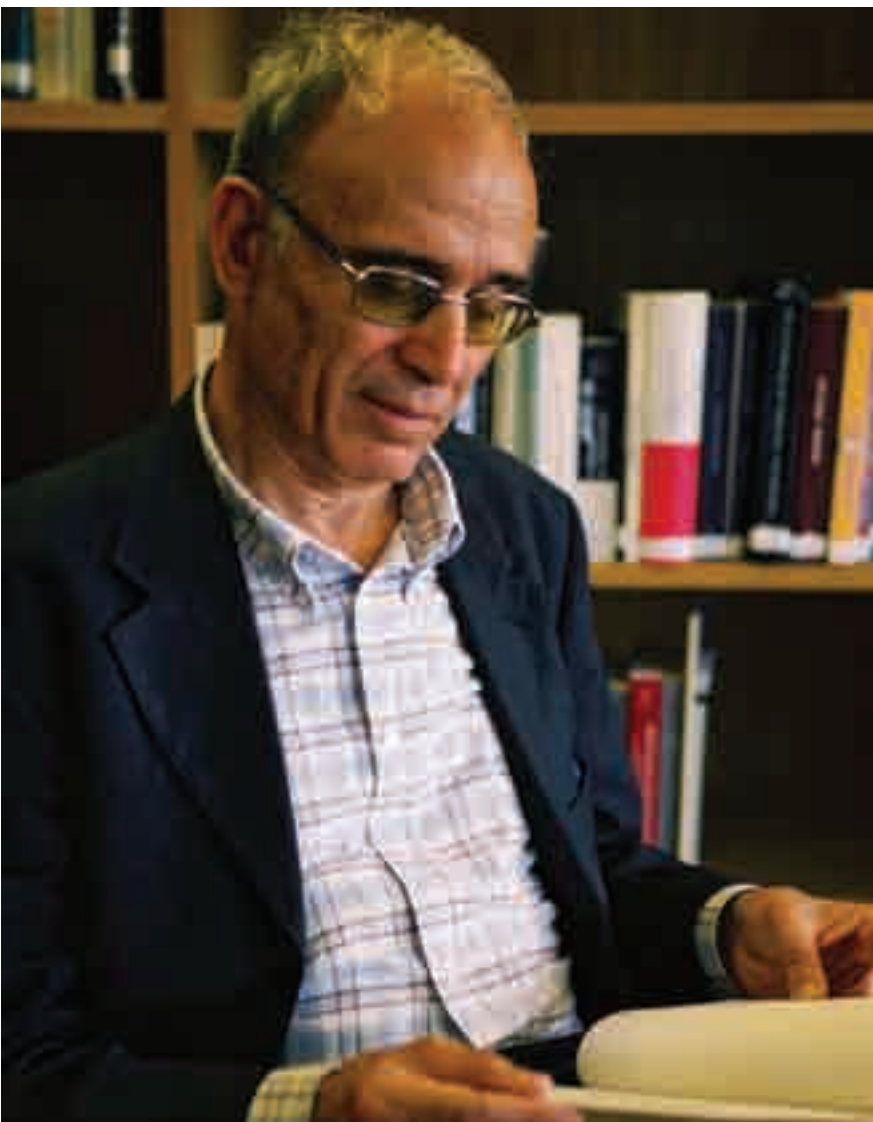
Encontrar uma solução justa para o estatuto dos leitores, de modo que os que o pretendam possam prosseguir a sua carreira através da obtenção de doutoramento e passagem, por mérito, a professor auxiliar.

Por fim, mas não menos importante, importaria firmar uma estratégia de harmonização máxima possível em torno não só do serviço docente como sobretudo dos processos de avaliação de desempenho.

A estratégia do MCTES focalizou-se em devolver às instituições, sob o argumento ou pretexto da autonomia, a possibilidade de aprovar regulamentos de avaliação de desempenho próprios por instituição, o que, num país com pequenos nichos de poder autocrático, de amiguismo e clientelismo, presentes também em instituições não só do Politécnico como do Universitário, pode dar lugar a discrepâncias de critérios e discricionariedades flagrantes.

Por iniciativa da FENPROF ainda foram consagrados alguns princípios nos respectivos projectos, além de se tornar obrigatória a audição dos sindicatos que, não sendo suficiente, é pelo menos um travão a eventuais discrepâncias e discricionariedades. De outro modo, o já existente e considerável grau de conflitualidade nas instituições em torno dos concursos poderá vir a desencadear um potencial de conflito e corrosão maior que o actual, acrescendo eventuais tensões e perversões em torno da avaliação de desempenho.

Note-se que o estatuto de estrutura vertical de carreira universitária e politécnica “contaminou” o estatuto do ensino básico e secundário, mas agora, sem replicar-se o regime do SIADAP da função pública, é o esquema, ainda que simplificado, da avaliação de desempenho no ensino básico e secundário que poderá vir a agravar e contaminar mais ainda o ambiente académico no ensino politécnico e universitário, sobretudo se não houver disponibilidade orçamental e um mecanismo obrigatório de mudança de escalão. Por isso, vai ser precisa vigilância democrática não só dos sindicatos como dos próprios docentes em cada instituição numa época



em que o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior e, em alguns casos, o regime fundacional vieram debilitar mais ainda os mecanismos de controlo democrático por parte de docentes e funcionários.

Existem perspectivas de que tais objectivos e medidas possam vir a ser concretizadas?

Cremos que sim, não só pela luta dos docentes, designadamente do Politécnico, pelas respostas dadas pelos Grupos Parlamentares nas audições recentes, ainda que num clima pré-eleitoral, como sobretudo pela acção colectiva dos docentes e investigadores. Mas esta depende justamente da força, da unidade e da mobilização dos próprios docentes do Ensino Superior; os quais, salvo conjunturas muito específicas, tais como as ocorridas em 1989 e 1995, têm-se mantido alheados destes processos por razões que não lhes são imputáveis, mas em que urge algum sobressalto cívico-profissional de modo que tomem consciência de que o que está

em jogo é o seu próprio futuro profissional, o direito à estabilidade contratual e a qualidade do ensino público.

Que tipo de diligências encetou a FENPROF junto das forças políticas no Parlamento? Que resultados globais obteve?

A par da mobilização dos docentes para a luta, designadamente com abaixo-assinados, plenários, manifestações e sobretudo a concentração em Lisboa em frente à Assembleia da República – cuja combatividade demonstrada saudamos –, foi encetada uma outra estratégia que se prende com compromissos a obter junto dos partidos políticos concorrentes às próximas eleições legislativas. A FENPROF solicitou audiências a todos os Grupos Parlamentares e estes, nas suas respostas, mostraram sensibilidade para as questões colocadas, designadamente a relativa ao regime transitório no Politécnico, de modo a que, mesmo após a eventual promulgação, sejam revogadas, na próxima legislatura, as normas e aspectos negativos já focalizados.

Já fez uma referência à mobilização dos docentes do ensino superior ao longo deste processo, mas qual é, em geral, o espírito que caracteriza a classe neste domínio?

Tal como referi, houve não só apoio em abaixo-assinados como uma certa mobilização, designadamente no Politécnico e, muito em especial, em institutos ou escolas como no ISEP, no ISEC e no ISEL, tendo dado lugar a uma greve nestes três institutos ou escolas. Já, porém, no Universitário, salvo algumas reuniões, tomadas de posição e manifestações convocadas pelos sindicatos ou até espontâneas, não houve uma grande movimentação, embora se tenham registado, sobretudo entre os professores auxiliares, sinais de descontentamento e até indignação pela não atribuição da tenure, o que é visto como uma discriminação em relação aos professores catedráticos e associados. De resto, de modo geral, salvo em certas conjunturas específicas, a classe docente no ensino superior não se tem pautado por um espírito de unidade de classe tal como ocorre no ensino básico e secundário. A estrutura de carreira altamente verticalizada e hierarquizada cria situações de vulnerabilidade e dependência junto dos docentes das categorias de base do sistema.

Para além dos eventuais casos de favores na entrada ou na progressão na carreira – não há estudos a quantificar e caracterizar estas situações – que inibem as pessoas de discordar de seus superiores hierárquicos e muito menos entrar em acções colectivas, verificam-se situações de retracção, anuência aparente e até de medo por eventuais retaliações e, por isso, os docentes encetam estratégias atomistas e, eventualmente, clientelares que tenderão a entrar em crise.

Desiludam-se os que pensam que as estratégias de aproximação ao poder institucional ou de bajulação a uma ou outra figura bem situada na hierarquia interna das próprias estruturas patrocinais de departamento ou de escolas e faculdades serão suficientes ou eficazes. Só a acção colectiva e a unidade na acção poderão fazer estancar a onda neoliberal de precarização dos postos de trabalho no sector público, a que acresce a necessidade de revogar certas normas da função pública inscritas na Lei 12A, designadamente em torno da nomeação definitiva. 

A fortuna é de quem a agarrar!

António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias, Lisboa.
Instituto de Ciências da Educação



À agenda global hegemónica no campo da educação deverá contrapor-se uma outra assente na palavra-chave da coesão social, o que implicará uma preocupação dominante com a equidade, a inclusão educativa e a celebração de boas práticas.

Joseph Stiglitz, Prémio Nobel da Economia em 2001 e antigo economista-chefe do Banco Mundial, escreveu que a crise financeira mundial de 2008 representou “para o fundamentalismo do mercado o que a queda do Muro de Berlim representou para o comunismo”¹. Essa crise, associada à histórica eleição de Barack H. Obama para Presidente dos EUA, vem acentuar a convicção de que vivemos um tempo de transição que importa transformar em oportunidade.

A globalização neoliberal, hegemónica desde os anos 1980, assentou na velha ideia de que os governos, todos os governos, deviam deixar livre o caminho às grandes e eficientes empresas nos seus esforços para competir no mercado mundial. Essa velha ideia, ciclicamente na moda, conduziu, segundo Wallerstein

(2008), a três ordens de implicações políticas: a primeira, é que (todos) os governos deviam permitir que as corporações tivessem toda a liberdade para atravessar fronteiras com os seus bens e os seus capitais; a segunda, é que (todos) os governos deviam renunciar a qualquer propriedade de meios de produção, privatizando as empresas públicas e criando mercados em sectores onde não existissem (saúde, educação, água); a terceira, (todos) os governos deviam minimizar, se não mesmo eliminar, toda a espécie de bem-estar social assente na redistribuição de rendimentos, desmantelando o Estado Providência.

Nesses anos de 1980, essas velhas ideias da globalização neoliberal foram apresentadas como contraponto às também velhas ideias Keynesianas e socialistas, que prevaleciam em muitos países em diferentes

espaços do sistema mundial: que as economias deviam ser mistas, podendo o Estado manter sob o seu controlo empresas e actividades consideradas estratégicas; que os governos deviam proteger os seus cidadãos da depredação das grandes corporações estrangeiras, funcionando em regime de monopólio ou quase-monopólio; que os governos deviam tentar equalizar as oportunidades de uma vida digna, transferindo benefícios para os menos favorecidos (especialmente em educação, saúde e segurança social na velhice), o que requeria uma política de impostos fortemente regressiva, penalizando os maiores rendimentos e os lucros das corporações empresariais (Wallerstein, 2008).

A ofensiva neoliberal verificou-se após as crises económicas dos anos 1970, com problemas graves na balança de pagamentos de muitos países, especialmente do Sul e dos chamados países socialistas, e a diminuição acentuada dos lucros das grandes empresas no Norte. O consenso de Washington, construído sob a direcção e impulso dos governos de Reagan e Thatcher e a activa participação das duas principais agências financeiras intergovernamentais – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, representa o conjunto de receitas recomendadas (ou impostas) para todos os países, independentemente do seu estágio de desenvolvimento ou localização no sistema mundial. A crise financeira de 2008, antecedida de múltiplos sinais que apontavam já para a necessidade de um pós-consenso de Washington, veio desocultar os resultados desastrosos para as condições de vida dos mais desfavorecidos (países, regiões, classes e grupos sociais marginalizados) desse ciclo hegemonizado pelo neoliberalismo e a sua forma dominante de globalização. Mas a globalização neoliberal tem sido confrontada com uma outra forma de globalização, alternativa e solidária, cons-

truída a “partir de baixo” (Santos, 2005, 2006). Essa outra globalização contra-hegemónica, desenvolvida de modo mais evidente a partir do levantamento de Chiapas, dos protestos contra os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e a guerra do Iraque, e do surgimento de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil que lutam contra as consequências da degradação ambiental e da exploração económica gerada pela globalização neoliberal, tem no Fórum Social Mundial (FSM) o seu espaço emblemático, onde, segundo a tese defendida por Boaventura de Sousa Santos, se têm construído as condições políticas do “surgimento de uma legalidade cosmopolita e insurgente” e se pode estar a gerar uma outra “matriz da governação” (Santos, 2006: 384).

Sendo ainda muito cedo para se determinar o sentido das mudanças geradas pela crise financeira de 2008, alguns sinais emergem, contudo, com suficiente nitidez para poderem ser apontados. O primeiro, é a confirmação do declínio dos EUA como potência mundial e a consagração de outros países e regiões como actores mundiais; o segundo, é o anacronismo do consenso de Washington e a total perda de autoridade do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial para impor políticas de ajustamento aos países do Sul; a terceira, é a emergência e consolidação de novos regionalismos, na América do Sul, em África e na Ásia; o quarto, é o regresso do Estado como actor de primeiro plano na resolução dos problemas económicos e financeiros.

Esses sinais implicarão mudanças na estratégia dos actores da globalização cosmopolita, que têm no Fórum Social Mundial o seu espaço de convergência mais relevante, e que incluirão, muito provavelmente, a afirmação de uma maior centralidade das lutas nacionais e regionais, uma redefini-

ção das relações com os partidos ligados historicamente à emancipação social, a consagração da luta pela “refundação democrática dos Estados” como uma prioridade, ou a definição de políticas de alianças capazes de construir novos blocos sociais favoráveis a uma solidariedade cosmopolita (Habermas, 2001).

O neoliberalismo não se delimita à actividade económica. Atinge todos os sectores da vida humana e assumiu-se como uma tecnologia de governo. Na educação significou uma mudança radical de prioridades na agenda política: o ideal social-democrata da igualdade de oportunidades, que esteve na base da fortíssima expansão educativa do pós-segunda guerra, foi substituído por um vago conceito de qualidade, ponto de partida da trilogia reformadora das últimas duas décadas – competitividade, *accountability* e performatividade.

As políticas de educação, sobretudo depois dos anos 1990, foram incluídas como uma questão central da agenda da globalização neoliberal: a consideração do conhecimento como uma *commodity* transacionável relegou para segundo plano os factores potenciais de emancipação e de mobilidade social inerentes ao acto educativo e ao projecto de uma educação para todos. Muito provavelmente, à agenda global hegemónica no campo da educação imposta a partir desse conceito de qualidade se deva contrapor uma outra assente na palavra-chave da coesão social, o que implicará uma preocupação dominante com a equidade, a inclusão educativa e a celebração de boas práticas.

Tal como nos anos 1970, estamos a viver momentos de bifurcação, onde a intervenção cidadã, nos seus diferentes espaços, da ciência à intervenção política, se apresenta como particularmente determinante. Mas, também aqui, no espaço da educação, a fortuna é de quem a agarrar. 

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Habermas, J. (2001). *The Postnational Constellation. Political Essays*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Santos, B. de S. (2005). *O Fórum Social Mundial. Manual de uso*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2006). *A Gramática do Tempo. Por uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- Wallerstein, I. (2008). *The Demise of Neoliberal Globalization*. *Commentary* No. 226, Feb. 1, 2008. Disponível em <http://www.binghamton.edu/fbc/226en.htm>, em 17.11.2008.



IGUALDADE DE GÉNERO

Aún hay que Género no es solo

Questionar as desigualdades educativas geradas a partir da discriminação de género e de outras formas de identidade é um desafio urgente que se nos coloca, não apenas como educadores/as mas também como cidadãos/ãs.

Gustavo E. Fischman

Arizona State University, EUA. Fulton
College of Education

mucho entender... un tema de mujeres

En Octubre de 2006, invite a Verónica, una estudiante chicana que estaba cursando cursos de maestría en educación y maestra de tercer grado en una escuela de Phoenix, para que hable en una actividad llamada "¿Así que quieres ser maestro/a?". La audiencia estaba compuesta por un grupo de 20 jóvenes en su gran mayoría mujeres, que estaban pensando en estudiar pedagogía. En esa oportunidad Verónica nos leyó la carta que Diana, una de sus estudiantes escribió para compartir con el grupo de futuros docentes:

"¿Así que quieres ser maestro? Eso es lo que nos dijo la señorita Verónica ayer. Espera, no me he presentado, Mi nombre es D. En realidad más vale que diga que mi nombre es Diana porque a veces la señorita Verónica se enoja. Bueno, tú quieres ser maestro. Bien, aquí estoy para decirte lo que hay. Primero, tienes que venir a mi barrio y enseñarme que $2+2=4$, cuando lo que yo aprendí es que 2 y 2 es una 22. ¿Que estoy fumando? Sí, ando volando ahorita. ¿Y qué? Así vengo a la escuela porque los maestros son aburridos y abusados. Están allá arriba hablando de Egipto y de esas pinches pirámides. ¿Y eso qué tiene

que ver conmigo? Esos hermanos vivían con clase comparado con mi apartamento. Ellos no se pelean con las cucarachas, la música a todo volumen y los policías pasando cada 10 minutos. Y cuando leemos, leemos esos libros tontos como "El indio en el gabinete". Bueno, ese chavo andaba bien volado porque andaba todo hueco hablando con un indio de juguete. Excepto, recuerdo cuando la señorita Verónica nos leyó su libro favorito. Creo que se llamaba "Los extranjeros" o algo así. Ése sí estaba suave, sí. ¿Así que quieres ser maestro y tratar con mocosas como yo? Hombre, te voy a partir la madre en dos segundos y ni me va a importar. En cuanto te acerques y creas que ya me entendiste, yo ya fui. ¿No me crees? ¿Quieres ver mis cicatrices? Ya me quisieron violar, no se cuantas veces y quise matarme dos veces. A nadie le importa ¿Quieres ser maestro? Bueno... por si ser maestro te importara, entonces habla con nosotros. Óyenos. Preocúpate por nosotros. Tú sabes. Hacernos sentir que si valemos algo. Hey, ya me tengo que ir, le dije a la Señorita. Verónica que iba al baño. Mierda, ella ya llamó a la Guardia Costera. Pazi"





Las palabras de Diana tal como fueron leídas por Verónica generaron una mezcla de expresiones que iban desde la solidaridad al desconcierto pasando por la desazón y en algunas de las estudiantes, fue evidente que generaron bastante molestia. Una de las futuras maestras, comentó:

Beth: Me da rabia lo que le pasa a Diana, sus palabras cargan con mucho dolor.

El comentario de Beth, parecía capturar el sentimiento mayoritario del grupo, ya que muchas de las estudiantes asentían con la cabeza. Solo una cabeza parecía expresar desacuerdo, era la de Juan, el único varón de la quien comento que:

Juan: Puede ser, claro que son dolorosas, pero también lastiman.

El comentario de Juan, primero me irritó, ya que se me podía entender que culpabilizaba a Diana, por lo que de manera bastante brusca le pedí que aclarase su comentario. Juan, un joven mexicano-americano de 24 años, me miro fijamente y comentó: Juan: Yo se que esta pensando ... yo quiero ser maestro porque yo conozco a Diana, no a esa, pero a muchas Dianas. Yo fui a la misma escuela que Diana, y vivo en el mismo complejo de apartamentos que Diana ... pero aquí estoy. Lo que dije es que lastiman, porque estaba pensando en... mis compañeras y compañeros (señalando al resto del grupo) que no deben conocer a muchas Dianas y entonces, las palabras de Diana los deben asustar, y el miedo lastima, y con miedo ya no quieren ser maestros... y al final, los que perdemos somos los que vivimos en el barrio, Diana y yo... (luego de una pausa prolongada):

...Al final, eso es lo que siempre pasa cuando las mujeres empiezan con esas cosas de la igualdad de género, los hombres somos los culpables de todo.

Más allá de lo acertado o no de las reflexiones de Juan acerca del miedo, la pobreza y el papel de la esperanza en la formación docente, debo confesar que lo que más me sorprendió fue su comentario final y el hecho que no halla sido inmediatamente debatido por sus compañeras. En ese momento pensé que eran muchas las posibilidades que se podrían aducir en este caso: ¿Es la falta de debate un indicio de la pérdida de relevancia de las perspectivas feministas? O mas simplemente ¿Quizás

las compañeras de Juan no lo escucharon? ¿Quizás lo escucharon y compartían su opinión? Mi intriga era mucha, así que decidí preguntar si alguien me podía explicar el comentario final de Juan. Laurie, sentada en una punta de las sala, me miró con esa cara que solo ponemos frente a las preguntas que consideramos idiotas y contesto:

"No hay mucho para entender. Género es cosa de mujeres".

Tarde un poco en darme cuenta del "mensaje" de Laurie, y conteniendo un sentido de enojo que iba creciendo, le conteste:

"Lo siento mucho, Laurie, pero estas muy equivocada. Aún hay mucho que entender ... Género no es solo un tema de mujeres" Insistir, que el concepto de género no es solo para mujeres, y que nuestras escuelas operan dentro de regímenes de género particulares son dos pasos limitados, pero fundamentales, en el proceso de repensar y des-estructurar algunos de los múltiples mecanismos opresivos que operan en las escuelas para transformarlas en lugares reconocimiento de nuestras "otredades" (de género, sexuales, raciales, de habilidad, nacionalidad, etc.) y de distribución de las herencias sociales.

Para que eso suceda, es preciso entender a la escolaridad como una política pública que debe asumir dos condiciones. Primero, es importante reconocer que el "contenido curricular" no puede desmarcarse de las responsabilidades de la escuela como institución política. Este reconocimiento traería como una consecuencia posible asumir explícitamente un mandato social y operar como institución prioritaria en la distribución de la herencia científico-cultural de una sociedad y no como guardiana de conocimientos a los que solo accederán aquellos que hagan una inversión adecuada en ampliar su capital humano.

Segundo, para que la distribución de la herencia no se enmascare en un sistema basado en "deudas" (resultantes de las fallas de los/as estudiantes y sus familias por no haber realizado las inversiones apropiadas de capital humano) las escuelas deberían organizarse asumiendo un compromiso de igualdad ético-político siempre en expansión.

Ahora bien la igualdad de género en términos escolares, no debería implicar homo-

geneidad en el tratamiento pedagógico sino, en el terreno ético y político, de manera tal que los participantes de un determinado programa no se vean limitados en obtener resultados educativos deseables en base a sus diferencias (de género, clase, raza, etc.). Es decir las practicas educativas no deben apuntar al entendimiento de las diferencias como indicación de jerarquías, marcas imborrables de destinos (deseados o no) sino como derecho inalienable de mujeres y hombres.

De lograrse estas dos condiciones político-simbólicas, la tarea de enseñar tendrá como punto de partida y como punto de llegada, la respuesta ética que se renueva en cada encuentro, que se origina en la existencia del "otro" (mujer o hombre, homosexual o heterosexual, negro o indígena, en todas las posibles manifestaciones de "otredad") pero no para apenas aceptar benévolamente la presencia y confirmar la "normalidad" de esa identidad (que a veces requiere contrariar esa identidad), sino para entrar en diálogos, en conversaciones. Conversación que claramente no es la garantía exclusiva de la distribución democrática de la herencia científico-cultural de una sociedad, pero sin duda es un componente fundamental en el proceso de transformar la experiencia escolar de su estado actual de mero ritual de pasaje, símbolo de adquisición de capital académico, pequeña parcela en el calculo de acumulación de notas y evaluaciones para una minoría y conocimiento de olvido planificado para las mayorías. Fuera de la posibilidad de dialogar sobre que escuela queremos y como organizarla para la distribución democrática de la herencia científico-cultural de una sociedad, sólo podemos aspirar a repetir el dolor, y la rudeza de las palabras de Diana, y lo que es peor confirmarle a Diana, lo que ella ya sospecha acerca de las escuelas.

Mantener una perspectiva critica y cuestionadora de la efectividad de propuestas pedagógicas que ignoran las desigualdades educativas generadas a partir de discriminaciones de género y nuestras múltiples otredades, es un desafío urgente y que reta a nuestra imaginación, no sólo como educadores/as, sino también como ciudadanos/as. 



Visionarium promove projecto para testar os efeitos de drogas no ritmo cardíaco

Os jovens portugueses acompanham a tendência do mundo ocidental e, a par de outros comportamentos precoces, alguns deles começam a consumir substâncias psicoactivas cada vez mais cedo. Estes consumos ocasionais são muitas vezes encarados e percebidos pelos jovens como algo normal, que faz parte integrante das suas vivências.

O consumo de drogas provoca alterações ao nível do sistema nervoso central, resultando em mudanças fisiológicas e/ou comportamentais. O tabaco, o álcool e as xantinas (chá, café e cacau) constituem um grupo de substâncias que, pelo seu carácter legal, fazem parte das nossas vidas. O seu consumo quotidiano pode levar-nos a pensar que são isentas de riscos mas, olhando para os efeitos que produzem a curto e longo prazo, apercebemo-nos da importância dos problemas que causam. Actualmente, assiste-se a uma banalização do uso destas drogas lícitas, por parte dos jovens, colocando em risco a sua saúde e o seu futuro.

As drogas estimulantes (caféina, nicotina) caracterizam-se por aumentar o metabolismo corporal e as depressoras (álcool) por diminuí-lo, sendo o ritmo cardíaco um óptimo indicador dessas alterações.

Os efeitos de drogas no ritmo cardíaco podem ser medidos em organismos que servem de "modelos" para os efeitos dessas drogas no corpo humano. *Daphnia magna* Straus é um organismo muito usado neste tipo de estudo, permitindo observar, em tempo real, o modo como as drogas afectam um organismo vivo, permite aos alunos estabelecer uma relação com os possíveis efeitos das drogas em si próprios.

As dáfrias são microcrustáceos típicos de águas doces, habitando todo o tipo de ecossistemas dulciaquícolas excepto águas correntes muito fortes. Vulgarmente são designadas por "pulas-de-água" devido aos movimentos das antenas que lhes dão a aparência de se deslocarem em pequenos saltos.

Daphnia magna Straus é um organismo zooplancónico filtrador, muito usado em bioensaios toxicológicos, requeridos pela legislação nacional e europeia, para avaliação ecotoxicológica de novos agentes químicos, de efluentes urbanos e industriais e de ecossistemas de água doce.

Este organismo apresenta a particularidade de ter um exoesqueleto (carapaça) transparente o que torna possível observar ao microscópio todas as partes que o constituem. Além da morfologia é possível verificar,

por exemplo, as alterações dos batimentos cardíacos quando na presença de substâncias a que são sensíveis como o álcool, caféina e nicotina.

Sabendo que a Escola é um local privilegiado de intervenção preventiva em relação ao consumo de substâncias psicoactivas, o Projecto DAPHNIA – Modelo Biológico para Testar os Efeitos de Drogas no Ritmo Cardíaco, surgiu como um desafio, no ano lectivo 2008-2009, destinado a alunos do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário de todo o país. Devido ao sucesso alcançado e aos inúmeros pedidos efectuados o Projecto irá continuar durante o ano lectivo 2009-2010.

Este Projecto dinamizado pelo Visionarium – Centro de Ciência do Europarque em parceria com o CIIMAR – Centro Interdisciplinar de Investigação Marinha e Ambiental, tem como objectivos principais: divulgar e promover a cultura científica junto dos jovens, num contexto de contínua aprendizagem experimental, estimular a implementação de projectos de carácter científico nas escolas e fomentar estilos de vida saudáveis.

Visionarium

Dep. Conteúdos Científicos

Implantado menor coração artificial do mundo

Uma equipa de médicos alemães anunciou recentemente o transplante de um coração artificial de 92 gramas – o menor alguma vez implantado num ser humano – numa paciente de 50 anos que sofre de insuficiência cardíaca.

"Ela suportou bem a operação de três horas e meia", afirmou na altura da operação, realizada no final de Julho, o director da

clínica de cirurgia cardíaca da Universidade de Heidelberg, Matthias Karck.

O coração, feito de plástico e titânio, vai regular o fluxo sanguíneo para o ventrículo esquerdo do coração. "Este novo modelo oferece grandes vantagens: com um peso de 92 gramas é o menor dispositivo do mundo a poder substituir completamente o ventrículo esquerdo e opera de forma

particularmente silenciosa e eficaz", explica Karck. Outra das vantagens é o facto de a clínica poder monitorizar electronicamente os equipamentos 24 horas por dia.

"Esta bomba poderá também, em princípio, ser usada como solução temporária enquanto se aguarda um transplante cardíaco", disse, por sua vez, o chefe médico da clínica alemã, Arjang Ruhparwar.

Fonte: AFP

O inverno da nossa desesperança

"O que sobrevive é a produção consciente e socialmente significativa do indivíduo. Donde decorre que quanto mais universal for esta produção, mais sobrevive. Quanto mais a vida de alguém é expressiva, mais universal será a sua história singular e a sua biografia. E assim transcende-se o inverno da desesperança" ..

Ivonaldo Leite

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
Brasil

"Quando uma luz se apaga, fica mais escuro do que se jamais ela tivesse brilhado". Assim disse John Steinbeck, no livro cuja denominação é tomada de empréstimo para o título deste texto. Trata-se de uma denominação que reflete o tom de desencanto de Steinbeck, aludindo, como se sabe, a primeira frase da peça Ricardo III, de Shakespeare.

Abordando a divisão dos Estados Unidos em dois países, Steinbeck mostra como, enquanto em um procura-se ter presente valores como ética e apreço, no outro prevalece a luta de cada um por si e a busca desregrada pela acumulação material. Desencanto com a sociedade e com a onto-

logia humana. Com o tempo vivido. Qualquer coisa que, de alguma forma, nos faz lembrar o personagem de Al Pacino em *Scent of a woman*.

Entre a luz e a escuridão. No papel de um cego, Al Pacino transita entre o mundo pretérito e o presente, vivendo este pela imaginação que, sabemos, produz desejos precisamente por os desejos resultarem da curiosidade e da intrínseca necessidade humana de saciar a subjetividade. Já tendo um mundo vivido, o tempo a viver de Frank Slade – personagem interpretado por Al Pacino – é breve. Brevidade à qual ele procura lhe atribuir sentido a partir da amizade com um jovem que, nesta condição, ainda

tem um mundo a viver e, por conseguinte, tem no seu horizonte a busca de significado para a existência. "Num momento, vive-se uma vida". Com esta frase, Slade atenuou a reação da rapariga que ficou surpreendida com o convite que ele lhe dirigiu para dançar, alegando que o seu noivo estava a chegar. Temporalidade que, mesmo sendo breve, não finda.

De facto, assim é o tempo. O seu passar é passado quando os acontecimentos que abriga dão as cores para a existência. Sem acontecimentos, não pode haver cores. Não pode haver existência. Embora ele possa escapar às nossas mãos, o que importa são as paisagens que, em sua trajetória, passará a compor o seu mosaico.

A contingência do mundo aparece à realidade humana na medida em que a realidade humana se estabeleceu a si mesma sobre o nada. O inverno da nossa desesperança. Tristeza e melancolia. Não se trata, contudo, de qualquer acidente de percurso, mas de algo inerente à própria ontologia humana. O cerne de quem diz abriga o que não necessariamente é expressado pelas palavras. Mais ainda: a existência humana, no limite, destina-se à não existência física, ao perecer.

Como bem realçou Hegel, por um lado, a morte é o resultado final do processo de um indivíduo singular, que vive e age numa sociedade universal, e, por outro lado, ela é a negatividade natural do indivíduo que ocorre no tempo, mas que cancela o tempo absoluto do indivíduo que morre. A morte faz o indivíduo sair da universalidade quieta, da negatividade abstracta. A esta universalidade quieta, o morto é remetido como originalidade natural, como ente que, assim sendo, deixa de ser uma diferença, deixa de ser uma alteridade e um outro. Ele volta ao Mesmo, ao Nada. Pelo que, na morte natural, como cancelamento da alteridade existente, não se pode encontrar nenhum consolo e nem reconciliação.

Mas, e que pensamentos e sentimentos experimentamos em relação ao desaparecimento de um ente querido? Aqui parece que é possível estabelecer uma relação com aquilo que o pensamento hegeliano expressou no que concerne à contemplação das ruínas históricas. A morte e as ruínas históricas evocam necessariamente uma reflexão sobre a degradação temporal, sobre o irrecorrível desaparecimento dos indivíduos e das coisas.

Perante o morto não há consolo, pois ele pertence ao domínio do desaparecimento e da finitude. Somente com o nosso retorno ao mundo activo da história dos seres vivos, podemos nos reconciliar com a universalidade da vida. Quer dizer, é na reconciliação com a vida, que nos nega consolo, que temos o lugar onde poderemos encontrar a valorização do desaparecido. Porém, não como desaparecido, mas na expressão de sua universalidade vivida, no produto de sua actividade, que se apresenta como legado e na significação exemplificativa de sua vida. Em suma, o que sobrevive é a produção consciente e socialmente significativa do indivíduo. Donde decorre que quanto mais universal for esta produção, mais sobrevive. Quanto mais a vida de alguém é expressiva, mais universal será a sua história singular e a sua biografia. E assim transcende-se o inverno da desesperança. 🐦




1º Congresso Internacional

Ser Professor de Educação Especial

Local: Instituto Piaget
Campus Universitário de Almada
27, 28 e 29 de Novembro de 2009

Partners:



Apresentação:

Não basta que se seja quem é para se ser uma pessoa profissional sem representá-lo. Os professores, enquanto profissionais, é que contribuem activamente para a melhoria das suas competências. A PH Instituto Piaget em 2009, assume, assim, como objectivo mais importante, para 2009, a organização de cursos de formação permanente, a realização de um congresso internacional e, ainda, a edição de uma revista com um carácter exclusivamente profissional.

A realização deste congresso internacional é, este, um tema que queremos compartilhar consigo. Convidamos para participar nesta importante oportunidade e investigar-se de mais sobre o tema. A este congresso e a reunião Queremos que possa dar de aprendizagem e interactividade, quer seja presencial para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial e quer seja de forma de discussão pessoal, por meio e videoconferência, para a questão que faz a todos os presentes. O que é ser professor de Educação Especial?

Queremos também que se junte à nossa associação e para participar nestes congressos. Uma associação forte tem, sem dúvida, um importante papel nos nossos desenvolvimentos, nos congressos e na educação.

Queremos também

Inscreva-se em: www.ph-pro-inclusao.com.sapo.pt

Informações:

PH Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial
 Quinta da Amoreira de Santa, 2610-365 Almada
 Tlf: 217 1 33 371 - geral@ph-pro-inclusao.com
www.ph-pro-inclusao.com.sapo.pt

Associação:

Associação em Congressos (antes de 30 de Setembro)	100 Euros
Associação em Congressos (depois de 30 de Setembro)	110 Euros
Membros da AMDE (antes de 30 de Setembro)	50 Euros
Membros da AMDE (depois de 30 de Setembro)	75 Euros

Endereço: Av. da Educação Especial, 1000-000 Lisboa - 1111-1111

Partners:






SAÚDE ESCOLAR

Mudar o que como...



Os portugueses comem mal. Apesar dos inúmeros apelos dos nutricionistas, as doenças derivadas da má alimentação continuam a aumentar e a fazer vítimas cada vez mais jovens. O que pode cada um de nós fazer para inverter esta situação?

Débora Cláudio

Nutricionista do Departamento
de Saúde Pública da ARS Norte, IP

Come-se mal em Portugal. A comida é muito saborosa e as doses do restaurante são copiosas. Deixar na travessa é pecado... Mas a obesidade transformou-se em epidemia, a prevalência de Diabetes supera as expectativas estimadas, cada vez há mais pessoas com síndrome metabólico, sofre-se mais, perde-se qualidade de vida, gasta-se mais dinheiro em medicamentos, usa-se mais tempo em consultas de saúde e fala-se muito que é preciso mudar o que se come... tudo na terceira pessoa.

E eu? Cumpro as recomendações da Roda dos Alimentos e das regras básicas que os nutricionistas se fartam de apregoar? Como de 3:30h em 3:30h ou estou a

manhã toda sem comer? No almoço como sempre sopa ou salada de legumes como primeiro prato e o prato de comida tem legumes a ocuparem metade da área, ou é todo ocupado pelo frango, pelo peixe ou pelo feijão? Bebo água ou água adicionada de açúcar e aromas ou a uma percentagem que nem 10% de fruta atinge e que me dá a sensação de que pelo menos alguma fruta comi (claro que não são as 2 ou 3 peças, mas alguma é). Será? E os meus filhos, o resto da família. Ah, não tenho tempo para mudar agora. Talvez quando estiver de férias...

O nutricionista diz que tenho de comer 400g de fruta e legumes todos os dias e que

Eu?



uma boa forma de o conseguir é incluir a sopa nos meus hábitos diários. Mas o meu filho não gosta de sopa! Eu por acaso também não lhe acho piada. E ter de comprar e depois preparar todos os vegetais... é demasiado complicado. Afinal nem tenho fome. Mas qual é o mal de comer só arroz com carne? E a carne só do tamanho da palma da mão? Só se for posta mirandesa...

Nem se percebe bem porque é que dizem que o que comemos pode fazer-nos mais doentes. Quando como o bife com arroz até me sinto bem. Comer demasiado mata? Não morri e já como há 17 anos...

Este discurso é ouvido pelos profissionais de saúde todos os dias. Não apenas pelos jovens mas pelos pais deles, avós e até por parte de alguns profissionais de saúde e professores. Os serviços de saúde dizem que se preocupam muito com a doença das pessoas e alertam há anos para a ligação entre o que cada um come e como vive e a sua saúde. São doenças silenciosas que não são imediatas, que se escondem em cada gesto que fazemos quando escolhemos o que comer.

Então como chegar às pessoas? Como mostrar a cada jovem, a cada adulto, a cada

profissional que o que ele escolhe para comer em cada momento influencia de facto o seu estado de saúde?

A vida de hoje é imediata. Queremos soluções rápidas, instantâneas, no exacto momento em que identificamos os problemas. E quando não é possível a melhor solução ter resposta imediata? O caso da Diabetes é paradigmático. Quantos diabéticos em diálise não desejariam voltar atrás? O arrependimento no caso de algumas doenças não dá salvação! As pessoas dão valor ao que já não têm quando deixam de o ter. Temos a resposta há muito encontrada. Temos o conhecimento. Como é que não conseguimos mudar? O que falta para que eu consiga mudar?

Os factores que impedem a mudança são por exemplo o meu gosto (obstáculo interno) ou a oferta alimentar apelativa (obstáculo externo). Se, nesta vida frenética, eu conseguir parar para pensar, até consigo incluir a razão como critério de escolha e não apenas as emoções. Mas então como conseguir parar para pensar? Quando ouvimos ou lemos algo que não é habitual e que nos faz confusão, paramos para tentarmos perceber melhor. Paramos para analisar mais profundamente. Eu

posso mudar quando paro para pensar. Então eu tenho que ter mecanismos que me façam parar. Os psicólogos usam as dissonâncias cognitivas para o fazer. Se vejo um cartaz na rua com uma fotografia de arroz, massas, batatas, pão, feijão, e está escrito "O açúcar que precisa está nestes alimentos" eu tenho de parar. Então açúcar não é o que ponho no café? A imagem não condiz com a escrita. Então o arroz e a batata têm açúcar? Isto obriga-me a parar. Se eu usar estes alimentos de 3:30h em 3:30h regulo as minhas glicemias (o que é fundamental para diabéticos), deixo de ter fome antes do almoço e do jantar, pelo que como menos quantidade a cada refeição (o que é óptimo para obesos), sinto-me com energia durante todo o dia (excelente para não doentes) e... surpresa das surpresas, cumprio as recomendações dos nutricionistas sem qualquer problema e até com prazer! Este é um exemplo do modo de funcionar do PASSE, o programa de alimentação saudável em saúde escolar do Departamento de Saúde Pública da ARS Norte, I. P. na sua dimensão comunitária. Descubra outros exemplos no site do PASSE: www.passe.com.pt 

NOVAS TECNOLOGIAS

Sobre o público e o privado na Internet

Numa época em que a escola ensina às crianças a pesquisar conteúdos na Internet e a trabalhar com as tecnologias da informação, torna-se indispensável reflectir uma série de novas questões – tais como a identidade e a nossa relação virtual com estas ferramentas. Novos conteúdos a explorar em termos de promoção da saúde mental.

Rui Tinoco

Psicólogo clínico.

Um menino de sete anos abre o computador e fica calado durante horas. Para o resto da família isso constitui um alívio. Vivem num apartamento e é difícil manter uma criança desta idade sossegada, especialmente em tempo de férias. O medo cercou-os a todos e é impensável deixá-la ir brincar para a rua, “sabe-se lá o que pode acontecer!”. O problema é que a calma é aparente. Ele está a jogar um MMOG (Massive Multiplayer Online Game) especialmente direccionado para a sua faixa etária. Trata-se de uma quinta imaginária, onde as tarefas se acumulam: é preciso vender bens, tratar dos animais e da produção

agrícola. Pode-se comprar animais mitológicos e ir equipando-os com uma panóplia de objectos. Mas não nos esqueçamos que essa quinta tem vizinhos e que, no mercado, há que lidar com outros jogadores. Aos poucos, o menino interage com um número apreciável de agricultores e vai construindo as suas amizades no virtual. Já sabemos que a curiosidade é um dos principais motores do desenvolvimento humano. Acontece que os novos meios tecnológicos proporcionam outros espaços. Referimo-nos, mais concretamente, aos meios informáticos e às novas formas de socialização que a Internet propor-



ciona. Cada vez mais queremos procurar no ecrã dos monitores muitas das coisas que não achamos na vida. As diversas formas de interacção em tempo real que estão disponíveis permitem um desdobramento do eu e a entrada num mundo imagético que, não obstante, pode surgir depois na mais cruenta materialidade. Referimo-nos às plataformas de redes sociais (Hi5, Netlog, Twitter...), às salas de chat, à Second Life, entre outros exemplos.

O menino é agora um adolescente. A sua experiência virtual já é considerável. Experimentou diversos jogos, interagiu com pessoas, possui a sua rede de contactos num qualquer programa Messenger. Constrói agora o seu avatar numa plataforma de redes sociais. Começa a coleccionar amigos: convida as pessoas que conhece, mas em breve pode começar a explorar as redes sociais. Clica no perfil de um amigo, descobre os amigos desse amigo, mais outro clique... Rapidamente está a analisar perfis de pessoas que não conhece. Se quer ter muitos amigos, acaba por fazer convites e começar a conversar com sabe-se lá quem.

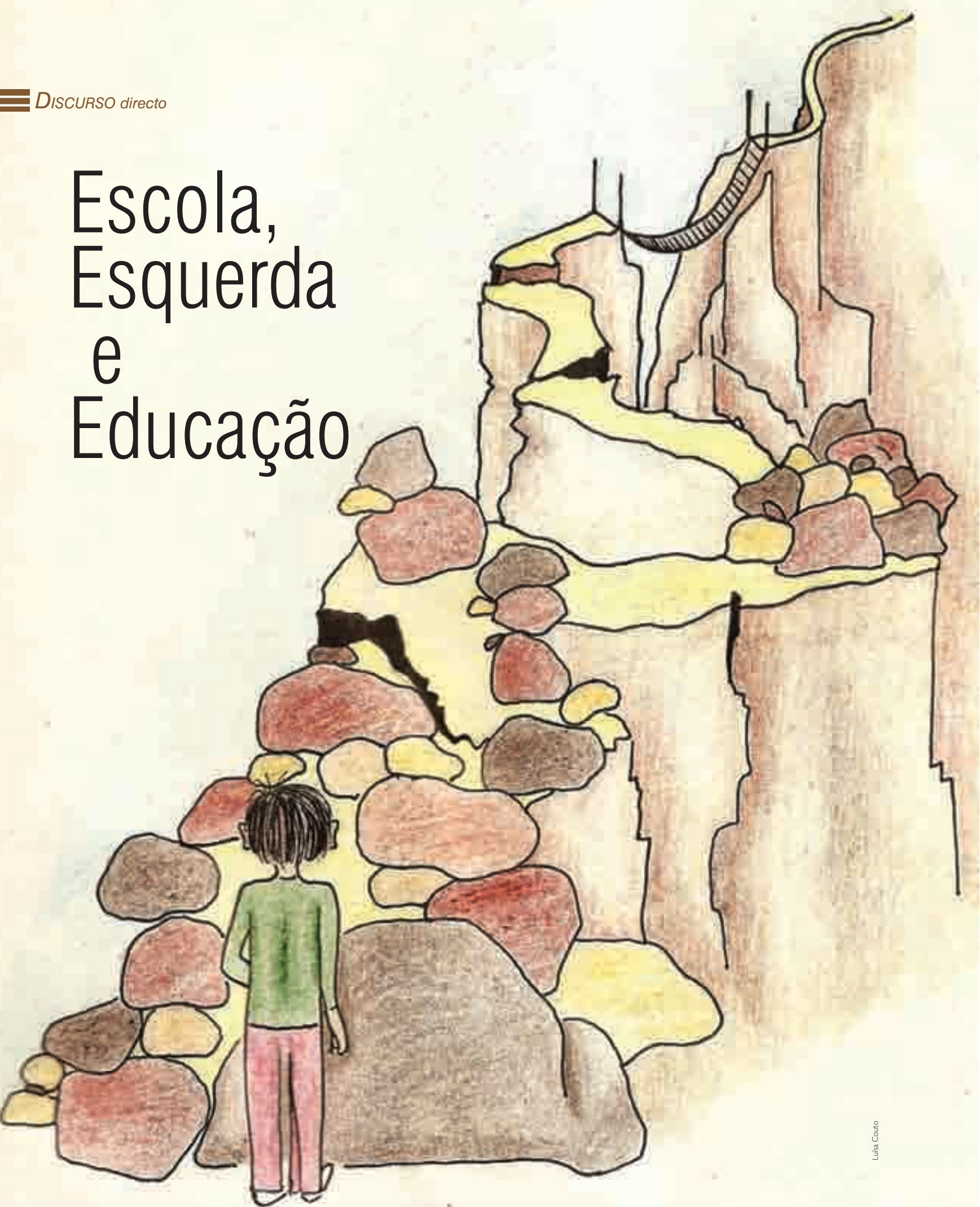
A questão do perfil é também importante. Julgando-se ao abrigo de um anonimato imaginário, publica fotografias de si em poses vagamente eróticas. Nem sequer é muito ousado: muitos dos seus amigos e amigas publicaram fotos de seminus... Às vezes, tem que se confrontar com situações constrangedoras: uma tia ou a própria mãe visitam o seu perfil. Insurge-se então, apelando ao seu direito de privacidade (mas mantém o perfil público na Internet...). De seguida, era inevitável, vai conhecer uma pessoa com quem sentiu afinidades nas suas interacções virtuais. Pode até dar-se o caso de estar apaixonado... Trocou de número de telemóvel, enviou mensagens escritas e imagens.

Quando se vão conhecer surge um outro problema: o avatar confiante e seguro de si não consegue ser convocado para o mundo real. As pernas tremem e aquela conversa, que surgia a propósito de tudo e de nada, não anda naquela esplanada de café em que se sentaram. O eu virtual parece que cresceu para além do eu real e o que agora apetecia ao nosso adolescente era mesmo ligar o computador.

Poderíamos continuar a nossa história. Tecer-lhe inúmeros contornos, pois as possibilidades são infinitas. Vamos apenas levantar algumas interrogações: esse desdobramento do eu num imaginário avatar é possível? Um avatar pode ser completamente fantástico ou tecer relações próximas com o mundo real, ou seja, posso criar um perfil com o meu nome no Twitter... nesse caso, esse eu é mesmo eu ou uma criação? Como gerir a questão da privacidade neste género de plataformas? O modo como interagimos com os outros e os gestos virtuais que fazemos, será que os poderemos realizar no mundo real? O eu confiante é mesmo real ou apenas uma réplica do que se deseja ser?

Numa época em que a escola ensina às crianças a pesquisar conteúdos na net, a fazer trabalhos com base nas novas tecnologias, nenhum destes assuntos está pensado. Preocupamo-nos mais em fornecer um portal de acesso à Internet, e que todos tenham computadores, mas... e o resto? Esta crónica lista apenas uma breve série de problemas que ficam por ensinar ou reflectir. São eles novos conteúdos a explorar em termos de promoção da saúde mental. 

Escola, Esquerda e Educação



Lúcia Couto

Para a esquerda política é inaceitável, do ponto de vista dos princípios, que a Escola se afirme como um espaço de reprodução das desigualdades. Daí a exigência de se desenvolverem projectos de gestão democrática nas escolas e de se construírem colectivos docentes suficientemente solidários para possibilitarem a participação dos professores de forma reflectida e interessada.

Ariana Cosme

Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto

No dia a dia em que vivemos, ao longo dos debates em que participamos, há algumas ideias que os atravessam de forma sólida e subliminar. Uma das mais interessantes tem a ver com a crença de que não é por falta de propostas que a escola pública se afirma como uma instituição que respeita uma lógica de funcionamento mais democrático, mas por falta de vontade política para concretizar essas mesmas propostas. Trata-se de uma perspectiva que não podendo ser desvalorizada no seio do debate em questão, não permite, contudo, que possamos afirmar, no âmbito de um tal projecto, que não nos defrontamos, também, com a ausência de respostas e de soluções credíveis. Ausência esta que justifica, por isso, que defendamos ser necessário promover reflexões e pesquisas consequentes, em função das quais possamos enfrentar, sem ambiguidades e sem subterfúgios, problemas como aqueles que, entre outros, se relacionam: (i) com a construção de projectos educacionais que não façam do combate à exclusão escolar o pretexto que, afinal, legitima essa mesma exclusão, quando se limitam a propor respostas que hierarquizam, do ponto de vista do seu valor formativo, os percursos escolares dos seus alunos, sem pôr em causa ou discutir, por exemplo, a relação entre esses percursos e a origem sócio-económica dos discentes; (ii) com a mobilização e o envolvimento dos professores num projecto deste tipo; (iii) com o desenvolvimento de projectos de gestão democrática ou (iv) com a construção de colectivos docentes que

funcionem de uma forma colegial e tão esclarecida quanto possível. Só reconhecendo que não estamos, apenas, perante um problema de falta de vontade política, mas também perante a inexistência de projectos e de meios que permitam sustentar essa vontade é que poderemos discutir seriamente esses (e outros) problemas que foram por nós atrás referidos.

Trata-se de um desafio que, importa afirmar, decorre do património de preocupações que caracteriza a esquerda política, na medida em que para aqueles que se situam noutros domínios do espectro político esse é um desafio que lhes é estranho. Para estes, a hierarquização dos percursos escolares é inevitável, logo não faz sentido discutir se os professores terão que ser mobilizados para se envolverem em projectos educacionais que recusem e contrariem essa hierarquização. Para estes, igualmente, o desenvolvimento de projectos de gestão democrática e a subsequente preocupação com a construção de colectivos docentes que funcionem de uma forma colegial é uma reivindicação contra-natura, dado que, na sua opinião, a eficiência não se compadece com igualitarismos que contribuam para o funcionamento medíocre das instituições públicas.

Ao contrário, para a esquerda política é inaceitável, do ponto de vista dos princípios, que a Escola se afirme como um espaço de reprodução das desigualdades, assim como é inaceitável que os professores definam a sua intervenção como profissionais em função de um tal pressuposto. Neste sentido, importa reconhecer que o problema que se coloca àqueles que se situam à esquerda é, certamente, um problema que resulta de um desafio mais ambicioso e complexo. Um desafio que decorre de um imperativo ético e não tanto da resposta, por exemplo, a uma necessidade de maior

conforto profissional. Daí a exigência de se desenvolverem projectos de gestão democrática nas escolas e de se construírem colectivos docentes suficientemente solidários para possibilitarem a participação dos professores nesses projectos de forma reflectida e interessada.

Se, hoje, um tal projecto nos conduz a produzir um discurso de carácter utópico, isto só pode querer dizer que há um percurso difícil a fazer. Um percurso que nos obriga a uma reflexão sobre os seus azimutes e o modo de o realizar. Um percurso cujas dificuldades e armadilhas se afirmam, actualmente, de forma mais explícita, após uma legislatura em que um governo que reivindicava a sua pertença ao campo da esquerda, e com o apoio de uma maioria absoluta no Parlamento, nos mostrou como a fragilidade de alguns dos conceitos que alicerçam o projecto de uma Escola Pública, subordinada a uma racionalidade político-pedagógica de inspiração democrática, podem constituir não só um obstáculo à afirmação de um tal projecto, como um meio estratégico através do qual se promove a ilusão de que esse projecto foi ou está em vias de ser construído.

Daí a necessidade de, numa agenda de reflexão a promover pelas organizações que se situam no espaço da esquerda política, nos tenhamos de debruçar sobre esses conceitos, de forma a revisita-los e a interpelá-los como objectos teóricos vulneráveis e, nalguns casos, desgastados e gastos. Um exercício que está longe de ser uma operação confortável ou isenta de riscos e de equívocos. Mais do que de um discurso radical, necessitamos de uma reflexão radical que sustente um programa político no domínio da educação capaz de alicerçar um projecto, a longo prazo, consequente e, sobretudo, congruente. Não é uma tarefa fácil. É uma tarefa necessária. 

Obrigado!...

Ó palerma!

Foi nessa altura que dois alunos lhe abriram a porta e ele passou, sem olhar ninguém, sempre em frente, queixo bem levantado e passos firmes em direcção à sala de professores. Atrás de si ouviu então: "obrigado!". Por alguns segundos hesitou, ia olhar, dizer obrigado. Mas fiel aos seus princípios seguiu em frente, costas bem direitas, ignorando aquela interpelação ... E então ouviu: "obrigado, ó palerma!"

Ele estava visivelmente zangado e aborrecido, diria mesmo furioso. Tinha começado a dar aulas nesse ano naquela escola. Já lhe tinham dito como a escola era difícil, afamada por estórias que passavam de boca em boca e, segundo constava, até iria começar o novo ano lectivo como um TEIP, fosse lá o que isso fosse, mas até não deixava de ser um mau sinal. Ele sabia que seria uma escola complicada e preparara-se antes, pronto a enfrentar as maiores dificuldades.

As aulas começaram e de facto não era fácil captar a atenção daqueles adolescentes e, quando captada, conseguir que ela se mantivesse algum tempo. Era difícil e cansativo mas nada de muito especial. Nada que merecesse a atenção de um filme por telemóvel colocado no you-tube, nada que desse origem a grandes conversas, nada que não pudesse ser gerido na íntima solidão da sala de aula, entre ele e os alunos. Sobretudo nunca houvera nada que o fizesse sentir-se humilhado mesmo quando

sentia que o seu trabalho não atingia grandes resultados. Mas ele estava ali para ensinar, era o que fazia, e eles que aprendessem. A sua autoridade nunca tinha sido posta de tal modo em causa que não pudesse continuar solidamente em frente. Aliás, seguir determinadamente em frente, ignorar os protestos e alguns ditos desagradáveis, mostrar a sua firmeza e determinação, tinha sido sempre o seu lema. Os colegas tinham-no avisado: nada de fraquezas nem familiaridades, dar-se ao respeito, não mostrar nunca os dentes, olhar sempre em frente, ignorar o que eles faziam quando cruzava os corredores, mostrar a distância que havia entre ele, professor, e eles, os alunos, marcar posição.

E ele tinha seguido este conselho e não se tinha dado mal. Apesar de um certo sentimento de insegurança que o atacava quando as portas das salas se abriam e ele atravessava os corredores, pululantes de adolescentes barulhentos, movendo-se de forma tão rápida e de destino

Angelina Carvalho

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

imprevisível, correndo, gritando, ignorando toda a gente enquanto se dirigiam numa direcção e objectivo incompreensíveis, agitando objectos e rindo ou gritando até ensurdecer. Mas mesmo nestes momentos, que eram mais ou menos intensos conforme as horas do dia, ele tinha-se mantido firme nos seus propósitos e parecia que tudo corria bem. Parecia-lhe que a melhor estratégia era mesmo ignorar aqueles redemoinhos de adolescentes como quem ignora os remoinhos do vento e segue em frente quando atravessa a rua num temporal.

Até que lhe tinha sucedido aquilo hoje!... Aquilo tinha sucedido mesmo no meio de um grupinho de que ele tinha uma má impressão, onde ainda por cima estavam também alguns alunos seus, e pior ainda, próximo de duas colegas que se cruzaram com ele!

Nunca se sentira tão vexado, sobretudo porque ouvira, ouvira e não pudera ignorar que aquilo era com ele e que, mesmo mostrando-se indiferente, seguindo em frente e entrando na sala de professores, seu refúgio, atrás de si ficariam a vibrar aquelas palavras e as gargalhadas que se lhe seguiram.

Ele seguia pelo corredor, lugar de passagem de alunos e professores, com uma porta a meio, e junto à qual alguns alunos se juntavam em grupo, esperando o próximo toque de campainha. Ao aproximar-se da porta, com as mãos ocupados com uma pasta e papéis, pensou que ia ter que a abrir empurrando-a com o ombro. Foi nessa altura que dois alunos, lha abriram e ele passou, sem olhar ninguém, sempre em frente, queixo bem levantado e passos firmes em direcção à sala de professores.

Atrás de si ouviu então: "obrigado!". Por alguns segundos hesitou, ia olhar, dizer obrigado. Mas fiel aos seus princípios seguiu em frente, costas bem direitas, ignorando aquela interpelação a que, obviamente não deveria reagir. E então ouviu "obrigado, ó palerma!" e ainda "ó palerma"! E aquele "obrigado, ó palerma!" ficara a ressoar nos ouvidos, num ressoar que se prolongou pelo corredor fora, fazendo estremecer os duros alicerces da sua firmeza desenhada em passadas determinadas e queixo levantado.

Como ele estava furioso! 🐉



As pátrias são

Pensar uma pátria sem um território de referência identitária faria tão pouco sentido como acreditar que um "despatriado" que reconhece os laços da língua, da família, da cultura e da terra onde nasceu e viveu se considere, sinceramente, liberto da "raiz" por transformação em "cidadão do mundo"

Leonel Cosme

Escritor e investigador. Porto

Num texto pouco citado, – O Sentido de Portugal –, Fernando Pessoa simplifica o vínculo do homem à pátria considerando que "a base da Pátria é o idioma, porque o idioma é o pensamento em acção, e o homem é um animal pensante, e a acção é a essência da vida."

Se quisermos ser mais abrangentes, aduziremos que o homem, sendo também um animal terrígeno, como os bichos do monte e as aves do céu, mas dotado com uma qualidade que o distingue entre os outros animais – o livre arbítrio – pensou, falou e agiu em função do território em que "apareceu", logo para se relacionar com o seu parceiro ou vizinho, criando um idioma de intercomunicação que lhe permitiu receber e transmitir práticas e ideias de sobrevivência e desenvolvimento.

Todavia, se, conservando embora o idioma em territórios estranhos para onde nos mudámos, por necessidade ou aventura, não contássemos com o único território de recurso em que não nos sentiríamos tolerados e donde moralmente nunca poderíamos ser expulsos,

- não nos perturbaria ver que israelitas e palestinos se matam desenfreadamente para terem um território e não se contentam, vivendo na diáspora, em manter a língua e o que ela resguarda, como um relicário, da sua identidade;

- não nos sensibilizaria ver aquele velho camponês que vendeu a casa e o eido da aldeia onde nasceu para custear a compra do apartamento do filho com quem vai viver, na cidade, e depois, doente, por não encontrar nele assistência, acabar os seus dias recolhido numa Misericórdia, sofrendo de saudade dos campos e dos montes da terra perdida, sentindo que a sua pátria morreu na cidade – sobre o que António de Alçada Baptista, beirão saudoso expatriado em Lisboa, também achou que "a Pátria começa nas aldeias e tem o destino do campesinato";

- não veríamos como um perigoso aviso ou ameaça o facto de países ricos e populosos

da Ásia, para proverem à sua alimentação, estarem a comprar partes do território de países pobres de África onde os seus naturais, por falarem idiomas diferentes, chegam a disputar ferozmente direitos de ocupação.

Ora, ninguém questionará que, dentro ou fora do território pátrio, a língua-mater plasma um sentido de pertença a uma "história", "entidade" ou "ipseidade" (como lhe chamaram Steiner e Derrida) enformados por memórias vividas ou contadas, que caracterizam, segundo uns, a "alma nacional", segundo outros, a "identidade". Donde, pensar uma pátria sem um território de referência identitária faria tão pouco sentido como acreditar que um "despatriado" que reconhece os laços da língua, da família, da cultura e da terra onde nasceu e viveu se considere, sinceramente, liberto da "raiz" por transformação em "cidadão do mundo", alheio ao questionamento formulado pelo poeta cubano Damaris Calderón: "Há saída possível para fora ou toda a saída é para dentro, até ao reino da raiz?"

Um biólogo ou um poeta teluristas aceitariam igualmente esta relação considerando a influência que a terra (o solo, a paisagem) exerce sobre o carácter e os costumes dos seus naturais. O telurista Teixeira de Pascoaes, na Arte de Ser Português, é mesmo peremptório: "A reflexão da paisagem no homem é activa e constante. A paisagem não é uma coisa inanimada; tem uma alma que actua com amor ou dor sobre as nossas ideias ou sentimentos, transmitindo-lhes o quer que é da sua essência, da sua vaga e remota qualidade que, neles, conquista acção moral e consciente." Mais tarde, Torga, poeta médico, diria que "a província é o protoplasma da pátria, a substância onde se processa o metabolismo que lhe garante o equilíbrio homeostático." Ao vínculo fortíssimo que induz um emigrante rústico a reproduzir memórias do "ninho" em terra estranha que foi coagido a habitar há quem chame Saudade.

territórios

Não desconhecendo que o território onde se nasce e vive (o seu clima e paisagem) produz uma determinada psicologia (o nativo dos trópicos não pensa-sentindo como o nativo dos glaciares), provavelmente também Jung e Mounier concordariam que a "anima" é condicionada pelos efeitos que o ambiente exerce (ou exerceu) sobre a "carne". Pelo menos, enquanto o Homem, como o conhecemos historicamente sujeito a um certo metabolismo, não se transformar em Cyborg, congeminado com chips e clonagens num "admirável mundo novo" cibernético...

Mas um poeta urbano e solitário, que só conheça do seu país a partícula que é visível do alto de uma janela, ou um sem-abrigo condenado a viver entre a rua do Pão dos Pobres e o cortiço onde se acolhe, só pode ter da pátria uma ideia emprestada, – por conversas, livros ou televisões - que tanto pode ser realista como fantasiada, transmissora de verdades como de mentiras, de factos como de mitos. A pátria que está para lá da nossa casa, da nossa rua ou do nosso bairro, num espaço difuso que nos é distante e do qual somos ausentes, mas sabemos existir nele gente, campos, montes e rios, onde se reproduzem as espécies, semeia, planta, e se é feliz e infeliz, é a pátria de outiva, também julgada nossa porque apreendida em narrações de glórias e de horrores, mas que, na realidade, não nos "pertence" e por isso podemos enjeitar, sem sentir pena nem pecado.

Politicamente, não é patriota aquele cidadão, intelectual, político ou governante, para quem é indiferente que o território nacional arda ou se despoeve, alugue ou venda, e pelo qual só fará uma revolução ou uma guerra se for afectada a sua casa, a sua família ou o seu negócio, se antes não puder fugir para outro país. Poderá cantar um hino, evocar antigas glórias e coleccionar ícones, e não ser um cidadão da Pátria, se no território nacional ele for apenas um morador.

Com inquilinos destes a pensar e a agir, certamente não seria famoso o sentido de Portugal. 🍷



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quantos são... os alunos com dificuldades numa classe? Quantos são eles?

Tantas vezes ouvimos que "é preciso mudar as atitudes" que até poderíamos pensar que havia umas "técnicas especiais" para mudar atitudes. Seria tempo perdido. As atitudes mudam consequentemente quando a pessoa vive e reflecte sobre experiências que são incompatíveis com as representações que ela tem da realidade.

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa.
Presidente da ANDEE – Associação Nacional
de Docentes de Educação Especial

www.proinclusao.com.sapo.pt

Numa reunião em que participei há pouco no Brasil, um grupo de professores levantara esta questão analisando os processos tal como se desenrolam no dia a dia das escolas. E as opiniões foram muito interessantes: dizia-se que, se um professor (vá-se lá saber porquê) identificar um grande número de alunos com dificuldades na sua sala de aula, isso acarretava consequências curiosas.

Antes de mais dava ao professor uma aura de rigor e de competência do tipo ("Este professor é muito exigente em termos de aprendizagem"). Depois, o professor marcava território no sentido em que se os resultados finais fossem maus ele poderá

sempre dizer "Eu logo preveni que tinha muitos alunos com dificuldades". Uma terceira consequência verifica-se no efeito desta identificação ao nível dos outros professores. Se um colega diz que tem muitos alunos com dificuldades, em que posição fica um colega que assinala poucos ou nenhuns alunos? Fica sem dúvida numa posição de fragilidade podendo a sua posição ser conotada com um idealista ou então mesmo de incompetente.

Diziam-me estes professores brasileiros que conheciam casos em que se verificou um "efeito de cascata", em que começando um colega a assinalar as grandes e numerosas



dificuldades dos seus alunos, os outros se sentiam na obrigação de seguir ou mesmo aumentar a parada. E este processo já tinha chegado a que se identificassem numa única sala de aula 40% (quarenta por cento) de alunos com dificuldades. (Parece aquelas conversas de idosos em que o seguinte tem uma doença sempre maior e mais dolorosa do que o anterior...)

E aqui vemos a necessidade de trabalhar em práticas que possam mudar estas atitudes. Repito: práticas que possam mudar as atitudes. Tantas vezes ouvimos que "é preciso mudar as atitudes" que até poderíamos pensar que havia umas "técnicas especiais" para mudar atitudes. Seria tempo perdido. As atitudes mudam consequentemente quando a pessoa vive e reflecte sobre expe-

riências que são incompatíveis com as representações que ela tem da realidade.

Há tempos um professor contava-me que os alunos da sua classe ficaram bem espantados pelo facto do seu colega cego ter tido a melhor nota num teste em Língua Portuguesa. Este é o tipo de experiência que pode mudar efectivamente as atitudes destes alunos em relação ao seu colega cego. Assim em lugar de dizer "mudar atitudes" talvez devamos dizer "mudar as práticas para mudar as atitudes".

Esta mudança de práticas é extremamente complexa. Uma determinada forma de actuar está profundamente ligada a um complexo de valores e práticas: ao mudar uma delas devemos estar conscientes que estamos a mexer uma pedra de um muro e

muitas vezes não podemos nem mesmo estimar os efeitos desta mudança.

Que práticas poderiam conduzir a que as atitudes face à diferença dos alunos fossem positivas e esporádicas em lugar de negativas e generalizadas (como vimos podendo chegar a 40%)? Poderíamos talvez avançar 3 ideias.

Antes de mais a mudança da escola deve vir de dentro da escola. É a escola que deve avaliar as suas forças e vulnerabilidades e a partir dessa análise do que melhor pode fazer com as suas próprias forças estudar quais os meios que precisa para fomentar uma educação respeitadora e valorizadora dos diferentes esforços de cada um. E o que não conseguir fazer com as suas forças saber pedir o que precisa.

Depois, a avaliação deve ser mais e mais centrada nos processos e não só nos resultados. Este ano pedi aos meus alunos de Mestrado que decorassem um soneto ("Sete anos a Labão Jacó servia...") e escrevessem numa simples folha quais as estratégias que usaram para o decorar. Foi uma boa experiência sobre como os processos para atingir um fim semelhante podem ser diversos. No final a pergunta que presidiu à análise desta experiência foi: será que damos aos nossos alunos ferramentas e lhes permitimos usar estratégias para trabalhar semelhantes às aquelas que nós próprios precisamos?

Por fim, saber que separar um aluno da classe por lhe termos identificado uma necessidade "especial" pode ser uma limitação que só nos permite ver os factos mais aparentes. Os professores que são mais eficazes a lidar com a diversidade trabalham no sentido de responderem a todos os alunos que podem, em qualquer momento, apresentar algum tipo de dificuldades (e são quase todos). Separar os alunos que têm dificuldades dos que não têm pode ser só um sintoma que não conseguimos identificar as dificuldades de uma grande parte dos alunos.

Quanto são, perguntávamos... São talvez todos os que podem ter dificuldades em algum momento, em alguma matéria em alguma experiência do ensino. Mas são talvez muito poucos os que por terem dificuldades precisam de meios de ensino que não podem ser usados na sala de aula e que não beneficiem da interacção, convívio e interacção dos colegas. 🐘



“O regime de transição proposto é de todo inaceitável”

Entrevista conduzida por **RICARDO JORGE COSTA**
Fotografia de **TERESA COUTO**

Professor Assistente do Instituto Superior de Engenharia (ISEP) do Instituto Politécnico do Porto, Raúl Pinheiro assume nesta entrevista o seu papel de sindicalista e faz um balanço do processo negocial que decorreu ao longo dos últimos meses. Apesar de reconhecer alguns ganhos para os docentes do ensino superior politécnico, Pinheiro afirma que a manutenção dos concursos continua a ser o “pomo da discórdia” entre a tutela e os sindicatos.



Que apreciação crítica global faz de todo o processo de negociação, nomeadamente das propostas apresentadas pela tutela?

Penso que as propostas iniciais do ministério para a revisão do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico eram mesmo muito más. A serem levadas à prática poriam em causa o funcionamento dos politécnicos pois, entre outras coisas, asseguravam lugares de carreira para apenas 30 por cento dos docentes. Os restantes prestariam serviços no máximo a meio tempo e perderiam o direito à exclusividade. Além disso, veriam o seu salário reduzido para um terço do actual. Esta proposta era de todo insensata e creio que o decorrer das negociações fez ver ao ministério o que é actualmente o politécnico.

Considera que os professores do politécnico ficaram a ganhar em relação à sua anterior situação?

Sim e não. O actual estatuto permitiu a situação que se vive actualmente no politécnico, com 70 por cento dos docentes contratados como equiparados, ou seja, em situação de precariedade. Nos politécnicos maiores a prática era a renovação dos contratos de dois em dois anos, mas noutros a expectativa de renovação não existia e havia contratos a serem renovados por 3 meses.

O novo estatuto aproxima a carreira no politécnico da do universitário, exige o doutoramento como qualificação de acesso à carreira, assume a exclusividade como a forma normal do exercício das funções docentes, e alarga em muito os antigos quadros, agora lugares de carreira, invertendo a enorme precariedade existente.

Seguramente que tudo isto são coisas positivas, mas o regime de transição proposto é de todo inaceitável. Os docentes que estão actualmente no politécnico como equiparados, alguns há mais de 20 anos, que têm cumprido de forma exemplar as funções, que ajudaram a construir o que é hoje o politécnico, que nele criaram e deram corpo a grupos de investigação de excelência, não aceitam colocar a concurso internacional o seu lugar. Alguns até fizeram o doutoramento, sem que tal fosse até aqui exigido, a expensas próprias, sem direito a dispensa de serviço. Não será do mais elementar bom senso que estes docentes tenham direito a um lugar de carreira?

Porque razão foi marcada a greve – e, já agora, porque motivo não teve o apoio da Fenprof?

Ainda antes da greve, foram levadas a cabo outras acções de luta enquanto se estava no processo de negociação. Destaca-se a manifestação frente à Assembleia da República, promovida conjuntamente pela FENPROF e pelo SNESUP, que permitiu avanços significativos nas negociações como a garantia de renovação de contratos durante os seis anos de transição para os docentes inscritos para doutoramento e a abertura próxima de concursos para os já doutorados, por proposta da FENPROF. Contrariamente ao estatuto do secundário, houve de facto negociação, embora o ministro se mostrasse sempre irredutível na questão de fundo: os concursos.

A FENPROF procurou garantir o que de bom tinha sido conseguido, assinando a acta das negociações onde considera como globalmente positiva a configuração das futuras carreiras, mas não deixando de marcar a sua forte discordância com o regime de

transição. A greve foi marcada pelo SNESUP, dando voz ao enorme descontentamento dos docentes neste ponto e foi um êxito, com grande adesão nos principais estabelecimentos de ensino. Para mim, foi um tanto surpreendente a capacidade de luta que os docentes demonstraram.

O final da legislatura levou a que a FENPROF preferisse ver este estatuto, bastante negociado e com muito de bom, aprovado. A alternativa era a aplicação da nova lei geral dos contratos de trabalho da função pública com o presente estatuto em vigor, o que mesmo para os docentes cujo contrato tem vindo a ser renovado abria possibilidades de tal não continuar a acontecer. Para além disso, nada garante que um próximo Governo, alterando o estatuto, viesse a consagrar o que este consagra. Já poucos se lembram mas já houve tentativas de, por exemplo, retirar a exclusividade a todos os docentes.

Tendo em conta que a ronda de negociações terminou, foi conseguido aquilo que era exigido?

Como já expliquei, muito foi conseguido nas negociações, tendo sido acolhidas muitas propostas da FENPROF, e muito por pressão da luta dos docentes. Apenas a incontornável questão dos concursos, que é sem dúvida o pomo da discórdia, se manteve. Sendo sem dúvida acertado que o acesso à carreira se faça por concurso, não é de todo aceitável que quem de facto está na carreira - apesar de formalmente ser equiparado - e não tem qualquer responsabilidade em ter um contrato de equiparado quando de facto está a preencher necessidades permanentes, tenha que ver em risco o seu emprego por um concurso internacional, onde pode com grande probabilidade perder o lugar.

É também injusto face ao universitário, onde esta passagem sempre foi automática com a obtenção do doutoramento, e se mantém com o novo estatuto. Se atentarmos bem, nenhum sindicato se manifesta contra o estatuto, e ambos se mostram frontalmente contra o regime de transição. Mesmo na última vigília que se realizou, os docentes pediam ao Presidente da República que fizesse o que está ao seu alcance para rever o regime de transição, e não para que não promulgasse o estatuto.

Que novas iniciativas irão tomar as organizações sindicais no sentido de obterem aquilo que consideram justo?

Actualmente a FENPROF está a contactar os partidos políticos concorrentes às eleições com vista a obter destes o compromisso de alterar o regime de transição na próxima legislatura, o que tem sido conseguido. Está também a interceder junto das instituições com vista a alterar as condições contratuais daqueles que previsivelmente mais irão sofrer com a entrada em vigor do novo estatuto.

O quadro político actual é complicado, pois ainda não se sabe se o estatuto vai ou não ser promulgado nesta legislatura e não se consegue fazer uma previsão segura de como será o próximo Governo, pelo que é arriscado prever quais as acções concretas que os docentes e sindicatos irão tomar. Mas seguramente continuarão a lutar pela alteração das disposições transitórias do estatuto. Podemos dizer que agora a luta vai de férias, mas com certeza voltará retemperada e com mais força. 

UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt



**Aprendizagem
ao Longo da Vida**

OFERTA PEDAGÓGICA [2009-2010]

1. PROGRAMAS PROFISSIONAIS

> FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação Multidisciplinar em Turismo
Documentação e Formação de Leitores
Empreendedorismo e Gestão de Pequenos Negócios
Ambiente e Sociedade
Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho
Formação de Formadores *Online*

> FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Novos Programas de Português
Educação Sexual, Saúde e Bem-Estar
Antropologia e Tecnologia Digital
Temas do Património
Tecnologias de Informação e Comunicação
Física e Electrónica
Matemática
Ciências Aplicadas, Ambiente e Sociedade

2. PROGRAMAS COMUNITÁRIOS

Cidadania e Participação Cívica
Empreendedorismo, Cultura e Desenvolvimento

3. PROGRAMAS DE ESTUDOS INTEGRADOS OU COMPLEMENTARES

Gestão da Caça e do Espaço Rural

Candidaturas e Inscrições

21 de Setembro a 9 de Outubro de 2009



INFORMAÇÕES

Rua da Escola Politécnica nº147,
1269-001 Lisboa Portugal
Telefones: 351+213 916 447/ 50/ 51
e-mail: alv.info@univ-ab.pt
www.univ-ab.pt/uav

Cristiano Ronaldo ou as lições do futebol



Marlene Santos

Manuel Sérgio

Professor Jubilado
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade
Técnica de Lisboa

Quem sabe ouvir e ver, com tolerância e respeito, muito aprende com o futebol e, portanto, com o Cristiano Ronaldo e o Messi e o Kaká e outros com a mesma profissão. É preciso ouvi-los, não com uma escuta desatenta e hierárquica, mas com a certeza que o diálogo é a essência da vida cívica e eles têm algo para nos contar que nós ainda não ouvimos nem lemos, acerca do futebol e portanto da vida.

Vivemos tempos novos. Quando era rapaz e me entusiasmava com as "Torres de Belém", com os "Cinco Violinos" e com o Rogério, o "Pipi", um dos jogadores mais habilidosos que os meus olhos já contemplaram, não me era dado futurar que, sessenta anos mais tarde, o Santiago Bernabéu pudesse albergar 85 mil pessoas, principalmente raparigas, para saudar, aplaudir e (por que não?) venerar um futebolista português, estuante de raça, de orgulho e dignidade, considerado pela FIFA e pelos fazedores de opinião "o melhor jogador do mundo".

A numerosa presença de público feminino é sinal da cultura somática do nosso tempo. A mulher libertou-se de bafientos valores tradicionais e assumiu os ideais da felicidade sensorial e afinal da própria vida no que ela tem de mais afectivo e pulsional. As espectadoras, entrevistadas pela televisão, não deixaram dúvidas: "Estou aqui para ver o melhor jogador do mundo e porque ele é muito giro".

O Freud do Esboço da Psicanálise ocorre-me, neste momento: "a pulsão é o ponto zero da génese do psiquismo". E ficava-se na dúvida se o que as levava ao Bernabéu tinha sido mais o jogador ou o símbolo sexual. Num ponto não é lícita a dúvida: a mulher, por sua conta e risco, torna-se sujeito e não objecto! Esta uma das grandes conquistas do nosso tempo! Por muito que pese aos moralistas (e machistas), vivendo, como sanguessugas, agarrados ao Passado. De facto, ser sujeito é não sujeitar-se! Aliás, já foi há 63 anos que o biquíni subiu, pela primeira vez, às passerelles, em Paris...

Mas, na personalidade somática do nosso tempo, onde a libertação da mulher é uma

das suas principais peculiaridades, como vimos acima, o desporto dá ao corpo uma relevância tal que os seus melhores intérpretes, como o Cristiano Ronaldo, ou o Leonel Messi, ou o Kaká, são os novos deuses. Portanto, o futebol diz-nos, à sua maneira, que é ao corpo que cabe definir o que somos e o que devemos ser.

Os cortesãos de Luís XVI, ou as sinhazinhas de José de Alencar, ou os luteranos europeus do século XVII também cuidavam do corpo, mas não sabiam que o biológico era o fundamento do psíquico (Jean-Marie Lehn, Prémio Nobel da Química, afirma convictamente que não somos outra coisa senão sistemas moleculares, extremamente complexos), nem que, mais do que salvar a alma, interessa salvar o corpo... porque não há alma, sem corpo! Quando, na segunda metade do século XIX, o futebol nasceu, o desporto destinava-se a instrumentalizar o corpo, ao serviço dos imperativos categóricos da razão. A Proposta de Lei, de 25 de Fevereiro de 1939, apresentada à Assembleia Nacional, para a criação do INEF (Instituto Nacional de Educação Física) sustenta que à educação física compete fazer do corpo "o digno instrumento de uma vontade esclarecida". Como se vê, uma teoria da formação do ser humano, assente no corpo-instrumento. E a dicotomia corpo-mente, natureza-cultura, pensamento-acção perpetuava-se declaradamente no desporto e no treino desportivo. Hoje, alguns treinadores, mais bem intencionados do que lúcidos, ainda separam, no treino, o físico do mental. Ora, na complexidade humana, tudo se relaciona com

tudo. E é a partir deste pressuposto que o treino há-de estruturar-se e ministrar-se. Presto, aqui, a minha humilde homenagem ao José Mourinho. Quando, há 28 anos, falava destes assuntos, nas aulas, ele soube concretizar, mais tarde, o que eu então antevia e não saberia nunca operacionalizar. É um super-dotado.

Quem sabe ouvir e ver, com tolerância e respeito, muito aprende com o futebol e, portanto, com o Cristiano Ronaldo e o Messi e o Kaká e outros com a mesma profissão. É preciso ouvi-los, não com uma escuta desatenta e hierárquica, mas com a certeza que o diálogo é a essência da vida cívica e eles têm algo para nos contar que nós ainda não ouvimos nem lemos, acerca do futebol e portanto da vida. Não esqueço o que aprendi com o Mário Wilson e o José Maria Pedroto e o José Mourinho e aprendo agora com o Jorge Jesus.

E o que nos ensinam os "homens do futebol", incluindo o Cristiano Ronaldo? Em primeiro lugar: só se sabe o que se vive e, depois, perguntar o que é o futebol pode ser bem o mesmo que perguntar o que é o Homem! Dostoiévsky, em Os Demónios, salienta que "sem o russo, sem o inglês, a humanidade pode viver. Mas, sem Shakespeare, a humanidade não devia poder viver e parece bem que não poderá viver". É bom que possamos dizer o mesmo do futebol. Num ponto havemos de convir: o futebol lança uma luz sobre o mundo que este não teria, sem ele. E... "o olho ouve", segundo a expressão profunda do título de uma obra de Paul Claudel, sobre a pintura! Mesmo a ver um simples jogo de futebol... 

Wikipedia chega aos três milhões de artigos em Inglês

A versão em inglês da enciclopédia on-line Wikipedia assinalou em meados de Agosto ter chegado aos três milhões de artigos escritos em língua inglesa com a publicação de um texto sobre Beate Eriksen, actriz norueguesa de 48 anos. A Wikipedia anun-

ciou a notícia na página en.wikipedia.org do seu site, agradecendo a todos os colaboradores que ao longo dos anos tornaram possível atingir aquela marca.

Criada há oito anos, a Wikipedia orgulha-se de oferecer a todas as pessoas ligadas à

internet a possibilidade de escrever ou editar artigos sobre qualquer tema. A enciclopédia on-line tem actualmente 13 milhões de artigos em 260 idiomas, sendo um dos sites da internet mais consultados, com 65 milhões de visitas por mês.

Fonte: AFP

Uma Autonomia nas mãos de novos senhores

Uma Autonomia, libertadora e responsável, pela qual tantos ao longo da História lutaram, acabou às mãos de novos e sofisticados senhores que usam e abusam da menoridade do Povo, hoje vítima de uma escola com trinta anos que, pacientemente, o anestesiou, tornando-o incapaz de um grito de indignação.

André Escórcio

Mestre em Gestão do Desporto
Escola B+S Gonçalves Zarco – Funchal

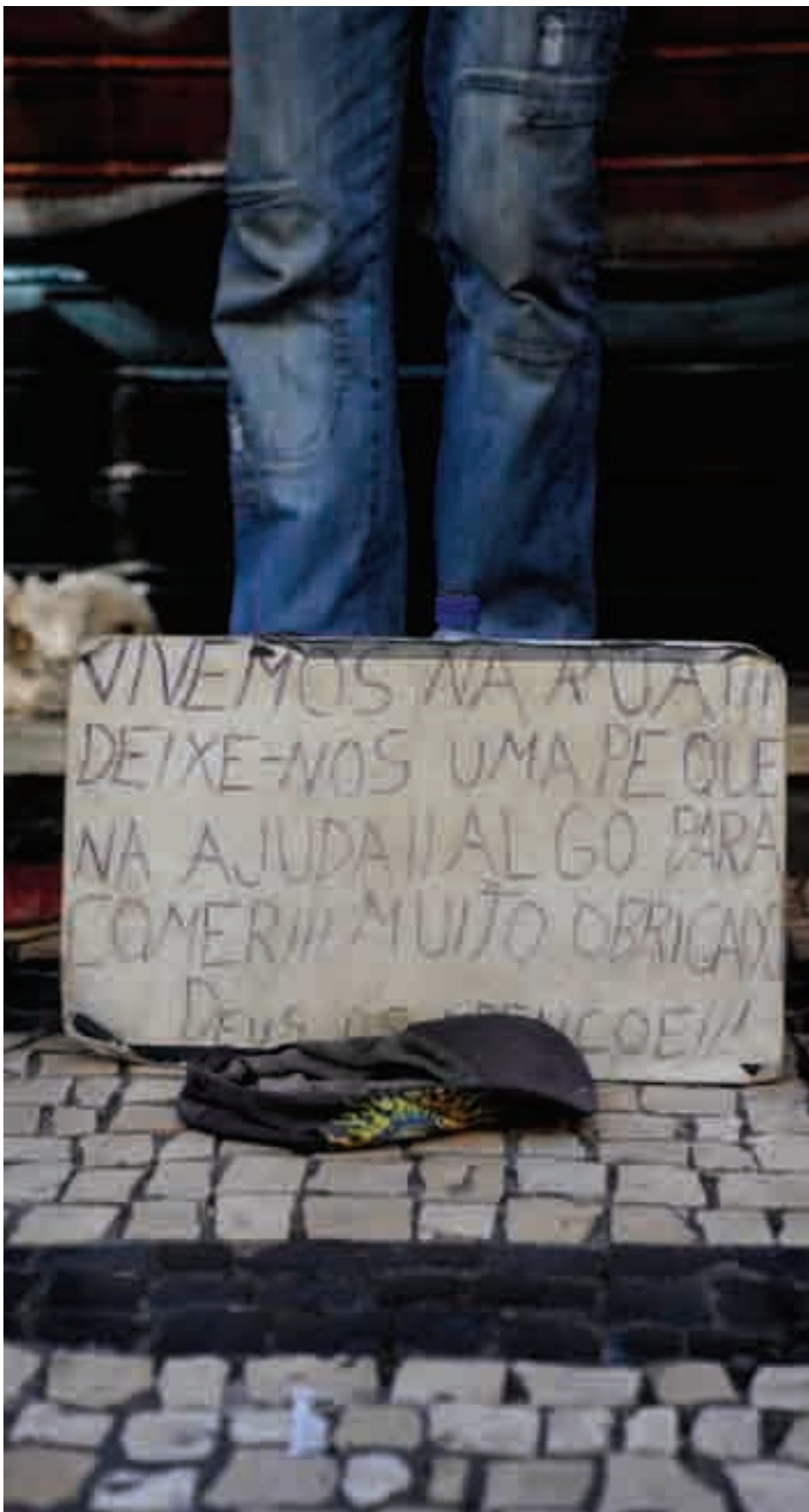
A palavra saiu-lhe exactamente nas escadas da Igreja do Colégio, no centro da cidade, onde vicissitudes da vida conduzem que por ali se sentem pobres na esperança que alguma coisa caia das mãos de um santo. "Indigentes" foi a palavra dita referindo-se aos Deputados da Assembleia Legislativa da Madeira. Ora, diz-se indigente aquele que necessita mendigar pois não pode viver sem recorrer ao auxílio dos outros. Ao falar assim dos Deputados fica justificado porque motivo "o mais importante", assim se considerou, lá não comparece, certamente porque deles tem pena, evitando, por isso, quaisquer misturas. O curioso de toda a soberba é que, politicamente, o dito homem, embora dependa dos indigentes parlamentares, conta lá com 33 homens e mulheres da sua própria cor política.

Ouvi e senti pena. Pena de ser presidido por um indígena, um autóctone, um aborígene em permanente indigestão política, "por velhice, nervosismo, excessos, comoções, ingestão de alimentos (políticos) de má qualidade, provocadoras de náuseas e suores frios" (Lello Universal, pág. 1282). O fatinho e a gravata da Missa, momentos depois de bater no peito em acto de contrição pelas indignidades, não evitaram o

acto político indigesto, confuso, enfadonho, abstruso e desagradável, perante tantos que amam esta terra e que desejariam que fosse um espaço construído na paz social, na serenidade, na educação, na cultura e no bem-estar para todos.

Mas ele sabe em que região vive e que região construiu. Uma região pequena, pobre e inculta, de gente sem noção dos seus direitos, que apesar de pobre tem a bandeira partidária enfiada no topo do zinco ou do casebre e, no quarto, a foto do mentor de tudo isto ao lado de Maria e do Rosário; ele conhece a Igreja submissa que abre as portas a muitos que passam fome, mas que, historicamente, não utiliza o púlpito para libertar, não toca o sino da contestação, trata as feridas sociais com pensos rápidos, não prega no âmago das questões e não consegue reagir, atada que está de pés e mãos aos milhões da subsidiodependência.

Uns riem perante o desabafo indigente, outros encolhem os ombros porque é a natureza dele, outros tomam um qualquer antiácido pelo enfartamento dos disparates ditos, mas onde ninguém se atreve a dizer basta. Os próprios Deputados, enxovalhados pela designação de indigentes mentais aceitam, serenamente, parecendo ficar



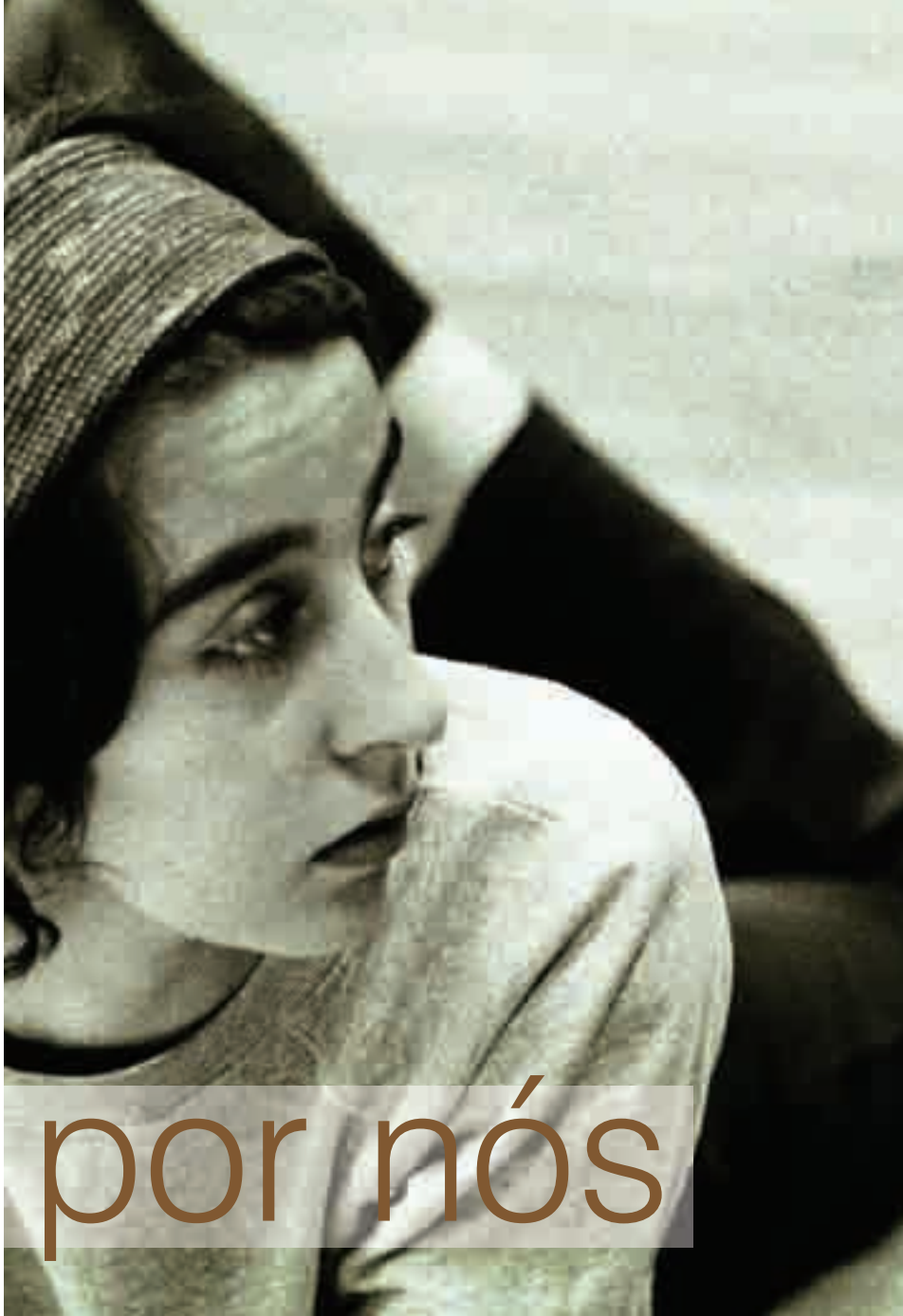
com um inchaço na língua pelo efeito secundário do antiácido. Ninguém dá pelo facto de pertencer ao primeiro órgão de governo próprio da Região ao ser tratado por andrajoso e mendigo do regime democrático. E assim se educa o Povo!

Uma Autonomia, libertadora e responsável, pela qual tantos ao longo da História lutaram, acabou às mãos de novos e sofisticados senhorios que usam e abusam da menoridade do Povo, hoje vítima de uma escola com trinta anos que, paciente-mente, o anestesiou, tornando-o incapaz de um grito de indignação. Tolerar, aplaude e engole tudo e, portanto, quer lá saber o que diz o Tribunal de Contas, sobre quem paga o quê e porquê, quem recebe e porque recebe! Essas não são contas do seu rosário. Amedrontado, aceita que o novo Hospital seja adiado mas que o estádio de futebol do Marítimo, já baptizado de Arena, leve do orçamento 31 milhões de euros; resignado, aceita que o desporto educativo escolar sobreviva, enquanto um desporto ao serviço da política e não do desenvolvimento tenha consumido 242,2 milhões de euros nos últimos oito anos mantendo, porém, sedentária, 77% da população; tolera que sejam necessários mais de duas centenas de atletas continentais e estrangeiros para assegurarem a representação da Região; que o gasto anual por atleta federado seja de € 2.028,24 enquanto o investimento por cama (o turismo é a principal fonte de riqueza - 2007) seja de € 249,00; aceite a existência de 12.000 desempregados, cale-se perante 32% de pobres e consinta uma acção social escolar verdadeiramente indecorosa.

Enfim, carrega a cruz e não descobre que esta é a Democracia no seu pior, transformada numa espécie de ignorância altifalante, que esconde a sociedade desequilibrada que produziu, reflectida que está na escola, na maior taxa nacional de abandono e de insucesso, e que apenas sabe festejar o betão à custa de um Povo resignado, distante de uma correcta leitura do sentido das prioridades e de um projecto colectivo aglutinador e dinamizador do corpo social. E todos os outros é que são indigentes! 🍷

PEDAGOGIA SOCIAL

O dizer e o fazer, ligados por nós



"Confrontamo-nos, entre pares, todos os dias, de maneira aberta, em discussões, às vezes dolorosas, quase sempre desbloqueadoras. Grupos de professores reflectem acerca do seu trabalho, alguns pela primeira vez. Como diz Houssaye, deixaram de ser professores e iniciaram-se como pedagogos"

Pascal Paulus

Membro de equipas de trabalho em territórios educativos de intervenção prioritária

Fui brindado com o livro *"La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury"* que a editora Matrice acaba de lançar. Um livro de amigos, para lembrar os 10 anos da morte de Fernand Oury que, em pouco tempo, e sobretudo depois de morrer, foi promovido ao estatuto de grande pedagogo, pelas ciências de educação francesas.

Possivelmente aproxima-se o momento em que uma das citações, que o Oury gostava de fazer em conversas e sessões de trabalho, se aplicará também à pedagogia institucional. Lembro-me da cartolina, com o texto de Marcel Jousse, exposta numa sessão de trabalho: *"Há três que fazem alguma coisa; há dez que fazem conferências sobre o que os três fazem; há cem que fazem conferências"*



sobre o que dizem os dez. Acontece que, de vez em quando, um destes cem vem explicar como fazer a um dos três. Então, um dos três, interiormente exaspera, e, para fora, sorri. Mas fica calado, porque não tem o hábito da palavra. Além disso, tem coisas para fazer."

Também entre nós, fala-se muito, nem sempre com grande conhecimento, do que se deveria fazer e não se faz, e romantizam-se intervenções pedagógicas, que alguns rotulam de românticas.

Desde há pouco mais de um ano, tenho o enorme privilégio de acompanhar equipas de crianças e professores que trabalham nos locais identificados, pelos burgueses bem-pensantes, como "zonas difíceis" da área metropolitana de Lisboa. Este trabalho,

com crianças e adultos, não deixa espaço para romantismos e foca-se em três linhas de acção:

- promover a autonomia das crianças, isto é, a liberdade intelectual de organizar a sua aprendizagem e o seu trabalho, em cooperação com colegas e professores;
- mediar a concepção, execução e apresentação de projectos de trabalho, idealizadas e escolhidas pelas crianças;
- promover a intervenção na gestão do tempo e do espaço, em cooperação, por toda a comunidade envolvida neste mesmo trabalho.

Confrontamo-nos, entre pares, todos os dias, de maneira aberta, em discussões, às vezes dolorosas, quase sempre desbloqueadoras. Grupos de professores reflectem acerca do seu trabalho, alguns pela primeira vez. Como diz Houssaye, deixaram de ser professores e iniciaram-se como pedagogos.

Sessenta jovens professores de actividades de enriquecimento curricular mantêm o seu diário de bordo que analisam criticamente, partilhando a análise entre todos. Utilizam-no como instrumento de formação, ao mesmo tempo que, investigadores na acção, fixam processos de trabalho com as crianças e os adultos com quem trabalham. Interactivamente, em curtos estágios e através de uma plataforma de comunicação, monitorizaram-se mutuamente, eles próprios acompanhados por quem faça a mediação do seu processo de aprendizagem.

Perto de cento e cinquenta professores de dois agrupamentos e três ciclos do ensino básico, alteraram, nalgumas situações radicalmente, as rotinas do trabalho escolar, para dar força às mesmas três linhas de acção. Discutem, também de forma mediada, quinzenalmente, a sua própria mediação das aprendizagens de jovens e crianças.

Como ponto de partida para o próximo ano lectivo, encontraram-se durante dois dias em torno de quarenta comunicações, cada uma testemunhando a reflexão que fez acerca do seu trabalho.

Os dois grupos construíram-se como comunidade de aprendizagem em torno da sua profissão. O primeiro procura quebrar as divisórias artificiais entre actividades e discute o enriquecimento curricular em torno de projectos de trabalho das crianças. O segundo discute a centralidade de cada uma das crianças e dos jovens, esbatendo as fronteiras artificiais entre ciclos e fases do percurso de aprendizagem que a escola organiza em currículos.

Tomamos a palavra, e, tomando-a, possibilitamos que as crianças com quem trabalhamos também a tomem. Tomamos a palavra para discutir entre pares.

Aos outros, limitamo-nos a mostrar o que temos feito. 

A Importância de ensinar

Ensinar é questionar, partilhar e criar. É imaginar. Ensinar implica seleccionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos alunos. Para que possam compreender a vida. Para que lhe possam atribuir significado. Para que usufruam da liberdade que o conhecimento proporciona. Para que se possa conhecer e compreender e ser mais livre e mais feliz.

Reunir consensos acerca do que significa ensinar nem sempre é simples porque é uma matéria que envolve valores (e.g., educacionais, morais, cívicos, políticos). Porém, há elaborações teóricas na literatura que têm merecido um significativo consenso. Os seminários e clássicos trabalhos de Nathaniel Gage, John Goodlad, Elliot Eisner e de Linda Darling-Hammond contribuíram para discernir quatro concepções sobre o ensino: a) o *Ensino como Trabalho*; b) o *Ensino como Ofício*; c) o *Ensino como Profissão*; e d) o *Ensino como Arte*.

No *Ensino como Trabalho* estamos perante uma visão racionalista e burocrática do processo de ensino, que parte do ingénuo princípio que as boas práticas podem ser definidas e especificadas de formas concretas, sendo apenas necessário que os professores as repliquem para que se alcancem os resultados que se desejam. O papel dos professores consiste na aplicação de orientações práticas previamente elaboradas.

No *Ensino como Ofício* entende-se que há um conjunto de regras, procedimentos e técnicas,

cas, mais ou menos sofisticadas, que podem ser aprendidas e desenvolvidas pelos professores. Ensinar será, nesta concepção, utilizar e aplicar adequadamente as regras e as técnicas prescritas pelas autoridades.

No *Ensino como Profissão* pressupõe-se que os professores possuem um sólido conjunto de conhecimentos teóricos que, aliado ao domínio de um alargado espectro de *saberes-fazer*, lhes permite uma atitude crítica e fundamentada sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem e sobre as suas próprias acções pedagógicas. Reconhece-se que os professores são capazes de formular juízos profissionais e de agir em função desses mesmos juízos. São, por isso, profissionais que se desenvolvem mais autonomamente em cooperação com os seus pares e que ensinam de acordo com elevados padrões de conhecimento científico, pedagógico e de prática profissional.

Finalmente, no *Ensino como Arte* estamos perante uma concepção que reside muito na natureza imprevisível, não convencional e

Domingos Fernandes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



inovadora das acções de ensino e de aprendizagem. As práticas estão claramente orientadas para cada pessoa e não são estandardizadas e, por isso, o ensino é dificilmente orientado por regras ou por orientações precisas e algorítmicas. Há uma predominância de dinâmicas de sala de aula baseadas na intuição, na dramatização, na improvisação e na criatividade. Ensinar é utilizar a ciência mas não é uma ciência porque é imprevisível por natureza. Os professores mobilizam um conjunto de recursos pessoais e de conhecimentos que utilizam, de forma única, em interacção com os seus alunos.

Ensinar segundo as duas primeiras concepções tenderá a remeter os professores para o papel de meros executantes passivos, burocráticos, tecnicistas e funcionalistas do currículo. Ou seja, os professores dizem

o currículo em vez de permanentemente o reinventarem e reconstruírem com os seus pares e com os seus alunos. Recorrem a técnicas e procedimentos mais ou menos mecanizados, mais ou menos pré-elaborados, mantendo os alunos *ocupados* na realização de tarefas marcadamente rotineiras. Tarefas que, como um dia nos escreveu Sebastião e Silva a propósito do ensino da Matemática, consistem em exercícios *estapafúrdios* equivalentes, no ensino das línguas, à retroversão de frases tais como: *As sobrinhas dos capitães brincavam no jardim com as netas dos juízes...*

Se, por outro lado, o processo de ensinar for encarado como uma profissão ou como uma arte, estaremos perante profissionais que se assumem como intelectuais, como investigadores das suas próprias práticas, capazes de reflectir sobre o que fazem e de

participar activamente no desenvolvimento do currículo.

Assim, ensinar é questionar, partilhar e criar. É imaginar. É pensar o currículo como oportunidade única para que os alunos mergulhem a fundo nessa inesgotável fonte de inspiração que é a vida nas suas múltiplas dimensões. Ensinar implica seleccionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos alunos. Para que possam compreender a vida. Para que lhe possam atribuir significado. Para que usufruam da liberdade que o conhecimento proporciona.

Ensinar é, assim, um processo complexo e exigente de mobilização sistemática e propositada de uma diversidade de saberes dos professores. É importante. Para que se possa conhecer e compreender e ser mais livre e mais feliz. ♪

As escolas públicas como heterotopias

João Teixeira Lopes

Deputado do Bloco de Esquerda; Sociólogo
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Perpassa pelas nossas escolas um espectro de permanente heterotopia de crise, porque os agentes estudantis habitam essa mesma crise como um modo de vida. Se, outrora, como refere Foucault, aos indivíduos em estado de crise eram reservados lugares específicos e com uma particular codificação e simbologia, hoje, preferencialmente, serão as escolas a desempenhar tal função.



Michel Foucault estabelece uma distinção extraordinariamente heurística entre as utopias, espaços sem a possibilidade de um lugar real, e as heterotopias, lugares que estão fora de todos os lugares, mas que têm uma localização física e que funcionam, amiúde, como representação, contestação e inversão dos espaços hegemônicos; “espécie de utopias efectivamente realizadas”, “contra-colocações” [“contre-emplacements”] nas quais “todas as outras colocações que se podem encontrar no interior da cultura estão simultaneamente representadas, contestadas e invertidas, espécie de lugares que estão fora de todos os lugares, ainda que sejam efectivamente localizáveis” (Foucault, 1995: 755-756).

Impossível deixar de pensar, desde logo, nas artes pictóricas emergentes e ou marginais, como os graffitis, que invadem as superfícies dos muros e paredes interiores e exteriores da escola, com ironia, paródia, condescendência ou insurgência, nos casos em que assumem uma intencionalidade mais ou menos explícita de humor anti-institucional. Outras vezes, contra o anonimato, desenham-se indecifráveis assinaturas – para quem não as consegue ler... – de uma existência que, doravante, inscrita na paisagem, transformada em paisagem, não mais permanecerá anónima e anódina. Outras formas, ainda, lançam pontes, agonísticas ou cooperativas entre grupos e estilos de apresentação de si, celebrando ícones e mitos. Nas cadeiras, nas mesas das salas de aula e nas paredes dos quartos de banho, multiplicam-se explosões de uma sexualidade ora predatória e machista, ora experimental e hedonista, ora neo-romântica e devedora das virtudes de um amor cortês *après la lettre*. Mas existem, igualmente, em numerosos exemplos, delimitações territoriais assinaladas nas paredes por inscrições que estabelecem fronteiras. Tais fronteiras, apesar de não terem existência física, possuem um real valor simbólico baseado no reconhecimento generalizado que lhes confere legitimidade. Não são, por isso, irreais. Só as atravessa quem possui um forte capital sub-cultural que transporta consigo o santo e a senha da passagem. Tal capital herda-se ou



conquista-se. As fronteiras não são irreversíveis e mantêm uma certa porosidade. Tal como na análise das heterotopias efectuada por Foucault, ganha sentido um duplo sistema de abertura e fechamento, propício a determinados trânsitos.

De certa forma, os estudantes liceais estão em permanente passagem – da infância para a vida adulta, do estudo para o trabalho, dentro do lazer, marcado por consumos omnívoros, ecléticos e cumulativos, de sub género para sub género e na própria escola, transitando entre as regras formais da instituição, respeitadas apenas nas dimensões instrumentais da meritocracia gerencialista – elaborando, em cálculo de minuciosa estratégia, planos de estudo que lhes permitem obter, potencialmente, a média almejada para entrar no curso y da fileira x na Universidade z ou, então, assumindo a desistência do projecto escolar e vivendo o dia-a-dia na escola como uma margem precocemente interiorizada, uma etapa já precária de um percurso que se adivinha errático, intermitente e instável. Não será jamais exagerado afirmar, assim o creio, que os estudantes são mesmo os *prisioneiros dessa passagem, agentes em trânsito, híbridos sociais*. Os vários espaços e fronteiras existentes nas escolas transmitem, precisamente, as várias ordens da interacção e a multiplicidade conflitual dos modos de relação com a instituição, quebrando o monopólio das instâncias clássicas de autoridade e manutenção da ordem.

Perpassa pelas nossas escolas um espectro de permanente *heterotopia de crise*, porque os agentes estudantis habitam essa mesma crise como um modo de vida. Se, outrora, como refere Foucault, aos indivíduos em *estado de crise* eram reservados lugares específicos e com uma particular codificação e simbologia, hoje, preferencialmente, serão as escolas a desempenhar tal função. 3

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FOUCAULT, Michel, «Des espaces autres» in *Dits et Écrits* (1954-1988). Paris : Éditions Gallimard

Que futuro para o 3D?

Tal como outras inovações que o precederam, o 3D representa a esperança do cinema de entertainment de esmagar o pequeno ecrã. Todavia, e uma vez mais, esta esperança arrisca-se a ser ilusória, pois as televisões, os computadores e as consolas serão brevemente também a 3D.

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Artística Conservatória de Música do Porto

Para os amigos que deixei na Fontes

*"Quando olhas longamente o abismo,
O abismo também olha o fundo de ti"*

Nietzsche

O fenómeno é incontestável. As estreias sucedem-se, uma após outra. Oficialmente, foram as crianças que abriram o caminho, com a animação projectada a 3D, criando a necessidade. Mas o porno também deu a sua ajuda clandestina. Assim, os imperativos económicos e as capacidades técnicas tornaram desta vez possível o que já tinha sido tentado várias vezes no passado, sem ter conseguido impor-se. Tal como outras inovações que o precederam, o 3D representa a esperança do cinema de entertainment de esmagar o pequeno ecrã. Todavia, e uma vez mais, esta esperança arrisca-se a ser ilusória, pois as televisões, os computadores e as consolas serão brevemente também a 3D.

O passado aconselha-nos a ser prudentes: pensa-se que foram rodados nos anos 50 cerca 160 filmes, 100 deles no ano de 1953. Neste momento, pode pensar-se que a mudança é irreversível. É para já significativo que os especialistas tenham prognósticos divergentes. A indústria não tem destes pruridos e aposta no 3D para, pelo menos, os próximos três anos.

Como mostra o inquérito de Bill Krohn, publicado nos Cahiers du Cinéma de Julho-Agosto deste ano, as perspectivas mantêm-se abertas. Algumas são mesmo apaixonantes, explorando metodicamente as questões técnicas levantadas por estes novos procedimentos, questões que interrogam mesmo o nosso olhar e a nossa atitude como espectador. É a hipótese da invenção de uma outra escrita de realização que se desenha pouco a pouco. Hoje são os técnicos que fixam os limites, limites que são para ser transgredidos mais dia, menos dia. Ainda assim é necessário começar a compreendê-los. Seguindo a pista teórica e técnica posta por Bill Krohn aos especialistas, vários índices contraditórios, mas por isso mesmo estimulantes, aparecem.

Assim, contrariamente ao que tem sido praticado, parece que a construção do 3D tende muito rapidamente a ultrapassar os efeitos de feira – que foram desde sempre uma das fontes do cinema – e a construir profundidade "atrás do ecrã" em vez de fazer surgir não importa que figura. É o estatuto simbólico da rampa que recupera assim as suas prerrogativas, passadas as alegrias simples mas pouco fecundas do ultrapassar da linha de separação. Simultaneamente, é claro que os nossos guias neste universo de regras desconhecidas pertencem, sem mesmo se dar conta, a uma ideia de realização arqui-formatada pela indústria, pois

tudo isto se tem passado em Hollywood, pelo menos nesta escala, e em mais lado nenhum. Se, como se fala em Los Angeles, neste momento James Cameron, com Avatar, e Spielberg, com Tintin, impõem esta ideia do espectáculo, o 3D traz consigo ameaças de uma ruptura decisiva pelos seus poderosos meios de produção e de difusão, que serão talvez capazes de concentrar ainda mais a maioria do público.

O 3D, a nova máquina de hegemonia das Majors? Veremos! Face a esta ameaça é essencial que um realizador como Joe Dante, desde sempre um contrabandista na fronteira entre o mundo das Majors e o dos independentes, se arrisque a fazer um filme de pequeno orçamento em 3D. Com The Hole, Dante faz também o seu buraco, que é também, simbolicamente, um túnel para trazer ao 3D outras ideias – estéticas e económicas – de cinema.

A questão – como sempre – põe-se em termos das origens geográficas e culturais: se os exibidores do mundo inteiro estão prontos a equipar-se para projectar o novo produto 3D fornecido pela Disney, Dream Works, Fox ou Universal, os produtores, técnicos e cineastas do mundo inteiro estão longe de estar no mesmo comprimento de onda, e os cinemas do mundo correm o risco de se deixar distanciar, de ser ainda mais excluídos da ideia dominante do cinema. 

Na bromélia

Nos seus *Ensaio*s (de 1580), Montaigne critica os vícios educacionais da sua época: *Esforçamo-nos para preencher a memória e deixamos a consciência e o entendimento vazios. Assim como os pássaros vão à procura do grão e o trazem no bico sem o experimento, para serem provados por seus filhotes, assim nossos mestres vão pilhando a ciência dos livros, alojando-a na ponta da língua, tão-somente para vomitá-la e lançá-la ao vento.*

Mais de quatrocentos anos decorridos, outro autor escreve: *cada vez que um professor se dirige a uma sala de aula, reitera a pergunta acerca de como fazer para que as crianças e jovens não se dispersem, não atrapalhem os colegas e, mais ainda, prestem atenção à aula, se interessem pelas actividades propostas.* Cumpre-se o Mito de Sísifo, em cada episódio do drama escolar. A aula continua a gerar desperdício. Alunos escutando MP3 na sala de aula – *As aulas são chatas. Não há como não ouvir música.* Passo pelos corredores das escolas. Salas fechadas, alunos alinhados em filas, olhando a nuca do colega da frente, copiando conteúdo do quadro – É o mundo do giz *versus* exílio de celular, onde o absurdo acontece: uma profesora enviou um bilhete à directora, dizendo “tenho um aluno a dormir na minha sala, peço providências”.

Aquilo que mantém viva a minha esperança é o trabalho de muitos professores, que, anonimamente, vão construindo novas práticas e suportando o desdém de múmias pedagógicas. Até nas melhores revistas da área da educação há quem desdenhe da prática de assembleias de escola, ou imputem o insucesso dos alunos à influência de novas pedagogias. Haja

paciência! Gostaria que me dissessem onde se praticam as “novas pedagogias”, eleitas como bode expiatório dos males do sistema. Ou que novas pedagogias esses especialistas terão praticado em sua sala de aula. Provavelmente, nenhuma.

Já tudo foi escrito e reescrito – desde a denúncia da doença ao seu tratamento. Insiste-se em soluções precárias, que não saem do círculo vicioso das referências paradigmáticas vigentes. Teóricos, políticos, gestores, especialistas entretêm-se em discussões estéreis: Qual a melhor idade para começar o fundamental? Qual a melhor idade para ser alfabetizado?... Um sem fim de debates bizantinos.

Ao longo de mais de três décadas, identifiquei e corriji erros crassos em minha prática. Erros em que ainda se insiste, colocando remendos num modelo obsoleto de organização das escolas, quando se deveria fazer a sua reconfiguração. A aula continua a ser a vaca sagrada da pedagogia, algo considerado indispensável nas práticas escolares. Nunca terá passado pelas eminentes cabeças dos pedagogos oficiais a ideia de que não existe um só modo de fazer escola?

A Natureza é pródiga em metáforas. Existe um insecto que cumpre todo o seu ciclo vital sem jamais sair da bromélia, que é a sua casa e o seu túmulo. Mas, como diria o Pessoa, *há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares, é o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.* 

A aula continua a ser a vaca sagrada da pedagogia, algo considerado indispensável nas práticas escolares. Nunca terá passado pelas eminentes cabeças dos pedagogos oficiais a ideia de que não existe um só modo de fazer escola?

José Pacheco

Escola da Ponte. Vila das Aves

E agora?

Num grande número de Escolas e de Agrupamentos, o(a) antigo(a) Presidente do Conselho Executivo, eventualmente já antes Presidente do Conselho Directivo, foi seleccionado(a) para director(a) e quase não teve opositores. Esta é, antes de tudo, uma grande vitória do modelo de gestão democrática.

Na maior parte das Escolas e dos Agrupamentos, como consequência do novo modelo de gestão, foram escolhidos no final do ano lectivo de 2008-2009 os novos Directores. O cenário então desenvolvido variou bastante, desde situações em que houve várias candidatas àquelas (e terão sido a maioria) em que só concorreram os anteriores Presidentes dos respectivos Conselhos Executivos.

O aparecimento de candidatas oriundas de locais diferentes, portanto relativamente desconhecedores dos contextos em que se propuseram trabalhar, vem configurar duas situações que importa destacar:

a) Emerge a figura "académica" do Gestor, já relativamente antiga e do agrado de vários sectores políticos, sendo, assim, definitivamente legitimada;

b) A necessidade de escolher alguém estranho à comunidade educativa, em algumas escolas ou agrupamentos, pode levantar a hipótese de uma total inexistência de identidade colectiva.

Ambas as situações conduzem inevitavelmente a uma reflexão profunda sobre a questão da autonomia; esta parece carecer obrigatoriamente de uma implicação dos membros da comunidade e ser mesmo impossível sem ela; é a velha questão de que não basta decretar a emancipação; é preciso assumi-la. Quando fizeram as suas escolhas, estiveram os membros dos Conselhos Gerais (quase todos inexplicavelmente ainda transitórios...) conscientes desta realidade? Como pensaram implicar o novo Director em situações

José Rafael Tormenta

Professor do Ensino Secundário /
Escola Superior de Educação do Porto

Que papel para os novos directores?

sempre com variáveis tão ocultas que este demorará a conhecer? Ou será que, afinal, as comunidades escolar e educativa, aí representadas, são tão coesas que se sentiram capazes de contratar um mero executivo que pretendem controlar a par e passo?

Num grande número de Escolas e de Agrupamentos, o(a) antigo(a) Presidente do Conselho Executivo, eventualmente já antes Presidente do Conselho Directivo, foi seleccionado(a) para director(a) e quase não teve opositores. Esta é, antes de tudo, uma grande vitória do modelo de Gestão Democrática. Imbuídos deste antigo espírito, os Conselhos Gerais escolheram as pessoas que tinham feito a sua formação e o seu desenvolvimento profissional segundo aquele paradigma. O respeito pela comunidade escolar, pelo diálogo e pela iniciativa, assim como o sentimento de pertença estavam inscritos no perfil destes candidatos.

Surgem agora, também, algumas situações que convém explicar:

- a) Há antigos Presidentes de Conselhos Executivos que eram “pequenos ditadores” dentro das suas escolas, usur-

padores de um poder que nunca lhes tinha sido confiado; são certamente uma das causas que levou à escolha de “desconhecidos”; que vão agora fazer os Conselhos Gerais?

- b) Alguns dos novos Directores estiveram “demasiado envolvidos” com o ministério de Maria de Lurdes Rodrigues, chegando mesmo a tomar decisões, ou nas suas escolas, ou junto da tutela, que ultrapassaram o registo de representatividade que se pressupunha que tivessem; não mostraram grande respeito pelos seus iguais; vão continuar ou, como parece ter acontecido ultimamente, recuar?
- c) A nova situação de Director pode permitir um registo democrático aparentemente falacioso: isto é, é fácil ouvir os outros, recebê-los amavelmente, quando se é “quem manda”, pois a situação estatutária cria por si só níveis de dependência e de obediência que não permitem, muitas vezes, a livre expressão de opinião; “colega de turma” dos outros professores, o Director terá

que criar um ambiente que permita a circulação livre das ideias; será capaz?

- d) Os antigos Presidentes transportam muitos vícios, designadamente no que concerne o exercício efectivo da democracia; acomodados ao longo dos anos, foram descurando este aspecto, importante para a formação e para o exercício da cidadania de jovens e de adultos. Vão agora melhorar este aspecto?

O papel agora atribuído aos Directores, se o modelo continuar, possibilita uma maior exigência por parte dos contribuintes. Trata-se, afinal, de um cargo público, relativamente bem pago, em que todas as responsabilidades são atribuídas a uma só pessoa. As trinta e cinco horas na escola serão escassas para esta tarefa. E a ter que viver eternamente a dúvida existencial: representação da comunidade escolar, da comunidade educativa, ou da tutela? Tenha o Director o “estilo” que tiver, vai ter que tomar opções muito claras. Na Gestão Democrática, havia um poder partilhado. E agora? 

O vidro

JOSÉ PAULO SERRALHEIRO

Numa sala da nossa escola apareceu um vidro partido. Não é um desses vidros grandes e grossos que certamente custam um dinheirão. Para ser mais rigorosa era um vidrinho de 23x32 cm. Os vidrinhos da nossa escola são assim, com estas medidas e fininhos.

O vidro apareceu partido pela manhã. Rigorosamente não posso afirmar que tenha sido partido durante a noite. Embora o vidro partido seja de uma janela da minha sala, não posso afirmar se ele se partiu ou se foi partido. E esta é, presumo, uma questão importante.

Posso afirmar que no dia 7 de Outubro às oito e trinta da manhã o vidro estava partido porque a Cátia se queixou que vinha vento dali e apontou para a janela. Eu olhei e vi que faltava lá o vidrinho.

Volto a repetir que não posso afirmar, com todo o rigor, e em boa verdade, se o vidro foi partido ou se se partiu.

Do lado de dentro da sala de aula não havia vestígios de cacos de vidro. No intervalo,

quando fui lá fora verificar o que se passava debaixo da janela, nem eu nem os miúdos vimos cacos de vidro. E como se o vidro da janela da minha escola tivesse sumido!

Uma hipótese que não posso deixar de pôr à consideração de Vossas Excelências é que alguém possa ter partido cuidadosamente o vidro, tenha aparado os cacos e sumido com eles criando assim confusão quanto aos procedimentos legais a seguir. Mas isto, tenho consciência, é já uma mera suposição e um atrevimento de que desde já peço desculpas. Saberão Vossas Excelências, melhor que eu, deslindar esta questão.

O que posso informar, com todo o rigor e fidelidade, é que o vidro não estava lá quando a Cátia se queixou do vento. Posso ainda afirmar, porque eu própria experimentei colocando-me frente ao buraco provocado pelo vidro em falta que, mesmo sendo um buraco pequeno, por ali, neste tempo de Outono, entrava um vento frio. Tenho a franqueza de afirmar, pedindo antecipada desculpa a Vossas Excelências, que estando perante este problema, não sei como agir para remediar a situação. E que não é claro se a situação é tipificada como acidente ou roubo.

Num livro policial que li quando fazia o meu curso havia uma situação clara. O personagem raciocinava considerando que se havia vidros no interior era tentativa de assalto (caso não faltasse nada) ou assalto (caso faltasse alguma coisa). Se os cacos estivessem no exterior era acidente (caso a janela estivesse fechada) ou fuga (caso a janela estivesse aberta). Nenhum destes casos se aplica ao nosso vidro, razão pela qual no sei como proceder junto das autoridades escolares.

Devo acrescentar que antes de me decidir a incomodar Vossas Excelências, tive o cuidado de consultar toda a legislação exis-

tente sobre vidros partidos e a forma de comunicar e não encontrei resposta de "acordo com os procedimentos" para esta situação.

Tendo eu de informar em rigor Vossas Excelências, em rigor eu não posso afirmar se o vidro foi partido ou se se partiu. Permaneço assim na dúvida sobre qual o modelo de participação a usar e, pedindo antecipadamente desculpa pelo atrevimento, se, dado o caso insólito, não será necessário esperar por legislação adequada que permita fazer correctamente a participação.

Informo ainda Vossas Excelências que antes de decidir incomodá-los tentei resolver o problema e encontrar resposta para as minhas dúvidas. Em rigor, informo que telefonei a 19 colegas de escolas com telefone no meu distrito pedindo esclarecimento sobre o melhor procedimento a seguir. Informo que as colegas, embora todas com experiência de vidros partidos, não tinham nenhum caso de ausência de cacos no interior e no exterior.

Chamo a atenção de Vossas Excelências para o facto de a minha escola se encontrar em regime de experiência de direcção. Assim, presumo, e peço antecipadamente desculpa se interpreto mal a legislação, que a minha escola tem autonomia administrativa e pedagógica. Sendo assim creio estarão reunidas as condições legais que me permitem, como Directora, dirigir a Vossas Excelências a pergunta: como devo proceder para participar o desaparecimento do vidro na minha escola?

Certa de que Vossas Excelências darão a melhor e mais rápida atenção a esta minha pergunta, respeitosamente,

De Vossas Excelências
A Directora

Nota:

Este ofício, em rigor, não corresponde ao escrito pela colega. Quando me falou do caso eu pedi-lhe autorização para publicação do ofício. A colega negou por considerar que existe legislação que proíbe que os directores e outros responsáveis pelas escolas permitam que a opinião pública conheça o que se passa de concreto no interior e no exterior das nossas escolas. Teve a colega medo de lhe ser instaurado inquérito disciplinar. Considerou ainda a colega que as autoridades escolares lhe cometeram a função de impedir que a opinião pública conheça estas pequenas misérias. Tive de respeitar a decisão da colega.

Da minha parte considero muito importante que a opinião pública conheça este caso do vidro partido. Por isso ponho à vossa consideração o ofício camuflado para defesa da clandestinidade da directora.

Devo acrescentar que em Março a colega ainda não obteve resposta das autoridades escolares para este ofício enviado em Outubro. O buraquinho continua lá na direcção da Cátia. Cuidadosamente a colega tapa a falha com uma cartolina que se desfaz quando chove.

Não digo a cor da cartolina para que as autoridades fiquem baralhadas. Como sabem o que não falta são cartolinas a tapar buraquinhos nas nossas escolas. Cátias agora há muitas.

Sem mais, fica o texto clandestino à vossa consideração. Se souberem qual ou quais os Decretos, Despachos, parágrafos e alíneas, circulares normativos ou outros dispositivos legais que enquadram o caso do vidro partido peço o favor de me informarem.

Clandestinamente farei chegara informação à colega em apreço. Talvez assim lá para o Verão a Cátia não tenha um cartão a tapar o buraquinho da janela da sua escola.

O Enfermeiro GASPAR

JOSÉ PAULO SERRALHEIRO

Ilustração TERESA LAMAS VIANA

Estão longe os cheiros, os sons, a luz e as cores. As imagens estão difusas. Está longe a África. Está longe a adolescência. Está perto a dor. A amargura de não ter sabido fazer nada.

Tudo esmorece no consciente. Fica o inconsciente empurrando, empurrando sempre. No fim, mesmo no fim, ficam os fantasmas. Fica a necessidade de não deixar morrer quem morreu.

A história do enfermeiro Gaspar é uma obrigação. É como pôr flores numa campã que não existe. Não se fala com ninguém. Não se conta toda a história. Solitariamente somos movidos pela ilusão de não ficarmos sós.

Eu era pequeno quando conheci o enfermeiro Gaspar. Ele era muito velho. Tão velho que sendo negro já tinha cabelo branco.

Sempre o vi com ar sisudo. Não ria. Nunca vi rir o enfermeiro Gaspar. Os brancos diziam que ele misturava o álcool da enfermaria com a água e bebia. Não sei se era assim. Eu nunca vi o enfermeiro Gaspar beber ou rir. Sempre com o ar sisudo. Se falava era só pela necessidade de falar.

O que eu sei e posso testemunhar porque vi durante anos, é que o enfermeiro Gaspar tratava muito bem dos seus doentes. Se fossem brancos tratava ainda com mais cuidado.

O paludismo era uma coisa muito chata. Quando se apanhava ficava-se com uma febre tremenda, mais de quarenta graus. Naquele tempo o remédio era tomar camoquina, ficar na cama a transpirar. A doença saía pela transpiração. De maneira que a roupa ficava toda molhada e era preciso mudar de três em três horas.

No sítio havia muitos solteiros, melhor dizendo, brancos sem mulher branca. As

mulheres estavam na "metrópole" os homens estavam lá para trabalhar e ganhar a vida.

Quando os brancos apanhavam o paludismo lá estava o enfermeiro Gaspar. Nunca se esquecia dos seus doentes. Camoquina e mudança da roupa de três em três horas. Dia e noite. Nunca sorria. O branco curava-se em quatro ou mesmo cinco dias. Se havia outra doença Gaspar era enfermeiro, médico e mulher, receitava e aplicava. E curava.

A guerra veio depois. Em 1961. Foi um medo tremendo. Matava-se de qualquer maneira. Depressa tudo parecia como nos livros de cowboys. Os brancos traziam revólver na cintura. Alguns tinham metralhadoras FPB. Os negros andavam assustados. Alguns eram presos, espancados e mortos. O enfermeiro Gaspar continuava sisudo tratando os seus doentes, dando camoquinas e outros remédios e mudando roupas.

Um dia vieram alguns tropas comandadas por um tal furriel Ferro. Já traziam coleção de orelhas e até pénis de negros dentro de frascos. A rádio dizia que eram os nossos heróis.

Os tropas começaram a acção. Foram prendendo negros e fazendo experiências. Quiseram até fazer experimentalismo histórico. Conhecedores da vingança de D. Pedro experimentaram arrancar três corações de três homens vivos. Célebre ficou a experiência com a lavadeira Madalena. Era negra bonita e os tropas quiseram experimentar como era fazer sexo depois de lhe introduzirem os cubos de gelo de uma cuvette na vagina. Experimentaram oito antes que Madalena morresse. Contentes com a experiência celebraram com cerveja.

Os tropas continuaram o seu trabalho prendendo, espancando, matando e atirando os corpos ao rio Lucala.

Lembraram-se depois que havia negros que sabiam ler. Um perigo para a Pátria portuguesa. Negro que sabia ler era por certo cabecilha da revolta. Era terrorista.

Lembraram-se então do enfermeiro Gaspar. Alguns brancos disseram que deixassem o velho em paz. Era um velho que sempre cuidara com desvelo os seus doentes. Um bom enfermeiro, diziam. Para os brancos solteiros, melhor, os que não tinham ali mulher branca, era enfermeiro e mulher. Tratava-os dia e noite, dava silenciosamente, na hora certa, a camoquina, mudava a roupa. Se havia outra doença encontrava o remédio.

Os tropas não quiseram saber e prenderam o velho. Levaram-no para o antigo armazém, era ali o sítio dos tormentos.

Eu era menino, tinha curiosidade de espreitar e vi. Os tropas pontapearam, esmurraram e gritaram ao velho enfermeiro Gaspar que se despisse. Silenciosamente, sempre sisudo, o velho despiu-se. Nu, ali ficou sisudo, velho, muito velho, a carapinha branca. Os tropas tinham um torno e prenderam o velho ao torno pelo seu sexo envelhecido. Depois regaram-no com gasolina e pondo-lhe fogo gritaram: – confessa que és um terrorista, diz os nomes dos outros.

Pela janela vi o velho enfermeiro Gaspar morrer calado, sisudo como sempre. Morreu ardendo, a carapinha branca enegrecendo e ele sisudo, sem falar, sem chorar, sem gritar, sem rir. Se deitou alguma lágrima eu não vi. Talvez o fogo a tenha secado.

Sem rir, sisudo, o enfermeiro Gaspar foi o meu mais velho contador de histórias. Não esqueço. Tenho saudades.





José Paulo Serralheiro

1947-2009



O afecto



Morno e fresco.

Levanta-se em voo. Calmo, largo, sem sair do chão tão firme.

Abre a comporta e as águas inundam o equilíbrio dos níveis.

...As paredes suportam o peso, docemente, em inundado silêncio.

Seguras, conscientes da força das águas moventes em abertura.

E ali ficam presas como são destinadas a ser,
Acalmando toda a sede, no seu quinhão de humidade.

A chuva sobe ao céu, o chão perfuma-se de névoas, em ondas, em ondas.

Quem sorve esse ar, sufoca depois em qualquer outro.

A música senta-se nos seus cantos mais íntimos
Enche toda a sala, dentro, e expande para quem acompanha o voo,

Para quem segura o mundo líquido das águas independentes.

Para quem, de longe e tão perto, mantém a distância que se tem diante das pessoas absolutamente próximas.

Teresa para o Paulo

Homenagem a José Paulo Serralheiro

Até à próxima Página!... Foram estas as últimas palavras que trocamos contigo, Zé Paulo. E aqui estamos, cumprindo o prometido. Aqui estamos por tua causa. Por causa da tua teimosia, do teu sentido de militância criativa que te fazia sentir caminhos insuspeitos no emaranhado dos dias que se constroem segundo a vontade e o dicionário dos tecnocratas de serviço. Por isso, é que a «Página» se transformou num ponto de encontro iconoclasta e surpreendente. Um jornal que, mês após mês, aparecia nas nossas caixas do correio e nas bancas no dia em que se anunciava previamente que isso iria acontecer. Um jornal que nos confortava, ao permitir que partilhássemos não só a esperança e os desafios, mas também as nossas dúvidas e igualmente a nossa ignorância. Um jornal cuja importância crescia à medida que a Escola vai sendo sujeita a um processo de instrumentalização acelerada e os discursos da eficácia e do pragmatismo redentor vão aprisionando a nossa possibilidade de reflectir sobre o mundo, as coisas e as pessoas. Um jornal plural e livre onde se pretendia que a cara condissesse com a careta, no momento em que encontrávamos nesse espaço, graficamente tão apelativo e cuidado, a preocupação de abordar a Educação em torno do Humano, como preocupação decisiva sem a qual não seremos capazes de sobreviver.

Hoje, o que é interessante é perceber que tu já havias percebido isto tudo há muito mais tempo do que a maior parte de nós. Não cremos que fosses apenas um homem inteligente. Eras um homem inteligente e reflectido, mas, sobretudo, eras um homem comprometido. Um homem para quem a mentira e o branqueamento da mentira não são as competências invisíveis de um portefólio a estimar. Um homem para quem as palavras não são, sobretudo, objectos a re-semantizar, mas instrumentos de comunicação a construir de forma árdua, através do reconhecimento que essas palavras só fazem sentido se formos capazes de entender os outros como interlocutores. Interlocutores indispensáveis para que possamos ser e ousar ser o que desejamos ser, no âmbito de uma comunidade onde teremos que aceitar, sem subterfúgios, a possibilidade dos outros poderem partilhar um propósito idêntico.

Fazes-nos falta, apesar do teu legado. Fazes-nos falta, mas mesmo assim só nos resta dizer: Até à próxima Página, Zé Paulo!...

Ariana Cosme & Rui Trindade



In Memoriam

José Paulo Serralheiro

Conheci o José Paulo Serralheiro nos idos anos de 1980, quando construíamos, ao mesmo tempo, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e o Sindicato dos Professores do Norte (SPN). Desde o primeiro contacto, percebi que o José Paulo se distinguia entre os dirigentes sindicais. E essa distinção advinha de, pelo menos, duas suas características sempre presentes: a primeira, uma enorme independência e capacidade reflexiva; a segunda, uma visão de acção sindical que não se limitava à defesa corporativa dos interesses profissionais dos professores, mas antes entendia essa defesa como parte de uma luta por uma escola inclusiva, democrática e emancipadora.

Foi, por isso, que se bateu pela criação de *A Página*. Não é fácil a um sindicato, em qualquer parte do mundo, criar e manter um jornal como *A Página*. O José Paulo soube criar uma teia de cumplicidades, primeiro internamente, depois envolvendo uma imensa rede de amigos e correspondentes, que lhe permitiu concretizar o seu sonho.

Como secretário-geral da FENPROF honra-me ter dado todo o apoio para que *A Página* pudesse ver a luz do dia, até como expressão de um sindicalismo que sempre defendera e que partilhava inteiramente com o José Paulo: interventivo e forte na defesa dos direitos profissionais, mas sempre, também, um espaço de solidariedades humanas, de aprendizagem, de contributo para a construção de uma escola onde todos tivessem lugar e aprendessem. E isso está bem espelhado na entrevista que dei então ao nº 1 de *A Página*.

Mais tarde, como professor universitário, aceitei com todo o prazer o lugar de colaborador permanente do jornal, embora não fosse tão assíduo na escrita como o

jornal merecia; mas o tempo, infelizmente, não é elástico! A distância física (e este tipo de vida que não nos deixa tempo para curtir uma boa conversa!) não nos permitia encontros regulares. Mas, no último ano, tivemos duas longas conversas: uma, descendo a Avenida da Liberdade, numa das manifestações dos professores; outra, na véspera das eleições para o SPN. Em ambas, a preocupação em renovar e manter o projecto de *A Página*, como parte de uma intervenção esclarecida no debate dos problemas da educação, que faça frente à hegemonia ideológica construída desde os

anos 1980 do discurso neoliberal e neo-conservador.

Afirmo já que a melhor homenagem que podemos fazer ao José Paulo Serralheiro é continuar e melhorar *A Página da Educação*. Daqui o apelo ao SPN, aos responsáveis do jornal, a todos os (muitos) colaboradores e amigos de *A Página*, para que este projecto continue para além do desaparecimento físico do seu fundador. Da minha parte aqui fica o compromisso. Bem haja, José Paulo.

Lisboa, 19 Setembro 2009

António Teodoro





Ao José Paulo Serralheiro, amigo, mestre e camarada

Hoje, dia 7 de Setembro de 2009, o Zé Paulo foi a enterrar. Demasiado cedo para esta viagem e para perder um amigo. A sua despedida foi dura. Não consegui conter as lágrimas. Só a poesia, as palavras da Teresa, da família e dos amigos me ajudaram a sustentar a dor e a tristeza. Foi uma cerimónia de compromisso com a família, o sindicato e os amigos. A sua morte fez-me recordar a sua vida. Sem ele não teria havido sindicatos livres e responsáveis nem "A Página da Educação".

O Zé Paulo era um homem bom, uma referência como pessoa, cidadão, sindicalista, professor e jornalista. Quero aqui fazer jus ao seu trabalho árduo e sábio, com uma voz serena, uma frontalidade tranquila, mas difícil de calar. Com ele afogámos muitas mágoas, aprendemos a ser solidários e a construir a democracia da vida.

As suas atitudes transparentes, cordiais e democráticas, sem tricas nem nicas, facilitaram muitos processos de diálogo e negociação. Assumiu os desafios da educação – nos avanços e recuos – com uma postura

ética e profissional. Dou-lhe a palavra: *"É preciso desenvolver uma nova concepção da educação. Uma educação que promova, de facto, um conjunto de valores alternativos aos valores do discurso e das práticas hoje dominantes e que não seja apenas consolidadora do discurso social e político existente e dos modelos de sociedade e de vida que lhe estão subjacentes. Uma educação que, na análise de si mesma, não despreze a política, antes a integre como elemento fundamental à compreensão do seu papel social, e assim se assuma como geradora de valores alternativos"* (1997).

Num tempo em que as políticas dominantes continuam a trilhar outras direcções, é imprescindível recuperar esta pedagogia da esperança, revisitando a sua vida e a sua obra. A mim enternecia-me quando o ouvia defender com paixão e serenidade a liberdade, a justiça, a solidariedade e o *"poder suave dos Direitos Humanos"* (2008).

A sua obra ajudou a criar condições para que as escolas e os professores sejam agentes de mudança, desocultando hipocrisias, trampas, falsas autonomias e discursos retóricos de legitimação do poder. Deu carinho,

esperança e visibilidade aos anónimos – pessoas de carne e osso – que de uma forma silenciosa ajudaram a construir a igualdade de oportunidades e as oportunidades para a igualdade na escola pública e democrática. Foi uma honra e um privilégio partilhar com ele reflexões e acções, ao longo de 25 anos. Nos últimos tempos, mesmo doente, continuava a alimentar sonhos e a alumiar caminhos para que o nosso empenhamento e compromisso com a educação pública e a profissão docente não esmorecessem.

Honrar o seu trabalho é lutar com valentia cívico-política pela reinvenção do sistema educativo e dar continuidade ao seu velho e novo projecto – "A Página da Educação". O 25 de Abril, o sindicalismo, a democracia e a defesa dos Direitos Humanos agradecem. Em memória do Zé Paulo, para que ele continue connosco, e cumprindo a parte que me toca, continuarei a colaborar na "Página da Educação".

Américo Nunes Peres
UTAD – Pólo de Chaves

Rosto e Assinatura de um «Professor-sindicalista»

«Li ou ouvi, em qualquer sítio, que a vida são umas férias que a morte nos dá. Da minha parte estou apostado em fazer o que puder para prolongar as férias o mais possível utilizando-as para fazer coisas úteis e que nos dêem prazer. Sei que posso contar convosco neste esforço. Deixo um abraço, sempre amigo e solidário, e a minha disponibilidade para fazer o que puder e for preciso».

JOSÉ PAULO SERRALHEIRO, 2009

Não sei se a vida são uma espécie de férias que a morte nos dá, como dizia José Paulo Serralheiro numa das suas últimas mensagens aos colaboradores da revista a «Página da Educação», mas o que sei é que a vida só vale a pena quando é assim assumida, no esforço e no gosto de ser «com e para os outros». Daí a força cívica de instrumentos de apelação democrática como os «abaixo-assinados», por exemplo. Respondendo por um «rostos» e um «nome» próprios, soberano na dupla consciência dos seus deveres e direitos de cidadania, o sujeito inscreve a sua vontade no tempo comum, senhor do seu presente e, nessa qualidade, autor do seu futuro.

Provavelmente, a maioria dos leitores desta revista associam, com toda a justiça, o nome de José Paulo Serralheiro à sua posição de director da «Página», sem saber que o valor distintivo deste projecto editorial decorre de um enraizamento profissional e sindical que o «Zé Paulo» fez questão de protagonizar, de forma única e até ao último sopro vital, em afectuosa solidariedade com muitos outros companheiros que teimam em pugnar por

um certo modo de «fazer sociedade», de «fazer escola» e, consequentemente, de «ser professor».

Sou professora, filha de professores, nasci e vivo dentro da escola desde sempre, mas foi no Sindicato dos Professores do Norte (SPN) e através do testemunho ético vindo de presenças humanas como as do José Paulo Serralheiro e do Adriano Teixeira de Sousa, outro estimado rosto prematuramente roubado ao nosso convívio, que aprendi o valor e o sentido existencial de expressões como «comunidade profissional», «solidariedade colegial», «compromisso ético», «escola, responsabilidade social e cidadania».

A morte do outro, a única com a qual, enquanto sujeitos de vida, podemos estabelecer contacto verdadeiramente pessoal, mais do que lembrar a nossa própria vulnerabilidade, representa o fim de um processo de diálogo com outra pessoa, como notou o filósofo Emmanuel Lévinas. Ao retirar o poder de expressão ao rosto, ao transformá-lo em simples máscara, a morte priva-nos da oportunidade de relação com outra manifestação de vida.

Por outro lado, porém, cada vez que a morte toca o mais fundo da nossa sensibilidade por força do sentimento de perda de rostos familiares e amados, tornamo-nos mais conscientes do privilégio que representa a possibilidade de relação quotidiana com outros rostos, que o mesmo é dizer com pessoas únicas e vivas, que nos interpelam, nos respondem e nos desafiam. Entendo neste sentido o lema da nossa federação sindical, a FENPROF, «somos professores, damos rosto ao futuro». Nesta expressão reside uma subtil, mas decisiva, diferença relativamente à pretensão que subjaz a muitos dos projectos sociais e pedagógicos alicerçados na crença de que é possível e desejável «dar um rosto» ao futuro. Assumindo a imprevisibilidade e a incerteza como vectores estruturantes da fecundidade do tempo, para os professores «dar rosto» significa, fundamentalmente, a responsabilidade de se apresentarem profissionalmente face a outros rostos de modo a ajudar a abrir as brechas temporais por onde o futuro entra e «se faz presente».

Dizer que somos mortais é o mesmo que dizer que «temos tempo». Tempo para nos perguntarmos sobre o que podemos e devemos fazer para continuar projectos como este da «Página» que o Zé Paulo animou com tanta sabedoria e dignidade, tentando assim também «prolongar as nossas férias o mais possível» e de forma a fazer o que for preciso em favor de um mundo onde todos, sem excepção, possam afirmar a sua condição de sujeitos de rosto e assinatura.

Isabel Baptista

Universidade Católica Portuguesa

Homens bons e insatisfeitos, homens que deixam obras (in)terminadas

Fiquei absolutamente sem forças quando recebi a notícia do falecimento do José Paulo Serralheiro. Tinha decidido tratá-lo assim, há meia dúzia de anos, justamente quando ele me passou a tratar também por tu. Foi uma amizade construída à distância, física, leia-se, mas com uma grande proximidade afectiva.

Nunca negámos um ao outro qualquer pedido. Falávamos por telefone e era como se nos conhecêssemos desde há longa data. Contudo, a nossa primeira conversa deve ter acontecido aí por 1998. Passámos a falar de educação, sociedade, culturas, textos, livros e utopias pedagógicas. Também da vida e da saúde da mesma. Ouvia do outro lado do telefone uma voz grave, calma, amiga, insatisfeita, sonhadora e sempre construtora de novas ideias. Uma voz que indiciava ser de alguém que fumava. De alguém que, também, respirava enquanto falava. Nunca tinha pressa. Transmitia paz.

Foi há uns 2 anos que o José Paulo me contou, de novo ao telefone, que teria de ir fazer uns exames médicos. Como o tempo corre Meu Deus. Ainda há dois dias perguntava à Silvia Enes como estava o José Paulo e fiquei, de facto, a saber que não estava muito bem. Mas estava longe de saber que estaria tão doente.

Dolorosamente, informei os colegas do Instituto Politécnico de Leiria que mais perto estiveram do trabalho do José Paulo. Além de director de um grande jornal, "a Página da Educação", e de coordenador da Profedições, o José Paulo muito contribuiu



para a discussão da Educação em Portugal e para a emergência dum sindicalismo alternativo. Dizia-me, há uns anos, sempre ao telefone, que ser sindicalista não podia ser apenas andar a espalhar folhetos. Sempre quis que todas as zonas do país (e outras mais) fossem representadas pela apresentação de relatos, problemas, reflexões sobre o quotidiano da educação. Quis que eu representasse a Região de Leiria e, desde então, sempre fui contribuindo com vários colegas que aceitaram esses muitos desafios da crónica mensal. O Zé Paulo muito apoiou Leiria, o CIID, a ESE, o IPL e as publicações de muitos de nós. Ficamos-lhe eternamente gratos. Homem Bom. Homem insatisfeito e sempre em busca de melhores futuros. Estava a

construir mais um: o "segundo ciclo da editora Profedições e de a Página da Educação" como escreveu no início do Verão de 2009 no editorial do primeiro número da Revista, projectando a versão impressa e o portal para debatermos, comunicarmos entre nós, entre o básico, o secundário, o superior, Portugal, Brasil e o mundo.

Ficamos todos mais pobres com esta partida. Mas vamos ficar com a obra que o Professor José Paulo Serralheiro nos deixou para ser continuada.

Que o futuro o permita José Paulo

Ricardo Vieira
CIID-IPLLeiria

José Paulo Serralheiro e a reinvenção do futuro

Dizia José Paulo Serralheiro, no editorial da edição de Verão de *A Página da Educação*, "Razões inesperadas relacionadas com a minha saúde fizeram com que este projecto [o desenvolvimento de um Portal na Internet e a edição de um número da revista no primeiro dia de cada estação] sofresse três meses de atraso. Embora não ultrapassadas as razões, mas mais adaptados e capazes de lidar com a realidade, vimos agora dar os primeiros passos na concretização dos objectivos que anunciámos e assumimos". A lucidez tranquila com que enfrentou a doença poderia ser uma maneira de eu falar aqui acerca do José Paulo. Há, aliás, muitas maneiras possíveis de falar acerca dele: a partir do seu percurso no sindicalismo, na educação, na edição, a partir do impacto que as iniciativas editoriais a que esteve ligado tiveram e têm no campo educativo

em Portugal, etc. Porém, neste momento de o lembrar, é o seu modo muito peculiar de ser e estar como pessoa e como intelectual que me vem às mãos na escrita deste pequeno texto.

Conheci o José Paulo Serralheiro em 1997, quando, com Stephen Stoer, iniciei uma colaboração regular com o jornal mensal *A Página da Educação*. Foi também a Profedições que editou alguns dos nossos trabalhos. O seu posicionamento nos campos da educação, do jornalismo e da edição, fazendo pontes e equilíbrios entre a reflexão teórica e o quotidiano do trabalho educativo, designadamente dos professores, fez dele uma referência nesses três campos. Mas uma referência que estava longe de ser neutra em relação aos propósitos sociais e políticos da educação.

E é a propósito deste ponto onde convergem o intelectual, o professor, a pessoa e o

editor, que gostaria de evocar uma conversa que com ele tive, não há muito tempo. A rubrica que eu, enquanto colaborador, estava (e ainda estou) encarregue de coordenar tinha (e tem) a designação de *Reconfigurações*. Contei-lhe que um dos nossos autores, Roger Dale, era crítico em relação a este nome. O argumento era que o termo *reconfigurações* remetia para uma concepção mitigada, quer das transformações objecto de análise, quer das ambições sociais e políticas dessas mesmas transformações. Recordo que o José Paulo ouviu, com um sorriso atento, e, no tom pausado com que sempre falava, disse: "Às tantas, o Roger tem razão. Não podemos estar à espera que as recomposições, as recombinações, as reconfigurações dos sistemas sociais sejam o único suporte da mudança". Continuou: "reinventar é mais forte do que reconfigurar. Parece trazer mais liberdade à inovação". Fiquei com esta conversa na memória e, sempre que lhe enviava os meus artigos ou dos colaboradores da coluna, me sentia interpelado por ela. "Reconfigurar é diferente de inventar".

O José Paulo Serralheiro como professor, como sindicalista, como editor, como intelectual e como pessoa infundia, de facto, em todos os que com ele conviviam, o impulso para a invenção e para o recomeço constante e incansável, no sentido de mudar aquilo que é necessário mudar. E isto é raro.

Mas, na próxima estação do ano, na nova edição da revista, lá estará, de alguma maneira, o José Paulo a reconfigurar o presente pela reinvenção de novos futuros. Connosco.

Porto, 15 de Setembro de 2009

António M. Magalhães
FPCEUP





Silêncios e mistérios

A mensagem do Zé Paulo deixou-me deveras preocupado. Somente o seu entusiasmo me ajudou a esbater o temor de um desenlace: *Caro amigo Zé Pacheco, esta doença é mais chata porque ocupa demasiado tempo (consultas, exames, tratamentos, etc). Estou a recuperar bem a mobilidade e já passei da cadeira de rodas para as canadianas. Estou a fazer quimioterapia e as minhas barbas parecem condenadas... Lá se vai o velho visual! No tempo e com a energia disponível já comecei a trabalhar no projecto que tinha para a Revista. Como calculas, conto sempre contigo.*

Longe do meu país, amigos davam-me notícias de alguma esperança e de muitas recaídas. Alguns meses decorridos, a saudade dos meus netos trouxe-me a Portugal, num Setembro em que as escolas se animam com a alegria das crianças. Porém, este foi um Setembro triste. A primeira notícia que deram foi a da sua morte. Quando foi a sepultar, preenchi o silêncio com palavras do Brecht, que nos fala de homens que lutam toda a vida e são imprescindíveis... Regressado ao meu voluntário exílio, escrevi estas linhas para lhe dizer que esta não será a última "página", porque a memória dos homens bons é perene e outros companheiros retomarão o seu afã.

O Zé Paulo não desejava ter um funeral religioso. mas ajudou a re-ligare o que na educação está separado. A sua reflexão, fértil e profunda, aliada ao profundo conhecimento dos professores, contribuiu para reduzir a solidão da docência e para alimentar solidariedades.

Há cerca de vinte anos, escreveu na sua Página que os professores *precisam mais de interrogações do que de certezas...* É como dizes, amigo Zé Paulo: que certezas temos? Quase nada sabemos dos mistérios da vida nem da morte que, prematuramente, nos roubou o teu convívio. Talvez por isso, me ocorreu falar-te de

mistérios, num textinho como aqueles que te fui enviando, ao longo de tantos anos em que contigo aprendi até nos silêncios. A Soraia era uma menina "difícil" – como disseram os seus professores e colegas – pois se quedava num mutismo inviolável. Se lhe dirigiam alguma pergunta, olhava para o chão. Ao cabo de alguns dias de prudentes aproximações, logrei uns instantes de atenção. Tantas perguntas lhe dirigi, que dela obtive uma breve fala:

Vejo coisas. Mas os outros meninos fazem troça de mim. Até a minha mãe me diz para ter juízo...

Eu acredito que tu vês coisas.

Você acredita? Sério?

Sim. Que coisas vês?

Um menino de camisa de mangas aos folhos, que sai de uma pedra, na eira do cafezal, todos os dias, por volta das três da tarde. Volta a entrar na pedra, quando o sol vai embora. Eu falo com ele. Não falo palavras, mas sei brincar com ele. As pessoas grandes dizem-me que ele não existe, que é imaginação... Você não tem medo do que eu estou dizendo?

Não. Porquê? Deveria ter?...

Sorriu. Fomos brincar na eira do cafezal. Porque nem só do cognitivo vive o homem e porque o Caeiro, há já um século, escreveu o essencial: *pensar é estar doente dos sentidos*. É porque sinto – e porque creio que todos os companheiros sentem – a tua indelével, sábia e tranquila presença, não te direi adeus. Continuarei a enviar-te uns textinhos.

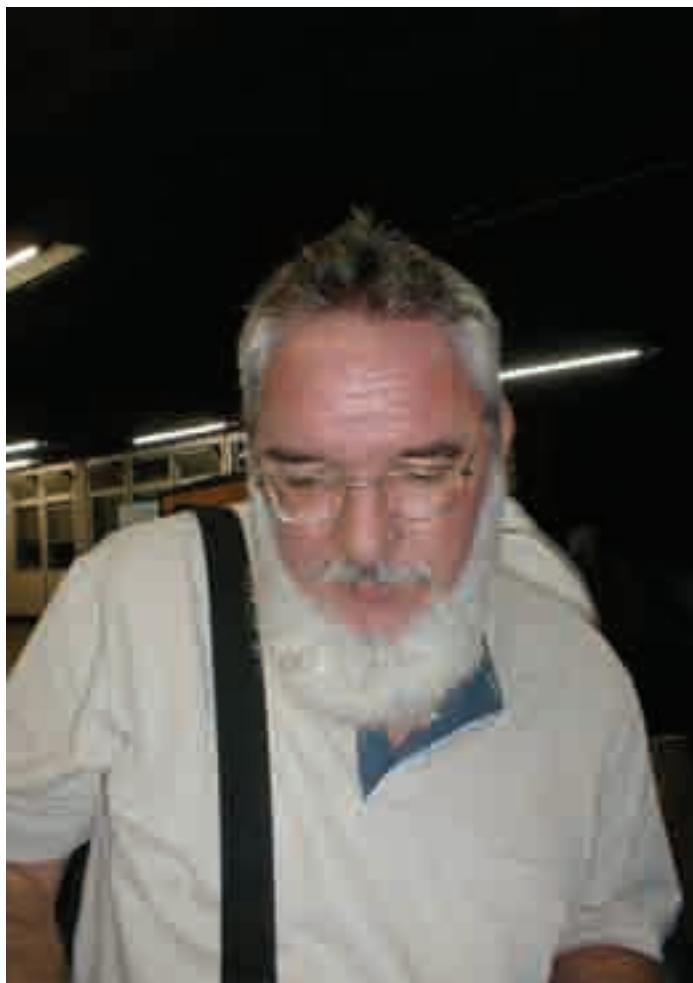
José Pacheco

Meu amigo

José Paulo Serralheiro

Eu o conheci há quase duas décadas de anos na cidade do México, num Congresso Internacional de Educação promovido pelo Sindicato Internacional de Professores.

Todos os convidados estavam no mesmo hotel e, na manhã do último dia do encontro, quando já todos iriam viajar de volta, ao entrar na sala em que serviam o pequeno almoço, só havia um



lugar numa das mesas em que estava sentado um homem para mim desconhecido, que talvez me parecesse norte europeu. Pedi-lhe licença e me sentei. Logo, logo, nos identificamos como um português e uma brasileira. A nossa conversa fluiu na medida em que nos aproximávamos por afinidades eletivas. Nesta manhã tinha início uma relação que mais e mais se estreitou tornando-nos grandes amigos. Daí em diante, a cada ano, não importava o motivo de minha ida à Europa, ao final da viagem, parava sempre no Porto para encontrá-lo. E, de nossos encontros, decorriam novos planos de trabalho. Em todos estes anos, a cada mês lhe enviava um pequeno texto a ser publicado na rubrica “O lugar da escola” em A Página da Educação. Em 2005 ele me propôs organizarmos um livro – Afinal onde está a escola? ... afinal, esta era a nossa preocupação comum. Assim o fizemos. Já nenhum livro nos resta desta primeira edição no Brasil.

Com a sua doença, passei a lhe telefonar nos fins de semana à tarde e muito e muito conversávamos. Ele me dizia que o que o mantinha vivo eram os planos que estava sempre a criar. Jamais o vi ou ouvi desanimado. Se o jornal se tornava impossível, por injunções políticas e econômicas, *então façamos uma revista eletrônica mensal ou mesmo sazonal*, reagia ele, já envolvido no novo projeto. E o fez, chegando a ver o primeiro número pronto.

No último dia em que lhe telefonei, ninguém atendeu. E era ele quem em geral atendia as minhas chamadas. No dia seguinte recebi a notícia que ele havia falecido na véspera. Não tivemos tempo de uma última conversa. Fica a saudade de um grande amigo. Fica a lembrança de tudo o que fizemos e do tanto que ainda pretendíamos realizar. Fica a certeza de que com a morte de um grande amigo, uma parte nossa também morre. Fica a tristeza da falta de quem tanto me ensinou com seu exemplo de intelectual militante, que lutava por um mundo outro, um mundo em que outros mundos pudessem coexistir, um outro mundo que lhe parecia possível e pelo qual lutava, um mundo melhor em que mais solidariedade e justiça houvesse.

Regina Leite Garcia

José Paulo Serralheiro



Convivemos ao longo de 15 anos. Encontramo-nos no Porto, a almoçar na Brasileira. Sabia de mim. Dava aulas de Mestrado no curso de outro desaparecido amigo, Stephan Ronald Stoer, Steve para mim. Como José Paulo, sempre José Paulo para mim. Trocávamos ideias sobre educação, pedagogia e sindicalismo. Os dois do mesmo bando, esse que nos governa agora. De manhã cedo estava já nas suas aulas. Aulas que nunca deixara de proferir. Tinha uma carga de trabalho inabalável. Não apenas orientava o SPN, também escrevia textos para eles. Nunca na Página. Era o seu território reservado. De História e Filosofia e Letras sabia tanto, que impunha respeito perante a página em branco que todos os meses escrevia para ele, em colaboração com Ana Paula Vieira da Silva, a minha discípula que fixava o meu português e orientava as minhas ideias. José Paulo nunca fez uma crítica aos meus textos nem sugeriu ideias novas que interrompessem as minhas.

Uma anedota descreve exactamente o ser do José Paulo. Estava eu na Cordilheira de Los Andes em trabalho de campo para a minha pesquisa do comportamento da infância dos Picunche, clã do Centro Norte

da etnia chilena, os Mapuche. A comunicação era difícil com a nascente internet, especialmente por causa do conteúdo do texto, entre Castelhana e Mapudungun, que significa a língua da terra, por ser a língua Mapuche, os nativos do Chile, os proprietários da terra, retirada a eles por nós, os *huinca* ou estrangeiros para os Mapuche. O título pode dar uma ideia da dificuldade do texto: *Losotros haultamos do'hs idiomas*, que em português seria: Nós falamos duas línguas diferentes ao mesmo tempo. A primeira parte do texto, era mapudungun, as outras duras, castelhano antigo que foi ficando por essas terras e tivemos que aprender. Aliás, os montes e cerros dificultavam a emissão do texto. José Paulo, a rir, contara-me, anos depois, o difícil que tinha sido entender o texto. Mas como o leitor pode ver, o texto está no jornal dos anos 90, em Castelhana do Século XVII, em Mapudungun de anos sem data, e em português, para explicar aos nossos leitores do que tratava o texto.

A nossa intimidade e confiança foram imensas. Quis publicar um livro meu na sua editora. Nem o José Paulo nem eu éramos bons editores e o título ficou virado do avesso. O livro é intitulado "Como era quando não era o que sou". O Crescimento

das Crianças. Para nós, excelente título de filósofos de dois tostões. *Marcela Torres, essa a nossa amiga que também nos deixara cedo na vida, ternos ia dito: primeiro o título, o apelido depois, se assim não for, o livro não vende.* Na sua confiança, permitiu levar a livro para a Galiza. Nunca mais soubemos dele.

José Paulo confiava na bondade natural dos seres humanos e ensinava para isso. E escrevia para isso. E visitava às suas delegações sindicais para isso. José Paulo Serralheiro era e é um homem bom e como homem bom, será o Zeus de nós escritores. Não choro por ele. Mora na sabedoria que me entregou para escrever e falar. Foi e é o meu outro amigo da alma, porque a Paulo Freire o conheci antes. José Paulo e Paulo Freire, duas línguas do mesmo idioma.

Desta vez, não peço a ninguém fixar o meu português. Não tenho um José Paulo para, discretamente, fixar a vírgulas que faltam. Desde o seu descanso, fixá-las-á.

Raúl Iturra

Catedrático do ISCTE-IUL – Amnistia
Internacional-CRIA
Membro do Senado
da Universidade de Cambridge

Amigo de José Paulo Serralheiro

Li, como toda a gente, **O nome da rosa** de Umberto Eco. A história passa-se na Idade Média e o autor conta-nos como um monge de nome Guilherme de Baskerville, acompanhado do jovem Adso (que só depois de velho narra o que viu) quer descobrir uma morte estranha, numa abadia do norte da Itália. – morte que é a primeira de uma série de sete, que Baskerville interrompe ao desmascarar o culpado. No centro da abadia, levanta-se uma enorme biblioteca, considerada a mais importante e completa de toda a cristandade. Durante a investigação, Guilherme de Baskerville encontra-se em concorrência com a Inquisição e com o seu incontornável representante Bernard Gui, o qual defende que os hereges são os homicidas que Guilherme procura, designadamente os seguidores de Dolcino, o criador de uma seita hostil ao papado. Consegue, através de horrendas torturas, arrancar confissões, favoráveis à sua tese, a vários monges. Mas não convence Baskerville. Este a conclusão a que chega é bem diversa: conclui que as mortes não são obra de hereges e que os monges morrem, ao tentarem ler um livro misterioso, ciosamente guardado na biblioteca. A cena final do livro põe frente a frente Baskerville e o assassino, um cego que era um dos monges mais velhos da abadia. Desmascarado, o assassino faculta ao investigador o livro que já havia provocado sete mortes. Tratava-se do segundo volume da **Poética** de Aristóteles (384-322 a. C.), uma obra desconhecida até então e na qual o Estagirita faz uma profunda reflexão, chegando mesmo a abordar a questão do riso. Acusado por Baskerville, Jorge, o assassino, tem um comportamento estranho e, em vez de esconder o livro, aconselha ao investigador a sua leitura.

Baskerville começa a leitura do livro, mas muniu-se de um par de luvas, pois que descobriu que as páginas do livro se encontravam envenenadas, com um líquido que nelas deitara o monge criminoso. E não

O nome da rosa

escondeu a questão seguinte: por que pretendia ele matar os monges que lessem a **Poética** de Aristóteles? Porque o livro falava do riso e o riso é o contrário da fé. Pergunta-lhe Guilherme: Mas quais são os efeitos perniciosos do riso?... Responde Jorge: "O riso é a fraqueza, a corrupção, o amolecimento da nossa carne. É a diversão para o camponês, a licença para o alcoólico e até a Igreja instituiu o Carnaval, espaço de muitos crimes e vícios. Portanto, o riso não passa de uma coisa vil (...)". Mas Baskerville queria saber mais: Se há tantos livros que falam do riso, da alegria. Por que só este lhe inspirava tamanho terror? Declara o criminoso: "Porque era do Filósofo (Aristóteles). Cada um dos livros desse homem destruiu uma parte da ciência que a cristandade tinha acumulado, ao longo de séculos. Os primeiros Padres transmitiram-nos o que era preciso saber sobre o poder do Verbo e bastou que Boécio comentasse o Filósofo para que o mistério do Verbo divino pudesse ser questionado e parodiado. O livro do Génesis diz-nos o que é preciso saber sobre a composição do cosmos e bastou a Física do Filósofo para tudo o que nos foi ensinado fosse repensado. Cada palavra do Filósofo, em que (pasma bem!) há bispos e papas que acreditam, é um perigo para a cristandade". Jorge faz do livro de Aristóteles o pretexto das suas angústias, diante dos problemas da Igreja. Baskerville, ao invés, não teme o riso, nem a crítica, pois que chega mesmo a pensar num cristianismo sem as taras em que o Vaticano é pródigo.

Como se vê, o riso, o anedotário, a mordacidade intencional dos dissidentes, dos críticos, dos resistentes, dos heréticos, que se opõem a qualquer cartilha ortodoxa, é considerado um perigo, pelos dogmáticos, pelos conservadores, pelas instituições envelhecidas. Há muitos séculos, como hoje. A lição emancipadora de José Paulo Serralheiro tem mais a ver com os "mestres da suspeita" (Marx, Nietzsche e Freud), figuras do século XIX (embora seja em 1939 o passamento de Freud) do que com grande parte da doutrina enrugada e aposentada do capitalismo que nos governa. O desrespeito pelos professores e afinal por quem trabalha, uma corrupção sem freios, o desemprego, uma política de... inverdade – tudo isto que nos chega com a impressão dolorosa de um pensamento imobilizado no passado (e em interesses inconfessáveis) e conservando-se irredutível na sua solidão, tudo isto dá para soltar uma gargalhada crítica e sadia. Como José Paulo Serralheiro o fazia, ele, um "homem de virtude", expressão tão grata à antiguidade clássica e tantas vezes repetida, junto da loba de bronze, pelos tribunos da velha Roma. A integridade de carácter, a envergadura moral, a fidelidade a princípios e a si mesmo (para além de uma informação exhaustiva) de José Paulo Serralheiro dão-me ensejo para me associar ao pesar de todos os que prestam o seu respeitoso preito à memória de um cidadão sem mácula, modelo das mais altas virtudes cívicas e políticas.

Manuel Sérgio



Zé Paulo Serralheiro: O Último Editorial

Zé Paulo Serralheiro deixou-nos discretamente, num breve domingo de manhã, como quem pede desculpa por ter de se retirar mais cedo do que esperava. Não é fácil esquecer aquela figura, onde uma quase imponência inicial de recorte patriarcal logo se inclinava para quem quer que dele se aproximasse. Esse é o rasto que persiste da figura do Zé Paulo: incondicionalmente disponível, atento e reflexivo face à presença do outro, como se o outro fosse essencial à sua própria existência. «De todos guardo o que fui capaz de aprender sabendo que nunca encontrarei a palavra certa para exprimir o que devo a cada um» – disse ele a todos os seus colaboradores no n.º 184 de *A Página*, em 2008.

Basta ler qualquer editorial de «*A Página...*» ao longo destes 17 anos ininterruptos para identificar aquilo que deu sentido a toda a vida do Zé Paulo – a paixão pela escrita solidária e militante ao serviço de uma única causa, a causa dos que habitam a outra face da humanidade, a que se oculta por detrás dos dias comemorativos para tornar mais invisíveis os dias comuns. Era aí que ele montava o seu posto de trabalho e erguia a sua pena, qual espada quixotesca, fulgurando entre a utopia incorrigível e a urgência inadiável. A fidelidade aos princípios e a sensibilidade às circunstâncias, eis a síntese sempre retomada que o Zé Paulo perseguiu incansavelmente. Desde a fome no mundo, ao analfabetismo, à exploração globalizada, à volúpia capitalista sem fronteiras até à sobrançeria burocrática dos pequenos poderes instalados, sempre com a democracia na boca, ou à soberana indiferença das decisões tecnocraticamente infalíveis pairando sobre o desespero quotidiano dos dominados, tudo o Zé Paulo fez questão de trazer para a frente de *A Página da Educação*, fiel ao princípio de que não há educação sem causas. «Sempre nos assumimos como um jornal de causas que assumiu os Direitos Humanos como questão séria a defender em todas as circunstâncias da vida. Nunca nos quisemos, nem fomos, um jornal hipocritamente neutro», invocou ele, mais uma vez, no último n.º da versão jornal de «*A Página*».

É um pesado legado este que o Zé Paulo nos deixou. Saibamos preservá-lo. Essa será a melhor homenagem nos tempos que correm.

Manuel Matos



Ao José Paulo Serralheiro, um teórico-prático sem igual

Sabia-te doente
mas não esperava a tua morte
Julgava-te eterno
porque gente como tu, não morre

Tu, o amigo que mais admirava,
em noite de lua cheia,
deixaste-nos vazios de futuro.

Luís Souta

profedições

a sua outra editora



Site: www.profedicoes.pt | Mail: livros@profedicoes.pt

Telf.: +351 226 002 790 | Fax: +351 226 070 531

Rua D. Manuel II, 51 C, 2.º andar, Sala 25 | 4050-345 PORTO (Portugal)

The background of the entire page is a dense, close-up photograph of autumn leaves. The leaves are in various shades of brown, orange, and red, with some showing signs of decay and water droplets. They are scattered across the frame, creating a textured and organic backdrop for the text.

*P'ra não dizer
que não falei de flores*

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer*

*Pelos campos a fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
ainda fazem da flor seu mais forte refrão
e acreditam nas flores vencendo o canhão
Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer*

*Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam a antiga lição
de morrer pela pátria e viver sem razão
Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer*

*Nas escolas, nas ruas, campos construções
Somos todos soldados armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não*

*Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição*

Geraldo Vandré