

07 Gordas e gordos estão passando mal...

E não é só fome.. É que a preocupação com as pessoas gordas transformou-se hoje em verdadeira obsessão. A repulsa e a reprovação que sentimos face ao ser gordo são resultados desse dispositivo, que opera não apenas sobre os corpos, mas se estende até à "alma", já que estes sujeitos não são considerados apenas gordos, mas preguiçosos, desleixados e sem autocontrolo. Se outrora a gordura era vista como símbolo de prosperidade, de beleza e de saúde, hoje ela é amplamente bombardeada e fixada no terreno da anormalidade. Parece que não há saída para gordinhos e gordinhas felizes!

09 Ser professor profissional

Ser professor é percorrer até ao nível superior uma escolaridade longa, é adquirir um saber profissional, é ter acesso a uma carreira, é poder frequentar sem constrangimentos acções de formação, é valorizar a participação em associações profissionais, é defender a definição colectiva de um código de ética profissional, é interiorizar e desenvolver uma cultura profissional específica, é partilhar os processos colectivos de construção de uma identidade profissional e é estar preparado para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens substantivas de "autonomia relativa". Um tema que Almerindo Janela Afonso desenvolve nos Lugares da Educação deste mês.

10 O "chumbo" dos exames

Arsélio Martins (na página 21) e José Rafael Tormenta (página 10) falam de exames. Dizem coisas que merecem ser reflectidas como essa verdade tão simples que é a da transformação destes três meses de meter coisas na cabeça à força num "fare niente" pouco saudável. Contam coisas estranhas como essa de confessarem a leitura de textos, nas décadas de 40 e 50 do século passado, relativos ao ensino da elite durante o regime fascista, que podiam ser escritos sobre o presente no que aos erros e à má fortuna dos resultados se referem.

15 Revelações Instantâneas

Na página 15 há revelações instantâneas. Tipo polaroid. É um texto de António Branco, a não perder. Uma verdadeira revelação. "O jovem professor preparou a aula amorosamente. Queria os seus alunos envolvidos, implicados na leitura, queria-os emocionados, inquietos e perturbados, queria aguçar-lhes a inteligência e a sensibilidade. Por isso, tinha escolhido um poema que não estava no manual, para os afastar daquelas perguntas que os manuais fazem e que não são perguntas verdadeiras"

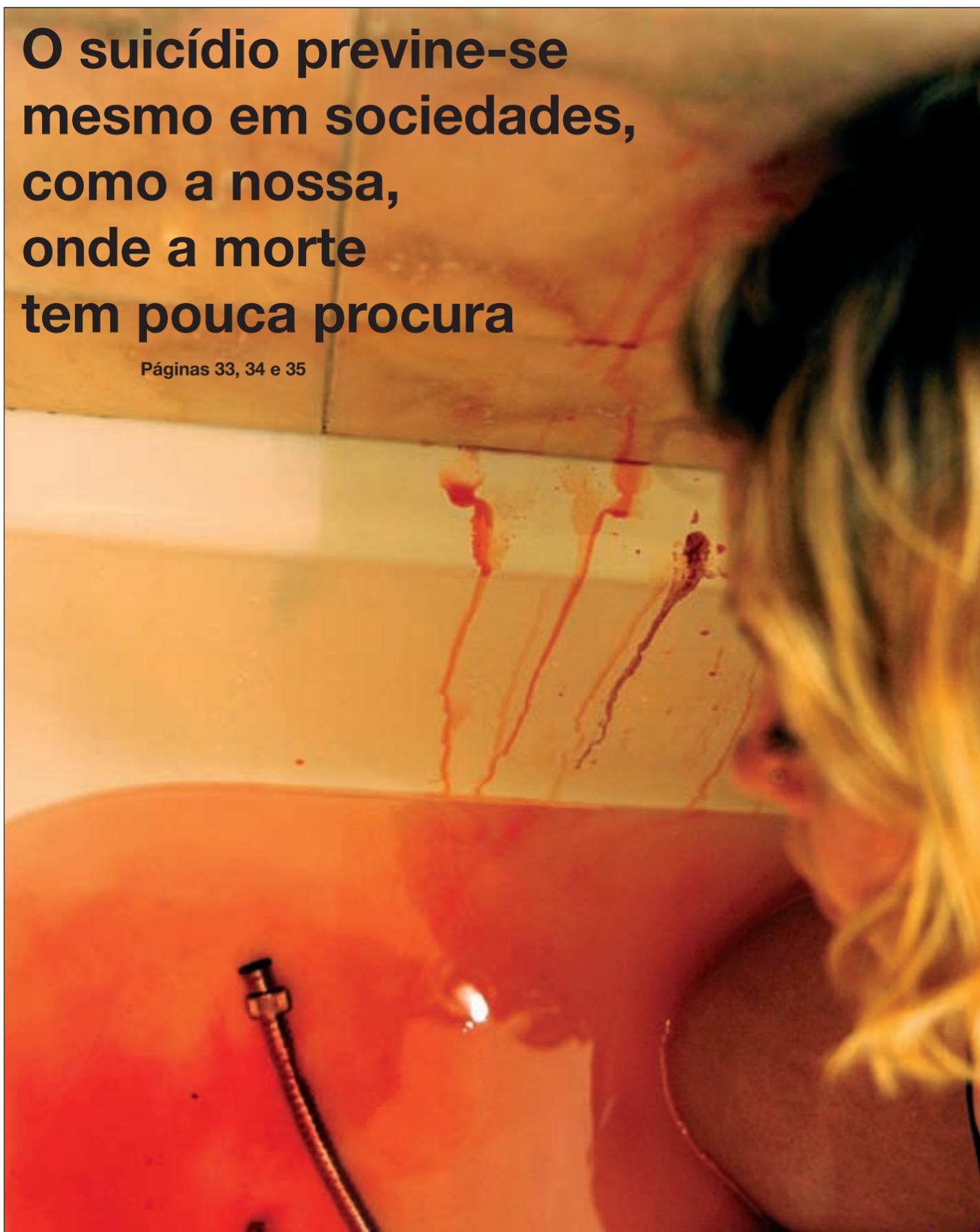
26 Virar filhos contra pais

Os filhos são utilizados em muitas ocasiões como reféns de um dos progenitores. Com uma estratégia mais ou menos subtil, predispõem-nos e aliciam-nos para odiar o outro progenitor. Os filhos convertem-se na infantaria a usar na batalha contra o outro progenitor. Tecnicamente é designada como Síndrome de Alienação Parental (SAP), o transtorno pelo qual um progenitor transforma a consciência dos seus filhos, mediante várias estratégias, com objectivo de impedir, ocultar e destruir os vínculos existentes com o outro progenitor.



O suicídio previne-se mesmo em sociedades, como a nossa, onde a morte tem pouca procura

Páginas 33, 34 e 35



A experiência protagonizada por uma turma do 4º ano da Escola EB1 de S. João do Souto (Braga) no passado mês de Março, no âmbito da Semana dos Media na Escola, ilustra bem como a escola pode ser um espaço de educação para os media e, como tal, de educação para a cidadania.

Uma experiência de educação para os media no 1º ciclo do ensino básico



IE / FN

Segundo a UNESCO, “a Educação para os Media constitui parte da preparação básica de todo o cidadão, em qualquer país do mundo, em ordem à liberdade de expressão, ao direito de informação e representa um suporte na construção e sustento da vida democrática” (Áustria, 1999, conferência ‘Educar para os Media na Era Digital’). Neste sentido, a sensibilização e formação de professores neste domínio, a atenção ao que se passa no pequeno ecrã e à relação das crianças com os media, podem fazer da escola “o lugar mais capaz de influenciar o modo como as crianças vêem televisão e o que vêem”, como refere Patrícia Greenfield.

A experiência protagonizada por uma turma do 4º ano da Escola EB1 de S. João do Souto (Braga) no passado mês de Março, no âmbito da Semana dos Media na Escola, ilustra bem como a escola pode ser um espaço de educação para os media e, como tal, de educação para a cidadania. Antes de mais, esta experiência, que descreverei mais à frente, foi uma excelente oportunidade para as crianças partilharem sentimentos, ideias e opiniões, para confrontarem os seus pontos de vista com os dos outros e para comunicarem vivências que as gratificam do ponto de vista emocional, social e afectivo. Contribuiu, de igual modo, para o desenvolvimento de capacidades críticas em relação às mensagens dos media, no que se refere à sua forma e conteúdo. Através da produção de mensagens de vários tipos, as crianças aprenderam a comunicar ideias próprias e experiências pessoais e de grupo, aprenderam a conceber e a produzir os seus próprios produtos mediáticos. Orientadas por uma professora que sabe ensinar para além do estipulado e que sabe conciliar criativamente as áreas curriculares com as vivências e motivações dos alunos, as 26 crianças que constituem aquela turma trabalharam na produção de programas de televisão a serem exibidos num canal também criado por elas. Sem dúvida que o momento de ‘emissão’, para toda a comunidade educativa, foi o ponto alto da actividade, em que as crianças sentiram o nervosismo e a excitação de verdadeiros produtores. Todavia, a avaliar pelo que foi apresentado, o proces-

so de produção terá sido aquele em que se produziram as aprendizagens mais significativas. O Canal SJS incluía uma diversidade de programas, como qualquer canal de qualidade: informação, debate, variedades e até publicidade. Num ecrã construído pela turma num ano anterior, uma criança dava início ao ‘telejornal’ com a apresentação de notícias elaboradas pelas próprias crianças e até com reportagens a partir do ‘exterior’ em que uma ‘repórter’ entrevistava ‘a pequenada’. Seguiu-se um programa de debate, com dois apresentadores, devidamente equipados com os seus cartões de apresentação, que foram chamando os seus convidados para debater a própria semana dos media e os projectos da turma, entre outros assuntos. No intervalo surgiu a publicidade constituída por spots construídos (e desconstruídos) pelos alunos relativos a produtos inventados pelos próprios. Houve ainda lugar a variedades, com música e dança (actuações das próprias crianças).

Foi interessante verificar o cuidado colocado em todos os pormenores, o que revela um bom espírito de observação e de análise de alunos e professora. Não faltou, por exemplo, o cameraman nem o fotógrafo (papéis desempenhados por dois alunos).

Para a realização destas actividades, professora e alunos mobilizaram estratégias que permitiram desenvolver aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, tal como preconiza o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico. Além do mais, foram também desenvolvidas, em integração entre si, as diferentes áreas curriculares deste nível de ensino.

O que acabámos de expor reveste-se de particular importância para mostrar que a educação para os media pode não significar apenas mais uma tarefa para os professores, nem ‘retira’ tempo ao cumprimento do programa. A realização de actividades com e através dos media pode enriquecer e tornar mais interessante o processo de ensino-aprendizagem, sem perder de vista que uma educação a este nível visa contribuir para um uso crítico e criativo dos media, em que o objectivo não é apenas o desenvolvimento da consciência crítica mas igualmente da autonomia crítica dos sujeitos, e que envolve quer a compreensão das práticas mediáticas diferenciadas, as interacções, as motivações e expectativas que as determinam (e pelas quais são determinadas), quer a compreensão dos media como uma realidade socialmente construída, isto é, a compreensão de que o trabalho dos media é, por natureza, um trabalho de construção, de representação, de selecção, de hierarquização ou seja, de construção social.

A actividade descrita integra um quadro mais amplo de experiências neste domínio, nomeadamente, a produção de um jornal de parede de turma e de um jornal impresso de escola que foi premiado pelo concurso de jornais escolares promovido pelo Projecto ‘Público na Escola’.

Ao terminar gostaria de deixar uma palavra de reconhecimento a todos os professores que já incluem a educação para os media nas suas práticas educativas e uma de incentivo a todos os outros.

COMUNICAÇÃO e escola

Sara Pereira

Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Erva moira

Poesia com perfume de cama quente

Entro pela parede falsa, a quarta, e percorro a bibliografia de Mário Cláudio, aparafusada às três paredes do palco maior da 76ª Feira do Livro do Porto. A obra mais recente está na direita baixa - Camilo Broca, da D. Quixote, 2006. Sublinhada, a tinta dourada, pelo autor.

“Eu tenho aqui uns papéis que, se não servirem ao menino para tecer a sua prosa, acabarei por utilizar no acendimento da lareira da sala, ou no embrulho do foliar que costumo remeter pela Páscoa aos meus afilhados”.

Mais adiante sinto o perfume da terra, em torrões de humidade, a esboroar-se nos dedos. No princípio, na parede oposta, aos “Sete Solstícios”, eram os musgos e os celeiros da casa da infância. E também um cheiro a cama quente.

Na esquerda alta, “o navio singrava pela manhã (...) paralelo aos arcos da ribeira, ao muro dito dos bacalhoeiros”. Carregado sabe-se lá de quê. O poeta admite que seja vinho, ou sal, ou carvão ou fruta.

A cenografia deste palco à italiana foi criada por Luís Mendonça, professor de uma das mais novas e Belas Artes, do Design, agora também cenógrafo, que é arte tão antiga como a da Arquitectura, por ser arquitectura.

Os livros de Mário Cláudio, assim dispostos no palco da homenagem que a Feira do Livro do Porto lhe presta, parecem ícones gregos, verdadeiras janelas para outras realidades, criadas e recriadas pelo poeta.

“Pedirei às madrugadas loucas notícias tuas // passadas”, como em 1969, no Ciclo de Cypris. Cláudio, Mário Cláudio. Cláudio como o da Olga e Cláudio “que é a história de uma gata e de um gato que vivem em Veneza e em Lisboa, cada qual na sua cidade”. Outras das histórias do escritor, escrita em 1988 para a Afrontamento.

Mas é no Porto, e até 11 de Junho, que está esta feira que homenageia poetas e escritores. Vale a pena passar pelo Palácio que mantém o nome apesar de já não ser nem palácio nem muito menos de cristal. Um pavilhão, em cimento armado, há alguns anos anfitrião da Feira do Livro.

Júlio Roldão
jornalista

O historiador Rui Tavares dava conta no jornal PÚBLICO de um debate, ocorrido na Casa Fernando Pessoa, em torno da questão: «Os clássicos devem ou não ser estudados na escola?». Na mesa, que abordou tão profundo tema, estavam Vasco Graça Moura, Maria Filomena Mónica, Clara Ferreira Alves, o escritor Gonçalo Tavares e o comerciante de livros Guilherme Valente. Pela descrição bem humorada de Rui Tavares ficámos a saber que o debate sendo consensual — todos a favor dos clássicos — gerou enormes paixões e exaltação dos intervenientes. Excitação de tal monta que Filomena Mónica terá a certa altura defendido que «talvez a única solução seja fuzilar os professores e começar tudo de novo». Pelo que entendi, professores que estavam na sala, ao ouvirem a sentença, apressaram-se a abandoná-la antes de serem feitos às postas pela douda «cientista» e «pensadora».

Rui Tavares conta que «quando me levantei para falar só fui capaz de debitar a lista de clássicos que estudámos na minha escola secundária em finais da década de 80, numa escola pública que não entrou sequer nas 200 melhores do ranking e em plena terra queimada dos ‘filhos de Rousseau’: o cancionero galaico-português, Fernão Lopes, Gil Vicente, a Tragédia Castro, a Lírica e a épica camoniana, a parenética vieiriana e por aí adiante até Herculano, Garrett, Camilo, Eça e — ai de nós — Fernando Pessoa».

E mais adiante o historiador conclui com amargura: «de nada vale, contudo, escrever num jornal que se ensinam os clássicos na escola: os jornais, os colunistas de jornais, os leitores de jornais, os directores de jornais, já sabem que não é verdade. A elite portuguesa está plenamente convencida de que na escola se ensina a jogar *playstation*. Nenhuma informação em contrário penetrará nessa barreira ideológica, social, cognitiva». (Rui Tavares, Público, As carpideiras, 27.05.06, p. 6).

O Ministério da Educação, ao mesmo tempo que vai tomando medidas avulso, encomendou ao Conselho Nacional da Educação um debate Nacional sobre a educação. O objectivo é claro. Querendo continuar a tomar medidas penalizadoras dos que trabalham na área importa-lhe respaldar-se publicamente em opiniões que sejam favoráveis às suas políticas. Vamos por isso ver o «de-



IE / FN

fazer e desenvolver. Não adianta começar a construir o edifício pelo telhado. Se queremos desenhar o novo modelo educativo para a sociedade que agora temos, comecemos por pensar o social e depois o escolar. Em distintas regiões do mundo há problemas sociais, económicos, culturais e políticos muito diferentes como são diferentes os níveis de desenvolvimento entre países e tudo isso influencia hoje os modelos e os processos educativos nacionais. Não adianta fecharmo-nos no nosso pequeno mundo pensando a nossa educação como se ela fosse um caso único e, ainda por cima, uma catástrofe nacional. Seja qual for o nosso ponto de vista crítico reconhecemos que o mundo se globalizou. A interdependência entre os povos é um facto. Já não há políticas nacionais autárquicas. As sociedades nacionais já não se pensam sem pensar as outras. As redes de inter-relações mundiais obrigam-nos a pensar a nossa sociedade — e por arrastamento a educação — tendo em conta as novas realidades e interesses mundiais. Não para nos submetermos aos grandes interesses que governam o mundo mas para nos defendermos deles.

A nossa escola está capaz de preparar a nossa juventude de modo a que esta seja capaz de enfrentar e responder aos novos desafios e poderes com criatividade e autonomia ou está condenada a ser manipulada pelos interesses dominantes e a adaptar-se ao

que lhe é imposto de fora e de cima? Que novas responsabilidades se podem atribuir ao sistema educativo? Que mudanças essas novas responsabilidades provocam no edifício escolar? Que professores, que competências, que novos papéis profissionais temos de saber criar e desenvolver? Que jovens, que alunos queremos ajudar a formar? Que valores queremos afirmar? Que modelo de sociedade? Que economia? Que cultura?...

Temos escrito, dito e repetido que o modelo escolar que herdámos tem as suas possibilidades de desenvolvimento esgotadas. Que, porventura, ele já não é reformável. Que precisamos de reinventar um novo sistema educativo. Que esse é um desafio e um trabalho colectivo. Que é na construção dessa resposta que nós professores poderemos criar e reinventar uma nova identidade profissional. Que a resposta está

As carpideiras da educação nacional

bate» a ser animado pelas carpideiras nacionais, isto é, pela elite que está plenamente convencida que eles foram os últimos que passaram por um «ensino a sério», antes de se entrar na miséria educativa que denunciam. Para diminuir o espaço de intervenção profissional dos professores é importante, para o ME, instigar os aliados, manter o alarido nacional e a ideia de uma situação catastrófica no ensino a exigir medidas repressoras e de controlo de cima para baixo. Uma política batida e conhecida.

O nosso sistema de ensino não tem problemas? É evidente que tem e não conheço nenhum que os não tenha. Pode e deve mudar-se? É evidente que deve, não conheço nenhum que não deva e não queira melhorar. Se muitos alunos portugueses não aprendem o que sabemos que poderiam aprender, esse é um problema grave que todos somos chamados a resolver. Mas uma coisa é querer superar os problemas que realmente temos e outra é pensar que os problemas da nossa escola são os imaginados pelos donos momentâneos do poder e os correligionários que os influenciam. A transformação do nosso sistema educativo tem de ser feita a partir do que somos e do que temos. Uma mudança que tem de ter como sujeitos do processo os protagonistas da educação, os alunos, os professores, os cientistas da educação e os pais que temos.

Estamos no final da sociedade industrial. O sistema educativo em vigor foi criado para o capitalismo nascente e desenvolveu-se em paralelo com o desenvolvimento das sociedades industriais nos dois séculos que se lhe seguiram. É natural que se estas sociedades chegaram ao fim seja necessário reinventar um outro sistema educativo. Mas não parece que tal criação se possa fazer a partir do nada e fazendo tábua rasa de tudo o que fomos capazes de

no novo e não em qualquer modelo do passado. E que este desafio pode tornar a nossa profissão socialmente ainda mais útil e cada vez mais gratificante.

Centramos o desafio nos que dia a dia fazem e vivem a educação. Atribuímos aos professores a responsabilidade maior por esta mudança. Mas somos confrontados pelas ideias feitas dos que têm de facto o poder. Para estes, e para as carpideiras nacionais, a resposta não está no colectivo mas no individual. Não está na educação mas na gestão. Para eles, convencidos que todos os problemas do mundo se resolvem com a magia gestonária, o futuro é uma questão de gestão e de gestores. Sacralizaram as técnicas de gestão empresarial. Fizeram do mercado o seu deus e dos gestores os sacerdotes desta nova religião. Por isso pensam que os problemas da escola se resolvem colocando a geri-la um testa de ferro. Alguém que empunhe a cenoura e o chicote, que mande e que imponha o seu projecto! Pobres cabeças pobres que tanto prejuízo nos dão!

Precisamos todos de pensar e de agir. Mas não precisamos de o fazer com o simplismo bárbaro, ignorante e saudosista dos que vêm nos modelos fordistas do passado as soluções para o futuro. Nem podemos submetermo-nos aos ditames do poder quando ele é manifestamente ignorante e prejudicial aos nossos alunos. Com a delicadeza com que aprendemos a dizer ao aluno ou à aluna que ele ou ela não sabe, é preciso dizer à Senhora Ministra, aos Senhores Secretários de Estado e às carpideiras nacionais que eles não sabem. E explicar. E teimar. E ensiná-los. Esse é também um dever individual e colectivo nosso. Um dever que decorre da nossa ética profissional.

José Paulo Serralheiro



IE / FN

O Economicismo no Desporto

Este sentimento de amor a um Clube findou. Os contratos milionários com as grandes marcas de material desportivo, os empresários, os publicitários, etc. empurram os campeões a outro tipo de contratos e, portanto, a manterem vínculos, cada vez mais frágeis, com os clubes

EDUCAÇÃO desportiva

Manuel Sérgio

Faculdade de Motricidade

Humana da Universidade

Técnica de Lisboa

Tanto o Benfica como o Sporting, decidiram contratar atletas de verdadeira categoria internacional, para participarem numa única prova de atletismo, por época. Francis Obikwelu é o exemplo mais flagrante: o nigeriano, que se naturalizou português, representará o Sporting, uma só vez, em 2006, na Taça dos Clubes Campeões Europeus (27 e 28 de Maio, em Valência). Outro tanto sucederá com o ucraniano Yuriy Bilonog, medalha de ouro no lançamento de peso, nos Jogos Olímpicos de Atenas, e com a letã Ielena Prokopcuka, maratonista de méritos excepcionais.

Neste tempo em que o dinheiro tudo compra, os atletas deixaram de sentir o símbolo do clube que representam e esperam, acima do mais, o cheque da sua prestação desportiva de um dia só. Relembro o futebolista do Belenenses, Perfeito Rodrigues, extremo direito que jogou nas décadas de 30 e 40, que me dizia: "Eu era incapaz de jogar noutro Clube. E sabe porquê? Não sentia a camisola. Representando o Belenenses, eu sentia a camisola e dava tudo pelo Clube do meu coração". Este sentimento de amor a um Clube findou. Os contratos milionários com as grandes marcas de material desportivo, os empresários, os publicitários, etc. empurram os campeões a outro tipo de contratos e, portanto, a manterem vínculos, cada vez mais frágeis, com os clubes. "Moniz Pereira, vice-presidente dos leões com o pelouro das actividades, percebeu, há muito, que, para representar uma equipa forte na Europa de Clubes, teria de ceder alguma coisa nos seus princípios de apresentar uma equipa totalmente portuguesa. Assim, para competir com o Fiamme Gialle, campeão da Europa masculino, ou as russas do Lutch, campeãs em femininos, ou os gregos Panuellionios, ou as espanholas do Valência Terra i Mar teve de contratar algumas atletas de nível internacional" (Diário de Notícias, 2006/1/30).

É evidente que os magros orçamentos dos nossos clubes não permitem a contratação de uma "legião estrangeira". Mas as

vitórias de Obikwelu, o segundo lugar de Yuriy Bilonog e de Ielena Prokopcuka foram e serão bem-vindos, já que representarão o Sporting Clube de Portugal, nos Europeus. O Sport Lisboa e Benfica, que esta época quer rivalizar com o Sporting, contratou um conjunto de atletas de indiscutível classe, no Leste da Europa. Tudo isto significa que os melhores atletas deixaram de representar clubes, para passarem a ser as imagens espectaculares de algum material desportivo, como a Adidas, Nike, Misuno ou Asics. Ainda no passado dia 29 de Janeiro, a sportinguista letã Ielena Prokopcuka venceu o Crosse Internacional das Amendoeiras, no Algarve, com a camisola azul da Nike. Exceptuando os Europeus, os Mundiais e os Jogos Olímpicos, os campeões trocaram as cores dos clubes "do seu coração", para representarem as grandes multinacionais de material desportivo. É este o tempo em que vivemos: os valores desaparecem na sociedade de mercado. Só o lucro e o dinheiro contam. Os atletas portugueses também já aderiram a esta lógica de mercado. Relembremos que Hélder Ornelas, atleta do Maratona Clube, venceu a Maratona de Milão, com a camisola da marca japonesa Misuno. O mesmo sucedeu com António Pinto que ganhou algumas Maratonas de Londres, com a camisola da Adidas. Por seu lado, Francis Obikwelu e Rui Silva competem, em vários meetings internacionais, com as cores da Nike.

Não estou contra os atletas que são profissionais e precisam do dinheiro suficiente para poderem viver e ajudarem a viver as suas famílias. O que eu lastimo é que tudo, mesmo os valores mais bonitos, sejam ultrapassados por um economicismo abarçante. Os atletas não estão errados. A sociedade é que não os deixa viver doutra forma. É ou não é verdade que o desporto de alta competição reproduz e multiplica as taras do economicismo neo-liberal? Ele tem virtualidades para ser um contra-poder ao poder das taras dominantes, mas encontra-se, quase sempre, nas mãos férreas de um dirigismo conluiado com o Ter e o Poder. E, desta forma, o desporto-saúde, o desporto-educação, o desporto-lazer morrem inevitavelmente. Não nos venham dizer que pode fazer bem à saúde um desporto onde o praticante está ao serviço do Lucro. Mesmo aqueles que são principescamente pagos não-de, mais tarde, pagar bem caro a ingestão dos ditos "suplementos vitamínicos" e a pressão física e psicológica a que são sujeitos. Os mais novos irão testemunhar o que venho a escrever...

MULTICULTURALISMO

Aluno repreendido na escola pela maneira de comer

Um aluno de origem filipina a frequentar uma escola básica de Montreal, no Canadá, foi repreendido pela directora por comer com um garfo e uma colher, ao invés de usar uma faca. Além da reprimenda, Luc Cagadoc, de sete anos, foi posto numa mesa à parte dos colegas como forma de castigo.

A mãe da criança, apoiada pela comunidade filipina de Montreal, decidiu apresentar queixa do director, garantindo que este teria afirmado que "se o seu filho come como um porco, é natural que seja colocado numa mesa à parte". Tam-

bém a embaixada filipina naquela cidade tomou posição e considerou os factos como uma "afronta à cultura filipina". O incidente provocou também uma onda de indignação em Manila, capital das Filipinas, com manifestantes a concentrarem-se frente à embaixada canadiana empunhando cartazes onde se podia ler, entre outras mensagens, "comemos com colher e temos orgulho disso".

Em declarações ao jornal The Chronicle, a progenitora explicou que o seu filho ficou traumatizado com o castigo imposto e que se recusa agora a comer na escola.

Fonte: AFP

02.05

Privadas têm 60 por cento de vagas por ocupar

Apenas quatro em cada dez vagas do ensino superior privado estão a ser preenchidas. Uma quebra no número de alunos que está a provocar dificuldades financeiras graves em muitas instituições e que já levou ao encerramento de 17 escolas privadas. Em sete anos registou-se um corte de 25% nos novos alunos no ensino particular e cooperativo.

04.05

Desconto mínimo pode subir para trabalhadores independentes

Voltar a aumentar a base mínima de descontos para a Segurança Social aos trabalhadores independentes é uma das hipóteses admitidas pelo Governo, num documento ontem entregue aos parceiros sociais com as linhas estratégicas da reforma da Segurança Social. O objectivo é aproximar os salários declarados dos reais.

05.05

Cantinas mais saudáveis

O Ministério da Educação prepara -se para proibir a venda de uma lista de alimentos pouco saudáveis, incluindo refrigerantes e batatas fritas, nas cantinas, bares e máquinas de venda automática presentes nas escolas portuguesas. (...) A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular vai estabelecer um quadro de orientações para a oferta de alimentos nos estabelecimentos de ensino.

09.05

Desemprego é o mais alto dos últimos 20 anos

O desemprego em Portugal vai ser mais alto que a média da União Europeia já no próximo ano. De acordo com as previsões ontem reveladas pela Comissão Europeia, a taxa de desemprego portuguesa vai ascender a 8,3 por cento - o valor mais alto dos últimos vinte anos.

11.05

Governo recusa novos aumentos na Função Pública

O ministro das Finanças, Fernando Teixeira dos Santos, afirmou ontem que não vai haver aumentos salariais intercalares para os funcionários públicos. Embora o Governo tenha revisto em alta nas Grandes Opções do Plano as previsões para a inflação em 2006 (de 2,3% para 2,6%) e a Função Pública tenha tido uma actualização salarial de 1,5%, o ministro das Finanças diz que "seria inapropriado" avançar com aumentos porque a "economia tem que zelar pelo crescimento".

Avô, conta mais uma história da Ana! Conta, avô! - E eu contei mais um pedaço de vida contada por uma Ana que andou na escola "porque sim", que me assegurou que o tempo de escola foi um "tempo morto", que lá entrou como um "pássaro livre" e de lá saiu de "asas estragadas". Porque era "porque sim", porque "pai manda e está mandado", e pronto! Passo a palavra à Ana, que me disse, a propósito do episódio que irei contar: - Chorei ao lembrar, porque ainda dói em mim como uma ferida.

Uns minutos antes da aula de História, a turma (já expliquei o que isso era) preparava-se para o que desse e viesse. E, quando a porta se abria para dar passagem à professora Joana, todos os alunos sentiam vontade de ir à casa de banho. A professora era mulher de ter estações e, naquele dia, era um Inverno bem estampado no seu rosto: o batom desbotado e a fugir dos lábios, um rímel que não rendia homenagens à simetria, os cabelos despenteados... Em dias assim, os alunos concentravam-se em sobreviver, invisíveis, fundidos na mobília. Até as moscas paravam de voar. Eram dias "unifrásicos", como lhes chamava a Ana: "páginas quarenta a quarenta e cinco!", "páginas cem a cento e três", "páginas cento e sete a cento e vinte e três!"...



IE / FN

Mais uma história da Ana

Ao contrário dos companheiros, a Ana nunca aceitou ser mobília. Do fundo da coragem e da baixa estatura, o dedo indicador emergia, desafiando a lei da gravidade, perante qualquer problema de compreensão, ele ia subindo, subindo. Devagar, mas subindo... Muitos professores aprovavam esse gesto e, por vezes, até era elogiada por estar sempre a perguntar, a tentar perceber tudo. A Ana tinha a cabecinha cheia de "porquês". Interrompi a história, por instantes, para dizer ao meu neto que esse gesto da Ana não era um gesto sem sentido e muito menos isolado. Nesse tempo, numa outra escola, os alunos aprendiam a erguer o braço quando pretendiam falar. Era um gesto elementar na vida em grupo. Porém, quando esses alunos iam para outra escola, a coisa complicava-se. Numa aula (nas escolas para onde esses alunos iam ainda havia aulas), se o aluno levantava o braço, o professor dava-lhe a palavra. Quando soava a campainha (nas escolas para onde esses alunos iam ainda havia toques de campainha), o mesmo aluno passava para outra sala e, perante uma dúvida, erguia o seu braço. Logo ouvia o que não queria: "Ó menino, acaba lá com essa palhaçada! Isso era lá na escola primária. Aqui falas quando eu te mandar! Ouviste bem?" Na aula seguinte, o alu-

no já não sabia se deveria erguer o braço ou se o deveria manter quieto. A alternância das atitudes dos docentes instalava na psique dos alunos uma subtil espécie de esquizofrenia. Apesar de o Presidente da República desse tempo ter dito aos alunos, quando visitou essa escolinha, que mantivessem o dedo democraticamente erguido durante toda a vida, outras escolas viam nesse gesto um "preciosismo". Mas voltemos à história da Ana...

Fosse para ser elogiada ou para ser ridicularizada, o seu dedinho nunca desistia. Só nas aulas de História ele sofria. Oh! Se sofria!... Elevava-se muito, muito devagarinho, e deixava a professora Joana perplexa. A pergunta saía numa voz sumidinha. A professora Joana apoiava-se na secretária, levantava-se, e do cimo da sua altura, em vez de responder à pergunta, punha toda a sala a rir-se da Ana. Ela perdoava os colegas, porque sabia que os seus risos eram forçados, como são forçados e perdoáveis os soldados que dizem matar por amor à pátria.

- Ó Ana, és mesmo tonta! Não vês que só tu é que fazes perguntas e me fazes perder tempo? Olha para os teus companheiros! Vá, levanta-te! Vira-te! Vês alguém a fazer perguntas? Só mostras que és burra, que só tu é que não percebes!

Quando a professora assim falava, o coração da Ana descia até à ponta do pé. Por instantes, ia-se a coragem. Afundava-se na cadeira. Ficava tudo branco.

Fora da sala, os colegas diziam-lhe que perguntasse, per-

guntasse, perguntasse... Porque eles também nada entendiam o que a professora Joana ensinava. Disseram-lhe que contasse com eles, que a iriam apoiar, se voltasse a defrontar a professora. Foi então que a Ana decidiu ter uma conversa de mulher para mulher com a professora Joana. Estudou as palavras, a postura, para quando chegasse o momento. A professora veio, corredor abaixo, na sua direcção. A cada passo seu, o coração da Ana acelerava mais e mais. Talvez não estivesse preparada. Talvez fosse melhor deixar para outra altura...

- Professora Joana, eu queria...

- O quê? Sai-me da frente! Já!

- Ó minha senhora, tem obrigação de me ouvir!

- O quê?! Eu tenho a obrigação de quê?! Tu não passas de um fedelho insignificante. Quem é que tu achas que és? Hem? Fala! Vá, fala agora! Agora, sou eu que te mando! Vês? Não passas de um bebé! Um bebé, ouviste bem? - A professora Joana entrou na sala. A Ana ficou colada à parede do corredor. Mas, recordada da promessa de apoio dos colegas, entrou na sala como um furacão. Perdida por um, perdida por mil...

- Professora Joana, eu e todos aqui presentes...

A professora não a deixou completar a frase: - Tu e quem mais? Não vejo mais ninguém a queixar-se. Vamos lá a ver... Alguém tem razões de queixa? Alguém tem?...

Ninguém se mexeu. E, nesse dia, algo se partiu, ou morreu, dentro da Ana.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Educar en la ciudadanía, también una cuestión ética



IE / FN

La ciudadanía, siempre y necesariamente, es una categoría ética. Aunque lo olvidamos a menudo, derivando los derechos y deberes que comporta hacia cuestiones más tangibles y materiales: el acceso a la educación o al trabajo, la atención sanitaria, tener papeles..., pasando por alto que todas y cada una de estas oportunidades vitales se sustentan en la progresiva transferencia de nuestras responsabilidades cívicas más allá de la familia, de la comunidad próxima e, incluso, de la nación. Lo expresó, con su acostumbrada maestría, el profesor Salvador Giner: “la condición de ciudadano es el mayor logro de la civilización moderna. Todos los demás empalidecen ante él... [ella es] la que permite a los humanos, sin distinción, hacer valer su humanidad”.

De ahí, sin duda, muchos de los fracasos que han ido contrariando históricamente los sueños del republicanismo y de la razón ilustrada: igualdad, fraternidad, libertad, justicia, democracia...; y, con ellos, un sinfín de obstáculos y resistencias para educar en y para una ciudadanía de amplias miras pedagógicas y sociales. En definitiva, aquellas que abren las experiencias educativas hacia el difícil arte de vivir con otros siendo uno mismo, habilitando y activando con toda su intensidad las más nobles competencias y capacidades de la inteligencia moral. O, si se prefiere, de los sentimientos y de las emociones que permitan conciliar el desarrollo de los pueblos (en sus múltiples extensiones infraestructurales, científicas y tecnológicas) con el desarrollo de cada persona, allí donde todavía es posible imaginar que el bienestar de los sujetos no tiene porque ser incompatible con el bienestar de las sociedades, ni aquél ni éste con la sustentabilidad del Planeta que habitamos.

Desiguales por la naturaleza biológica y hasta social con la que venimos al mundo, hombres y mujeres construimos –y, demasiadas veces, derribamos– nuestras particulares formas de estar en sociedad en función de los derechos y deberes que fundamentan nuestro sentido de pertenencia a una determinada comunidad política; cuando menos, como acontece

en Europa, siempre y cuando tal pertenencia constituya un punto de partida sustantivo e incuestionable para el logro de una mejor convivencia, en diálogo amistoso y democrático, plural y emancipatorio. Por muy lejos que estemos de conseguirlo, las “buenas prácticas” de la cotidianeidad nos remiten a estos logros, ni más ni menos. Procurarlos, dentro y fuera de las escuelas, en el aula y en las calles, interpela a la educación y a los educadores en cualquier momento y lugar. Porque, de principio a fin, sea cual sea el trayecto metodológico por el que optemos en los márgenes de la legitimidad que toda tarea pedagógica comporta, la ciudadanía se aprende y se enseña. También con las claves que proporciona la ética, a la que también cabe observar como uno de los antidotos más eficaces para afrontar las trampas que tienden el adoctrinamiento, el dogmatismo y los fundamentalismos, vengan de donde vengan.

Aprender a convivir, con toda la radicalidad que se viene expresando y reivindicando en los últimos años, es una finalidad básica de la educación. Y, al mismo tiempo, uno de sus principales pilares. Por omisión, de forma implícita, lo es desde que toda práctica educativa requiere encontrarse y conversar (también “virtualmente”), dar vueltas juntos, educadores y educandos... en torno a un eje articulador común de saberes y comportamientos, de proyectos y métodos, para los que la escuela y los profesores gozan de un especial –aunque cada vez más devaluado–, reconocimiento social. Pero no llega.

Hoy, más que nunca, aprender a convivir debe formar parte del quehacer explícito de la educación y de los educadores, de las escuelas y de la sociedad en su conjunto. Nos obliga a ello la urgencia de dotar a las personas de competencias, habilidades, actitudes, comportamientos, etc. que sean congruentes con la complejidad de los problemas y de las alternativas que se vienen suscitando en la sociedad globalizada por la que transitamos, con la imprescindible concurrencia de los viejos y nuevos valores que traen consigo las libertades, la justicia y la equidad. Educar en la ciudadanía, que es mucho más que educar para la ciudadanía, debe tener consecuencias prácticas. La primera, aunque no faltará quien diga que volvemos a estar más cerca de los discursos que de los hechos, implica atribuirle una dimensión ética, y por supuesto, política e ideológica. La segunda, aunque no la última ni la penúltima, poner sus rótulos allí donde la educación se escenifica. Por eso saludo, ante los graves problemas de convivencia que tienen nuestras aulas y nuestras sociedades, que el Gobierno español se haya atrevido a darle rango de Ley. Y toda ley, nos guste o no, es una práctica que induce prácticas. Veremos.

RELIGIÕES

Líder dos Legionários de Cristo acusado de pedofilia

O padre Marcial Maciel, líder e fundador dos Legionários de Cristo, uma congregação considerada elitista e suspeita de ter inclinação pelas ideias de extrema direita, foi recentemente acusado de pedofilia e excluído do sacerdócio pelo Papa Bento XXI. Recorde-se que no início de 2005 João Paulo II havia cumprimentado pessoalmente o eclesiástico e elogiado o trabalho dos legionários no mundo inteiro. Frequentemente acusados pelos opositores de serem o “braço armado do Vaticano contra o laicismo”, esta congregação de sacerdotes, fundada em 1941 no

México e reconhecida pelo Vaticano 24 anos depois, conta hoje com 500 sacerdotes “legionários”, 2500 seminaristas e 65 mil membros laicos que divulgam a sua mensagem em 20 países. Apesar das más notícias, a congregação encontra-se em pleno crescimento e mostra um grande dinamismo, o que constitui um trunfo para a Igreja Católica na sua luta para ganhar influência face às igrejas evangélicas, em particular na América Latina.

Fonte: AFP

13.05

Gago salva cursos com falta de alunos

O governo recuou na anunciada intenção de fechar todos os cursos superiores a funcionar com menos de 20 alunos. A medida tinha sido anunciada pelo primeiro-ministro, mas agora Mariano Gago assume que o número de licenciaturas a encerrar «será bastante inferior». Serão poupados os cursos da área das artes, os que tenham relevância social, os que sejam únicos e ainda os que funcionam em regime nocturno (...).

14.05

Homens ganham mais 260 euros que mulheres e diferença aumenta

O fosso salarial entre homens e mulheres voltou a aumentar. No ano passado, atingiu 260 euros, o valor mais elevado desde, pelo menos, 2002. A diferença começa logo no salário base efectivamente pago, por norma superior quando se trata de um homem. Mas é ainda maior se, à remuneração base, se juntar os vários tipos de subsídio.

15.05

Três em cada quatro cursos ficam de fora de Bolonha

Grande parte da actual oferta no ensino superior não vai estar adequada a Bolonha no próximo ano lectivo, que começa em Setembro. Três em cada quatro cursos actualmente existentes - a contagem refere-se a licenciaturas e mestrados - não foram propostos à Direcção-Geral de Ensino Superior (DGES) para adequação aos novos formatos. Por outro lado, em cada três propostas entregues, uma corresponde a um novo curso.

Desemprego continua a afectar mais os licenciados

Os dados para o desemprego em Abril deste ano, divulgados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), revelam que houve um decréscimo de 2,3% em relação ao mês anterior, que corresponde a menos 10.911 inscrições nos Centros de Emprego e de 2% em termos homólogos. Entre as variações mais significativas, estão a subida do desemprego entre licenciados (...).

20.05

FENPROF lamenta que avaliação não tenha tido consequências

A Federação Nacional dos Professores lamenta que a avaliação feita aos cursos de ensino superior não tenha tido «aplicação prática» e defende que, no futuro, esse trabalho deve ser realizado por uma «entidade idónea independente do Governo e das instituições». (...) A federação acusa que quem tem beneficiado com esta «cumplicidade» tem sido o ensino superior particular e cooperativo, graças à «omissão, de sucessivos governos, quanto a exigências de qualidade e de cumprimento da lei».



IE / FN

Neste artigo queremos chamar a atenção para uma rede de inteligibilidade sobre o ser gordo, que opera nas sociedades ocidentais contemporâneas como um “dispositivo da magreza”.

A preocupação com as pessoas gordas transformou-se hoje em verdadeira obsessão. Basta ligar a televisão, abrir um jornal, uma revista, um livro para encontrarmos ensinamentos, regras, normas e conceitos acerca do corpo saudável, em diametral oposição ao obeso. Se circularmos por locais variados como academias de ginástica, bares de faculdade, grupos de bate-papo, círculos de amigos, etc., observaremos que o tema também ocupa um lugar de destaque não apenas nas conversas, mas na materialidade dos corpos, nos impressos das roupas, nos cartazes de propaganda, nas imagens de outdoors...

Nesse artigo queremos chamar a atenção para uma rede de inteligibilidade sobre o ser gordo, que opera nas sociedades ocidentais contemporâneas como um “dispositivo da magreza”. Nos referimos ao ser gordo porque entendemos que está em jogo não apenas o corpo gordo, e sim, uma formação discursiva que, para além de referir-se apenas ao corpo, também abarca um modo de vermos e pensarmos a “alma” desses sujeitos.

Lançando mão do conceito de dispositivo de Michel Foucault, podemos dizer que há uma “rede de inteligibilidade” acerca do sujeito gordo, que isola o gordo como um problema e o institui em oposição a um sujeito “normal”, saudável e desejável - o magro. O dispositivo opera, assim, contra o gordo, e tem como finalidade a prevenção e a modelagem das pessoas em função do menor risco (já que se pode evitar a gordura através do comportamento das pessoas) e do maior ganho social (uma vez que a obesidade onera as redes públicas de saúde com internações, remédios, consultas e cirurgias).

Como a mídia é parte importante disso que chamamos de dispositivo da magreza, analisamos dois programas da Rede Globo de Televisão sobre o assunto. Um deles, do canal aberto, intitulado Desnutrição e Obesidade, foi apresentado no Globo Repórter, em 2003, e indica a infância como o período no qual se deve adquirir uma boa educação alimentar para não haver risco de gordura em excesso. Mostra a responsabilidade da família e da escola e as consequências negativas do “engordar”. O segundo, intitulado Obesidade, fumo e álcool, foi ao ar no Almanaque, do canal GloboNews, em Maio de 2004. Além das questões anteriores, explora o quanto a obesidade é uma doença que pode ser prevenida, desde que haja boas políticas de reeducação alimentar direcionadas à infância. Vivenciamos hoje, segundo tais programas, uma epidemia da obesidade que pode ocasionar hipertensão, doenças cardiovasculares e diabetes.

Mais grave, contudo, parece ser o modo como a fronteira entre alguns quilos a mais e obesidade vêm se diluindo, originan-

do um controle normativo, no qual o corpo magro representa um aperfeiçoamento, uma evolução. Acabamos atribuindo ao corpo gordo os adjetivos de feio e doente, e valorizamos exageradamente o corpo magro e modelado, tornando-o símbolo de beleza, saúde e felicidade. Essa constante celebração do corpo magro como modelo, vem incentivando condutas em que a busca da magreza implica sacrifícios e cuidados cada vez mais obsessivos, especialmente entre meninas e jovens. Cada vez mais cedo eles fazem dieta, frequentam academias e submetem-se a cirurgias e tratamentos de risco.

Fortalecidas por discursos biomédicos, estéticos, psicológicos e pedagógicos, as reportagens analisadas indicam que as crianças se tornam cada vez mais o foco de controles alimentares, já que “prevenir é melhor que remediar”. Assim, o governo do corpo está na ordem do dia.

No limite, tais representações acabam criando tanta ojeriza ao corpo gordo, que frequentemente vemos adolescentes acometidos de bulimia e anorexia, numa exaltação e total submissão ao império da magreza. Em um dos programas analisados, é visível a obsessão pela magreza na fala de uma jovem de 19 anos com diagnóstico de bulimia: “Quando me olhava no espelho, eu achava que estava muito magra, que estava muito feia, mas eu tinha medo de engordar!”

É importante observar, também, o quanto o controle dos corpos atrela-se a uma rede de consumo, a qual aderimos na busca do dito corpo perfeito. A indústria dos cosméticos, a da cirurgia plástica, a farmacêutica, os produtos light e diet, as academias, compõem um aparato de espaços, produtos e intervenções sobre o corpo, a fim de controlá-lo, moldá-lo e mantê-lo sob a ordem do império da beleza.

Autores como Nietzsche e Foucault já apontavam para a necessidade de desnaturalizar aquilo que tomamos como verdades universais, atentando para seu caráter histórico. É nesse sentido que podemos entender beleza e saúde como construções históricas. Basta lembrarmos que, há algumas décadas, o próprio corpo gordo, hoje tão temido, era considerado saudável e desejável.

Os pensamentos, sentimentos e ações que temos em relação ao ser gordo não são naturais, mas sim, frutos da operacionalização de um dispositivo da magreza - essa rede de inteligibilidade que nos subjetiva e nos organiza de uma determinada forma. A repulsa e a reprovação que sentimos face ao ser gordo são resultados desse dispositivo, que opera não apenas sobre os corpos, mas se estende até a “alma”, já que estes sujeitos não são considerados apenas gordos, mas preguiçosos, desleixados e sem autocontrole.

Se outrora a gordura era vista como símbolo de prosperidade, de beleza e de saúde, hoje ela é amplamente bombardeada e fixada no terreno da anormalidade. Parece que não há saída para gordinhos e gordinhas felizes!

CULTURA e pedagogia

Jaqueline Martins
Mestre em Educação pela UFRGS e pesquisadora do NECCSO
Marisa Vorraber Costa
Professora dos programas de pós-graduação em educação da UFRGS e da ULBRA e pesquisadora do NECCSO.

O professor entre as novas tecnologias e o currículo



IE / FN

São indiscutíveis as vantagens educativas trazidas pelos novos media. No entanto, exigem atitudes e competências docentes para os integrar nos processos curriculares sem acentuar a exclusão dos mais desfavorecidos face à escola.

Apesar do contínuo crescimento das novas tecnologias nas escolas, parece manter-se desvalorizada a dimensão da educação para os media enquanto vertente pedagógica incorporada nos processos curriculares promovidos pelos professores. Sabemos que, neste domínio, as experiências que os alunos trazem para a escola são muito diferenciadas quanto à frequência e qualidade no acesso e no uso de conteúdos proporcionados pela Internet e por outros media. Tal facto expressa uma importante variável no acesso às aprendizagens escolares e introduz na escola novos factores de reprodução social e cultural. Exprime também diferenciações de poder face ao conhecimento. O sucesso ao longo dos diversos ciclos de escolaridade tende, cada vez mais, a ser função desse poder; não só no que se refere às experiências no acesso e utilização das novas tecnologias mas, sobretudo, das competências para procurar, utilizar, produzir, trocar e disseminar informação. As diferenças entre os alunos no que concerne às experiências e competências face às novas tecnologias e, sobretudo, as diferenças nos modos como as utilizam em função das finalidades curriculares e para outros fins mais ou menos valorizados socialmente, constituem importantes elementos diferenciadores dos capitais culturais que trazem da família para a escola.

Desta forma, aos tradicionais factores sociais geradores de desigualdades na escola, acrescem outros, resultantes da posição de cada aluno face àqueles meios, cada vez mais poderosos, de aprendizagens escolares e de integração e mobilidade social. Este é um elemento novo a ter em conta nas desigualdades no acesso à e na frequência da escola.

São indiscutíveis as vantagens educativas trazidas pelos novos media. No entanto, exigem atitudes e competências docentes para os integrar nos processos curriculares sem acentuar a exclusão dos mais desfavorecidos face à escola. A par da democratização no acesso e uso técnico daqueles media é indispensável usá-los para fins curriculares contemplando a vertente da pesquisa e da escolha da informação, a par com as vertentes da concepção, disseminação e troca de informação. A possibilidade da acentuação das desigualdades não está tanto no acesso às novas tecnologias porque, a médio prazo, todos lhe terão acesso, com já o têm à televisão. A grande questão está sobretudo na escolha da informação mais valorizada e no desenvolvimento das atitudes necessárias para aquela escolha face ao volume e diversidade de informação disponível. Não há assunto que não seja tratado na internet; são infindáveis os seus objectivos e os seus determinantes sociais, económicos, ideológicos, éticos e morais. Como educar para escolher nesta diversidade? Face a esta realidade que perfil de professor?

Longe de aí se esgotar, a função do professor será, cada vez mais, o de facilitador no acesso, organização e sistematização da informação a partir de fontes cada vez mais dispersas e distantes da escola enquanto local e dos tradicionais recursos pedagógicos. Mantém-se inalterável a função da escola de assegurar, de forma curricularmente estruturada, os saberes, as atitudes e competências essenciais à realização dos projectos individuais, e à realização de escolhas valorativamente fundamentadas, face à imensa diversidade de alternativas. Inclui-se aqui a capacidade do futuro cidadão para aceder, escolher, sistematizar e questionar criticamente as informações a partir da enorme diversidade de fontes. As bases para esta competência adquirem-se na escola enquanto contexto personalizado e especializado de interacções face a face, em que o papel do professor é sempre insubstituível.

IGUALDADE

Ministra alemã da justiça defende uso de uniforme na escola

A ministra alemã da Justiça, Brigitte Zypries, pronunciou-se recentemente numa entrevista a favor do uso de uniforme nas escolas deste país, medida que, na sua opinião, permitiria lutar mais eficazmente contra as discriminações religiosas e sociais.

"Todos os alunos e alunas deveriam usar um uniforme escolar. Não só como forma de resolver o problema do porte do traje islâmico, mas também os problemas levantados pelas diferenças sociais", afirmou a ministra social-democrata ao semanário alemão Welt am Sonntag.

A alta responsável do governo de Angela Merkel reagiu desta maneira à suspensão de duas alunas

muçulmanas que apareceram numa escola de Bona trajando uma burka (veste que tapa a mulher da cabeça aos pés, incluindo a cara).

O uso de uniforme não é uma questão pacífica na Alemanha, por estar ainda associado ao período nazi e à juventude hitleriana.

Dia-a-dia

23.05

Só 57 por cento dos pais goza licença de paternidade

Só pouco mais de metade dos homens que tiveram filhos em 2005 gozaram a licença de cinco dias para estar junto dos seus filhos, apesar desta ser obrigatória. (...) A licença de cinco dias, seguidos ou interpolados (a gozar durante o primeiro mês de vida da criança) tornou-se obrigatório, à semelhança do que acontece com as férias, com a entrada em vigor do Código de Trabalho, em Dezembro de 2003. No entanto, os dois primeiros anos de aplicação do Código demonstram que a norma não está a ser aplicada.

24.05

STE diz que privatizar encarece serviços públicos

A entrega de serviços públicos a privados vai levar a um aumento dos custos para os utentes. Quem assim pensa é o Sindicato dos Quadros Técnicos do Estado (...). As reformas anunciadas para a administração pública "têm a ver com mais ou menos serviços públicos e têm a ver com pagar mais ou menos pelos serviços públicos. É um ataque ao Estado social" e um abrir de portas "a que entrem os privados", acrescentou o presidente do STE, Bettencourt Picanço. "O que está em causa não interessa só aos trabalhadores da administração pública, mas a todos os portugueses."

24.05

Nova gestão escolar

O PSD apresentou ontem um projecto-lei sobre gestão e autonomia das escolas que atribui maioritariamente aos pais e a individualidades locais a escolha dos directores dos estabelecimentos de ensino, que poderão não ser professores. Segundo o diploma social-democrata, que será apresentado esta semana no Parlamento, a escolha do director passa a ser da responsabilidade da Assembleia de Escola, um órgão que será composto maioritariamente por encarregados de educação e elementos exteriores à própria escola, como individualidades representativas do meio cultural, económico, empresarial e social envolvente.

26.05

Britânico confirma que o ovo veio antes da galinha

O filósofo e cientista britânico John Brookfield engrossou o coro daqueles que afirmam que o ovo surgiu antes da galinha. A chave do enigma reside no facto de o material genético não evoluir durante a vida de um organismo vivo, motivo pelo qual o primeiro pássaro que se transformou em galinha teve de existir em forma de embrião dentro de um ovo.

O professor Brookfield, afirmou que "podemos concluir, sem lugar para dúvidas, que a primeira matéria viva membro desta espécie foi o ovo. O ovo precedeu, necessariamente, a galinha". As suas conclusões foram apoiadas por vários professores britânicos, de acordo com vários jornais, entre eles "The Times" e "The Independent".

As perspectivas que se esboçam e as transições que se advinham sobre o futuro da profissão docente não são nada animadoras. Tendo em conta sobretudo os caminhos percorridos e as conquistas efectuadas nas três últimas décadas, estamos hoje perante uma situação que poderia ser caracterizada do seguinte modo: os professores portugueses ainda não conseguiram consolidar muitas das dimensões fundamentais do profissionalismo moderno – que designo, provisoriamente, de profissionalismo da modernidade industrial fordista ou "velho profissionalismo" – e, no entanto, já estão a sentir a desvalorização (e o desmantelamento dos alicerces) de algumas dessas dimensões, abrindo as portas para o que alguns, não raras vezes, de forma ambivalente, começam a designar de "novo profissionalismo".

A concepção moderna de profissionalismo – recriada, defendida e disseminada entre nós por alguns autores de referência das ciências da educação, nomeadamente em trabalhos que tiveram maior visibilidade no período de forte mobilização em torno da (pretendida) reforma educativa global de meados da década de oitenta –, assentava em alguns pressupostos básicos como, por exemplo, o de que para ser professor era necessário: i) percorrer com sucesso uma escolaridade relativamente longa, de nível superior (equivalente, no mínimo, ao grau de licenciatura); ii) adquirir e desenvolver um "saber profissional complexo"; iii) ter acesso a uma carreira definida e avaliada; iv) poder frequentar sem constrangimentos acções e cursos de formação contínua; v) valorizar a adesão a associações profissionais (não apenas sindicatos e não necessariamente ordens); vi) defender a criação colectiva de um código de ética profissional; vii) interiorizar e desenvolver uma cultura profissional específica; viii) partilhar os processos colectivos de construção de uma identidade profissional; ix) estar preparado para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens substantivas de "autonomia relativa", com a correspondente disponibilidade para a prestação de contas e a responsabilização (accountability).

Quando reconhecidas as suas raízes funcionalistas e criticada a sua estrutural a-historicidade, esta concepção de "velho profissionalismo" foi capaz, apesar de tudo, de dar sentido a estratégias (sobretudo sindicais) bem sucedidas, como as que levaram à consagração legal de um estatuto de carreira, de um modelo de avaliação e de formação contínua e,

sar de discutidas, não chegaram a ter qualquer tradução efectiva – refiro-me, por exemplo, à problemática do código de ética (estrito senso) e às questões da cultura e da identidade profissionais, deixando para último a referência à autonomia profissional que é, certamente, a dimensão mais importante para se poder falar da docência como profissão.

É justamente a questão da autonomia profissional que tem sido um dos alvos principais do cerceamento crescente que pesa sobre os professores e as escolas. A obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo, bem como, entre muitos outros factores, a erosão da missão tradicional da escola pública como lugar do bem comum, criam algumas das condições propícias ao anúncio de um "novo profissionalismo" que parece ser, em algumas concepções pelo menos, a expressão alternativa mais eficaz ao suposto anacronismo das velhas categorias e dimensões profissionais da modernidade. O paradoxo, todavia, é que este "novo profissionalismo" parece ser novo apenas no que tem de pretensão para aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados (e na simultânea actualização e accionamento dos mecanismos de violência simbólica), mas é velho no que significa de retorno a condições cada vez mais

Profissionalismo docente: Conquistas parcelares e transições perturbantes



IE / FN

mais recentemente, da licenciatura como condição mínima de acesso ao exercício da docência em todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo que foi capaz de induzir perspectivas de complexificação do saber profissional e propiciar discussões produtivas sobre as especificidades da profissão docente face a outras profissões. São, aliás, as especificidades próprias da docência que devem ser conhecidas por todos os professores e ser objecto de uma maior densidade analítica, impedindo que se disseminem acriticamente lógicas de importação e reprodução miméticas a partir de outras profissões – contrariando assim o que pretendem alguns sectores neocorporativos emergentes ao defender, por exemplo, a criação de uma "ordem dos professores" como solução (mágica) para a erosão dos mecanismos de afirmação da profissão.

Se é verdade que muitas das dimensões profissionais tiveram, apesar de tudo, uma centralidade indiscutível na elaboração de políticas públicas para a docência e alimentaram a expansão da investigação educacional, sobretudo, neste caso, aquela referenciada ao campo das ciências da educação e da formação, também é verdade que muitas outras, ape-

diffíceis de exercício profissional em muitas escolas, de acentuação da subordinação hierárquica e autoritária dos professores, de descomplexificação da formação que lhes é devida como trabalhadores intelectuais (veja-se a este propósito a recente proposta do ministério da educação para as "habilitações profissionais para a docência). Não serão, todavia, estas propostas que possibilitarão a urgente renovação e (re)invenção de concepções de profissão, sobretudo quando pretendemos que elas dêem conta dos desafios actuais que confrontam a Educação e a actividade dos professores.

LUGARES da educação

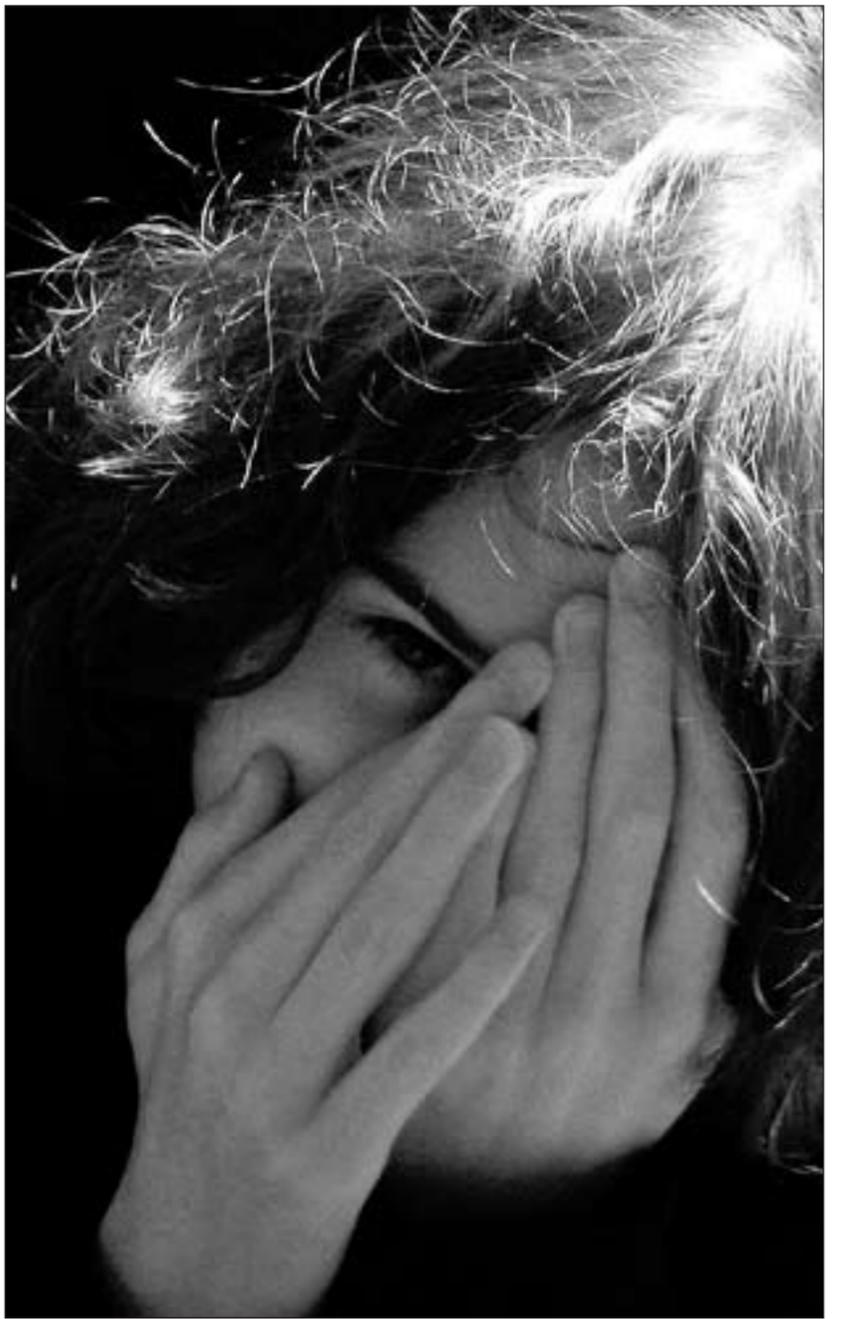
Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho
ajafonso@iep.uminho.pt

Exames à porta, as escolas não pensam em mais nada: Maio, Junho e Julho; um tempo e uma temperatura tão bons para serem dedicados a actividades conducentes ao desejo de educação permanente e à verdadeira literacia dos jovens, transformado em três meses de “fare niente”, a não ser meter coisas na cabeça à força, que logo são esquecidas mal acabem as “provas de fogo”. Deus seja louvado!

Nestas segunda e terceira semanas de Maio, Cátia Esmeraldina, no 12º ano, não teve senão testes. Um por dia, às vezes dois. O mesmo aconteceu com sua irmã, Vanessa Joaquina, aluna do 9º ano que complementar esta odisséia com provas globais na próxima semana, todos os dias, uma de manhã, outra à tarde.

As aulas terminarão para ambas já a 9 de Junho. Seriam uma “férias” merecidas para quem passou semanas a fio a inventar «estratégias próprias de alunos» para ter êxito nestas provas de avaliação, se não estivessem a chegar os famosos exames, para as duas, os quais têm servido de paradigma para todos aqueles trabalhos sumativos e (selectivos) que já realizaram. Exames à porta, as escolas não pensam em mais nada: Maio, Junho e Julho; um tempo e uma temperatura tão bons para serem dedicados a actividades conducentes ao desejo de educação permanente e à verdadeira literacia dos jovens, transformado em três meses de “fare niente”, a não ser meter coisas na cabeça à força, que logo são esquecidas mal acabem as “provas de fogo”. Deus seja louvado!

Razão teve em parte o Gabinete de Avaliação Educacional do ME quando comunicou às escolas que optava “pela eliminação da “prova-modelo”, dado que a mesma implica, entre outros aspectos, uma excessiva previsibilidade de instrumentos utilizados na avaliação externa que desencadeia na prática lectiva de um significativo número de professores o efeito de habituação, privilegiando um trabalho de sala de aula centrado na preparação para o exame, em detrimento do desenvol-



IE / FN

Exames à porta... seja Deus louvado!

ENTRELINHAS e rabisco

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de
Oliveira do Douro

vimento de competências e capacidades preconizadas pelos programas.” Bem pensado; mas não se trata só da prova-modelo; a representação social do que são os exames é que está imbuída de um espírito que — quer para os “cronistas do reino” que escrevem nos jornais e revistas o que lhes vem à cabeça, quer para muitos pais e até para muitos professores e para muitas escolas — faz parte da validação não só do trabalho dos alunos, mas também do seu próprio exercício profissional. Pura ilusão, porém.

Podem vir esses algozes dos media cheios de vontade de publicar rankings (por que não anunciam sondagens? Era engraçado...); podem alguns responsáveis pensar que as escolas podem ser avaliadas pelos resultados dos exames; podem até alguns professores ficar “deliciados” com os resultados das respectivas escolas.

Mas não. Avaliar-se-ão alguns itens de âmbito cognitivo, mas nada disso se relaciona com a maior parte das competências essenciais à formação dos jovens: valores, atitudes — o ser capaz de ajudar os outros, o sentir-se motivado para trabalhar em voluntariado, a capacidade de trabalho, as competências de pensar, de organizar, a maneira como se organiza e utiliza

o conhecimento em função dos outros. Coisas “corriqueiras” como fazer bolos para vender às fatias na escola, ou lavar carros de professores, ou ir por esses centros comerciais fora pedir patrocínios — tudo para se poder realizar pelo menos uma visita de estudo. E tudo isto sem esquecer a grande ajuda que é necessário prestar no negociozito dos pais, a lida doméstica e todas aquelas outras formas de aprender, como a organização de dossiers temáticos ao longo do ano ou de portfolios, a dinamização de debates para os colegas ou de exposições para a escola. Coisas importantes de quem aprende a saber e a saborear o saber. E se os exames podem verificar alguns dos produtos de todos estes percursos, não conseguem avaliar todo o valor desencadeado pelos processos. Para tal, são necessários professores ou conselhos de turma expeditos e escorreitos, trabalhadores intelectuais que conhecem bem a sua profissão e a dimensão do que é a avaliação.

É por tudo o que atrás foi explicitado que Cátia Esmeraldina vai ter 20 numa certa disciplina. Mesmo que no exame tenha só 12, ou 10, ou negativa. Ela não forjou a sua nota num colégio caro onde o dinheiro parece determinar o futuro do Mundo. Mereceu-a, teria direito mesmo a ter um 30. E podem vir depois os tais “arautos de verdades incautas” mostrar as diferenças entre as notas de frequência e as de exame, como se se tratasse dos mesmos objectos de avaliação. Falem para aí!... Que nós também cada vez acreditamos menos, até no jornal que já só às vezes vamos lendo...

IMITAÇÕES

Bruxelas quer universidades à americana

A Comissão Europeia afirmou recentemente que as universidades europeias devem recuperar o atraso relativamente às suas congéneres americanas em domínios como o financiamento e a abertura ao mercado de trabalho.

Para isso, a Comissão sugere que seja reforçada a criação de estruturas de parceria com o mundo empresarial, dando como exemplo as ligações estabelecidas pelo fabricante de motores Rolls Royce com centros de excelência estabelecidos em algumas universidades do continente.

Bruxelas quer também ver aumentado o orçamento médio por estudante — que

deverá crescer para cerca de 10 mil euros anuais — de forma a apanhar a média americana, explica o comissário europeu da Educação, Jan Figel.

A Comissão reconhece, no entanto, que estas verbas não poderão provir de fundos públicos, pelo que caberá às universidades obtê-las junto de empresas, fundações ou através de fundos próprios. Defendendo-se da acusação de querer decalcar o modelo americano, o comissário Figel considera que os Estados membros estão “cada vez menos reticentes” a estas ideias depois de elas terem sido apresentadas no âmbito da cimeira europeia de Hampton Court, em Outubro de 2005.

Fonte: AFP



Ana Alvim

“O desenvolvimento passa sobretudo por sabermos fazer melhor”

Ana Paula Pêgo,
investigadora de biomédicas em entrevista à Página

A PÁGINA quis saber em que condições trabalham os investigadores científicos em Portugal. Para tentar obter algumas respostas, entrevistamos Ana Paula Pêgo, licenciada em Engenharia Alimentar pela Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa. Apesar de ter enveredado inicialmente por esta área, esta jovem investigadora doutorou-se em 2002 em Química de Polímeros e Biomateriais pela Universidade de Twente, nos Países Baixos. Actualmente, enquanto Investigadora Auxiliar do Laboratório Associado IBMC/INEB (Instituto de Biologia Molecular e Celular/Instituto de Engenharia Biomédica), desenvolve investigação de novos biomateriais para aplicação em neurociências, decorrente do seu interesse na aplicação de biomateriais no campo da medicina regenerativa e engenharia de tecidos, em particular na área da regeneração nervosa.

Nesta entrevista, Ana Paula Pêgo aborda, entre outros temas, o actual panorama da investigação científica em Portugal, as responsabilidades do Estado, das empresas e das universidades nesta área e a competitividade portuguesa no contexto internacional. Pelo meio, a nossa interlocutora lança ainda algumas propostas que, na sua opinião, poderiam contribuir para potenciar a investigação científica no nosso país.

Como é ser investigador hoje em Portugal? Que problemas e desafios se colocam a estes profissionais?

Enquanto investigadora já tive oportunidade de trabalhar em três países. Fiz o meu doutoramento na Holanda, o estágio de final de curso nos Estados Unidos e trabalho actualmente em Portugal. Partindo dessa experiência, não considero que trabalhar em Portugal seja particularmente mais difícil. Hoje em dia é difícil em todo o lado, porque a concorrência entre investigadores e a procura de financiamento é muito grande.

A única diferença residirá no facto de em Portugal estarmos ainda a tentar diminuir a distância que nos separa de outros países, porque durante muitos anos houve um fraco investimento na investigação. Nesse sentido, nos últimos verificou-se uma melhoria significativa de condições. Se me perguntar se esse investimento é suficiente, eu direi que poderia ser melhorado. Mas dada a nossa situação económica, eu diria que estamos, apesar de tudo, no bom caminho.

Essa opinião diz respeito à investigação em geral ou existem áreas em que estejamos melhor posicionados?

Eu julgo que temos áreas de investigação em que nos podemos equiparar aos países mais desenvolvidos. A área em que trabalho actualmente – a de biomateriais – está muito bem posicionada a nível europeu e mundial para um país da nossa dimensão.

Uma das principais fraquezas da investigação em Portugal está relacionada com a falta de ligação com a indústria, que muitas vezes constitui o motor para determinadas áreas de investigação.

Encontrou muitas diferenças entre Portugal, os Estados Unidos e a Holanda em termos de organização e de infra-estruturas?

Sim, sem dúvida. Nos Estados Unidos pensa-se geralmente “em grande”. Lá, mesmo os grupos de trabalho que não têm tanta visibilidade conseguem obter linhas de financiamento significativas. Nesse sentido, dou mais valor à ciência feita no nosso país ou na Holanda, porque com menores investimentos consegue-se obter mais resultados.

Uma outra diferença reside no facto de os Estados Unidos terem uma grande percentagem de cientistas estrangeiros a trabalhar nas universidades e centros de investigação, o que só agora vai acontecendo na Holanda e ainda de uma forma insípida em Portugal.

Quanto à Holanda, penso que a sua principal característica é a de ser um país muito organizado. E não me refiro apenas ao sector de investigação mas à generalidade do sistema, assemelhando-se nesse aspecto com os países nórdicos.

Os holandeses pareceram-me muito pragmáticos, com uma noção muito clara de qual deve ser o retorno de cada investimento, chegando mesmo a ser um pouco frios nessa análise. Ao mesmo tempo arriscam, atrevido-se a apostar em novas áreas de investigação. E essa aposta reflecte-se no próprio estatuto do investigador.

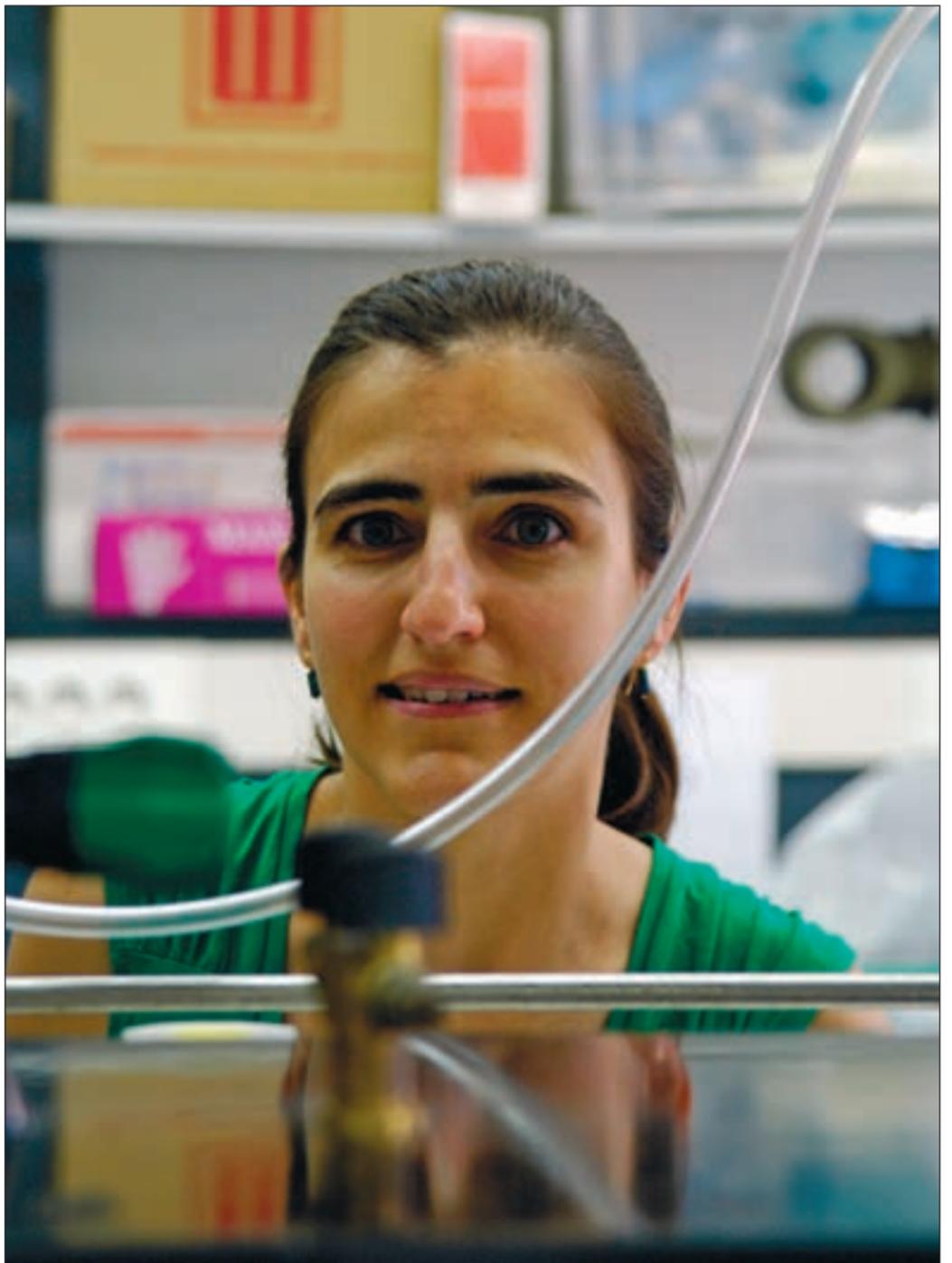
Isto porque, na Holanda, um aluno de doutoramento não é entendido como um mero estudante, é considerado um assistente de investigação, com direitos e deveres, sendo-lhe no final atribuído um grau científico. E essa experiência conta para efeitos de carreira, isto é, reconhece-se ao estudante uma prática de trabalho.

Em Portugal o aluno tem o estatuto de bolsheiro, de alguém que está a aprender mas que não é considerado um elemento activo. E é obviamente muito diferente dirigirmo-nos a uma empresa afirmando que estivemos quatro anos a estudar ou que durante quatro anos desempenhamos o cargo de assistente de investigação.

Pensa que esse estatuto contribui para reforçar a autoconfiança nos investigadores em início de carreira?

Sim, e que de certo modo ajuda a mudar a mentalidade do investigador, que não vê a si próprio apenas como estudante. Claro que essa atitude depende, em última análise, dos próprios investigadores, que devem saber afirmar a si próprios que possuem quatro anos de experiência e não apenas quatro anos de aprendizagem. Até porque um doutoramento exige uma gestão rigorosa do tempo e da condução de um projecto de investigação, o que constitui, para todos os efeitos, uma experiência de trabalho.

Costuma-se dizer que em Portugal as empresas não apostam na investigação, mas provavelmente será necessário que os próprios investigadores mudem também a sua atitude face ao meio empresarial.



Ana Alvim

“Eu julgo que temos áreas de investigação em que nos podemos equiparar aos países mais desenvolvidos. A área em que trabalho actualmente – a de biomateriais – está muito bem posicionada a nível europeu e mundial para um país da nossa dimensão.”

Produção científica é imprescindível ao desenvolvimento do país

Portugal consegue ter retorno do investimento aplicado em produção científica própria ou haveria vantagens em importá-la de países que a desenvolvem a mais baixo custo?

Quando se fala no desenvolvimento da investigação e da produção científica associa-se habitualmente essa dimensão ao fabrico de produtos. Mas ele representa muito mais do que isso, já que implica investir em conhecimento, em especialização e em qualificação, factores que nos podem trazer mais valias.

Hoje em dia, como já referi, a competitividade é muito grande, mas não acho que o desenvolvimento do país passe por produzir mais barato e mais rápido. O desenvolvimento passa sobretudo por sabermos fazer melhor. E a única forma de conseguirmos atingir esse objectivo é investir em ciência, em formação e em melhores equipamentos. A formação acrescida dos cidadãos é sempre uma ferramenta que nenhum país deve desprezar.

Referia-me mais concretamente à relação entre o custo e o benefício da investigação científica...

Sim, julgo que esse esforço vale definitivamente a pena. Penso que ainda é possível tirar melhor proveito daquilo que por cá se faz, mas considero que é a única forma de fazermos avançar o país.

Entre 2001 e 2002 o número de licenciados em Matemática, Ciências e Tecnologia cresceu 7 por cento, ultrapassando em larga medida os 1,6 por cento que haviam sido definidos nos objectivos da Estratégia de Lisboa para a educação e a formação na Europa. Afinal o que falta em Portugal: investigadores ou maior apoio à investigação?

Quando se pensa na formação de investigadores associa-se habitualmente a sua actividade futura a laboratórios experimentais. Porém, é importante pensar na formação de investigadores que se dediquem a funções não exclusivamente técnicas, como a melhoria da capacidade de produção das empresas ou na área de aconselhamento, entre outras.

É fundamental não descuidar essas necessidades, principalmente quando se sabe que em Portugal existe pouca procura pelas áreas científicas, muitas vezes justificada precisamente pela falta de saídas profissionais. Nesse sentido, considero que existem cursos das áreas científicas e tecnológicas aos quais seria importante dar um impulso.

Por outro lado, e partindo do contacto que vou estabelecendo com os alunos do ensino secundário, os jovens têm frequentemente a ideia de que as formações nestas áreas são muito limitadas em termos de percurso profissional, o que não corresponde à verdade. Há que pensar que hoje em dia um curso não é um fim em si mes-



Ana Alvim

“Eu penso que nos últimos anos foi feito um esforço para dotar o país de massa crítica. (...) Esta mudança implicou mexer com as práticas instaladas, mas julgo que criou as condições que permitem actualmente pensar em termos estratégicos para o futuro.”

mo, é uma base, uma ferramenta. É o meu caso, por exemplo. Apesar de ter uma formação em engenharia alimentar, trabalho na área de biomateriais e química de polímeros aplicados à medicina. Assim, quando recebemos visitas de estudantes é esta a mensagem que procuramos passar. É importante fazermos o curso da nossa preferência, de forma a estarmos motivados, mas o fundamental é ter uma boa base científica e linguística, pensando que após a formação inicial devemos actualizar permanentemente os nossos conhecimentos.

Os investigadores portugueses a trabalhar no estrangeiro afirmam habitualmente que não pretendem regressar ao país por falta de condições para desenvolver o seu trabalho. Concorda com esta posição?

Eu compreendo que por vezes se possa ter essa opinião, sobretudo quando se esteve muito tempo fora e se perdeu o contacto com a realidade portuguesa. Após um certo período a viver num país estrangeiro é natural que as pessoas acabem por se habituar ao meio. No entanto, penso que actualmente se estão a criar condições para aqueles que eventualmente queiram regressar. E o seu contributo seria sem dúvida importante, porque trazem consigo outros métodos de trabalho e de organização.

Depois, tudo depende da área científica de que estamos a falar. Admito que em algumas áreas

seja mais interessante ficar no estrangeiro, eventualmente pela existência de nichos ou por motivos de prestígio. Mas também acontece o contrário, isto é, investigadores estrangeiros que escolhem Portugal para trabalhar.

Além disso, acho que actualmente já não podemos pensar que o nosso emprego estará no sítio onde crescemos e estudamos, mas antes onde estão as oportunidades de trabalho. É um aspecto novo nas nossas vidas, especialmente tendo em conta a realidade portuguesa, mas que é inevitável. Hoje em dia a competição já não se faz apenas a nível local, mas internacional. Quando aqui [INEB] é aberto um concurso para um lugar, por exemplo, candidatam-se pessoas de todo o mundo.

O Estado, as empresas e a universidade na investigação científica

Qual deve ser a responsabilidade do Estado na promoção da investigação científica no nosso país?

Na minha opinião, o papel do Estado é imprescindível no que se refere ao investimento e à promoção da área científica, nomeadamente na construção de equipamentos, porque quando bem aproveitados são uma fonte geradora de riqueza. No entanto, acho que esse investimento ainda se encontra aquém do desejável.

Em que áreas julga, então, que o Estado deveria privilegiar o investimento?

No financiamento de projectos, na formação de recursos humanos, na modernização de equipamentos – tendo em conta que o ritmo de desactualização é hoje mais rápido – e na abertura de mais concursos para a carreira de investigação.

Se estabelecermos uma relação entre a produção científica portuguesa e o número de investigadores existentes, julgo que podemos considerá-la adequada e de boa qualidade. O principal óbice reside no facto de ainda não existirem investigadores em número suficiente dedicados exclusivamente à investigação. Esses lugares acabam muitas vezes por ser ocupados por docentes, que, no entanto, têm de dividir o seu tempo entre as aulas e o laboratório.

Assim, na minha opinião, é necessário criar condições para diminuir a carga horária daqueles que querem dedicar-se em exclusivo à investigação, permitindo, ao mesmo tempo, que os investigadores em início de carreira – que será provavelmente o período mais produtivo – possam também eles dedicar-se mais à investigação e menos às aulas. Seria uma forma de o Estado, embora indirectamente, contribuir para a promoção da investigação científica.

Nesse sentido, acha que o Estado tem uma estratégia clara para a área da investigação?

Eu penso que nos últimos anos foi feito um esforço para dotar o país de massa crítica. Foram criados os laboratórios associados, houve investimento em equipamento, a preocupação em formar técnicos e, talvez mais importante, a implementação de sistemas de avaliação – e acredito que esta é a única forma de garantir a credibilidade, a qualidade e o investimento. Esta mudança implicou mexer com as práticas instaladas, mas julgo que criou as condições que permitem actualmente pensar em termos estratégicos para o futuro. Isso não significa, porém, que agora nos acomodemos. Nenhum país, por mais desenvolvido que seja, pode afirmar que não precisa de investimentos contínuos, porque se o fizer pára. Muito menos o nosso. Temos de pensar que este é um processo em constante dinâmica.

Considera que o tecido empresarial português está também apostado nessa mudança?

Há empresas em Portugal que apostam seriamente na investigação. A maioria, no entanto, encara esse investimento apenas numa perspectiva de curto prazo, o que na maioria das vezes é impossível de concretizar. No entanto, acho que os próprios investigadores têm alguma quota de responsabilidade nessa situação, porque também passa por eles a mudança deste tipo de cultura.

Portugal reúne condições para ser competitivo em áreas como as engenharias, as tecnologias ligadas às comunicações e a própria investigação médica e biomédica, porque são nichos de mercado que podem ser rentáveis. Mas para isso é preciso apostar, entre outras fontes de financiamento, na atracção de capitais de risco e não ficar sempre à espera que o Estado seja a tábua de salvação.

Seria importante, e vantajoso para as próprias empresas, se estas também contribuíssem para esse esforço, porque dessa forma o Estado não teria de suportar a totalidade dos encargos e os investigadores e as universidades teriam mais oportunidades de desenvolver produção científica.

Porém, há que reconhecer que a ligação entre o ensino superior e as empresas é ainda ténue, em parte porque o sector industrial em Portugal não está muito apostado em desenvolver investigação aplicada, indispensável para a progressão do conhecimento.

De que forma é garantido o financiamento dos centros de investigação?

No caso do INEB, que é o exemplo que conheço mais de perto, a maioria do capital provém de verbas atribuídas pelo Estado, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e da União Europeia. O sector privado tem um peso ainda relativamente pequeno.

Na nossa área, são habitualmente os investigadores quem propõem os projectos de investigação, para os quais existem concursos de financiamento, que são avaliados por avaliadores externos para determinar a sua aprovação.

Depois, há também empresas que encomendam projectos de investigação para o desenvolvimento de produtos específicos, que podem ou não ser objecto de comparticipação de verbas públicas.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa



IE / FN

Retórica e vazio no ensino do Português, língua segunda

Nas últimas décadas, Portugal tornou-se, tal como outros países da Europa comunitária, um país de imigração. Não obstante, a escola portuguesa mantém-se monolíngue.

Em diversas instâncias europeias tem sido reconhecido que as escolas hoje incluem uma grande diversidade linguística e cultural e que essa realidade, ao contrário do que alguns pensam, constitui uma mais valia, tanto para o processo de ensino e de aprendizagem como para o desenvolvimento cultural e económico das comunidades sociais.

Em Portugal é natural que o Português seja a língua usada no processo de escolarização formal, assim como tam-

pulação escolar, um alargado subgrupo de alunos (90.000 em 2004, segundo fonte da Rede Eurydice-EU, dos quais 74 193 no ensino básico) que, além de aprenderem os conteúdos curriculares em Português, são ainda obrigados a frequentar, com sucesso, a disciplina de Língua Portuguesa, cujas finalidades, objectivos e conteúdos pressupõem competências e conhecimentos normalmente esperados apenas no caso de alunos nativos de Português.

Face à nunca sequer equacionada adopção de uma política educativa bilíngue semelhante à implementada em diversos países do mundo ocidental, a comunidade escolar portuguesa espera, todavia, pelo menos há duas décadas, que os sucessivos governos se apercebam de que a ausência de um currículo, consistente e coerente, para o Português como língua segunda (língua aprendida por falantes ouvintes estrangeiros, no contexto do próprio país onde essa língua se fala e onde ela desempenha um papel social e institucional) constitui um atentado ao direito à educação por parte dos alunos imigrantes no sistema educativo português.

decorrente do fenómeno da crescente mobilidade das populações em todo o mundo, a multiculturalidade e a diversidade de línguas maternas têm ganho cada vez maior visibilidade nas escolas e na sociedade portuguesa.

IMPASSES e desafios

Maria Cabral

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais — FCCHS da Universidade do Algarve

bém é natural que essa seja a língua de comunicação e de socialização na vida diária, dentro e fora da escola. Todavia, decorrente do fenómeno da crescente mobilidade das populações em todo o mundo, a multiculturalidade e a diversidade de línguas maternas têm ganho cada vez maior visibilidade nas escolas e na sociedade portuguesa. Estima-se, a partir de dados de um inquérito realizado pelo Departamento de Educação Básica, em 2000, a professores no continente português, que existirão no ensino básico pelo menos “93 línguas diferentes para 91 minorias discriminadas.” Os resultados desse estudo revelaram ainda a existência de “agrupamentos escolares onde coexistem 17 línguas maternas diferentes”, para além de um grande número de alunos (5517) que, segundo os respondentes, não têm conhecimentos de Língua Portuguesa para acompanhar um discurso, ainda que simples, ou para se fazerem entender na língua da escola. (DEB; 2000). Hoje, estima-se que a realidade seja ainda mais complexa do que a caracterizada no ano 2000. Na verdade, os falantes de outras línguas maternas constituem, no conjunto da po-

dida por falantes ouvintes estrangeiros, no contexto do próprio país onde essa língua se fala e onde ela desempenha um papel social e institucional) constitui um atentado ao direito à educação por parte dos alunos imigrantes no sistema educativo português.

A política educativa vigente nesta área prima pelo excesso de slogans, mas, também, e sobretudo, pelo vazio de normas que promovam tomadas de decisão consequente. Para além de referências vagas à necessidade de implementar uma escola inclusiva, plurilingue e pluricultural, o Ministério da Educação mais não fez do que disponibilizar sugestões algo avulsas relativamente aos apoios escolares aos alunos imigrantes e criar um site na página WEB da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, cujos conteúdos dos documentos disponibilizados falham no suporte teórico, mas abundam em receitas destinadas a práticas descontextualizadas.

Na verdade, o Ministério da Educação parece esperar que as escolas, e felizmente já algumas o fizeram no âmbito da autonomia que lhes é conferida, tomem consciência dos dramas vividos por todos aqueles que não têm o Português como língua materna, mas que são obrigados, tal com os restantes alunos portugueses e falantes de Português, a frequentar, com sucesso, as disciplinas de Língua Portuguesa, de modo a concluírem os currículos dos ensinos básico e secundário.

IGNORÂNCIAS

Jovens americanos com má nota em geografia

De acordo com um recente estudo publicado pela National Geographic Society, a maioria dos jovens americanos deixa muito a desejar em termos de conhecimentos geográficos.

O estudo, conduzido pelo Instituto Roper junto de 540 jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, mostra que os jovens americanos conhecem mal o próprio país, metade deles sendo incapaz de identificar Nova Iorque ou o Estado do Ohio e 30 por cento estimando que os Estados Unidos contam com uma população estimada entre os mil milhões (pouco menos do que a China, de longe o país mais povoado do planeta) e os dois mil milhões de habitantes. Metade dos inquiridos afirma ser “importante” mas não “absolutamente

necessário” saber situar um país ou falar uma língua estrangeira e a maioria não se mostrava preocupada com as suas lacunas a Geografia.

Apesar de os Estados Unidos terem invadido o Iraque há três anos e de este país fazer as primeiras páginas dos meios de comunicação norte-americanos, 63 por cento das pessoas questionadas é incapaz de situá-lo num mapa-mundo e 75 por cento não sabe onde se situa Israel ou o Irão.

Curiosamente, 46 por cento situa correctamente o Sudão, o maior país africano em superfície, apesar de 20 por cento pensa tratar-se de um país asiático, 10 por cento europeu e 5 por cento sul-americano. Outros ainda (2%) situam-no na Austrália e 1 por cento na Antárctica. O mesmo continente gelado que, na opinião de 3 por cento, se situa na floresta amazónica (59% responde na América do Sul).

Fonte: AFP

Timorenses sob ameaças de uma nova Guerra Civil

A mulher do presidente timorense Xanana Gusmão, Kirsty Sword, diz que o marido sente que o governo de Mari Alkatiri é claramente incapaz de controlar a situação, razão pela qual decidiu assumir o controlo da segurança no país.

A violência no território de Timor-Leste prosseguia mesmo depois da chegada de tropas australianas, enviadas a pedido da presidência e do governo do país, aparentemente unidos no reconhecimento da necessidade desta ajuda internacional.

O espectro de guerra civil em Timor-Leste é claro quando o primeiro-ministro timorense, Mari Alkatiri, diz não conseguir contactar com o comandante da Polícia Nacional, Paulo Martins, acrescentando, de seguida, desconhecer “de que lado é que ele está”.

Isto num cenário em que elementos das forças armadas, sem qualquer controlo hierárquico, estarão a atacar famílias de agentes da polícia, segundo o testemunho da mulher de Xanana Gusmão, citada por órgãos de comunicação social australianos.

No xadrez político de Timor, onde, na última semana de Maio terão sido mortos mais duas dezenas de civis, militares e paramilitares, é de reter ainda os nomes de Taur Matan Ruak, comandante das Forças Armadas, e de Alfredo Reinado, chefe dos revoltosos.

Reinado, rebelde aquartelado nas montanhas, já acusou o primeiro-ministro Mari Alkatiri de ter ordenado o ataque ao quartel-general da polícia, de 24 de Maio, que provocou vários mortos. Taur Matan Ruak tem estado remetido ao silêncio.

Alkatiri está também, pelo menos indirectamente, na mira do primeiro-ministro australiano, John Howard, para quem Timor Leste “não tem sido bem governado” como o provará o facto, referido por Howard, de terem pedido ajuda do exterior. Desautorizado, por Xanana Gusmão que, a fazer fé nas palavras da mulher, o considera “incapaz de controlar a situação”, e pouco apoiado por membros do respectivo Governo, como o ministro José Ramos Horta, Mário Alkatiri fala já em Golpe de Estado. Sublinhe-se que o primeiro ministro australiano já se permitiu criticar o Governo de Alkatiri, que Ramos Horta emitiu um comunicado ignorando o primeiro ministro e que só a ministra de Estado Ana Pessoa disse que o Governo timorense está unido. Estará?

Júlio Roldão
jornalista



IE / FN

O jovem professor preparou a aula amorosamente. Queria os seus alunos envolvidos, implicados na leitura, queria-os emocionados, inquietos e perturbados, queria aguçar-lhes a inteligência e a sensibilidade. Por isso, tinha escolhido um poema que não estava no manual, para os afastar daquelas perguntas que os manuais fazem e que não são perguntas verdadeiras:

CRAWL

Às vezes, entranhando-me num espelho, consigo dar nele duas ou três braçadas sucessivas.

[Luís Miguel Nava, *Rebentação, Poesia Completa (1974-1994)*]

Tinha ouvido falar de um leitor-crítico (e não um crítico-leitor!), preparado para ler o mundo e nele participar sem complexos, atento às artimanhas da propaganda, seguro das suas incertezas, certo do seu direito à voz. O jovem professor preparou perguntas com P grande, daquelas que fazem tremer as paredes dos edifícios das consciências adormecidas, soçobrar os preconceitos, daquelas que ameaçam com a revolução a qualquer instante. Uma por uma as viu crescer no papel. Interrogava-se: estarei certo? será para isto que me pagam? que consequências incontáveis poderei provocar? e se algum deles quiser saber quem foi o Luís Miguel Nava, como e onde morreu, como viveu, como amou? Sorriu, ao lembrar-se do primeiro romance do Frederico Lourenço, pode um desejo imenso, e daquele Camões que lá aparece, pela pena do Nuno Galvão. E se o incluísse na lista de livros para negociação do Contrato de Leitura? Podia ser interessante discuti-lo na aula, no momento em que lessem e estudassem a poesia de Camões... Voltou às perguntas. Afinal, não desistiria de nenhuma. E, quem sabe, só seriam pre-

cisas as três primeiras, se os alunos tomassem conta da aula a seguir? Voltou a sorrir, sonhador...

Chegou cedo à aula, antes do primeiro toque, excitado, nervoso, expectante. Trazia na pasta mais uma mão cheia de poemas. Poderiam os alunos querer ler outros, depois de acariciado, interrogado, desventrado e sossegado aquele. Os alunos começaram a entrar, ora em pequenos grupos faladores, ora isolados e silenciosos. A aula começou. O professor distribuiu o poema e pediu-lhes que o lessem em silêncio. Depois, ele próprio o leu em voz alta, lentamente, saboreando cada palavra, fazendo sobressair sentidos e sensualidades. Chegou, finalmente, a primeira pergunta:

— Alguém quer dizer alguma coisa importante sobre este poema? Uma coisa que seja mesmo importante... Uma dúvida real, uma pergunta sobre algum aspecto estranho, uma observação sobre alguma utilização invulgar de uma palavra... O que quiserem...

Silêncio. Lá atrás, uns risinhos...

— Então? Ninguém quer dizer nada? Não acredito que não tenham nada para perguntar, para dizer... Nuno?... Rosa?... Tiago?... Alguém?...

O Pedro levantou o braço, disciplinadamente. O Pedro gostava de participar nas aulas, era um aluno atento e aplicado.

— Sim, Pedro, podes começar tu...

— Ó professor: o que eu estranhei mais neste poema é que vem lá o sujeito poético mas não tem um tu!

POLAROIDS.txt
palavras situadas
António Branco
Universidade do Algarve
antoniobranco.ab@sapo.pt

15
a página
da educação
junho 2006

A fraternidade nas famílias reconstruídas



IE / FN

No último texto falámos de como o divórcio dos pais toca diferentemente cada um dos filhos. Neste texto queremos realçar como as famílias reconstruídas, após esse acontecimento familiar, podem ser ocasião de desenvolvimento individual dos filhos e da fraternidade entre eles. Vejamos.

Se bem que, como as estatísticas comprovam, menos mães do que pais-homens se volte a recasar, o certo é que a reconstrução de uma nova família está muitas vezes presente na vida futura das crianças de pais divorciados. É então usual que a fratria original seja obrigada ao convívio com outras crianças – sejam meios-irmãos e/ou irmãos por parentesco – e com outros inúmeros adultos, nomeadamente avós – trazidos pelos novos parceiros dos pais biológicos.

Se ambos os pais se recasarem e se cada um dos seus novos parceiros já tiver filhos de anteriores casamentos, o número de pessoas envolvidas na nova família mosaico pode ser de algumas dezenas.

As variações são imensas e complexas. A regra é mais adultos significativos para cada criança e mais crianças em fratrias mistas – de irmãos com os quais se viveu/vive a totalidade da infância, e alguns meios-irmãos e irmãos por afinidade com os quais se vive parcialmente e só a partir de determinada altura.

Como é que se constrói, pois, a fraternidade nestas fratrias reconstruídas?

Sabemos que o amor é algo que se constrói e não algo que se impõe. Desta evidência deviam estar cientes os pais, quando parecem obrigar os filhos a aceitarem incondicionalmente, a amarem, como irmãos, as novas crianças entretanto acrescidas à família.

Se já com os irmãos que nasceram connosco – melhor: que estavam lá, na família, quando nascemos, ou nasceram alguns anos depois de nós e com os quais sempre vivemos – nem sempre, em todos os momentos, é muito fraternal a relação que mantemos com eles...

Eles, os pais, tiveram o direito de escolher os seus companheiros, e agora os seus novos companheiros. Os filhos não têm escolha?

Os fins-de-semana, parte das férias, nalgumas festas... há que estar com essa irmandade, sentados à mesma

mesa, muitas vezes partilhar o mesmo quarto, os mesmos brinquedos, jogos, o mesmo computador...

É claro que o espaço psicológico que, sobretudo os meios-irmãos, partilham agora com as crianças da fratria original – um dos pais – é mais importante do que o espaço físico-material. Mas a perda ou a inexistência deste também joga um papel relevante na (im)possibilidade de amar estes novos membros da fratria.

Exceptuando os casos de guarda conjunta – os filhos ficam à guarda, simultaneamente, dos dois progenitores, alternadamente, o mesmo tempo em cada lar – na maioria dos casos a guarda fica a cargo de, apenas, um dos progenitores.

Nesta última modalidade, a mais usual, os filhos ficam com uma residência fixa, o progenitor que sai de casa poderá vê-los sempre que quiser, desde que essas visitas não prejudiquem os períodos escolares e de descanso dos filhos. Para além disso, fica com o direito/obrigação de ter os filhos durante alguns fins-de-semana – normalmente um de quinze em quinze dias – parte das férias e, ano sim ano não, nas festas anuais (Páscoa, Natal, aniversários...).

É neste tempo de visitas ao lar do pai que saiu de casa que podem acontecer algumas perdas de espaços vitais. Se uma criança tem, no seu lar mais constante, um quarto próprio, um computador só dela, etc., pode-lhe ser difícil aguentar a estadia na casa do pai ausente se tiver que partilhar com uma ou mais crianças esses lugares onde ela se pode sentir uma intrusa e visita – às vezes mal recebida –, dado que é um lugar dessas outras crianças que vivem aí e os desfrutam quotidianamente.

Se para uma criança ainda pequena essa mudança pode ter a excitação de uma miniférias onde, para além do pai, pode ter a aventura de novas brincadeiras com uns pares familiares e divertidos, para um adolescente – que tem no seu quarto o lugar da sua identidade e intimidade – dormir no divã da sala ou no quarto com outros adolescentes ou crianças, mesmo que meios-irmãos, pode ser um tempo de perda de referências e de incómodo.

Para este, sobretudo, se fosse sempre possível, seria desejável que no novo lar do pai (homem ou mulher) pudesse ter também o seu quarto, mesmo que estivesse fechado durante parte do tempo. Aliás, guardar para os filhos, um espaço só para eles quando lá fossem em visita, podia significar, tanto para crianças como para adolescentes, que têm um lugar cativo no coração desse pai com quem não se está todos os dias e os trocou por uma nova companhia e um ou mais novos filhos.

(continua na página 46)

VIOLÊNCIAS NOVAS

Agressões filmadas através de telefone portátil em França

Uma professora francesa do ensino secundário foi agredida no final de Abril à saída da escola e o incidente foi filmado por telefone portátil. O autor da filmagem só agora foi encontrado pela polícia, após as imagens terem sido publicadas num jornal local, e foi acusado de cumplicidade na agressão. O agressor, um jovem de dezoito anos, havia sido detido três dias após o incidente. O caso repetiu-se mais recentemente com um aluno de treze anos, agredido por vários colegas e igualmente filmado por telefone portá-

til. O pai deste adolescente – que sofreu contusões graves na vista e está sob prognóstico reservado – apresentou queixa na polícia e lançou um apelo para que actos desta natureza não se repitam.

Este tipo de agressão é cada vez mais frequente e tem quase sempre um carácter gratuito. Na Alemanha e em Inglaterra, por exemplo, o caso está a preocupar as autoridades pela amplitude que tem tomado. As imagens são posteriormente colocadas na Internet ou enviadas a amigos e conhecidos sob a forma de ficheiros.

Fonte: AFP

JOGOS DE VÍDIO SOBRE MASSACRE EM COLUMBINE CAUSA MAL-ESTAR NOS ESTADOS UNIDOS

Um jogo de vídeo que reproduz fielmente o tiroteio ocorrido há sete anos na escola de Columbine, nos Estados Unidos, cujo criador diz apenas pretender "promover o diálogo", gerou mal-estar entre os pais das vítimas do pior massacre alguma vez registado numa escola secundária americana.

O "Super Columbine Massacre RPG", disponível gratuitamente na internet, coloca os jogadores na pele de Eric Harris e Dylan Klebold, os adolescentes que mataram 12 alunos e um professor e depois se suicidaram, em 20 de Abril de 1999, na localidade de Columbine, Colorado.

O objectivo do jogo não é outro senão o de entrar na escola e disparar contra a multidão, estando repleto de referências aos factos reais, com datas e fotos dos assassinos, incluindo até imagens registadas após a sua morte.

O criador do jogo, conhecido pelo pseudónimo de "Columbin", aceita dar entrevistas apenas por correio electrónico e defende a sua obra como uma "ferramenta educativa". "Quero que as pessoas fiquem abaladas, ou que pelo menos reflectam", afirmou nesta semana ao jornal "Rocky Mountain News", de Denver. "Acredito que o objectivo final do jogo seja o de promover o diálogo sobre os massacres ocorridos em escolas, a violência, o papel dos meios de comunicação social, entre outros", refere "Columbin".

Os pais e amigos das vítimas não demoraram a criticar o jogo. "Quero que as pessoas saibam o que aconteceu em Columbine, mas não através de um jogo de vídeo", afirma Joe Kechter, cujo filho morreu no massacre que comoveu o mundo e reacendeu o debate sobre o controle de armas nos Estados Unidos. O ataque foi também tema para o documentário "Bowling for Columbine", da autoria do polémico realizador Michael Moore.

Richard Castaldo, de 24 anos, é um dos 24 feridos resultantes do ataque e vive hoje numa cadeira de rodas. Apesar de sentir afinidade com os jogos de vídeo e de inclusivamente ter planos para trabalhar na área de produção deste tipo de jogos, manifestou-se surpreendido com o lançamento do Super Columbine Massacre RPG.

"Acho que um jogo com estas características pode até ser comercializado, mas não é de longe o melhor exemplo para fazer com que as pessoas reflectam e entendam o que aconteceu", disse Castaldo.

Fonte: AFP



Educação e Trabalho Social na escola

IE / FN

São imensas as funções que são hoje exigidas ao professor: educador, instrutor, animador, mediador entre a escola, a família e a comunidade, construir o sucesso educativo para todos, a qualidade de vida para todos; combater a discriminação, construir a inclusão, etc. À escola são pedidas hoje soluções que são mais sociais do que propriamente pedagógicas. Claro que estas funções têm diferentes pesos consoante o nível de ensino em que se inscrevem. Mas não é essa a matéria em apreço agora.

Diz o povo que "quem muito burro toca pouco acerta". E é bem verdade que, mesmo que haja vontade de tudo isto abraçar, a questão é que é humanamente impossível fazer tudo isto com qualidade. Por outro lado, mesmo que o docente se entregue voluntariamente para além do tempo exigido por lei, a verdade é que se trata de funções algo específicas, que exigem formação também específica, e que, em consequência, podem não ser viáveis de desempenhar por um único professor, por muito global e plurifacetado que ele seja.

Além destas funções, o professor é ainda funcionário público, ou privado, com funções administrativas várias. Em casa tem que preparar aulas, planificar actividades a médio, longo e curto prazo, ver testes, trabalhos práticos, fazer a respectiva avaliação, etc.

Para além desta faceta há ainda essa função de trabalho social para a qual nem todos os professores estão preparados cientificamente ou mesmo sensibilizados. Se se tratar de um director de turma, então essa responsabilidade é ainda mais notória. Dir-se-á que este tem tempo atribuído para essas funções mas não é líquido que as possa realizar com êxito. A questão não é apenas de ter tempo ou não, de ter ou

não créditos atribuídos para o desempenho de tais tarefas. Do ponto de vista teórico, quando a interacção escola família é pouco consistente e precisa ser aprofundada, pode-se argumentar até que "se não vai Maomé à montanha vai a montanha a Maomé". Mas, parece ser verdade que há algumas dificuldades em colocar o professor a interagir e a trabalhar fora da sala de aula. A sala de aula é por natureza e historicidade o espaço sagrado do professor. E ir a montanha a Maomé implicaria que os docentes estivessem preparados, sensibilizados, e que se disponibilizassem para sair do reino da sala de aula, da escola em geral, e se atrevessem a buscar o entendimento dos alunos e seu contexto em ambiente não escolar; quer dizer, na vida social. Ontem mesmo, numa escola da Região Centro, um director de turma saiu do território escolar, foi à farmácia local e comprou um teste de gravidez para aplicar a uma aluna. E todos estarão disponíveis para isto e para o desempenho de outros papéis congéneres? Mas, e onde acaba o trabalho do professor e do director de turma? Tem que ser "pau para toda a colher"? Ou precisaremos de Assistentes Sociais nas escolas? Ou, antes, de formação de professores/educadores para estas funções, tanto mais que os lugares para a função tradicional do docente estão praticamente esgotados?

Surgiria assim um novo quadro de escola aberto a cientistas sociais, que não só psicólogos, mas também a profissionais de serviço social, educadores sociais, a antropólogos, sociólogos, ou a educadores/professores reconfigurados, com formação apropriada, que soubessem mediar a comunicação entre a linguagem e culturas das crianças, famílias, comunidades que a ela acedem.

E AGORA professor?

Ana Vieira
Professora do Ensino Básico
anavieira@pluricanal.net
Ricardo Vieira
rvieira@esel.iplleiria.pt
Instituto Politécnico de Leiria

Histórias de um Relatório Fotográfico



IE / FN

AFINAL onde está a escola?

Izabel Machado
da Costa
GRUPALFA, Grupo de
pesquisa em alfabetização
das classes populares,
Universidade Federal
Fluminense

No início de Agosto de 2005, o GRUPALFA, grupo de pesquisa do qual faço parte como bolsista, realizava o seu Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos Sobre Diálogos. Junto com a professora Carmen Sanches, minha missão era fotografar todas as mesas de diálogos, conferências, apresentações de trabalhos e atividades culturais, gerando registros que nos permitissem a elaboração de um relatório fotográfico das atividades, o que foi feito na forma de CD-ROM contendo uma apresentação de slides com cerca de 10 minutos.

À medida que eu fazia as fotos, ia percebendo que elas tratavam de algo muito maior do que um registro histórico dos acontecimentos. Além da dimensão objetiva de registrar a presença dos conferencistas e o número de participantes de cada mesa, está registrado ali, em cada fotografia do relatório, um aspecto diferenciado, que nos traz não só a comprovação do fato, como também algum tipo de experimentação, algum tipo de vivência sobre o evento retratado, mesmo para aqueles que não estiveram presentes em nenhum dos quatro dias do encontro.

Essa vivência, que tem muito da minha própria vivência do congresso - já que sou autora das fotos e, como todos que fazem uma fotografia, procurei em cada uma delas buscar o que para mim havia de mais relevante para ser registrado - é sim uma vivência subjetiva. Ela é duplamente subjetiva, pois envolve duas leituras: a minha e a de quem olha a fotografia tirada. Nesse sentido, fica clara a dimensão subjetiva do ato de fotografar, mas é preciso destacar que esse entendimento de subjetividade não é o mesmo entendimento daqueles que salientam a dimensão individual na construção de significados, diminuindo à quase inexistência os contextos históricos onde esses significados são produzidos. Deixar esses contextos no segundo plano dos discursos significa opor subjetividade e objetividade, separando as interpretações que o sujeito faz

dos fatos - ou de leituras dos fatos, como são as fotografias - das suas próprias experiências de vida.

A subjetividade da qual se fala aqui é a que ressalta o sujeito como um agente pensante inseparável das suas experiências de vida, que nunca são só suas, já que todos vivemos em sociedade. Quem vê as fotos do congresso, mesmo que não o tenha vivenciado presencialmente, é capaz de tirar conclusões que vão além da certificação de que os palestrantes estavam presentes e que as mesas de fato aconteceram. Para além do fato documental, as fotografias permitem inferir, por exemplo, se uma determinada mesa estava ou não interessante observando as expressões e posturas de seu público. Essa não é uma informação objetivamente dada, como é a presença de um palestrante. Ela depende de uma leitura subjetiva, o que de forma alguma significa que ela esteja dissociada do contexto das nossas próprias vivências, pois não só a leitura da fotografia já em si uma vivência, como para realizar tal leitura nos baseamos em situações que já experimentamos anteriormente. Qual professor não é capaz de comparar o público da fotografia com a postura de sua classe diante de um assunto interessante para dizer se aquela mesa estava ou não interessante? Qual a pessoa que não utilizaria a sua própria vivência como aluno para inferir tal conclusão?

A subjetividade que não se opõe à realidade objetiva reforça para o sujeito a sua existência como sujeito ativo, que se apropria da sua história, utilizando-a criativamente na produção de saberes úteis para melhorar o seu entendimento sobre os fatos. Assim, longe de promover discursos descontextualizados, ela resgata a existência de contextos históricos objetivos, em que sujeitos conscientes da sua realidade empregam seus saberes para registrar, ler e intervir no mundo em que vivem.

Referências Bibliográficas:

MATTERLART, Armand e Michèle, História das Teorias da Comunicação, Edições Loyola, São Paulo, 1999
NANDA, M., Contra a destruição da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo, in: Em Defesa da História, Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1999
BORGES, P. H. P. História e Fotografia. Revista HISTEDBR On-line Número 12 - Dez/2003, Internet - UNICAMP - Campinas, v. 12, 2003.
Izabel é bolsista do GRUPALFA

CLIMA

Zonas desérticas poderão avançar centenas de quilômetros

De acordo com um estudo recentemente publicado nos Estados Unidos, as regiões de clima tropical do planeta aumentaram de extensão desde 1979. Os cientistas não sabem, no entanto, precisar se o fenômeno se deve a variações naturais do clima ou ao aquecimento da atmosfera devido à poluição.

O fenômeno poderá também ser explicado pelo aumento das secas e a diminuição da intensidade das chuvas nestes últimos anos nas regiões subtropicais do sudoeste americano e da bacia do Mediterrâneo, dizem os investigadores, cujo trabalho foi publicado na revista americana Science.

"Se a região de clima tropical for ampliada em mais dois ou três graus de latitude, as regiões desérticas como o Saara poderão avançar centenas de quilômetros", advertiu John Wallace, professor da Universidade de Washington e um dos autores deste estudo.

Em termos geográficos, a região de clima tropical situa-se entre o Trópico de Câncer, a 23,5 graus de latitude norte, e o Trópico de Capricórnio, a 23,5 graus de latitude sul. Com os dados agora reunidos, os especialistas calculam que a zona de clima tropical se tenha alargado para os 30 graus de latitude de ambos os lados da linha do Equador.

Fonte: AFP

OCDE PEDE MAIS INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS IMIGRANTES

De acordo com um estudo da Organização para a Co-Operação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), os países desenvolvidos que enfrentam os desafios da imigração deverão investir mais na aprendizagem dos jovens imigrantes de primeira e de segunda geração e apoiá-los em particular na aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Apoiado em estatísticas retiradas do estudo PISA 2003, o documento, intitulado "Onde têm êxito os estudantes imigrantes", examina à lupa os desempenhos em leitura e matemática dos alunos de origem estrangeira por comparação com os colegas nacionais em 14 Estados membros da OCDE com elevada percentagem de população imigrante, e em três países associados (Hong Kong, Macau e Rússia).

"À escala mundial, no ano 2000, quase 175 milhões de pessoas viviam fora do seu país de origem, o que representa um acréscimo de 46 por cento face a 1990", lembra a OCDE. "O processo de integração dos imigrantes na sociedade representa um grande desafio, tanto para os próprios imigrantes como para as maiores que os recebem", refere ainda a organização.

No entanto, acontecimentos como a recente crise nos subúrbios de Paris e os graves incidentes numa escola de Berlim demonstram a dificuldade em controlar este processo.

O estudo reconhece que "apesar das dificuldades, como o contexto familiar, económico e escolar desfavorável, e o uso de línguas diferentes na escola e em casa, os alunos imigrantes mostram geralmente capacidades de aprendizagem mais positivas do que os seus colegas". Porém, apesar deste entusiasmo, existe uma diferença significativa nos desempenhos, como é caso da matemática.

Nesta área, todos os alunos nacionais alcançam um nível de conhecimentos (2, numa escala de um a seis) considerados indispensáveis para os estudos e a vida profissional, mas mais de 40 por cento dos imigrantes de primeira geração estão abaixo desta meta na Bélgica, França, Noruega e Suécia.

Em mais da metade dos países da OCDE, cerca de 25% dos estudantes imigrantes de segunda geração (nascidos no país de acolhimento) não alcançam este nível básico. Na Alemanha, a proporção chega aos 40 por cento.

Para ultrapassar este constrangimento, a OCDE considera "vital" reforçar o apoio linguístico e dar condições aos imigrantes para dominarem a partir da escola a língua do país de acolhimento.

Fonte: AFP



IE / FN

Meio ambiente, turistas e urubus

À primeira turma que tive no Curso de Pedagogia em Angra dos Reis, cidade do litoral sul do Estado do Rio de Janeiro, propus uma pesquisa de campo na ilha Grande. A praia escolhida foi a de Araçatiba.

Lá, enquanto os alunos entrevistavam as pessoas, fiquei caminhando pela praia, observando os grupos em ação. O tempo parecia "andar" e fui aproveitando aquele sol, o mar e a ausência de barulho de carros, buzinas e freadas. Em dado momento, uma cena me chamou, particularmente, a atenção.

Uma das moradoras da ilha saiu de sua casa trazendo nas mãos uma bacia com restos de comida. Parou na praia e jogou aquele "lixo" na areia. Imediatamente, alguns urubus⁽¹⁾, se aproximaram dela, na maior intimidade, ciscando como uma bela criação de galinhas.

Não me contive e me aproximei da mulher perguntando porque ela estava 'criando' urubus. Ela me olhou com um ar de espanto e respondeu:

— Ora, pra eles não irem embora!

— Mas, por que a senhora não quer que eles saiam daqui?

— Agora não tem turista, a praia fica limpa, e os bichinhos não têm o que comer, daí que eles vão buscar comida em outra praia. Quando chegar o tempo dos turistas, quem vai limpar a sujeira que eles deixam por todo lado? São os urubus que fazem isso.

Nunca me ocorrera que alguém "criasse urubu". Continuei a conversar e a aprender com aquela senhora, possivelmente analfabeta, que tinha tantas lições a dar à professora universitária que queria ensinar Educação Ambiental.

Nossa conversa se voltou para a questão

do tempo: tempo com turistas, tempo sem turista. Ela me disse que não tinha relógio, nem "folhinha" (calendário) em casa, mas que sabia marcar o "tempo" direitinho. Como? Fiquei curiosa.

Ela, então, me deu uma aula sobre relações ambientais: — De vários modos, ela disse. — Primeiro depende do peixe que meu marido traz do mar, cada tempo tem seu peixe. Tem o tempo das virações do mar e das chuvas. Depois os filhos chegam do continente, onde trabalham e estudam. Aí, eu sei que é o tempo das férias. Os turistas vêm logo atrás. Aí, é tempo de fritar bolinho de aipim⁽²⁾ para arranjar uns trocados a mais com os turistas. Mas, do barulho que eles fazem e da sujeira que eles deixam, eu não gosto «nadinha».

Daí, ela me disse:

— O tempo aqui é calmo, moça! É assim que tem que ser. Assim foi no tempo dos meus pais e no tempo dos pais deles. Eu queria que essa calma ficasse pros meus netos e pros netos deles.

Lendo Boaventura de Sousa Santos compreendo melhor essa «questão do tempo» que a senhora aponta.

(...), "a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade". (2004:779).

Sim vivemos no presente, devemos valorizá-lo, dando-lhe um sentido para que o vivamos plenamente, possibilitando a construção consciente do futuro que é o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. (idem: 780)

Notas:

1) - Pássaros negros que vivem de comer restos de comida apodrecida.

2) - Raiz que faz parte da dieta popular em todo o Brasil.

Referência Bibliográfica:

Santos, Boaventura de Sousa; Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. (In) Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. (777-821).

FORA da escola

Nilda Guimaraes Alves Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa "Redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania", do Laboratório Educação e Imagem/UERJ.



IE / FN

Escola portuguesa e democracia: Alguns dados para o debate

DISCURSO directo

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

Nos «Encontros da Primavera», uma iniciativa que as edições ASA têm vindo a promover ano após ano, contribuindo para dinamizar o debate educativo em Portugal, coube-me assumir o papel de advogado de defesa da Escola e do sistema educativo português, no âmbito de um julgamento da educação em função do qual se pretendia avaliar os pontos fortes e os pontos fracos desse sistema, bem como a sua evolução, bloqueios, equívocos e insucessos.

Foi por causa desse papel que tive que me debruçar sobre números e estudos que me permitiram compreender, de forma mais exacta e rigorosa, como as nossas escolas mudaram, depois de 1974, com o advento da democratização da sociedade portuguesa. São números que me impressionaram por aquilo que eles revelam, num tempo onde essas escolas são objecto de depreciação pública, o passado é reinventado de forma descarada e as iniciativas que se propõem para responder às necessidades de transformação do sistema educativo não passam, muitas vezes, de um exercício de má-língua que tanto serve para disfarçar a ignorância como para lançar campanhas obscuras.

Na apresentação que fiz, decidi evocar alguns dados que não convém esquecer. Em 1974 não havia uma rede de educação pré-escolar; hoje, apesar de não termos ainda uma rede comparável àquelas que os países da, então, Europa dos Quinze possuem, a taxa de cobertura ronda, em média, a casa dos 77,1 por cento. Em 1974, a percentagem de portugueses que possuíam, no máximo, a antiga «quarta classe» situava-se nos 87,7 por cento, incluindo-se aqui os cerca de 33,6 por cento de analfabetos, enquanto, em 1991, essa taxa tinha de-

crecido para valores próximos dos 7 por cento, sendo previsível que, hoje, tenha baixado um pouco mais, atingindo, sobretudo, a população mais idosa. Em 1970, só cerca de 12,3 por cento da população portuguesa possuía habilitações superiores ao actual 1º CEB, encontrando-se nesta percentagem os cerca de 1,6 por cento de portugueses que frequentavam os Ensinos Médio e Superior, enquanto em 2003/04 essa percentagem poderia ser convertida do seguinte modo: (i) 86,9 por cento no caso do 2º CEB; 82 por cento no caso do 3º CEB; (iii) 58 por cento no caso do Ensino Secundário e (iv) 27,3 por cento no caso do Ensino Superior.

Outros dados, dizendo respeito à escassez e à pobreza do parque escolar existente, ao estatuto e à situação salarial degradada dos professores ou, ainda, às elevadíssimas taxas de reprovação dos alunos, poderiam ser apresentados, se não fosse mais pertinente, neste momento, ter em conta a visão crítica do advogado de acusação, o Joaquim Machado, que construiu a sua argumentação no facto de a Escola, em Portugal e apesar das transformações positivas que ocorreram, não ter sido capaz de cumprir algumas das suas promessas mais generosas, entre as quais se destacavam quer aquelas que se relacionavam com a promoção da igualdade de oportunidades quer as relativas à promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos quer, também, as que tinham a ver com o governo democrático das escolas, condição necessária, ainda que não suficiente, para estas se poderem afirmar, de facto, como ambientes sociais, culturais e pedagógicos também eles democráticos.

Nos próximos artigos, é sobre estas promessas por cumprir que nós, eu e a Ariana, nos debruçaremos. Fá-lo-emos porque pensamos ser urgente retomar essa reflexão quer para enfrentar equívocos acerca das finalidades da Escola quer para denunciar impasses e obstáculos que se colocam quotidianamente à e nessa Escola quer, finalmente, como um contributo para definir alguns dos caminhos que importa percorrer para que aquelas promessas possam vir a ser concretizadas.

CÉREBRO

Estudo revela que alguns neurónios têm papel regulador do apetite

Uma equipa de investigadores da Universidade de Cincinnati, nos Estados Unidos, descobriu que um pequeno grupo de neurónios situado no hipotálamo, a zona do cérebro que regula o sono, a actividade sexual, as emoções e o metabolismo, tem um papel preponderante na regulação do apetite.

De acordo com os resultados deste estudo, publicado em Maio na revista americana Science, “os neurónios têm um papel de captação dos sinais metabólicos, permitindo ao cérebro medir a quantidade de energia disponível no

organismo”, explica Randy Seeley, professor de psiquiatria. Desta forma, “os sinais que informam o cérebro sobre estes níveis de energia activam uma proteína nos circuitos do cérebro que controlam o apetite”.

A descoberta deverá permitir a criação de novos tratamentos contra a obesidade, com o uso de medicamentos e regimes alimentares mais específicos, capazes de activar este grupo de neurónios.

Fonte: AFP

DOIS MILHÕES DE BEBÉS MORREM ANUALMENTE À NASCENSA NO TERCEIRO MUNDO

Segundo um estudo recentemente divulgado pela organização britânica "Save the Children", cerca de dois milhões de bebês morrem anualmente à nascença nos países em desenvolvimento. No total, 20 por cento das dez milhões de crianças que falecem antes de completar cinco anos de idade não chega a viver mais de 24 horas, um milhão morre sem chegar a uma semana de vida e quatro milhões perecem durante o primeiro mês.

O Relatório de 2006 sobre a "Situação das Mães no Mundo" afirma que a maior parte das mortes de recém-nascidos, provocada sobretudo por infecções, complicações pós-natais e problemas de peso, são evitáveis. De facto, estes números poderiam ser reduzidos em 70% através do recurso a medidas simples, como a vacinação das parturientes contra o tétano e a presença de uma parteira, explica a "Save the Children".

"As primeiras horas, dias e semanas da vida de um recém-nascido são cruciais e certas medidas de saúde básicas podem fazer a diferença entre a vida e a morte", lembrou a presidente da organização, Jasmine Whitbread.

Para a "Save the Children", o número escandaloso destas mortes é um dos problemas de saúde que menos atenção recebe em todo o mundo. Apesar disso, o falecimento de recém-nascidos é um fenómeno tão frequente em muitos países em desenvolvimento que os pais preferem não atribuir nomes aos filhos antes de estes completarem entre uma semana e três meses.

Estes elevados índices de mortalidade poderiam também ser consideravelmente reduzidos se as mulheres jovens tivessem um maior acesso à educação, à nutrição e a medidas de contracepção modernas, refere ainda o relatório. Outras das medidas avançadas pela organização no sentido de diminuir o número de mortes de recém-nascidos no Terceiro Mundo prendem-se com um tratamento mais rápido das infecções, maior formação em termos de práticas higiénicas e a implementação de cuidados sanitários de qualidade para as progenitoras após o parto.

O relatório classifica a Suécia no topo dos 125 países analisados no estudo, à frente de outros países escandinavos, com o último lugar a ser ocupado pelo Níger.

Fonte: AFP

O poder dos exames é afinal pequeno e não se traduz em resultados muito relevantes, apesar de terem levado à mobilização real de muitos recursos e esforços, dentro e fora das escolas (...) Li textos das décadas de 40 e 50 do século passado, relativos ao ensino da elite durante o regime fascista, que podiam ser escritos sobre o presente no que aos erros e à má fortuna dos resultados se referem.

1. Professor de uma escola secundária pública, da casa onde durmo até à escola onde vivo, quaisquer que sejam as ruas que tome para caminho, sinto-me acompanhado pelas persianas corridas das janelas das escolas concorrentes que se foram instalando nos apartamentos em volta das três escolas secundárias públicas. Escrevo concorrentes, porque cada uma delas tem em comum com alguma das escolas públicas (e comigo, claro!), os alunos, os programas de ensino e, finalmente, os resultados.

Nada me move contra a iniciativa privada em geral e, muito menos, contra a iniciativa que emprega jovens licenciados em ensino disto ou daquilo que não arranjam trabalho nas escolas públicas e privadas. E não tenho qualquer dúvida em afirmar

cursos muito procurados que se concentram os esforços dos jovens e das suas famílias. O esforço dos jovens aparece concentrado sobre estas disciplinas, mas ninguém parece ter razões para celebrar grandes êxitos sobre tanto trabalho. O poder dos exames é afinal pequeno e não se traduz em resultados muito relevantes, apesar de terem levado à mobilização real de muitos recursos e esforços, dentro e fora das escolas.

3. Nas escolas privadas, em que os pais atribuem à instituição um mandato exigente, aceite pelos jovens com elevadas expectativas de sucesso escolar, os resultados dos grupos de trabalho também não entusiasma. Para grupos reduzidos de alunos com grande investimento em tempo de leccionação, apoio e acompanhamento do estudo, uma média de catorze é mau resultado. Pior ainda se atentarmos no que ouvimos aos responsáveis, pais, alunos e professores, que põem a tónica mais na preparação dos exames que no desenvolvimento de competências, em conhecimento e em cultura.

4. Em Portugal, a natureza das provas é de conhecimento público. Os programas dos exames são os programas nacionais das disciplinas, mas o tipo de questionamen-

O exame de consciência



IE / FN

que cada pai ou cada mãe (ou ambos) tem o direito de decidir que ajudas dar aos seus, quando e como. (E deve ou não haver restrições sobre a liberdade de ensino?)

Constatando que os alunos são os mesmos, tenho de reconhecer que os nossos resultados conjuntos são muito fracos. E isso é muito preocupante para mim. A ajuda que os pais e os encarregados de educação estão a dar às escolas públicas é um investimento com fraco retorno em geral, tanto quanto à matemática diz respeito.

2. De um modo geral, temos aceite como verdadeiros os argumentos sobre o poder regulador dos exames. De facto, há dados que nos garantem que sem exame nacional não seriam abordados todos os temas dos programas nacionais na generalidade do território. Se é importante garantir o acesso de todos os jovens aos grandes temas, o exame é importante. E é sobre as disciplinas sujeitas a exame nacional e de cujo aproveitamento depende o acesso a

to é patente em provas de exame de anos passados e em momentos de transição é mesmo publicitado especificamente com exemplos de perguntas, aos quais se acrescentam respostas esperadas e até critérios a ser seguidos por professores correctores. Está claro que é reconhecido não haver qualquer surpresa no programa de exame face à floresta de indicações que não há quem denuncie como floresta de enganar.

5. Parece que surpresa só há uma: a dos maus resultados nos exames e mais nenhuma. E é falsa esta surpresa já que nos acompanha desde há muitos anos. Li textos das décadas de 40 e 50 do século passado, relativos ao ensino da elite durante o regime fascista, que podiam ser escritos sobre o presente no que aos erros e à má fortuna dos resultados se referem.

6. O que é que está a acontecer? Sendo uma falsa surpresa, tantas vezes repetida, já devia ter merecido uma atenção que, trocada por miúdos, se tivesse transformado em medidas de política que atendessem a uma multiplicidade de necessidades e se desenvolvessem por largos períodos, com uma perseverança tal que as adaptações, sempre necessárias, aparecessem como consistentes partes da política a seguir e não como acidentais marcas das mudanças de directores gerais, ministros ou governos.

7. Falta o exame das políticas? Não resolve. Chumbar governos da alternância também não resolve, como se tem visto. Então?

DO SECUNDÁRIO

Arsélio Martins
Escola Secundária de
José Estevão, Aveiro

As «Pin ups» de Vargas



O peruano Alberto Vargas (1896-1982) foi o ilustrador de “Pin-ups” [pintura de mulher bonita, nua ou seminua] por excelência e o artista latino que soube reflectir como ninguém a beleza americana.

Produziu algumas das melhores capas das revistas «Playboy», «Harper’s Bazaar», «Theatre Magazine» ou «Tattler», sendo, por isso, parte fundamental da história dos Estados Unidos e um reflexo da nostalgia norte-americana pela idade dourada do país.

O seu nome encontra-se no pódio dos grandes ilustradores, junto a outros artistas de renome, como Frank Frazetta, Norman Rockwell, Alex Raymond ou Harold Foster.

Todos eles testemunhas e intérpretes do começo do esplendor dos Estados Unidos, especialmente da sua época dourada, compreendida entre as décadas de 40 e 50.



Celebrar a beleza americana

Alberto Vargas, natural de Arequipa, Peru, dedicou sessenta anos da sua vida a cimentar parte dessa história, graças às numerosas ilustrações que realizou para as mais prestigiadas publicações.

Playboy, «Harper’s Bazaar», «Theatre Magazine» ou «Tattler» – disputavam os seus serviços – Vargas celebrava a beleza da mulher dos Estados Unidos, pela qual se sentiu imediatamente atraído, assim que chegou a Nova Iorque, ido da Europa. De todos os edifícios saem rios de raparigas. Nunca tinha visto nada assim, centenas de raparigas com um ar determinado, do género “Aqui estou eu”, ou «Gostas do que vês»? Certamente que não se tratavam de espanholas, ou suíças ou francesas, dizia ele a um dos seus próximos. Alberto foi surpreendido pela atitude das mulheres norte-americanas da sua época e isso foi sinal de que passaria ali o resto da sua vida.

A trajectória de Vargas compreende várias etapas paralelas ao seu estilo artístico. Realiza os seus primeiros esboços no estúdio do seu pai, Max, um fotógrafo de prestígio, que através das fotografias instantâneas sobre Cuzco se revelou merecedor da medalha de ouro no Paris de 1911. O pequeno Vargas cresceu assim envolvido por um ambiente artístico favorável e a sua ajuda no tratamento de negativos foi fundamental para o desenvolvimento da sua carreira como pintor.

O jovem Alberto desejava dedicar-se impetuosamente à pintura mas a disciplina familiar determinou que se mudasse para a Suíça onde os pais quiseram que tivesse a melhor educação possível. Os pais queriam que ele se dedicasse à fotografia pelo que o levaram a frequentar as melhores escolas de fotografia na Suíça e em Londres. Esta deslocação permitiu-lhe trabalhar com notáveis artistas da época e proporcionou-lhe o conhecimento de várias línguas como o francês ou o alemão.

De natureza inquieta e curiosa, a sua constante visita a museus e exposições pictóricas enriqueceram a sua ânsia criativa. De certa maneira, Vargas foi um autodidacta que admirava profundamente o trabalho de Ingres, o seu pintor favorito que o influenciou ainda mais que o espanhol Julio Romero de Torres no qual se inspira para uma série de retratos.

Dos loucos anos de Hollywood

Paris foi também uma referência importante na sua formação. Muitas das raparigas que desenha na sua primeira etapa (anos 20 e 30) eram espelhos das mulheres do espectáculo em Paris.

Por isso, na sua primeira época vive o encanto da música de cabaret, a arte Deco e a Arte Nouveau, as linhas claras e os rostos angelicais, o que mais tarde viria a denominar os loucos anos 20.

Com a guerra a ponto de rebentar, com dificuldades em mudar-se de França para Inglaterra e sendo testemunha da constante partida de barcos para os Estados Unidos, decide embarcar para o país norte-americano. Chega a Nova Iorque em 1916 com a determinação de se tornar ilustrador profissional.

Arthur Paul, director artístico da revista “Playboy” faria mais tarde alusão à arte de Vargas, dizendo

que «é no instante em que olhamos o seu trabalho que nos damos imediatamente conta da sua busca da perfeição num mundo imperfeito». Esta opinião sublinha uma ideia do talento do criador peruano. As mulheres de corpos voluptuosos, caras finas, elegância sofisticada, inocência e uma feminilidade à prova de bala acabariam por cativar milhões de homens em todo o mundo permanecendo elas cobertas.

O período de 1920-29 manteve o artista ocupado, sendo certo que, quando não estava a realizar alguns retratos para compradores privados, continuava a desenhar nus femininos por paixão e com o objectivo de melhorar a sua técnica.

As suas colaborações com o “New York Tribune” com a revista de arte “Shadowland”, as capas para a revista “Motion Picture” ou as encomendas da «American Weekly» trouxeram-lhe dinheiro suficiente, que empregou na compra de livros de moda, poesia, filosofia ou arte.

Paradoxalmente, o seu interesse pela beleza brindou-o com o amor da sua vida personificado pela modelo Anna Mae Clift, com a qual casou em 1930. É a partir desse ano que Vargas submerge no mundo de Hollywood.

Da ligação a Hollywood e daquele tempo, ficaram desenhos de Ava Gardner, Marilyn Monroe, Jane Russell, Marlene Dietrich — entre outros, bem como cenários e decorações para filmes (Juarez, 1938) e a sua incursão no mundo da revista «Esquire», uma revista nacional que marcava então as tendências.

«Vargas Girl»

Não obstante e guiado por um inadequado impulso, venderia o seu nome e estilo à publicação, algo que quase o arruinou. O conceito de Varga Girl (a rapariga Varga) que deu origem à ideia de «Pin up» e que gerou suculentos dividendos e imitadores a magote, nasceu e ficou na «Esquire».

Antes de finalizar a sua relação com a revista, Alberto tinha produzido um número considerável de desenhos de modelos, com a finalidade de animar o espírito das tropas durante a Segunda Guerra Mundial.

As suas raparigas de calendário — com motivos que exaltavam o patriotismo, a galanteria em combate e os usos e costumes militares — começaram a figurar nos bares e cantinas dos quartéis, na fuselagem de aviões, e nas secções dos jornais que pediam o alistamento voluntário.

Ao mesmo tempo os seus desenhos para anúncios imprimiam o seu traço de personalidade e serviam como campo de experiência e desenvolvimento de novos conceitos, além de acrescentarem mais algumas entradas extra, para uma agenda que se tornava cada vez mais ocupada.

Este gigante da ilustração americana criou um estilo sensual e requintado. O prefácio de um dos livros da colecção Harmony Books assegura que “não era realista mas sim surrealista pela composição e tema que abordava, ainda que não estivesse isento de um certo idealismo”.

O trabalho, o génio e a criatividade de Vargas tiveram uma prodigiosa influência no mundo das artes tendo seguidores entre os desenhadores, ilustradores, pintores ou fotógrafos.



1. Spanish Gipsy (cigana espanhola) 1928 uma aguarela do livro “Vargas 20’s - 50’s” da Taschen Editora. Em que se pode apreciar a sua inspiração ou homenagem ao pintor espanhol Julio Romero de Torres.

2. Assim via Alberto Vargas, Marilyn Monroe em 1957

3. Um pastel que mostra a actriz Anna Sten (1933)

4. Pintura que, com o nome de “a bela e a besta” (1925), se encontra compilada em “Vargas 20s- 50s” da Taschen Editora.



Ana Alvim

Francisco Sampaio, autor de estudo sobre conhecimentos sexuais na adolescência, defende:

“Educação sexual precisa de ser encarada como um assunto de saúde pública”

Os adolescentes sexualmente activos não estão mais informados sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis do que aqueles que ainda não se iniciaram na vida sexual. Além disso, e apesar das inúmeras campanhas públicas sobre esta questão, as fontes privilegiadas de informação são as mães e os professores.

Estas conclusões resultam de um estudo intitulado “Conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais em adolescentes sexualmente activos e não activos, estudantes do 9º ao 12º ano de escolaridade”, realizado junto de 204 adolescentes entre os 14 e os 21 anos de uma escola urbana do norte do país.

O estudo foi coordenado por Francisco Sampaio, Professor Assistente do Centro de Estudos em Psicologia da Universidade Fernando Pessoa, no Porto, e Dora Bastos Silva, licenciada em Psicologia por esta universidade.

Nesta entrevista, Francisco Sampaio explica as razões que poderão estar por detrás destes resultados e porque motivo considera que a educação sexual deve ser encarada como uma área de formação onde os alunos deveriam ser avaliados.

Em que contexto surge a realização deste estudo?

Este estudo resulta de uma tese monográfica de final de curso que pretende avaliar os conhecimentos sobre doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e os comportamentos e atitudes sexuais dos adolescentes. Apesar de muito já se ter falado sobre este tema, ele continua a manter uma grande actualidade pelas repercussões sociais, pessoais e familiares decorrentes da falta de informação sobre esta matéria, da qual a gravidez adolescente é apenas um exemplo preocupante.

Quais foram as principais conclusões que este estudo permitiu retirar?

Uma das principais conclusões retiradas deste estudo foi verificar que não se registam grandes diferenças de conhecimento entre os adolescentes sexualmente activos e os não activos, quando estes últimos deveriam, à partida, em virtude da idade e da experiência, estar melhor informados sobre estas matérias.

Esse dado parece revelar, à partida, que as campanhas públicas de informação não estão a surtir efeito...

Sim, poderá haver várias razões sociais e sociológicas que ajudem a explicar este fenómeno, mas na minha opinião ele assenta num certo fracasso do papel da educação pública. Este argumento é evidenciado, nomeadamente, pela dualidade de critérios que faz com que em algumas escolas a educação sexual esteja presente e em outras não, conclusão, aliás, que penso ter sido referida pelo Grupo de Trabalho para a Educação Sexual, coordenado pelo psiquiatra Daniel Sampaio.

Ao mesmo tempo, o acesso aos serviços de saúde não está ainda generalizado na medida do necessário, o que se manifesta, por exemplo, na falta de técnicos de saúde nas escolas.

É lamentável que desde há 25 anos esteja reconhecido na lei a importância e o dever do Estado na formação para a educação sexual e pouco tenha sido feito. Nestas circunstâncias, não será de estranhar que, comparativamente a outros países europeus, ainda estejamos tão atrasados nesta tarefa.

Pensa que a escola estará preparada para trabalhar com este tema?

Os professores estão supostamente preparados porque há uma certa pressão social para afirmar que têm preparação e disponibilidade para abor-



Ana Alvim

dar este tema. Dificilmente algum inquérito afirmará o contrário. Mas de facto talvez não estejam.

Num inquérito realizado recentemente, aliás, mais de metade dos professores afirmava-se disponível para participar em acções de formação na área da sexualidade mas consideravam que não tinham uma preparação adequada.

Que outras conclusões são retiradas deste estudo?

Outras das principais conclusões prende-se com o facto de as fontes de informação privilegiadas pelos alunos, em ambos os géneros e em todas as classes etárias, serem a mãe e os professores.

Mais especificamente, os adolescentes sexualmente activos dão preferência à mãe e às leituras quando se trata de informações relativas à concepção, gravidez e parto, os não activos à mãe e aos professores. No que se refere às doenças sexualmente transmissíveis, os activos privilegiam as fontes impessoais, como os professores e as leituras, os não activos os professores e a mãe.

Este dado é curioso porque não se enquadra nos estudos que têm sido realizados sobre este tema, onde habitualmente se enfatizam as fontes de informação impessoais ou mais anónimas, por supostamente facilitarem a abordagem de um tema delicado e gerador de um certo constrangimento entre os adolescentes.

Porque razão pensa que isso se verifica?

Acho que não haverá grandes dúvidas sobre o facto de sermos ainda uma sociedade relativamente patriarcal. O prolongamento da permanência em casa dos pais, que caracteriza uma percentagem significativa dos jovens adultos portugueses, serve para reforçar esta ideia. Não é de estranhar, neste contexto, que as diversas fontes de informação presentes na sociedade acabem muitas vezes por não se substituir a esta fonte mais próxima.

Será que se justifica o prolongamento da discussão sobre um tema que já demonstrou reunir algum consenso?

Este tema tem visibilidade social e suscita sempre alguma curiosidade. Socialmente, julgo que ainda mantemos uma certa atitude de auto-restrição que não permite um debate saudável e equilibrado como tem acontecido em outros países da Europa. Mesmo em países com raízes puritanas, como os Estados Unidos, existe um certo consenso público sobre esta matéria. Em Portugal há vontade que isso aconteça, mas ainda não conseguimos avançar para a sua concretização.

Não considera que poder político deveria ter sido mais pragmático na implementação da educação sexual nas escolas, mesmo correndo o risco de a medida se revelar impopular junto de alguns sectores mais conservadores?

Na minha opinião a resistência não advém do poder político, antes deriva da percepção de que haverá sempre alguma resistência cultural implícita, seja por parte dos pais seja por parte dos professores, expressa ou não por estes, em relação a este tema. Na prática podemos ser tão liberais quanto os nórdicos, mas creio que em termos de discussão pública assumimos uma posição muito conservadora. Talvez a solução passe por desviar a carga moralizante subjacente à educação sexual e encará-lo sobretudo como um assunto de saúde pública. Desta forma, julgo que poderia existir espaço para uma maior objectividade no debate público.

O Grupo de Trabalho para a Educação Sexual defende que a educação sexual seja incluída numa área de educação para a saúde. Qual é a sua opinião?

Eu penso que existe alguma dificuldade em encaixar a educação sexual no actual modelo escolar, dada a rigidez da organização disciplinar e dos próprios programas. A senhora ministra da Educação já veio defender que esta matéria deveria ser abordada transversalmente. Esse modelo parece ser conceptualmente o mais atraente, mas em termos práticos não acredito que traga muitas vantagens. Isto, porque se corre o risco de diluir a formação, dividindo-a por vários responsáveis e por várias disciplinas, fazendo com que a mensagem possa perder a eficácia desejada.

Por outro lado, há quem defenda que esta matéria não deva ser equiparada às restantes disciplinas em termos de frequência, avaliação e notas, argumentando que este tema tem um carácter mais amplo, que não se trata apenas de conhecimentos mas de atitudes, etc.

Na minha opinião, penso que se deveria, no mínimo, procurar avaliar os conhecimentos objectivos, com a sensibilidade que deve rodear um tema que possui uma forte componente ética, e que nesse sentido poderia incluir a participação de vários agentes. Mas isso não impede que se possa pôr em prática um programa de formação que seja eficaz, objectivo e mensurável.

Penso que desta forma os alunos estariam mais conscientes para perceberem que uma matéria desta natureza não se pode limitar à formação de uma opinião, mas que implica adquirir conhecimentos objectivos.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

As crianças são, por vezes, uma arma de arremesso. Quando já não há mais nada para atirar à cabeça do cônjuge sobram os filhos. As crianças são recrutadas por um dos progenitores como parte do armamento que usam, contra o outro. Assim o constata diariamente no seu consultório o psicólogo clínico e forense José Manuel Aguilar, e assim o descreve no seu livro «SAP - Síndrome de Alienação Parental». Filhos manipulados por um cônjuge para odiar o outro.



Madrid, 20.10.02. Dois membros da Associação SOS PAPA, protegidos por roupas contra o fogo, queimam-se frente ao Congresso dos Deputados para reclamar uma reforma da lei do divórcio que instaure uma custódia partilhada dos filhos.

Quando os filhos servem

Os filhos são utilizados em muitas ocasiões, como reféns de um dos progenitores. Assim, com uma estratégia mais ou menos subtil, predispoem-nos e aliciam-nos para odiar o outro progenitor. Assim, explica Aguilar, «alegam falsas acusações de agressão sexual e criam outros obstáculos de modo a dificultarem as visitas. Os filhos convertem-se na infantaria a usar na batalha contra o outro progenitor».

Esta situação foi objecto de estudo psiquiátrico. Tecnicamente é designada como Síndrome de Alienação Parental (SAP), o transtorno pelo qual um progenitor transforma a consciência dos seus filhos, mediante várias estratégias, com o objectivo de impedir, ocultar e destruir os vínculos existentes com o outro progenitor, como é definido pelo especialista.

No Livro de Aguilar atribui-se a Richard Gardner, professor de psiquiatria clínica do departamento de psiquiatria infantil da Universidade de Columbia (Estados Unidos), a autoria da primeira definição de SAP, desenvolvida em 1985.

Richard Gardner definiu o SAP, «como um transtorno que surge principalmente no contexto da disputa da guarda e custódia das crianças. A primeira manifestação é a campanha de difamação contra um dos pais, por parte do filho, campanha sem justificação. O fenómeno resulta da combinação de um sistemático doutrinamento (lavagem ao cérebro) por parte de um dos progenitores, e das próprias contribuições da criança, destinadas

a denegrir o progenitor objecto desta campanha». Estas situações produzem-se geralmente em processos de separação e divórcio muito conflituosos. O seu promotor ou agente, o progenitor alienador, na maior parte dos casos, é o que tem a seu cargo a custódia legal dos filhos.

Atitude da Criança com SAP

O comportamento e as atitudes destas crianças podem chegar a ser de uma crueldade absoluta face ao progenitor vítima do SAP.

Estas crianças assumem as ideias e atitudes do progenitor alienador como se fossem suas. Não se sentem, em momento algum, alienados e manipulados. O sentimento da criança provocado pelo progenitor alienador «é entendido como próprio, o filho vê-se com uma personalidade que pensa ser auto elaborada, de tal forma que fica impermeável as influências dos outros», afirma José Maria Aguilar.

A realidade psicológica da criança alienada é muito complexa, como de seguida descrevemos, seguindo o trabalho de José Maria Aguilar, em relação a algumas das condutas mais características. A sua atitude não é passiva, é claramente beligerante. Tratam o seu progenitor já não como um inimigo, mas sim «como um desconhecido odioso cuja proximidade sentem como uma agressão à sua pessoa». Alcançado este nível de alienação o trabalho do progenitor alienador pode passar a ser mínima, já

não é necessária uma incitação pontual. Produzida a alienação máxima a criança passa a actuar sozinha.

O único sentimento que esta criança sente em relação ao outro progenitor é ódio, nem mais nem menos. «O filho alienado mostra um ódio sem ambivalências, sem quebras nem condescendências. Um ódio que pode ser comparado ao fanatismo terrorista».

Este ódio e repulsa projecta-se e alarga-se sem excepção a toda a família do progenitor que passou a odiar, avós, tios, primos, com os quais mantivera uma profunda relação afectiva, como é normal em todas as crianças.

Sem dúvida, como consequência desta lógica cruel, o progenitor alienador surge como um ser perfeito, «a sua imagem é pura, completa e indiscutível. Qualquer crítica ou afronta que lhe seja feita é assumida, pela criança, como um ataque pessoal e imperdoável».

A defesa do progenitor alienador está acima de qualquer pensamento lógico e nada convencerá a criança de que ela não está certa. José Maria Aguilar relata no seu livro um caso que tratou no seu consultório e que nos mostra esta total intransigência. «Quando um filho, que continuamente se queixava de que o pai nunca mais tinha tentado contactar com ele, teve que enfrentar, na consulta, cerca de trinta cartas que a mãe havia devolvido durante o tempo em que não tinham mantido contacto, começou a argumentar que o progenitor



As situações produzidas pelo SAP são dramáticas: a verdade é que todos sofrem e todos são vítimas.

de arma de arremesso



José Manuel Aguilar, psicólogo clínico e juiz.

unicamente o tinha feito para justificar como era um bom pai». Quando o pai lhe leu o conteúdo de algumas das cartas que dirigira à mãe, nas quais lhe pedia permissão para ter uma conversa telefónica com o filho no dia do seu aniversário, o menor respondeu argumentando que «a mãe fazia sempre o que considerava melhor para ele».

O filho alienado, assombrosamente, mostra uma total ausência de culpa. O ódio induzido nele que é vítima e carrasco, não nos esqueçamos de ambos os extremos, é tão poderoso que elimina toda a noção de culpa, «o que permite aos menores alcançar os níveis de difamação mais irracionais».

Todos sofrem

A exploração económica do progenitor odiado faz parte deste modo de odiar. Todo e qualquer sacrifício económico que este progenitor faça, nunca será valorizado e será apenas considerado como uma crua obrigação.

Esta situação produzida pelo SAP é dramática. A realidade é que todos sofrem, e todos são vítimas. O progenitor alienador sofre de uma patologia psicológica cuja origem é muito diversa e que o impede de viver uma vida normal. É um inferno. Sofre e faz sofrer.

O filho alienado, a criança, porque a grande maioria são menores de idade, vê-se sem o carinho e a atenção que todas as crianças necessitam de

ambos os progenitores. Odeia um deles. É uma vítima e, por isso mesmo, é também um doente, sofre o SAP.

Por fim, o progenitor odiado, sofre a incompreensão e o ódio de um dos seres mais importantes da sua vida e com quem se relacionava maravilhosamente.

As situações existenciais que este síndrome provoca são devastadoras. Todos conhecemos ou ouvimos já falar delas. Avós que morrem sem ver os netos, pais que desconhecem tudo sobre os seus filhos, solidão e muita angústia em todos os envolvidos.

Os psicólogos e psiquiatras, assim como os advogados de família, são os profissionais que melhor conhecem estas situações, enfrentam-nas diariamente e não deixam de ser afectados por tanto sofrimento num campo tão íntimo como é a família.

A sociedade está a tomar consciência da importância deste devastador síndrome. Por isso se começou a intervir em dois âmbitos, no da psicologia e no da justiça. No primeiro deles vai-se conhecendo cada vez melhor a personalidade patológica do alienador, a sua possível cura e a forma de o tratar. No âmbito jurídico, os tribunais começaram já a valorizar estas situações, tomando medidas jurídicas possíveis no campo do direito.

Finalmente, a essa criança alienada e doente, apenas lhe podemos dizer, pelo menos do fundo do coração: ama a tua mãe e ama o teu pai, os dois amam-te, deram-te a vida. Sê criança, sê feliz.

José Ramón
Aramendi
Agencia EFE / a Página
da Educação

"Inside Man", o último filme de Spike Lee, é sobre um segredo. O filme em que Denzel Washington - que colabora com Lee pela quarta vez - faz o papel de um detective da polícia de Nova Iorque às voltas com um assalto a um banco com uma crise de reféns. Com um argumento inteligentíssimo e uma volta final inesperada, "Inside Man" rivaliza com filmes do mesmo género, como "Anderson Tapes" (1971) e "Dog Day Afternoon" (1975), que Spike Lee fez o seu elenco ver durante os ensaios. O verdadeiro problema, contudo, é um documento que ameaça o director do banco, Christopher Plummer, tido como benemérito. "Ele está a tentar lavar o sangue das suas mãos mas não consegue" diz Lee. "Há crimes para os quais não há perdão possível."

"Inside Man" mostra outro lado de Spike Lee, muito longe das apaixonadas diatribes como "Do the Right Thing" (1989) e "Malcolm X" (1992). Mas Spike Lee afasta a ideia que se possa "estar a vender". "Podem não acreditar - especialmente quem conhece os meus filmes - mas sou uma pessoa relativamente optimista. A maioria dos argumentos que me enviam são absolutamente um nojo, por isso quando vi uma coisa tão bem escrita não resisti... percebi que era realmente especial"

O marketing do filme não deu grande valor ao nome de Spike Lee, mas nota-se a sua marca durante todo o filme. Apesar de se passar quase sempre dentro de um banco,

ou brancas" Spike Lee ficou tão zangado com a resposta das autoridades que decidiu fazer "When the Levee Broke", um documentário de longa metragem para a HBO. "Ainda o estamos a filmar. O que torna o projecto difícil é que a história muda todos os dias," diz.

Spike Lee conseguiu filmar simultaneamente graças a uma capacidade de trabalho notável. Apesar dos elaborados cenários e do grande elenco, "Inside Man" foi filmado em Nova Iorque em apenas 39 dias. "Põe-me completamente louco esperar cinco horas para fazer um shot," diz. "Não se pode ter boas actuações de actores que têm de esperar seis horas nos seus trailers para fazer uma cena. Com este filme filmamos sempre com duas câmaras, por isso os actores nunca tiveram de esperar."



Spike Lee na rodagem de "Inside Man"

IE / FN

Made in Manhattan*

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa

Escola Secundária Fontes
Pereira de Melo

mostra o mesmo sentido da Nova Iorque, uma cidade lutando para se livrar dos seus fantasmas pós 11/9, como no elegíaco "Vigésima Quinta Hora" (2002). "A ferida ainda está aberta," diz Lee.

Spike Lee injecta no filme típicos momentos de consciência social. Numa das cenas um sikh americano que foi feito refém e libertado pelos seus captores, foi tratado como suspeito pela polícia. "É um maldito árabe," grita um polícia nervoso enquanto o homem inocente é estendido no solo e o seu turbante é arrancado à procura de explosivos. "Fui eu que escrevi essa cena," disse Lee. "Se usares um turbante nos aeroportos podes sujeitar-te a situações semelhantes. Mas o interessante em Nova Iorque é que todos somos estrangeiros. Pode-se andar na rua e ouvir cinco línguas diferentes."

O facto de o realizador se rir só evidencia o longo caminho que percorreu desde "Do the Right Thing", a sua obra prima incendiária que comentadores americanos previam que fosse provocar motins raciais na sua estreia. Mas enquanto "Do the Right Thing" oferecia um "state-of-the-union" dirigido para a raça, "Inside Man" mostra uma preocupação de classe. "Não diria que a classe substituiu a raça nos States, mas é igual," diz Spike Lee. "O que aconteceu em Nova Orleães com o furacão Katrina mostra a evidência disso. A maior parte das pessoas afectadas eram pobres, quer fossem negras

A aventura mais comercial de Lee chegou no ano em que Paul Haggis ganhou o Óscar com "Crash" e trouxe para a ribalta o problema racial. O que pensa Spike Lee disso? Será que os tempos estão a mudar? "Penso apenas que a Academia não quis dar o prémio de Melhor Filme a um filme sobre dois cowboys gay", diz. "Ponho mesmo em dúvida que os estúdios aceitassem fazer "Do the Right Thing" hoje. Um filme sobre racismo feito por um realizador branco é visto de maneira diferente de um filme sobre racismo feito por um realizador negro. Essa é que é essa."

* As declarações de Spike Lee estão publicadas na "Sight & Sound" de Maio de 2006

P.S. ATENÇÃO, este ano em Vila do Conde temos Hou Siao Sien (em pessoa!) e cinema tailandês

IMAGINEM

Mulheres detectam bons progenitores apenas pelo olhar

As mulheres conseguem detectar um bom progenitor olhando para o rosto de um homem, afirma um artigo científico publicado pela revista britânica Proceedings, da Royal Society. De acordo com o coordenador do estudo, o professor Dario Maestripieri, os homens com traços faciais redondos, barba curta e olhos um pouco maiores do que o habitual são considerados pelas mulheres como potenciais bons pais.

Segundo os resultados da investigação conduzida por Maestripieri, actores como Tom Hanks ou Leonardo Di Caprio entram na categoria física de bons progenitores com base nos seus traços fisionómicos.

No entanto, se as mulheres demonstram preferência por formar família com este tipo de homem, elas escolhem

homens de aspecto mais másculo quando procuram uma relação afectiva breve. Os mais sedutores a curto prazo são aqueles que apresentam mandíbulas com linhas pronunciadas, olhos pequenos e traços ossudos, como o actor americano Mickey Rourke.

Fonte: AFP

O gosto da leitura ou alguns livros para férias



IE / FN

ALEMANHA TESTA TRATAMENTO COM HEROÍNA PARA LUTAR CONTRA VÍCIO DAS DROGAS

A responsável do governo alemão pela luta contra as drogas, Sabine Baetzig, do Partido Social-democrata (SPD), propôs recentemente tratar os dependentes de heroína “vencendo o mal com o próprio mal”, isto é, utilizando a própria droga como terapia de reabilitação dos toxicodependentes.

Apesar de polémica, a proposta baseia-se num estudo realizado ao longo dos últimos três anos pelo professor Christian Haasen, director do Centro de Investigação sobre o Vício das Drogas da Universidade de Hamburgo, conduzido em sete cidades alemãs e em países como a Suíça e a Holanda.

Os resultados mostram que a utilização de heroína como elemento terapêutico é mais eficaz no tratamento de pessoas fortemente dependentes. De facto, os especialistas encarregados do estudo constataram uma clara melhoria no estado de saúde dos doentes, uma diminuição significativa dos actos de delinquência e do consumo de drogas, até ao desaparecimento definitivo da adicção.

Entre os indivíduos tratados com metadona, apenas 55,2 por cento não voltou a reincidir, ao passo que com heroína 69,1 por cento abandonou definitivamente o vício. Perante estas evidências, Sabine Baetzig espera agora que o parlamento federal alemão (Bundestag) aprove uma lei que autorize o uso da heroína como meio terapêutico.

Vários políticos da coligação governamental liderada pela chanceler Angela Merkel, da União Democrata Cristã (CDU), já manifestaram a sua oposição a esta proposta. Entre aqueles que se opõem estão vários especialistas em saúde da CDU, como Jens Spahn, que declarou ao jornal “Berliner Zeitung” que esta iniciativa deixaria “as portas abertas para as drogas pesadas”.

Esta, porém, não é a opinião da ministra democrata-cristã dos Assuntos Sociais do Estado federado de Baden-Württemberg, Monika Stolz, que afirmou ao mesmo jornal: “tratar de forma controlada grupos com forte dependência da heroína, por oposição aos tratamentos convencionais que demonstram não terem grande efeito, constitui uma nova etapa no combate contra a dependência de drogas”.

Fonte: AFP

Não por ser a altura da Feira do Livro de Lisboa ou do Porto, e um pouco por todo o País, mas porque se aproximam as férias de Verão e é este o momento mais propício para colocar a leitura em dia ou apreciar os livros adiados para melhor oportunidade. Sabemos que em Portugal se lê muito pouco, apesar de ser cada vez mais intensa a actividade editorial ou serem muitos os livros editados anualmente. Mas não interessa agora estabelecer paralelos com outros países da mesma dimensão e população um pouco por toda a Europa, mas salientamos que, apesar de serem muitos os livros publicados, nem por isso se pode afirmar que nos últimos anos cresceu o índice de leitores: são muitas e variadas as razões deste fenómeno e de pouco têm ajudado as diversas campanhas feitas em favor da divulgação do livro ou do incremento pelo gosto da leitura, num tempo que é de outras tendências e de algum modo afasta, quase desde a idade pré-escolar, os mais novos do hábito da leitura ou do gosto pelos livros. O gosto ou o prazer da leitura incute-se logo em pequenino para se não consentir, aos potenciais novos leitores, que criem hábitos de preguiça na atenção que em regra não têm pelo livro e têm em excesso pelos jogos televisivos ou o enfeudamento precoce aos filmes de animação que, como é sabido, desviam desde cedo o gosto pela leitura. E não cabe apenas à escola, a partir do ensino básico, a insistência na leitura ou o gosto por manusear um livro, conhecer

um autor, falar com os companheiros sobre um livro que os pais “obrigaram” a ler e foi afinal de grande satisfação e descoberta de outras realidades.

Mas hoje as Feiras do Livro, que se realizam um pouco por toda a parte e durante quase todo o ano, não servem apenas para colocar os livros ao alcance de quem não frequenta as livrarias ou não tem interesse pelas obras que permitem que o livro esteja mais perto dos interesses dos leitores, em especial dos mais novos, para que de todo se não perder o hábito de leitura face à invasão de tantas “solicitações e emboscadas” que desviam a atenção dos possíveis leitores. Assim, tal como há anos:

1. Para Sempre, de Vergílio Ferreira
2. O Malhadinhas, de Aquilino Ribeiro
3. Escola do Paraíso, de José Rodrigues Miguéis
4. A Cidade das Flores, de Augusto Abelaira
5. Uma Abelha na Chuva, de Carlos de Oliveira
6. Seara de Vento, de Manuel da Fonseca
7. Os Contos da Montanha, de Miguel Torga
8. A Paixão, de Almeida Faria
9. Apenas uma Narrativa, de António Pedro
10. Os Passos em Volta, de Herberto Helder

Boas férias, caro leitor.

O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira
Escritor e crítico literário



Memória do colonialismo

IE / FN

... continua-se a exaltar, de forma acrítica, o carácter “positivo” da colonização portuguesa em África e no mundo, teimosamente identificada (e justificada) com uma suposta “missão civilizadora” de Portugal neste domínio, apesar do desmentido estrondoso dos seus resultados calamitosos (96% de analfabetos na maioria das colónias, em 1950).

Decorridos mais de trinta anos sobre a independência das antigas colónias de África e a Revolução de Abril, persiste-se, com demasiada frequência, na distorção ou mesmo na omissão pura e simples das diversas vertentes do colonialismo português, quando se fala da história contemporânea de Portugal.

Atitude legitimadora daquela forma de opressão que é reforçada pela sua caracterização como “menos violenta” que as suas congéneres estrangeiras, qualidade alegadamente decorrente da “vocaçã miscigenadora” dos colonizadores portugueses, tal como é defendida pelo luso - tropicalismo de Gilberto Freire ao arripio da realidade¹.

“Esquece-se”, assim, a violência permanente da dominação colonial portuguesa, que explorou e sujeitou milhões de africanos à opressão social e racial, ao trabalho escravo/forçado, ao obscurantismo, à miséria moral e material, através da sua reificação generalizada e consequente exclusão da cidadania, com a redução da sua esmagadora maioria à condição indígena, desprovida de quaisquer direitos².

Pelo contrário, continua-se a exaltar, de forma acrítica, o carácter “positivo” da colonização portuguesa em África e no mundo, teimosamente identificada (e justificada) com uma suposta “missão civilizadora” de Portugal neste domínio, apesar do desmentido estrondoso dos seus resultados calamitosos (96% de analfabetos na maioria das colónias, em 1950)³.

Em França, um número considerável de historiadores não hesitou em erguer-se contra a Lei de 23 de Fevereiro de 2005, com que o Estado pretendia impor aos programas de investigação

universitária e escolares o reconhecimento do papel positivo da presença francesa no ultramar, nomeadamente na África do Norte e o enaltecimento da história e dos sacrifícios das tropas francesas nas colónias⁴. Como o massacre de Sétif, perpetrado pelo exército francês contra o povo argelino, em 8 de Maio de 1945 (quando terminava a II Guerra Mundial)?!

Para Claude Liauzu, um dos principais animadores do movimento de contestação desta lei, ela «impõe uma espécie de história-memória canónica, contrária à liberdade de pensamento que se encontra no coração da laicidade e contrária às regras da investigação científica»⁵, privando os descendentes dos colonizados de qualquer passado. Reacção compreensível num país onde, em 1960, teve lugar uma importante mobilização anti-colonialista em torno do Manifesto dos 121 contra a guerra da Argélia, encabeçado por Jean-Paul Sartre. Pelo contrário, no nosso país, com excepção de alguns casos isolados, foi muito tardia a contestação da dominação colonial, bastando, a propósito, lembrar que só no seu V Congresso, em 1957, o Partido Comunista Português se pronunciou pelo direito dos povos colonialmente oprimidos à autodeterminação⁶, quando a luta de libertação nacional dos colonizados já percorreria um longo caminho nos continentes asiático e africano desde finais da II Guerra Mundial. Apesar do trabalho incontornável de autores como Alfredo Margarido, Isabel Castro Henriques e Adelino Torres, muito resta por fazer acerca da memória do colonialismo, condição do progresso do conhecimento histórico e do desenvolvimento positivo das relações com os povos das antigas colónias e seus descendentes em Portugal.

Notas

- 1 Exceptuando Cabo Verde (com 69,6% de mestiços) e S. Tomé e Príncipe (com 7,15%), nas restantes colónias os mestiços não ultrapassariam 0,9% da população, em 1950, atingindo 1,1% em Angola, em 1960 (BENDER, Gerald J., Angola sob o Domínio Português (Mito e Realidade), Lisboa, Sá da Costa, 1980, pp. 60-61). Sobre o luso-tropicalismo vide MARGARIDO, Alfredo, A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2000, pp. 22-27.
- 2 Regulada pelos Decretos n.º 12533, 16.473 e 39.666, de 23 de Outubro de 1926, de 6 de Fevereiro de 1929 e de 20 de Maio de 1954, respectivamente, até à sua revogação pelo Decreto-lei n.º 43.893, de 6 de Setembro de 1961, sob o impacto da guerra de libertação em Angola.
- 3 GUIMARÃES, José Marques, A Política “Educativa” do Colonialismo Português em África Da I República ao Estado Novo (1910 – 1974), Porto, PROFEDIÇÕES Lda./Jornal a Página, 2006, p. 113.
- 4 LIAUZU, Claude, «Une loi contre l'histoire», Le Monde diplomatique, Paris, Avril 2005, n.º 613, p. 28.
- 5 Idem, ibidem.
- 6 Contrastando com o facto de, no II Congresso Mundial da Internacional Comunista – Internacional em que o PCP viria a filiar-se – realizado em 1920, terem sido aprovadas as Teses sobre a questão nacional e colonial, sob proposta de Lenine.

TEXTOS bissextos

José Marques
Guimarães
Universidade Aberta

MULTICULTURALISMO

Formar para ajudar os professores a conhecer os alunos muçulmanos

Três jovens professoras receberam em Amsterdão o primeiro «diploma de ensino primário islâmico», um sinal do pragmatismo com o qual os holandeses tratam a diversidade religiosa, apesar das recentes tensões interculturais.

As três novas professoras são Fátima Saber, 30 anos, Farah Alerkan, 24 anos, e Kirsten Hofstee, 22 anos. Fátima foi a primeira a poder escolher a especialidade de «ensino primário islâmico». Depois dela 70 alunos dos cursos de formação de professores seguiram-lhe a escolha.

Os Países Baixos contam com 16 milhões de habitantes sendo cerca de um milhão constituído por muçulmanos da primeira e segunda geração. Recente-

mente tem havido problemas e tensões de carácter intercultural. Durante um ano e meio, os futuros professores desta especialização, seguem um curso sobre o Islão e fazem um estágio em escolas frequentadas maioritariamente por muçulmanos.

«É importante valorizar os alunos considerando-os de acordo com a sua cultura», diz Senay Cemek, uma das formadoras de professores. «Não se trata de formar professores de religião, mas de especializar professores que saibam entender e lidar com a cultura global dos alunos», acrescenta.

Fonte: AFP

HIPNOSE QUER SER ALTERNATIVA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Aprender enquanto se dorme talvez ainda pertença ao domínio dos sonhos, mas existe, todavia, uma abordagem bastante aproximada e que parece dar resultado: a aprendizagem de línguas sob semi-hipnose, método que torna o cérebro mais receptivo à compreensão sensorial e global de um idioma.

No instituto Alphalearning, associado à Universidade de Paris IX e um dos poucos locais em França onde se utiliza a hipnose como meio de assimilação de uma língua, um ritual surpreendente espera os alunos antes de cada aula: estender o corpo numa poltrona em couro, instalada numa pequena cabine com luz ténue, colocar uns óculos escuros com sinais luminosos integrados e um capacete áudio.

“Você está numa praia de areia quente e suave, as suas pernas estão pesadas, a água marulha suavemente”. Uma voz tranquila inicia o discurso em castelhano, sobre um fundo de música barroca, seguindo-se um diálogo nesta língua e em francês. Os aparelhos de luz e de som estão programados para embalar o cérebro em semi-hipnose, através de sinais luminosos e sonoros próximos do ritmo biológico humano dos 60 batimentos por segundo. A esta sessão de 30 minutos, sucede-se uma aula particular com um professor que mantém o mesmo tom suave de conversação.

“A capacidade de aprendizagem do cérebro assenta no seu hemisfério esquerdo, analítico e lógico”, explica Pierre Fallot, director do Alphalearning, “mas ele apresenta algumas limitações no que se refere à reprodução dos sons, ao ritmo da língua e à sua compreensão global”. Daí, refere Fallot, a necessidade de “estimular em igual medida o hemisfério direito, que coordena as capacidades criativas e de conjunto”. Esta parte do cérebro, porém, torna-se difícil de explorar na medida em que é habitualmente travado por uma série de bloqueios mentais, tanto maiores quanto a aprendizagem escolar tiver como base uma forte componente analítica, a resistência cultural aos estrangeirismos e, sobretudo, uma língua materna cuja estrutura sonora cubra um estreito espectro de sonoridades.

“É precisamente neste ponto que entra a semi-hipnose”, afirma Fallot, explicando que este método se baseia nas investigações conduzidas pelo búlgaro Georgi Lozanov, que nos anos 60 constatou que a semi-hipnose permitia uma assimilação de conhecimento cinco vezes mais rápida e uma taxa de memorização superior ao normal.

Fonte: AFP



IE / FN

Menos Estado ou melhor Estado?

É imaginável que tanto o mais fruste possidónio como o mais acérrimo propugnador do “emagrecimento” do Estado pudessem subscrever um texto como este:

“... o Estado não existiu desde sempre. Houve sociedades que passaram sem ele, que não tiveram noção de Estado ou de poder estatal. Numa determinada fase do desenvolvimento económico, que envolveu necessariamente a clivagem da sociedade em classes, o Estado tornou-se uma necessidade por causa dessa clivagem. Estamos agora a aproximar-nos rapidamente de uma fase do desenvolvimento da produção em que a existência das classes não só deixou de ser uma necessidade, mas se tornou um verdadeiro obstáculo à produção. Elas cairão tão inevitavelmente como surgiram. E com elas o Estado de modo inevitável. A sociedade que vai organizar de novo a produção, na base da livre e igual associação dos produtores, colocará toda a máquina do Estado no seu lugar devido – no museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze.”

Este texto foi escrito há mais de cem anos, num período de conturbação social em que os trabalhadores e os patrões europeus questionavam o domínio da propriedade e da produção, e o seu autor, acreditando que esse conflito seria ultrapassado quando as classes sociais respirassem por igual o “hálito da prosperidade”, nem deu importância à possibilidade de o Estado, como “força pública”, assumir transitoriamente um papel morigerador. Optimista, mas não profeta nem adivinho, não passaria pela cabeça daquele pensador que, passado mais de um século, as razões que, pelo menos desde a antiguidade grega e romana, tinham explicado que o Estado se constituísse, a despeito das diversas formas, como expressão da classe mais poderosa e economicamente dominante, não só ainda não haviam relegado o Estado para a prateleira da roca de fiar e do machado de bronze, como o elegiam como uma “pessoa de bem” capaz de dirimir conflitos de interesses, estabelecer os parâmetros da ética e aplicar a justiça social.

Sem mais delongas (propositadamente para introduzir o equívoco de dois extremos que parecem tocar-se, quando, de facto, se repelem), diga-se que o pensador não nomeado se chama Karl Marx, para quem o desaparecimento do Estado seria uma consequência lógica do fim da luta de classes, pela extinção da exploração do homem pelo homem, atingida a “livre e igual associação dos produtores” (que não eram os detentores do capital e da propriedade privada, mas os operários e os camponeses...). Ora, para um pensador ultraliberal, o Estado deve “emagrecer” até ao despojamento das actividades (necessariamente lucrativas) que os privados podem exercer, mas nunca ao ponto de ser acometido de uma ane-

mia que o leve à morte, pois dele se espera o desempenho das funções piedosas, compensatórias ou coercitivas, tais como as escolas públicas, os orfanatos, os asilos, as misericórdias, as prisões, os reformatórios, as associações de socorros mútuos e outros quejandos, que não mobilizam os investimentos privados porque não geram mais-valias.

A não convergência dos extremos está, pois, em que um Estado Social que o marxismo aceita transitoriamente para fixar, em nome do interesse público, os limites da propriedade e as balizas da economia, só dura até ao momento em que a “revolução proletária” realiza a plena colectivização dos meios de produção; já o ultraliberalismo reconhece a necessidade de se manter, embora o mais “magro” possível, um Estado Assistencial que se incumba das funções marginais que não contribuem para a produção, aceitando, enquanto for útil, em nome da “coesão social” (que é o nome dado à contenção da luta de classes), que se lhe chame Estado-Providência.

Marx acreditava que, pela sua natureza concentracionária e autofágica, o capitalismo acabaria por se devorar a si mesmo (metaforicamente, quais tubarões em aquário quando lhes falta o peixe miúdo); mas depois viu-se que o capitalismo encontrou formas de renovação contínua (começando por atenuar a “oposição dos contrários” — no caso representados pelos grupos dos muito ricos e muito pobres — com a promoção de uma vasta classe média tendencialmente contemporizadora) e até de superação: passando da clássica economia de troca para uma economia de mercado e, ultimamente, para uma economia de moeda (por acumulação das mais-valias), elevou a competição à categoria de “chave do sucesso”. Conseguiu assim demonstrar que, pelo estímulo das pulsões mais profundas do ser humano, outro polémico postulado de Marx, que ainda afloraria no behaviorismo, resistia à prova dos tempos: as condições materiais determinam a consciência social.

Dir-se-á, pois, que a história da organização das sociedades ainda não chegou ao fim, continuando a suscitar o debate ideopolítico que, há mais de dois mil anos, já convocava Platão e Aristóteles. Para Platão, o “justo meio” estaria no poder público de um “Estado perfeito”; para Aristóteles, na supremacia das elites (que Marx decerto traduziria darwinisticamente pelo domínio dos fortes sobre os fracos).

Hoje, verificamos que continua em aberto a questão de saber se ou por quanto tempo mais os que vêem o mundo da sua janela, como o pessoano Álvaro de Campos da “Tabacaria”, “deitado para trás na sua cadeira, saboreando no cigarro a libertação de todos os pensamentos”, poderão sossegadamente concluir: “Enquanto o Destino mo conceder, continuarei fumando.” No fundo, ele admitia que até o Destino tinha um prazo.

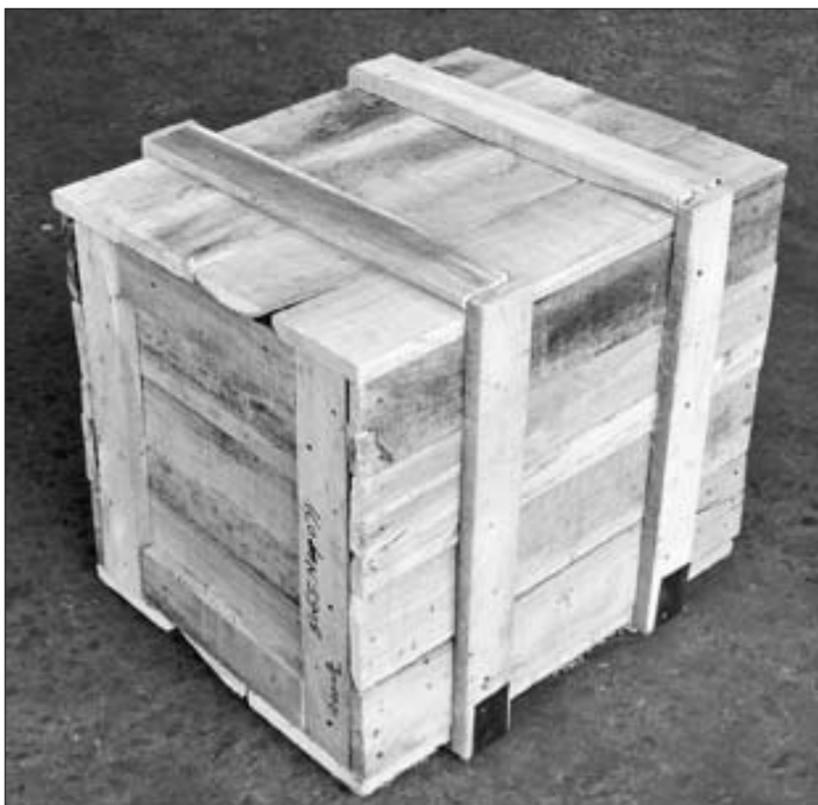
No sulco do livro sob o signo de Einstein

Temas e problemas em que nunca é demais reflectir [III]

1. A Tecnologia e a Ciência moderna (positiva e experimental), que lhe serve de suporte, vão resolver todos os problemas da Humanidade?! Depois da 'Revolução Industrial' inglesa (1760-1830), que logo se foi estendendo a todo o Ocidente (...), criou-se a Ilusão de que a Tecnociência (e a 'Tecnociência de Aparelho'...) poderá vir a dar resposta a todos os problemas e situações dos Humanos. Prometeica e fausticamente!... Todavia, numa avaliação crítica da problemática em causa, temos de convir que é sensata e prudente a dúvida existencial de Hamlet: "To be or not to be?!"

À escala da Grande História Humana, impõe-se-nos, aqui, uma Questão essencial e decisiva: a Revolução científica e tecnológica da Modernidade ocidental está destinada a ser assimilada e incorporada por toda a Humanidade do presente/futuro, ou ela não passará, antes, de uma 'Grande Descontinuidade Histórica', que emergiu (quase casualmente... desde Galileus Galilei!) na Modernidade ocidental?! A nossa resposta é simples: Se o Ocidente continuar a impor, pela via imperialista, a 'sua civilização' e o seu modo de estar no mundo, o resultado, que bem se pode adivinhar no Futuro, será, por certo, o da segunda parte da alternativa. O moderno mecanicismo cartesiano, nas suas pretensões objectivo-objectualistas, que são o desígnio da moderna Revolução científica e tecnológica, preocupou-se com a construção de todo um Universo absolutamente racional. Contudo, o que ainda se nos depara é um Mundo irracional e violento, onde a gramática da racionalidade e da objectividade não funciona e até se tornou suspeita, para além do facto irrecusável de que ela não é pertença senão de elites restritas. É que, em todo este Processo histórico, há vícios estruturais/estruturantes, designadamente: o Mecanicismo moderno alimentou a pretensão (errada...) de tudo reduzir às leis da Física, ao fisicalismo (epistémico e metodológico), inclusive, as leis da Vida, a Biogénese e a Antropogénese, a Psico-sociogénese e a Noogénese. Em Junho de 1995, a Academia das Ciências de Nova Iorque organizou um congresso de mais de duas centenas de cientistas, físicos e humanistas, para debaterem o tema 'The Flight from Science and Reason'. A propósito, escreveu o emérito historiador norte-americano William Woodruff (in 'A Concise History of the Modern World', Abacus, London, 2005 (5ª ed.), p.153): "O poder da fé, da paixão, do misticismo, do fundamentalismo, da intuição e do instinto, que alguns cientistas pensaram ter sido banido, estão de novo a actuar no lugar central. Chegaram aí, mediante um género crescente de escrita, cultural e marcado por ideologias ráticas, o qual acusa os fundadores da moderna Ciência ocidental — Copérnico, Galileu, Kepler, Brahe, Bacon, Newton e Descartes — de serem 'eco-vilões'".

E prossegue o nosso investigador em História económica (ibidem): "Críticos de ciência objectiva argumentam que a maior parte dos cientistas vê o que o Zeitgeist (o espírito do Tempo) lhes diz para observarem. A Ciência não é uma realidade isenta de valor, uma pesquisa objectiva para a verdade como um processo baconiano de comprovação experimental. Nos seus juízos intelectuais, o cientista, ao proclamar o que é e o que não é importante para a ciência, nunca está livre da influência da fé e da paixão. A sua apreciação dos dados científicos depende, em última instância, da fé na existência da verdade, o que é um acto de fé. Quanto mais original for o seu trabalho, tanto mais, igualmente, virão a intervir nele a fé, a



IE / FN

paixão e a emoção. Todos os grandes passos na ciência tiveram o seu início com uma visão. [Lembre-se, aqui, o caso de Descartes]. 'A mais bela coisa que nós podemos experienciar' — escreveu Albert Einstein em "What I Believe", publicado em 1930 — 'é o misterioso'. É a fonte de toda a verdadeira arte e ciência'. Isto equivale a dizer que há um espírito que se manifesta nas leis do universo, largamente superior ao do homem ou da ciência objectiva; significa isso que o homem não pode viver só pela ciência. Se é verdade que o materialismo por si só não servirá, como poderão os que se encontram fora da comunidade científica decidir qual deveria ser o enquadramento espiritual, ético e moral da ciência?"

É justa e pertinente a interrogação do Autor. Mas temos de verificar que ele ainda não se acha 'aparelhado' o suficiente, para lhe dar uma resposta cabal e adequada. O estilo esfarrapado da sua concepção e argumentação não permite que o pé chegue à pegada. É que, na Relação de fé, o 'nó cego' não se dá na referência a Objectos (sejam eles quais forem...), mas, outrossim, na referência a (outros) Sujeitos Humanos!...

O Autor acaba a sua tópica, como segue (ibidem): " Talvez venha a emergir alguma espécie de holismo, uma nova unidade de conhecimento subjectivo e objectivo, ambos místicos e racionais. A apertada e geométrica atitude cartesiana para com a vida nunca se estendeu para além de um relativamente pequeno grupo de intelectuais influentes no Ocidente. A maior parte da gente no mundo ainda pensa o conhecimento — objectivo e subjectivo — como integrado e interdependente". Ainda bem!...

Concluindo. Precisamos, urgentemente, de abrir caminho para os horizontes da Cultura da Liberdade Responsável primacial e primordial. A Cultura (esquecida ou ignorada...) de Sócrates e de Jesus. E é muito difícil entrar nesse Templo, a não ser pelo pórtico da Dualidade Epistémica, ou seja: há duas Epistêmes diferentes (qualitativamente): a das ciências físico-naturais e a das ciências psico-sociais e/ou humanas. (Sobre esta problemática precisa, veja-se o meu livro, editado por Alpharrabio Edições, São Paulo, em 2002, subordinado ao título: 'Honest to Gods – Já Não... Honest to Humans – Ainda Sim!'). É muito difícil... — dizíamos —, sobremaneira se pretendermos pôr termo (como cumprir!) à sempiterna Cultura do Poder-Condómino, a qual nunca soube nem pôde resolver os problemas nucleares entre a esfera do Saber e a esfera do Poder.

Nota: Este texto é a 3.ª de 3 partes, a 1ª foi publicada no número de Abril e a 2.ª em Maio

OPINIÃO

Manuel Reis

Professor e Presidente do Centro de Estudos do Humanismo Crítico, Guimarães



Pedidos:

livros@profedicoes.pt
Tel. 226002790 - Fax 226070531
Rua D. Manuel II, 51 C - 2.º andar, sala 25
4050-345 PORTO
Livraria on-line Profedições
<http://www.profedicoes.pt/livraria/>

20% de desconto nos pedidos à nossa editoraenvio à cobrança: portes e custos de envio da nossa responsabilidade

RECONFIGURAÇÕES: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização

Este livro, organizado por António M. Magalhães e Stephen R. Stoer, em que participaram também como autores, é o resultado de um projecto que visava pensar como as mudanças em curso no campo da produção, no consumo, nas formas de organização social, nas formas da expressão das diferenças, nomeadamente no contexto da europeização em curso, etc. se imbricavam e se repercutiam na educação.

Investigadores em políticas educativas e sociais de diversas universidades europeias publicaram nesse âmbito no jornal «a Página da educação» contributos que surgem aqui reunidos, numa tentativa de identificar os vários sentidos sociológicos e políticos que emergem das (e nas) actuais problemáticas educacionais.

SOCIEDADE E TERRITÓRIO: Desenvolvimento Ecologicamente Sustentado

Jacinto Rodrigues

Profedições - 24 cm x 15 cm - 300 páginas - 12,00 euros

O autor, Jacinto Rodrigues, é Professor Catedrático da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, onde rege actualmente a cadeira de «Ecologia Urbana» e é também investigador do Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Letras da mesma universidade.

Neste livro, o autor faz uma reflexão sobre a problemática da ecologia. Explicita perspectivas para o desenvolvimento ecologicamente sustentado. Pensa processos que facilitem um decrescimento sustentável em relação a pretensas necessidades do consumismo. São aqui apresentadas acções exemplares que podem constituir alternativas ao ensino e que estabelecem medidas de transição face ao actual modelo insustentável da sociedade dominante.

A POLÍTICA EDUCATIVA DO COLONIALISMO PORTUGUÊS EM ÁFRICA: da I República ao Estado Novo (1910-1974)

José Marques Guimarães

Colecção Andarilho, nº 10 - Profedições - 18 cm x 12 cm

125 páginas - 10,00 euros

A «política educativa» do colonialismo português em África manifestou uma coerência de propósitos que nunca foi alterada em função da natureza do regime que, em cada momento, a traçou e aplicou.

É assim que, apesar das profundas diferenças entre a I República e o Estado Novo, não se verificou qualquer alteração do rumo da política «educativa» levada à prática por aqueles regimes nas colónias portuguesas de África. A sua continuidade traduziu-se, antes, no reforço de uma prática obscurantista ao serviço da dominação colonial. É dessa política «educativa» que este livro trata.



O suicídio

dossier

“A única questão verdadeiramente filosófica”

O suicídio é ainda um tema tabu. Para tentar desmistificá-lo, a PÁGINA propõe neste dossier uma breve incursão pela sua história e traça o panorama da actual situação em Portugal. De acordo com dados avançados pela Organização Mundial de Saúde, as taxas de suicídio no nosso país são baixas por comparação ao contexto europeu e a tendência tem sido para a estabilização.

Para obter um retrato mais fidedigno deste tema, a PÁGINA fala ainda com Neuza Almeida, psicóloga do núcleo de apoio médico e psicológico do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, e entrevista o psiquiatra Bessa Peixoto, presidente da Sociedade Portuguesa de Suicidologia.

“A única questão verdadeiramente filosófica”. Assim se referiu ao suicídio o escritor e intelectual francês Albert Camus, em “O Mito de Sísifo”. O sociólogo alemão Emile Durkheim, por sua vez, considerou na sua obra “O Suicídio” que ele era “uma denúncia individual de uma crise colectiva”. Independentemente das inúmeras reflexões que se têm produzido ao longo da História sobre este assunto, a única verdadeira certeza é o facto de o acto suicida ser tão antigo quanto antigo é o questionamento do Homem sobre si mesmo e sobre os seus problemas existenciais.

No Ocidente, uma das primeiras referências ao suicídio é mencionada na própria Bíblia, onde se relata a morte de personagens como Sansão, Eleazar ou Judas. Na Grécia antiga, o suicídio era encarado como um delito contra a comunidade e eram negadas as honras fúnebres aos que o cometiam. Só o Estado podia autorizar, e mesmo induzir, o acto suicida – como foi o exemplo de Sócrates, forçado a pôr termo à vida através da ingestão de veneno.

Em Roma, a legitimidade do suicídio estava reservada apenas aos homens livres, que, ao matarem-se, exerciam sobre si mesmos o direito inerente à sua condição social. Aos escravos, e pela lógica inversa, essa liberdade estava vedada.

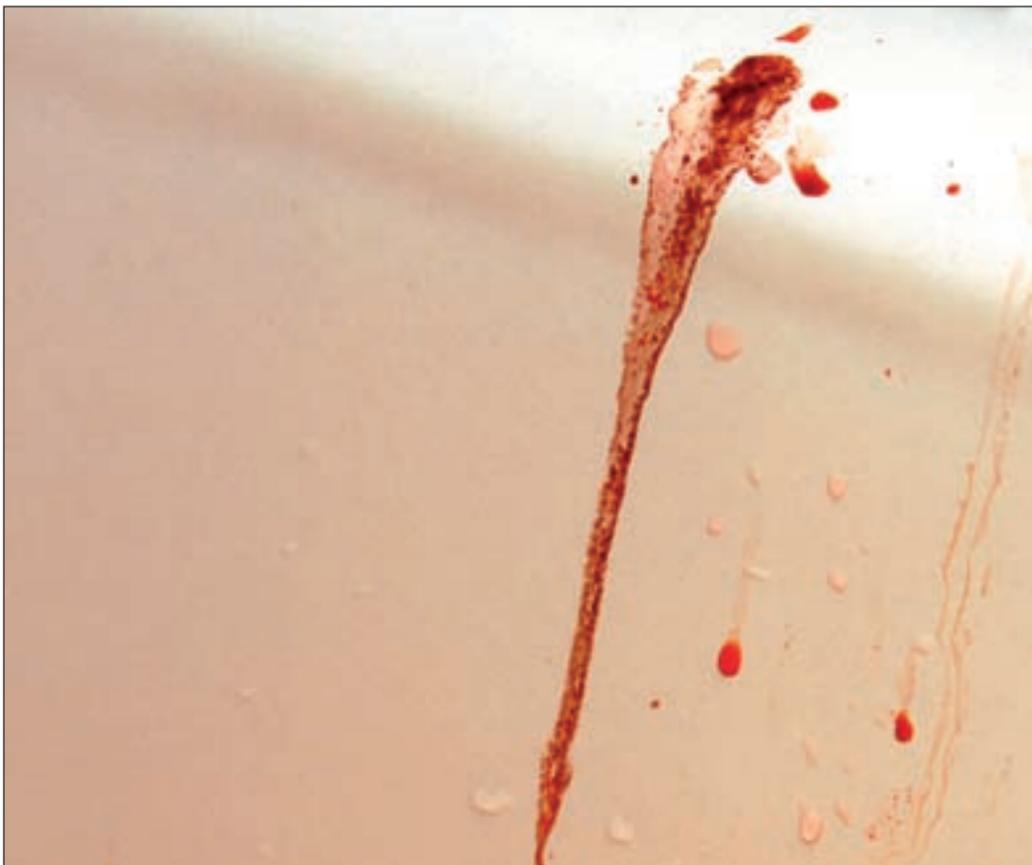
Já no antigo Egipto, os escravos não tinham outra escolha senão a de serem sepultados juntamente com os seus donos e senhores. Esta tradição está também presente na tradição Hindu, onde a mulher, após enviudar, precipitava a própria morte para posteriormente ser queimada em pira funerária.

Situado numa orla dúbia entre a tolerância e a coibição, o suicídio passa a ser explicitamente condenado durante os primeiros séculos da era cristã e definitivamente inscrito na lista de pecados mortais no século V, por decisão do Concílio de Arles. A partir desta altura, passa a ser negado aos suicidas cristãos o direito a cerimónia fúnebre e ao enterro, sendo o cadáver castigado publicamente, exposto nu ou queimado.

Habitualmente associado a estados de angústia e de sofrimento, o suicídio nem sempre é motivado em exclusivo por este tipo de sentimentos. Em algumas culturas, nomeadamente nas orientais, a morte auto-induzida decorre frequentemente de razões inspiradas na dignidade e na honra. A representação social da morte é nestes casos amparada na crença de que o espírito defunto terá mais força para actuar na estrutura social do que permanecendo vivo numa situação cuja única saída honrosa seria o suicídio.

Neste sentido, é curioso verificar que na língua japonesa existem cinco designações para caracterizar o acto suicida: “funshi” (suicídio com intenção dolosa); “jibaku” (suicídio por deflagração com o objectivo de destruir o inimigo); “junshi” (suicídio do escravo em virtude da morte do respectivo amo); “seppuku” (suicídio por incisão do abdómen - ou harakiri); e “shinju” (suicídio por paixão amorosa).

Em outras latitudes, em particular nos países islâmicos, tem-se assistido, por sua vez, a uma crescente sacralização do acto suicida, motivado, na esmagadora maioria dos casos, por razões de ordem política.



IE/CV

Portugal apresenta baixa taxa de suicídio no contexto europeu

Ricardo Jorge Costa

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), ocorrem anualmente em todo o mundo cerca de um milhão de suicídios (um número mais elevado do que as mortes conjuntas provocadas por guerras e homicídios), constituindo uma das três principais causas de morte na faixa etária entre os 15 e os 34 anos de idade.

Muitos especialistas, porém, consideram que este número deverá ser mais elevado, já que, além de não existirem dados estatísticos relativos a este problema em muitos países, muitos suicídios são considerados decorrentes de acidentes pessoais ou de trabalho. Além disso, a OMS estima que se verifiquem cerca de dez a vinte vezes mais tentativas de suicídio do que aquelas que resultam em morte.

Ainda de acordo com números da OMS, Portugal tem uma das mais baixas taxas de suicídio do continente europeu (apenas suplantado pela Albânia e pela Grécia), com uma média anual de 5,1 mortes por cada 100 mil habitantes, números semelhantes aos dos restantes países do Mediterrâneo, contrariamente aos do Norte, Centro e Leste Europeu.

De facto, países como a Lituânia, Rússia, Bielorrússia, Hungria, Estónia, Letónia, Eslovénia e Ucrânia ocupam os primeiros oito lugares no ranking de uma lista onde são apresentadas as estatísticas mais recentes relativas a um conjunto de países europeus e mundiais (ver tabela), onde Portugal surge colocado no 40º lugar.

Na Europa, o rácio de suicídios por género mostra que existem maiores diferenças na Finlândia, Grécia, Irlanda e Portugal, registando-se quatro mortes no sexo masculino para uma no sexo feminino. Se no continente europeu a taxa de suicídios diminui, de maneira geral, de Norte para Sul, em Portugal continental verifica-se a situação inversa, com os suicídios a registarem valores mais elevados em regiões como o Alentejo.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, entre 1996 e 1999 a maior taxa média anual de suicídios registou-se precisamente nesta região, em ambos os sexos, com valores globais que variaram entre os 28,4 suicídios por cem mil habitantes no Alentejo litoral e os 19,8 do Alentejo central. Factores como a solidão, a desertificação e a inexistência de redes sociais de vizinhança são avançadas pelos especialistas como algumas das possíveis causas para este fenómeno.

A região norte do país registou globalmente e no mesmo período os índices médios anuais mais baixos, registando valores situados entre os 3,2 em Trás os Montes e os 0,5 no Grande Porto. A maior crença religiosa da população nortenha funciona, também na opinião dos especialistas, como um forte factor de desencorajamento.

Apesar de serem as mulheres quem mais tenta o suicídio, são os homens quem mais o consuma. Em Portugal os suicídios masculinos representam mais do triplo dos femininos, com uma média de 9,4 por 100 mil habitantes contra 2,8 nas mulheres, sendo na classe etária correspondente aos indivíduos com mais de 75 anos que se verifica a maior taxa de incidência.

Por outro lado, é de registar que existe também uma maior incidência do suicídio entre os indivíduos divorciados e solteiros.

A importância da prevenção

Apesar de o suicídio ser um acontecimento raro entre crianças e jovens, os estudantes universitários são considerados um grupo de risco. De acordo com Neuza Almeida, psicóloga do núcleo de apoio médico e psicológico do Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade de Lisboa, num universo de perto de 700 estudantes que recorreram a este serviço nos últimos cinco anos, 19 por cento apresentava ideação suicida.

Numa investigação conduzida há seis anos por esta psicóloga e pela sua colega Joana Rosa, estudou-se a associação entre a depressão, a desesperança, o perfeccionismo e a ideação suicida num grupo de 364 estudantes universitários de vários cursos na área da Grande Lisboa. De acordo com Neuza Almeida, os resultados apontaram para o facto de a ideação suicida ter-se “correlacionado positivamente com o perfeccionismo e de forma significativa em ambos os sexos”, tendo sido “encontradas diferenças entre os vários cursos para as variáveis psicológicas estudadas.”

Taxas de suicídio por 100.000 habitantes
Europa + outros países, ano mais recente disponível

País	Global	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Lituânia	44.1	75.6	16.1
Rússia	35.5	62.6	11.6
Bielorrússia	34.0	61.1	10.0
Hungria	32.6	51.5	15.4
Estónia	32.5	56.0	12.1
Letónia	32.4	56.6	11.9
Eslovénia	29.9	47.3	13.4
Ucrânia	29.6	52.1	13.4
Japão	25.1	36.5	14.1
Finlândia	23.4	37.9	9.6
Bélgica	21.3	31.3	11.7
Croácia	21.1	32.9	10.3
Suíça	20.2	29.2	11.6
Áustria	19.6	29.3	10.4
França	17.9	27.1	9.2
República Checa	16.1	26.0	6.7
Bulgária	15.9	24.1	8.1
Nova Zelândia	15.1	23.7	6.9
Polónia	15.0	26.1	4.5
Moldávia	14.9	26.7	4.1
Dinamarca	14.4	20.9	8.1
Luxemburgo	14.2	22.2	6.7
Suécia	13.9	20.1	7.8
Alemanha	13.6	20.2	7.3
Eslováquia	13.5	22.6	4.9
Irlanda	13.4	23.1	3.9
Áustria	13.1	21.2	5.1
Roménia	12.6	21.2	4.5
Noruega	12.4	18.2	6.7
Canadá	12.3	19.6	5.1
Islândia	12.2	19.1	5.2
EUA	11.3	18.6	4.4
Índia	10.7	12.2	9.1
Holanda	9.6	13.0	6.3
Espanha	8.3	13.0	3.8
Itália	7.8	12.3	3.6
Reino Unido	7.5	11.8	3.3
Macedónia	7.4	10.3	4.5
Israel	6.5	10.5	2.6
Portugal	5.1	8.5	2.0
Albânia	4.9	6.3	3.6
Brasil	4.1	6.6	1.8
Grécia	3.8	6.1	1.7
Georgia	2.9	4.8	1.2
Arménia	1.6	2.5	0.7
Azerbeijão	0.8	1.2	0.4

Fonte: Organização Mundial de Saúde

Num outro estudo, efectuado em 2002 junto de um universo de estudantes do IST e da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, encontrou-se também uma forte correlação entre auto-confiança, ansiedade, perfeccionismo e ideação suicida.

Conclusões que, na opinião desta investigadora, “remetem para a necessidade de criar mais serviços de acompanhamento psicológico no ensino superior” e para a elaboração de “programas de prevenção adequados às dificuldades específicas de cada curso.”

Na opinião do psiquiatra Bessa Peixoto, coordenador da consulta de prevenção do suicídio do departamento de Psiquiatria do Hospital de S. Marcos, em Braga, e presidente da Sociedade Portuguesa de Suicidologia, Portugal tem assistido, nos últimos anos, a uma estabilização das taxas de suicídio.

Para este quadro concorre, na opinião deste especialista, o facto de as estruturas de saúde em Portugal terem vindo a apostar na criação de unidades de atendimento para situações de crise.

“Esta resposta em tempo útil é um aspecto fundamental na prevenção, porque está comprovado existir um grande risco de se verificar uma segunda crise de suicídio nas 48 ou 72 horas seguintes à primeira tentativa”, explica Bessa Peixoto (ler entrevista neste dossier).

Para os leitores mais interessados, a OMS disponibiliza um manual com algumas indicações úteis sobre a prevenção do suicídio destinado a professores e educadores, que pode ser descarregado num link desta organização (www.who.int/entity/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_educ_port.pdf), onde se traça um quadro geral das situações de risco na infância e na adolescência e se propõem algumas medidas destinadas a prevenir situações de crise.

Consultas de intervenção em situações de crise têm aumentado oferta

Resposta em tempo útil é fundamental na prevenção do acto suicida

A Página entrevistou para este dossier o psiquiatra Bessa Peixoto, coordenador da consulta de prevenção do suicídio do Departamento de Psiquiatria do Hospital de S. Marcos, em Braga, e presidente da Sociedade Portuguesa de Suicidologia. Em declarações ao nosso jornal, este especialista mostra-se cauteloso na análise dos dados que mostram uma aparente diminuição das taxas de suicídio em Portugal e afirma que têm sido dados passos significativos na criação de mecanismos de prevenção.

Quando foi fundada a Sociedade Portuguesa de Suicidologia e que objectivos estiveram na sua origem?

A Sociedade Portuguesa de Suicidologia (SPS) foi constituída em 2000 e partiu da iniciativa de um grupo de pessoas que vinha trabalhando nesta área de uma forma dispersa e sentia a necessidade de conglomerar interesses, ideias e motivações de forma a fazerem emergir a investigação relativa aos comportamentos suicidários de uma forma mais metódica. Neste sentido, a SPS realiza anualmente um congresso onde são apresentadas e debatidas reflexões sobre diferentes temáticas ligadas ao suicídio.

A SPS lançou recentemente a obra “Comportamentos Suicidários em Portugal”. O que é abordado mais especificamente neste livro?

Este livro aborda os comportamentos suicidários num sentido lato e transversal, focando desde os aspectos históricos, filosóficos e conceptuais do suicídio, até aspectos sociais e culturais – nomeadamente no que se refere à abordagem do suicídio nos meios de comunicação social –, passando ainda pela análise da situação clínica ligada aos comportamentos suicidários, as situações de risco, o contexto familiar e as metodologias de investigação dos comportamentos suicidários nos jovens e nos adultos. Em poucas palavras, pode dizer-se que se trata de uma obra didáctica, abrangente, escrita por 27 autores que trabalham nesta área desde há vários anos e que nela fazem uma análise dos dados epidemiológicos registados em Portugal.

De acordo com números da Organização Mundial de Saúde, Portugal tem assistido a uma diminuição das taxas de suicídio ao longo dos últimos anos – ela é praticamente metade da registada em meados dos anos oitenta. A que se deve esta evolução?

Não creio ser seguro afirmar-se que existe uma diminuição tão pronunciada. É verdade que as variações anuais têm sofrido algumas flutuações, mas fazendo uma análise global das últimas duas décadas verificar-se-á que não existem grandes oscilações, tanto a nível nacional como entre o norte e o sul do país.

O que sabemos, de facto, é que Portugal tem baixas taxas de suicídio, tal como acontece com os outros países da faixa mediterrânica, sobretudo se tivermos como termo de comparação os países do norte, centro e leste europeu. Sabemos também que nos últimos anos existe uma tendência para a estabilização das taxas de suicídio no país, com uma taxa média que rondou os 5,9 suicídios por cada cem mil habitantes entre 1992 e 2000.

Como se explica a diferença registada entre o norte e o sul de Portugal?

Apesar de não pretender constituir uma explicação científica, alguns especialistas consideram que os fenómenos associados ao isolamento social e à desertificação podem ter algum contributo na explicação dessa diferença. Por outro lado, a crença religiosa, mais presente no norte do país, é muitas vezes considerada como um factor atenuador do suicídio.

Qual tem sido a evolução das taxas de suicídio em Portugal desde 2000?

A SPS está a avaliar os dados disponíveis relativamente aos últimos seis anos, pelo que dentro em breve teremos algumas respostas. Existe uma análise fidedigna do período compreendido entre 1992 e 2000, mas para termos uma imagem igualmente fiável do período mais recente é necessário proceder a uma análise atempada.

Considera que o actual contexto de crise social e económica poderá, de alguma forma, contribuir para o aumento dos casos de suicídio?

Quando falamos de comportamentos suicidários não podemos considerar na sequência lógica de análise apenas um factor, porque eles são resultantes de uma série de condições que devem igualmente ter em conta a sua evolução temporal. É o conjunto desses factores – desde os pessoais aos biológicos, de personalidade e até de doença, os chamados factores predisponentes e factores precipitantes – que podem despoletar uma crise.

Referiu recentemente que a grande aposta neste domínio deverá passar por “estimular a investigação numa perspectiva de prevenção”. O que tem sido feito para concretizar esse objectivo?

Um dos pontos positivos a realçar é o facto de se ter assistido a um aumento da oferta de consultas de intervenção na área dos comportamentos suicidários, através de unidades sem listas de espera que atendem as pessoas numa crise de suicídio ou após um gesto suicidário.

Esta resposta em tempo útil é um aspecto fundamental na prevenção, porque está comprovado existir um grande risco de se verificar uma segunda crise de suicídio nas 48 ou 72 horas seguintes à primeira tentativa. Se as estruturas de saúde pública tiverem um olhar mais direccionado para estes casos estará a dar-se o primeiro grande passo no que diz respeito a uma maior prevenção do suicídio. Neste aspecto a evolução tem sido positiva, já que tem existido iniciativa no sentido de aumentar a oferta deste tipo de serviço.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa





© EMPICS

Amnistia Internacional apresenta relatório de 2005 e critica actuação de Washington e Londres

NÓS e os outros
AFP/a Página



De acordo com o relatório anual da Amnistia Internacional (AI), apresentado recentemente na sede da organização, em Londres, 2005 ficou marcado por contradições. É que ao mesmo tempo que se assistiu a “uma das maiores mobilizações da sociedade civil na luta contra a pobreza e a favor dos direitos económicos e sociais”, os sinais de esperança no domínio dos direitos humanos “foram menosprezados pelas promessas não cumpridas das grandes potências”.

Neste sentido, a AI não poupa críticas a Londres e Washington pelo facto de terem restringido os direitos humanos com base na luta anti-terrorista e por terem mantido, sem acusação formal, milhares de presos no Iraque e em outros lugares do mundo.

Na opinião da directora da AI, Irene Khan, foram registados avanços na defesa dos direitos humanos, em particular na América Latina, citando como exemplos a quebra da imunidade imposta ao ex-ditador chileno Augusto Pinochet e a ordem de detenção internacional contra o ex-presidente do Peru, Alberto Fujimori.

No entanto, o relatório salienta que, apesar destes sinais de esperança, a situação dos direitos humanos no mundo continua bastante sombria e que em todos os continentes persistem as violações, a repressão, o terror e a degradação dos direitos cívicos mais elementares. A AI destaca a situação no Iraque, na Colômbia, no Sudão, na Rússia e em Israel, onde persistem violações diárias dos direitos humanos.

Sobre este último país, a organização refere que a maioria dos militares e colonos israelitas envolvidos em “homicídios ilegais” de palestinianos “continuam a beneficiar de impunidade”, afirmando que “as condenações são habitualmente leves” nos casos provados de homicídio e de outras violações dos direitos fundamentais.

O relatório de 400 páginas também não esquece a China, onde “os direitos humanos não progridem ao mesmo ritmo do crescimento económico”, fazendo um apelo à União Europeia para que mantenha o embargo sobre a venda de

armas até que Pequim faça “concessões importantes”.

A AI refere os casos, entre outros, de diversos jornalistas e juristas defensores dos direitos humanos, que, nalguns casos, “foram condenados a penas de prisão”.

A organização aponta também um dedo acusador contra a actuação dos governos das grandes potências que, sob o pretexto da guerra contra o terrorismo, “desviaram a atenção do mundo das graves crises dos direitos humanos” noutros pontos do planeta, como em África.

A AI lembra ainda os acordos estabelecidos com a Jordânia, a Líbia e o Líbano para o envio de suspeitos para estes países mediante a obtenção de simples “garantias diplomáticas” de que não serão maltratados, sem esquecer a utilização do território britânico para transferências clandestinas de prisioneiros dos serviços secretos norte-americanos à margem de qualquer procedimento jurídico.

Estas medidas de luta contra o terrorismo têm provocado, na opinião da AI, “graves violações dos direitos humanos” e “consequências preocupantes para as comunidades muçulmanas e outras minorias”.

Na Grã-Bretanha, o primeiro-ministro Tony Blair é citado por ter anunciado “planos que impõem severas restrições aos direitos humanos” após os atentados de 7 de Julho em Londres. Neste sentido, denuncia a Amnistia, “o governo tenta questionar a proibição da tortura no seu território e no exterior, tendo adoptado - ou tentado adoptar - leis que não se coadunam com o direito nacional e internacional em matéria de direitos humanos”.

No caso dos Estados Unidos, do qual Londres é um fiel aliado na guerra contra o terrorismo, a Amnistia concentra as suas críticas na detenção de milhares de pessoas sem acusação formal nem julgamento em países como o Iraque, o Afeganistão, bem como o “desaparecimento” de outros detidos numa rede secreta de prisões mantidas pela CIA em vários países do mundo.

A Amnistia considera ainda que “um grande número de técnicas de interrogatório aprovadas pelas autoridades americanas durante a guerra contra o terrorismo violam as convenções internacionais que proíbem a tortura e os maus tratos”, lamentando que não tenham sido tomadas medidas para que os altos funcionários envolvidos respondam por violações dos direitos fundamentais.

Num outro plano, a AI critica os governos pela falta de avanços e pelo não cumprimento das Metas do Milénio, definidas pela ONU na cimeira mundial de 2000, que deveriam dar prioridade ao combate à pobreza e favorecer a saúde e a educação nos países mais pobres do mundo.

PAIS e ESCOLA

Um em cada dois pais diz que a escola ajuda a educar os filhos

Um em cada dois pais (49%) considera que o papel da escola, além da transmissão de saberes, é de educar o seu ou a sua filha, isto segundo uma sondagem promovida por uma Federação de Pais (UNAPEL), em França.

De acordo com o estudo, realizado junto de um grupo muito representativo de pais (sendo 80% pais de crianças a frequentar o ensino público e 20% o privado), os pais economicamente menos favorecidos esperam mais ajuda da escola (54%) e os da casa dos trinta anos são os que menos esperam (45%). Curiosamente, quando interrogados sobre o papel e as competências que mais valorizam na escola, a maioria esmagadora dos pais não considera as aprendizagens escolares de carácter disciplinar mas elementos que lhe são periféricos.

Mais de 70 por cento considera que a escola tem um bom desempenho e que ela permite aos alunos aceder a um bom nível escolar (77%), que ensina suficientemente a comportar-se na relação com os outros (76%), que ela favorece o desenvolvimento pessoal (75%) ou ainda que ela ensina suficientemente a vida cívica e social (71%).

Os pais consideram ainda estar satisfeitos com a sua relação com a escola e com o diálogo escola-família (78%), o que deixou contrariada a Federação de Pais que exigia mais direitos de intervenção dos pais na escola. A sondagem mostrou que uma coisa é o que os pais pensam e outra o que pensam as suas associações e os que falam em nome deles.

CRESCIMENTO DA COMUNIDADE HISPÂNICA É UM DESAFIO PARA OS AMERICANOS NEGROS

O crescimento da comunidade hispânica como primeira minoria dos Estados Unidos representa um desafio para a comunidade negra, que recentemente uniu a sua voz aos militantes anti-imigração mais radicais para pedir a expulsão dos ilegais.

Ted Hayes, porta-voz das milhares de pessoas sem-abrigo que dormem nas ruas de Los Angeles, qualifica a imigração ilegal como “o maior perigo que ameaça os negros nos Estados Unidos desde a escravidão”. Segundo Hayes, a vinda de imigrantes da América Latina “é uma das razões pelas quais os negros vivem sem casa (...) porque nos negamos a trabalhar por salários miseráveis”. Este activista afirma não ter nada contra os legais e apoia a luta dos mexicanos pelos seus direitos, mas “no México”. Estas declarações estão em sintonia com a do grupo de extrema-direita “Minuteman”, que vigia a fronteira mexicana e organiza manifestações, até agora esporádicas, contra os ilegais. Para o analista da comunidade negra Earl Ofari Hutchinson, este tipo de opinião não deve ser generalizada, embora reconheça que causa mal-estar. “Os grupos de defesa das liberdades da comunidade negra tomaram posições favoráveis a uma reforma liberal da imigração. No entanto, um número importante de negros pensa o contrário”, explica Ofari Hutchinson.

Para Vernon Briggs, professor da Universidade de Cornell, Nova Iorque, e co-autor de um livro, publicado em 2004, sobre as consequências da imigração na comunidade negra americana, a tese de que os ilegais latino-americanos tiram o trabalho dos negros é totalmente válida. “Os ilegais estão em competição directa com os negros, tanto no plano geográfico como no que se refere ao mercado de trabalho”, disse Briggs. Segundo este analista, “ninguém consegue competir contra os ilegais em termos de concorrência”, já que os cidadãos oriundos de países pobres como El Salvador e Guatemala, dispõem-se a trabalhar por menos da metade do salário aceite pelos negros. “Enquanto um operário negro pede 20 dólares por hora, um operário latino-americano está disposto a receber 8 dólares”, sustenta Briggs.

Hutchinson, por sua vez, adverte que esta situação é como uma bomba relógio, sobretudo tendo em conta as mudanças demográficas registadas nos últimos anos, com a perda de posição dos negros como maior minoria étnica dos Estados Unidos (12,9% da população americana é negra e 14,1% hispânica), fazendo com que a comunidade negra também esteja à beira de passar para segundo plano em termos de peso eleitoral.

Fonte: AFP



IE / FN

Um «pequeno soldado de Mao» relembra a Revolução Cultural quarenta anos depois

“A questão não era tornar-se ou não um guarda vermelho — todos queriam ser guardas vermelhos”.

Quarenta anos depois, um dos antigos “pequenos soldados” da Revolução Cultural China que lutaram em defesa dos planos do presidente Mao Zedong (Mao Tsé Tung) e mudaram o país a ferro e sangue recordou esta trágica década.

Em Maio de 1966, Lu Li’an tinha 20 anos e, como milhões de outros jovens chineses, tinha uma devoção fanática pelo presidente Mao Zedong, que levou o Partido Comunista Chinês ao poder em 1949.

Estudante da universidade de Wuhan (centro), ele abraçou cegamente a campanha de violência e destruição destinada a combater, de acordo com as orientações superiores do partido, os “representantes da burguesia”.

“A nós, os que crescemos principalmente após 1949, eles ensinavam somente a revolução, e como consequência quando líamos os livros da literatura de propaganda, queríamos verdadeiramente estar à frente, na vanguarda da História Revolucionária”, disse este sexagenário empresário aposentado que vive em Wuhan, na província central de Hubei. «Tínhamos uma total devoção à Revolução e não possuíamos nenhum espírito crítico», acrescentou.

“De facto, tínhamos a impressão de que havíamos nascido no momento errado, tarde demais, porque não tínhamos tido a oportunidade de combater os nossos inimigos (anti-comunistas) ou a possibilidade de nos tornarmos também heróis revolucionários.

No momento da Revolução Cultural, acreditámos que teríamos a possibilidade de viver esta campanha, finalmente poderíamos lutar pelos nossos sonhos, podíamos ser protagonistas da História e da Revolução”.

“Os guardas vermelhos eram como um exército divino. Éramos os soldados do presidente Mao”, acrescenta. Como no resto do país, estes batalhões de exaltados jovens estudantes foram humilhados, torturados e

mortos na província de Hubei. De acordo com Lu, na sua província, 30.000 pessoas foram mortas, entre as quais estavam cidadãos cujo único crime foi a falta de lealdade ao partido. “Nas ruas, houve manifestações e confrontos entre grupos, como pequenas batalhas, foi realmente violento e intenso”.

Num primeiro momento, o seu entusiasmo levou-o a procurar armas para os seus companheiros. Entretanto, nunca participou dos combates, preferindo a luta de ideias, escrevendo os «dazibaos» [jornais murais afixados em lugares públicos].

Mas, no fim de um ano, os excessos e as mortes inúteis abriram-lhe os olhos. Ele recorda-se de oito amigos da escola e de um professor que, em resultado das humilhações a que foram sujeitos, se suicidaram.

“Vi um pai que chorava sobre o corpo do seu filho após um combate de rua e perguntei-me: Não era para sermos uma família? Porque nos enfrentamos, e nos matamos, sob a bandeira de Mao?”.

Pouco depois de ter lançado uma revista para denunciar os erros dos seus companheiros de armas e do “Grande timoneiro” [Mao Zedong], não demorou a sentir a ira do poder. Lançado no fundo de um calabouço, foi violentamente espancado para que se retratasse. Mas, diante da sua recusa, foi finalmente condenado, dois meses mais tarde, em Julho de 1968, a uma pena de 11 anos de prisão.

Lu Li’an jurou um dia passar para o papel a sua frustrante experiência. “Um dia, após uma sessão de espancamento muito dura, numa noite muito fria, ajoelhei-me, gritei para o céu e jurei que se tivesse uma oportunidade de recuperar a liberdade e usar uma caneta, contaria a minha experiência”, disse. Libertado em 1978, a sua promessa tornou-se realidade no ano passado com a publicação em Hong Kong do seu livro.

Hoje, Lu Li’an, casado e pai de um filho de 23 anos, afirma não sentir nenhum arrependimento, mas lamenta-se por não ter tido lucidez: “Sinto-me feliz. Deveria ter sido capaz de ver e perceber a verdadeira natureza da Revolução Cultural”.

PROTAGONISTA
Benjamin Morgan
AFP/a Página



IE / FN

A família pedófila

DA CRIANÇA

Raúl Iturra
ISCTE/CEAS/NATURAL
CHILD PROJECT,
(de Alice Miller.
Gabinete, nas datas,
por casualidade, dos
aniversários da nossa
neta e da minha mulher
- 9 de Maio de 2006.)

Para os meus discentes do derradeiro ano da Licenciatura de Antropologia do ISCTE, antes de entrarmos no Modelo Bolonha de Universidade.

É-me quase impossível esquecer este ano de debates, quer em Etnopsicologia da Infância, quer em Antropologia Económica. Durante o ano que finda este mês, quatro discentes meus foram pais e mães. Não consigo esquecer os incasáveis conselhos que saíam da minha boca, via Freud, Klein, especialmente Bion: “permitam às crianças entenderem o mundo, não durmam com elas ou, como diz Boris Cyrulnik, qualquer dias temos uma família pedófila”.

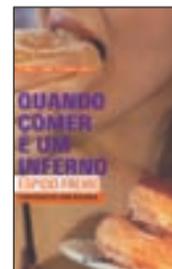
A criança, acrescentei sempre, é muito curiosa, especialmente pelos cinco ou seis meses e pode, rapaz ou rapariga, agarrar os pêlos do pai, o pénis do pai, os peitos da mãe, com sentimentos emotivos. Ou emotivos libidinosos. A brincar, praticamente, ao seu próprio gozo, que não entende, mas sente e gosta. Especialmente partes do corpo que têm erecção. A criança gosta das brincadeiras sexuais, porque lhe dão prazer e alegria; junta-se o amor com o erotismo. Como diz Alfred Kinsey, o cientista norte-americano nas suas obras de 1968 – as primeiras a estudarem o comportamento sexual humano como biólogo e não como terapeuta, segundo ele, os mais novos devem estar separados dos corpos dos mais velhos.

Não duvido que brincar na cama num Domingo de Inverno de manhã, a rir, a voar, é simpático e divertido. Mas, não será a cama dos pais o território sagrado no qual tanto gostam esses adultos de introduzir as crianças? Quer para se divertirem, quer para dormirem uma noite inteira. Não consigo esquecer o meu debate com um jovem pai, que tem um filho de seis meses e que relatava no seminário, como o seu pequeno adorava atirar-se aos pêlos do seu corpo. Falámos se gostava ou não, e disse que adorava, não por erotismo, mas pelas cócegas que sentia. Bem como, o medo que sentia que o seu pequeno pudesse ser um dia homossexual. Qual a resposta, então? Qual a lembrança do Id desse mais novo ao crescer e o seu corpo lembrar a alegria libidinosa que experimentavam os dois, um sem saber, o outro sem entender os empurrões que dava ao pequeno adorado e que o adorava? Não seremos esses pequenos vilões que nos fala o já citado novo Bion, Cyrulnik?

De sexualidade adulta pouco ou nada sabemos, de sexualidade infantil, ainda menos. Não haverá certo prazer no adulto ao brincar com o corpo do mais novo? Um colega de Kinsey tinha sido “pedofilado” pelo pai aos 4 anos, violado pela mãe do pai aos 12, masturbado pela própria mãe desde a mudança das fraldas. O adulto esquece, na passagem do tempo, a necessidade de usar um código ético que oriente a interacção social emotiva e, eventualmente, reprodutiva. Se o filho escolhe a sua opção sexual na puberdade, qual a necessidade dos ancestrais opinarem? Será que ninguém viu o filme Filadélfia, ou leu os clássicos que falam calmamente de bissexualidade, de troca de emotividades e paixões ao longo da vida?

Será que nunca mais deixo a temática da pedofilia? Não consigo. A pedofilia, sem uma criança no seu berço, é organizada na família. O problema não é a violação do mais novo. O problema é a desorientação do adulto que nem sabe para onde se virar, eroticamente, como tal. A pedofilia nasce na família, bem como a natural homossexualidade e bem permitida manipulação de sentimentos entre consanguíneos, incesto e outros factos. Só que ninguém fala destas temáticas, consideradas doenças e não factos emotivos – sociais para subsistir.

Onde ficaram as aulas de sexualidade e quais os seus conteúdos?



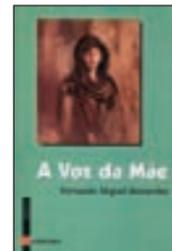
Confissões de uma bulímica

Quando Comer é um Inferno

Espido Freire

Editora Ambar - pp. 199

Espido Freire narra-nos a sua amarga história e a de outras jovens que sofrem de bulimia. Da sinseridade à raiva, e com uma lucidez extrema, a autora denuncia as causas que, de modo catastrófico, se conjugam para que milhares de jovens sucumbam a um mal que tem consequências físicas e psíquicas gravíssimas. As suas palavras servirão sem dúvida de exemplo e estímulo, abrindo um futuro de esperança a quem, como elas, luta para vencer esta doença.

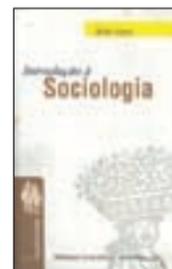


A Voz da Mãe

Fernando Miguel Bernardes

Via Occidentalis Editora - <http://via-occidentalis.blogspot.com> - pp. 174

“Fernando Miguel Bernardes concebeu uma obra literária de rara beleza. Através de um discurso bem articulado, num estilo elegante mas claro, a evocação da Mãe serve de pretexto para revisitarmos momentos dramáticos e promissores. Como o autor afirma em dado passo, recordando o ditado: ‘água mole em pedra dura...’. Tudo depende, contudo, da persistência da água e da dureza da pedra”. (Retirado do prefácio)

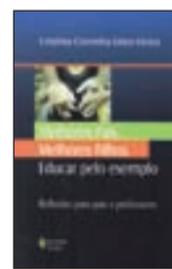


Introdução à Sociologia

Nildo Viana

Autêntica Editora - www.autenticaeditora.com.br - pp. 142

O que é a Sociologia? Como ela surgiu e se desenvolveu? Quais são os grandes pensadores dessa ciência? E os principais temas e teses? Além destas questões, este livro procura elucidar qual a contribuição desta ciência para conhecermos a realidade contemporânea. Neste livro, Nildo Viana debruça-se sobre alguns destes temas fundamentais. São eles: a relação indivíduo-sociedade, divisão social do trabalho, cultura e ideologia, e, por fim, movimentos sociais e mudança social.



Reflexões para pais e professores

Melhores Pais, Melhores Filhos: Educar pelo Exemplo

Cristina Coronha Lima Vieira

Editora Vozes - boavida.vozes@mail.telepac.pt - pp. 160

“Todos nós somos jardineiros, lançamos sementes que só brotam se forem potencialmente férteis e verdadeiramente plantadas. Mas temos tido consciência deste grande dever e desta belíssima prerrogativa”? Assim define a autora, psicopedagoga e especialista em educação, a educação pelo exemplo, com pais e mestres demonstrando tudo o que viveram e sentiram durante as suas vidas, com o objectivo de formarem melhores filhos e alunos.



Animação, Cidadania e Participação

Américo Nunes Peres / Marcelino Sousa Lopes (coord.)

Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia - pp. 348

Esta obra colectiva reúne as principais comunicações das III Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural, organizadas, em Março de 2006, na cidade de Chaves, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e a Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, em colaboração com a Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social. O tema escolhido foi Animação, Cidadania e Participação, com o propósito de criar espaços de encontro, reflexão e partilha.



A Díficil Construção do Estado nos Novos Países Africanos

António Almeida Santos

Instituto Piaget - pp. 55

Este livro é um testemunho na primeira pessoa do ex-presidente da Assembleia da República, António Almeida Santos, sobre o fenómeno da descolónia e a emergência das ex-colónias portuguesas como países independentes. Um percurso que, como refere o autor, “deixou os novos Estados emergentes impreparados para se organizarem politicamente”.

Outros livros desta editora:

A Globalização

Um processo em desenvolvimento

António Almeida Santos

Instituto Piaget - pp. 63

Uma Visão Integrada do Sistema de Ensino

António Almeida Santos

Instituto Piaget - pp. 55

O Direito Hoje com que Sentido?

O problema actual da autonomia do direito

António Castanheira Neves

Instituto Piaget - pp. 75



PSICANÁLISE PERDE ESPAÇO PARA A NEUROCIÊNCIA

Quando se aborda o tema do inconsciente, é praticamente impossível contornar o nome de Sigmund Freud. No entanto, 150 anos depois do nascimento do médico austríaco, a psicanálise perde terreno para as descobertas da neurociência, área da medicina que descreve as operações inconscientes do cérebro sem relação com a teoria freudiana dos impulsos reprimidos.

Apesar disso, Pierre Buser, neurologista e membro da Academia de Ciências francesa, reconhece que “três quartos da actividade cerebral não é consciente”. Se assim fosse, explica, “teríamos uma tal avalanche de visões e de percepções que assestariam constantemente a consciência”. As “operações mentais elementares” que o cérebro realiza através dessa parte não consciente constituem aquilo que designa pelo “inconsciente cognitivo”.

Uma das facetas mais conhecidas desta dimensão cognitiva é a chamada memória implícita, que despoleta os automatismos que nos permitem caminhar, comer ou conduzir um carro sem pensar como fazê-lo, que por sua vez é precedida de uma “preparação para a acção”, sequência muito breve e inconsciente de menos de 500 milissegundos que antecede a acção. A par desta e de outras descobertas, os cientistas têm constatado, no entanto, alguns efeitos em campos do inconsciente cognitivo que não conseguem explicar. A “visão sem ver” dos cegos, por exemplo, que apontam o dedo na direcção de estímulos luminosos dos quais não têm percepção consciente. Ou a heminegligência, patologia que impede um indivíduo de ter consciência de metade de seu campo visual, táctil e até cognitivo.

A priori, nada nestas descobertas contradiz a explicação psicanalítica do inconsciente, esse desconhecido feito de lembranças e de impulsos reprimidos. A grande diferença é que o campo de investigação das neurociências se baseia na experimentação, em particular graças às tecnologias de imagem magnética (IRM). “Este é justamente o ponto fraco da teoria freudiana”, afirma Pierre Buser, autor de “L'inconscient aux mille visages” (O inconsciente das Mil Caras, numa tradução literal), explicando que “Freud criou um sistema perfeitamente lógico, mas totalmente indemonstrável”. Buser espera, no entanto, que “o progresso tecnológico permita um dia desvendar o inconsciente das profundezas”, o tal que Freud tentou descobrir apenas através do diálogo com os seus pacientes.

Fonte: AFP



David Rodrigues

Defender a educação inclusiva

Acreditamos que a experiência de uma “escola para todos e para cada um”, é a primeira e decisiva experiência de inclusão e de prevenção da exclusão (...). Voltar a dividir a escola em termos de alunos “normais” e alunos “deficientes” não é certamente um princípio inclusivo...

É incontornável falar do discurso que o Presidente da República proferiu no passado dia 25 de Abril na Assembleia da República. No mesmo dia em que alguns membros do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) desceram a Avenida da Liberdade com uma faixa onde se lia “Educação Inclusiva: por uma escola sem exclusão” (ver foto), o primeiro magistrado da nação dedicou o seu discurso (que segundo alguns analistas teria um carácter programático sobre as preocupações do seu mandato) à Inclusão Social.

Vários aspectos conducentes à exclusão foram realçados pelo Presidente: a crise do mundo rural, o envelhecimento, a pobreza e sobretudo a desigualdade. A desigualdade associa-se (é bom ouvir o PR a confirmá-lo) à pobreza dos países. É por isso que Portugal, sendo dos países mais pobres da UE é o que apresenta maior desigualdade na distribuição de rendimentos. A Exclusão – definida pelo Presidente como “a dimensão de não pertença” – é pois fruto de uma rede complexa de factores onde avulta a desigualdade.

Mas gostaríamos de chamar a atenção para a ausência no discurso presidencial de referência à Educação como factor de inclusão e de exclusão. Não tendo sido citada a Educação como primeira e decisiva experiência de inclusão parece que o discurso fica incompleto. Se a desigualdade de acesso e de sucesso começa por ficar restringida na escola, no ensino básico, que se quer universal gratuito e laico, se as diferenças económicas e culturais impõem desde as primeiras idades vias separadas — e que nunca se encontram — então como poderemos lutar contra a exclusão que inevitavelmente vai surgir mais adiante?

É certo que não vão bons os tempos para a Educação Inclusiva em Portugal; mas talvez por isso mesmo ela mais precise de ser defendida.

As recentes alterações no modelo de apoio a alunos com dificuldades leva-nos a perguntar se ainda é política do Governo a Educação Inclusiva. O recentemente criado quadro de Educação Especial levanta algumas perplexi-

dades: antes de mais a precipitação com que foi lançado (desde as habilitações que lhe davam acesso - lembramos que houve 4 anexos correctores e ainda não está bem...). Existem ainda múltiplos factores que levam a crer que os alunos com dificuldades mas sem deficiência ficam sem apoio na escola. Ainda a incredulidade de eventualmente serem educa-

dores de infância a apoiar alunos no ensino secundário. Aparentemente foi feito um erro básico de apreciação, ao considerar que (talvez) o facto de se colocar um docente de Educação Especial na escola poderia ser análogo à colocação do Special Educational Needs Coordinator (SENCO) nas escolas do Reino Unido. Nada mais errado: no Reino Unido o SENCO coordena o apoio de todos os alunos com dificuldades sem categorização, dispondo para isso de serviços de segunda linha. Recentemente ainda, o Ministério da Educação organizou uma conferência sobre Educação Especial dando realce, em lugar dos modelos de apoio que se pretendiam implementar, a assuntos como as Novas Tecnologias na EE. Parece que a EI colocada no centro do nosso sistema educativo quando Portugal assinou em Salamanca a Declaração da UNESCO, passou a ser uma questão periférica do sistema educativo e os seus promotores considerados como uns defensores mais ou menos lunáticos de metodologias ou ideias irrealizáveis.

Acreditamos que a experiência de uma “escola para todos e para cada um”, é a primeira e decisiva experiência de inclusão e de prevenção da exclusão. Uma escola que acolhe as diferenças, a colaboração, a convivência é um bom princípio para combater a exclusão social. Voltar a dividir a escola em termos de alunos “normais” e alunos “deficientes” não é certamente um princípio inclusivo e afasta-nos deste objectivo.

Aguardamos qual o compromisso para a inclusão social que o Ministério da Educação vai assumir no Plano Nacional para a Inclusão. Para nós, o caminho é aprofundar a Educação Inclusiva apoiando todos os alunos com dificuldades, dando-lhes uma educação de qualidade num ambiente comunitário e diverso.

Vamos pois continuar a defender a EI. Para isso contamos com a constância programática da Presidência da República e com a acção do Governo que ao manter a EI na sua agenda nas palavras e acções possa honrar os compromissos que assinou e o trabalho que há dezenas de anos se faz neste país.

A ESCOLA que (a)prende

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa.

Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

(www.fmh.utl.pt/feei)

Este outro cinema, na contra-mão do avassalador e sufocante cinema de vertente hollywoodiana, acredito serem obras de arte e que, como tal, nos fazem refletir, sinalizam atitudes de mudança face ao “status quo” e, ao mesmo tempo, aliam a fruição estética ao instrumento educativo.

Cinema e educação

Enfrentado tendências hegemônicas

OLHARES de fora

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

Observa-se hoje um enorme entusiasmo pelo mundo fascinante que é o do cinema. No entanto, esse entusiasmo não nos pode fazer esquecer aquilo que tende a constituir-se como uma tendência hegemônica, ou mesmo totalitária, do cinema de vertente hollywoodiana para integrar e diluir em si outras cinematografias, essenciais para a construção e o aprofundamento da contemporaneidade. A onipresença deste cinema, em alguma medida, amplia o nosso horizonte observável, que nunca foi tão vasto, mas esconde aquilo a que Debray chama os territórios da utopia. Estes territórios da utopia são também os dos espaços invisíveis da poesia, da leitura, do sonho, isto é, da imaginação que serão encontrados em um tipo de cinema, mas não em outros.

Apesar das grandes dificuldades, com passos lentos, mas seguros, uma nova filmografia está em curso, seduzindo inúmeros diretores em todo o mundo, que têm trazido às telas esse rico e complexo universo onde se movimenta o ser humano.

Deste modo, torna-se fundamental que os educadores acompanhem e estejam atentos a este novo cinema, dialogando com ele nas escolas e espaços educativos. Do contrário, estaremos reproduzindo na escola a colonização vigente no cinema.

Como não nos emocionarmos com os conflitos da infância e da adolescência e do papel dos adultos nesse diálogo intergeracional, quantas vezes carregado de tensões, presentes em filmes como “Central do Brasil” do brasileiro Walter Salles, como “Os filhos do paraíso” do iraniano Majid Majidi, como “Bicho de sete cabeças” da brasileira Laís Bodansky?

Como não viajar pelos territórios da utopia deleitando-nos com “O Sacrifício” do russo Andrei Tarkovsky, com “A eternidade e um dia” do grego Theo Angelopoulos, com “Sonhos” do japonês Akira Kurosawa?

Como não nos indignarmos com as denúncias tão belamente transpostas para a tela com “Antes da Chuva” do macedônio Milcho Menchevsky, com “O senhor das moscas” do norte-americano Harry Hook, com “Abril Despedaçado” do brasileiro Walter Salles, com “Laranja Mecânica” do norte-americano Stanley Kubrick?

Como não nos perturbarmos com o olhar, quantas vezes perplexo, de seres humanos que buscam fazer a leitura de culturas que lhe são estranhas, como em “Urga: uma paixão do fim do mundo” do russo Nikita Mikhálov, com “O homem que virou suco” do brasileiro João Batista de



“O Segredo dos Punhais Voadores” de Zhang Yimou

Andrade, com “Terra de ninguém” do esloveno Danis Tanovic?

Como não rir até às lágrimas com “A última noite de Boris Grushenko” do norte-americano Woody Allen, com “Underground: mentiras de guerra” do iugoslavo Emir Kusturika, com “Parente é serpente” do italiano Mario Monicelli?

Como não refletir profundamente sobre essa outra metade da humanidade, representada pelo universo das mulheres, com “Persona” do sueco Ingmar Bergman, com “Lanternas vermelhas” do chinês Zhang Yimou, com “A História Oficial” do argentino Luis Puenzo, com “Tempo de espera” da tunisina Moufida Tlatli?

Estes exemplos de filmes e daqueles que os dirigiram, é minha homenagem ao que considero um cinema que nos pode acrescentar algo. Trata-se, como é óbvio, de uma ínfima parte de cinema de qualidade que, em distintos lugares do planeta (inclusive nos EUA), procura romper com o cinema dominante. Estes filmes, dificilmente chegam ao grande público, ficando sua exibição restrita a pouco mais do que os ciclos e festivais de cinema que, a intervalos regulares, despontam aqui e além. Se passam na televisão, o que é raro, normalmente isso ocorre de madrugada, horário em que a maioria dos espectadores está dormindo.

Este outro cinema, na contra-mão do avassalador e sufocante cinema de vertente hollywoodiana, acredito serem obras de arte e que, como tal, nos fazem refletir, sinalizam atitudes de mudança face ao “status quo” e, ao mesmo tempo aliam a fruição estética ao instrumento educativo.

Este novo cinema exige atenta e persistente colaboração dos artistas pedagogos, numa via de mão dupla com seus parceiros da arte cinematográfica.

Ao olhar perturbador, ao empenho e persistência de um número crescente de Diretores na busca de novos caminhos para o cinema, o público em geral, e os educadores em particular, agradecem.

QUOTIDIANO

A densidade do Tempo

O Tempo, isso que os relógios medem, segundo Einstein, isso que nos mata com o seu passar, não é uma constante. Ao contrário de “C”, 299 000 Km/s, a velocidade da Luz, essa sim, uma constante, o Tempo não o é. O Tempo é um mistério mas todos o percebemos.

Embora Einstein tenha dito que passado, presente e futuro são ilusões persistentes mas não passam de ilusões, essas “ilusões” impõem-se. O Tempo, desde o Século XX acelerou imenso e ao mesmo tempo (?) tornou-se mais espesso, mais denso.

Durante milénios parecia existir uma “imobilidade eterna” – outra referência ao Tempo, esta de Aristóteles, falando de Deus. Desde a Revolução Industrial tudo acelerou. Com as duas Guerras Mundiais, a explosão científico-tecnológica, o advento e vulgarização da televisão, o Tempo encolheu e multiplicou-se. O mesmo assassinato, repetido televisivamente, torna-se em vários assassinatos, renovando-se, resistindo, multiplicando-se.

Este Tempo multifoliado e denso constrói realidades depressa. Quando alguém pensa que a identidade Grega é recente, porque a Grécia só recuperou a independência face à Turquia no Século XIX, está enganado. Duzentos anos são muitos anos, num Tempo hiper-denso que é o nosso. Assim sucede também com a destruição de memórias, pessoas, locais,

ou identidades. Fechar uma maternidade em Elvas no ano 2006 significa algo tremendamente duradouro, quando se observar esse facto dentro de cinco anos. Parecerá que nunca houve maternidade em Elvas! Portugal é independente desde 1143, mas, no Tempo hiper-denso isso é irrelevante face à perspectiva de uma crescente integração económica e social na Espanha, que, contudo, se encontra em curso há pouquíssimos anos.

Este Tempo de ilusões permanentes, vive de imagens, é uma hiper-imagem. Estas imagens sobrepõem-se numa confusão integradora e geradora de falta de sentido. Era positivo que quem governa (?) este Planeta à margem da Via Láctea plantado, tivesse a noção da gravidade do que manda fazer. Mas “alguém” governa “algo”? O poder económico manda em tudo, mas não “é alguém”. Trata-se de um imenso conjunto de decisões contraditórias, tomadas todos os dias, em todo o Planeta, por grandes empresas concorrentes entre si!

“Quero ter o direito de deixar que as vacas me lambam as mãos quando as ajudo nos partos, às vezes, aos sábados e aos domingos.” (1)

Carlos Mota
UTAD, Vila Real.

(1) Francisco Carvalho Guerra, Presidente do Centro regional do Porto da Universidade Católica, entrevista a “pontos nos ii”, Maio de 2006.

Ficha Técnica

Jornal A Página da Educação — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª segunda-feira de cada mês | **Proprietário:** Editora Profedições, Lda. | **Capital Social:** 5.000 Euros | **Director e Coordenador editorial:** José Paulo Serralheiro | **Editor Gráfico:** Adriano Rangel | **Redacção:** Andreia Lobo e Ricardo Costa | **Secretariado:** Lúcia Manadelo | **Paginação:** Ricardo Eirado | **Fotografia:** Ana Alvim.

Rubricas e colaboradores

A ESCOLA que (a)prende — Coordenação: David Rodrigues, Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (www.fmh.utl.pt/feei). Jorge Humberto, Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), Torres Vedras. Luzia Lima, Centro Universitário Salesiano (Unisal), Brasil e Instituto Piaget, Portugal. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. | **CINEMA** — Paulo Teixeira de Sousa, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. | **COMUNICAÇÃO e e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, Universidade do Minho. Raquel Goulart Barreto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, Portugal Telecom. Margarida Gama Carvalho, Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular. Rui Namorado Rosa, Universidade de Évora. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, Escola da Ponte, Vila das Aves. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. Arsélio de Almeida Martins, Escola Secundária de José Estevão, Aveiro. Domingos Fernandes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Fernando Santos, Escola Secundária de Valongo, Porto. Jaime Carvalho da Silva, Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Judite Barbedo, Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto. Paulo Melo, Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto. Paulo Pais, Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto. | **E AGORA professor?** — Coordenação: Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria. Colaboram: José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Susana Faria da Escola Superior de Educação de Leiria e Rui Santiago da Universidade de Aveiro. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, Universidade Técnica de Lisboa. André Escórcio, Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Miguel Ángel Santos Guerra, Universidade de Málaga, Espanha. Otilia Monteiro Fernandes, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Xesús R. Jares, Universidade da Corunha, Galiza. Xurjo Torres Santomé, Universidade da Corunha, Galiza. | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, investigador, Porto. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, Escola Secundária de Oliveira do Douro. | **ERVA daninha e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto. | **ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, Universidade do Porto. Isabel Baptista, Universidade Católica, Porto. José António Caride Gomez, Universidade de Santiago de Compostela, Galiza. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil. Colaboração: Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania. | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, Escola Superior de Educação de Lisboa. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa. António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Isabel Menezes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. João Barroso, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. João Menelau Paraskeva, Universidade do Minho. Manuel Pereira dos Santos, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho. Colaboram: Licínio C. Lima, Universidade do Minho. Manuel António Ferreira da Silva, Universidade do Minho e Virgínia Sá, Universidade do Minho. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafím Ferreira, escritor e crítico literário. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. João Teixeira Lopes, deputado do Bloco de Esquerda. Luísa Mesquita, deputada do Partido Comunista Português. | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil. José Miguel Lopes, Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil. Maria Antónia Lopes, Universidade Mondlane, Moçambique. Ivonaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. | **POLAROIDs.txt. Palavras Situadas** — Coordenação: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Colaboram: António Branco, Universidade do Algarve e Maria de Lurdes Dionísio, Universidade do Minho. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. | **RECONFIGURAÇÕES** — António Magalhães, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Fátima Antunes, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Fernanda Rodrigues, Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIEE da FPCE Universidade do Porto. Roger Dale, e Susan Robertson, Universidade de Bristol, UK. Xavier Bonal, Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. | **TEXTOS bissexto** — Coordenação: Luís Souta, Instituto Politécnico de Setúbal. Colaboram: Filipe Reis, ISCTE, Lisboa, José Catarino, Instituto Politécnico de Setúbal, José Guimarães, Universidade Aberta, Lisboa, Luís Vendeirinho, escritor, Lisboa, Paulo Raposo, ISCTE, Lisboa.

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

Conselho de gerência: José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561 | **NIF:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | **ICS:** 116075 | **Preço:** 2 Euros (IVA incluído) | **Tiragem do mês anterior:** 21.000 exemplares. | **Administração, redacção e publicidade:** Rua D. Manuel II, 51 - C - 2º andar - sala 2.5b - 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico:** redacao@apagina.pt | **Assinaturas:** assinaturas@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia | **Serviços Agência France Press, AFP:** Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa - AIND**

O jornal a Página da Educação é propriedade da editora Profedições, Lda



IE / FN

Os desatinos de Bolonha

O desinvestimento público está bem marcado no Programa Português de Estabilidade e Crescimento e tem vindo a ser escrupulosamente cumprido pelos Governos do PSD/CDS e PS, resignados – e até aliviados! – com a quebra demográfica que, acrescendo à intensa selectividade do Ensino Superior em Portugal, se traduz na perda de alunos, no aumento das desigualdades, no adiamento da Universidade de Massas...

Do processo de Bolonha há muito que denunciáramos a existência do que Alberto Amaral chama uma «agenda oculta», isto é, a dissimulada intenção de, a coberto de alguns propósitos aparentemente positivos (acréscimo da mobilidade e do reconhecimento dos diplomas no espaço europeu; estímulo à transversalidade e à interdisciplinaridade na organização dos currícula, tantas vezes desactualizados e marcados por concepções parciais do saber; centramento no aluno, inovando nas práticas pedagógicas — liquidando a ancilosada aula magistral — e na promoção da autonomia e da pesquisa), desqualificar o Ensino Superior em Portugal.

De facto, o desinvestimento público está bem marcado no Programa Português de Estabilidade e Crescimento e tem vindo a ser escrupulosamente cumprido pelos Governos do PSD/CDS e PS, resignados – e até aliviados! – com a quebra demográfica que, acrescendo à intensa selectividade do Ensino Superior em Portugal, se traduz na perda de alunos, no aumento das desigualdades, no adiamento da Universidade de Massas e, é claro, na redução dos financiamentos às instituições, devido a uma fórmula «cega» que em muito depende do volume de estudantes, com tradução quase imediata na lista crescente de docentes a despedir.

Ora, o processo de estruturação e implantação tem-se revelado, além do mais, profundamente caótico. Há que dizê-lo com todas as letras: o Ministério mostrou toda a sua incompetência, sendo incapaz, inclusivamente, de colocar no terreno um anunciado grupo de animação/ coordenação liderado por Pedro Lourtie que, pasme-se, nunca chegou a ser empossado.

Um pouco por todo o lado multiplicam-se os ataques de nervos: a burocracia é medonha e o raciocínio utilitarista tem imperado. Os professores tornam-se máquinas de calcular ECTS, inventando, por vezes, cursos e formações de mirabolante pertinência científica e pedagógica (a única que se descortina é a da manutenção do ratio - lei da sobrevivência!), já para não falar da célebre «empregabilidade» revelando, ao mesmo tempo, uma economia de reflexão sobre os propósitos explícitos e implícitos de Bolonha que surge como extremamente funcional para o Ministério que, assim, entretém o corpo docente fazendo, ainda, a cínica apologia da autonomia das unidades de ensino – autonomia do odioso, cada vez mais centrada nos critérios para despedir os «excedentários».

É pois, a meu ver, intencional, esta demissão do Governo. E estranha, triste e revoltante a passividade geral, de alunos e professores. A autonomia — a autonomia que verdadeiramente conta — é, cada vez mais, um lugar vazio. Dela abdicamos todos os dias — pelo silêncio, pela resignação, pela redução dos dias a um minucioso ritual autofágico. Bolonha? Está aí a chegar. Sente-se e sirva-se.

OBSERVATÓRIO

João Teixeira Lopes
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto
Deputado do Bloco de
Esquerda, BE

41

a página
da educação
junho 2006



IE / FN

Escola de qualidade e democrática

Paulo Frederico
F Gonçalves
Professor do 2º ciclo

Para o construtivismo o jovem aprende de forma integrada, concomitante à sua formação como indivíduo e futuro cidadão. Diferenciação meramente retórica pois a aprendizagem é factor de formação integral, desempenhando a Escola um papel crucial em todo este processo. O aluno não pode ser reduzido a um mero receptor de informações, um assimilador de dados, factos e números de acordo com os conteúdos programáticos e objectivos de cada disciplina, e em função de necessidades de mercado, como se de um produto se tratasse.

O insucesso escolar não se deve às perspectivas construtivistas que alguns identificam no ensino actual, nem na escola inclusiva que passou a constituir a principal causa da falta de resultados positivos. São discursos minimizadores, ignorando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Recentes teóricos da educação defendem o regresso a um ensino directivista, de cariz bancário, como panaceia de todas as dificuldades sentidas na prossecução dos currículos actuais, deturpan-

do, dessa forma, o percurso do crescimento e da consequente assunção de capacidades necessárias para enfrentar um mundo crescentemente hostil e adverso. As competências (termo tão polémico nos dias de hoje) propiciam o apetrechamento intelectual, emocional e físico do jovem, nas diversas vertentes do currículo, possibilitando uma maior flexibilidade na resolução de problemas diversificados. Quando se definem competências essenciais numa determinada área de saber, pretende-se que o aluno apreenda um conjunto de capacidades susceptíveis de resolver, cada uma delas, uma situação específica dessa área do conhecimento. Por exemplo, o aluno pode saber os momentos mais importantes na fundação da nacionalidade mas não adquirir a competência da contextualização espaço-temporal dos eventos, que lhe permita compreender as implicações da sociedade medieval e da organização feudo-vassálica no processo de formação de Portugal. Significa isto que ao centrar a aprendizagem na memorização, pode deturpar o

saber específico em causa e a formação integral do jovem em crescimento, sempre em interacção com o mundo que o rodeia e ávido de integrar novos conhecimentos na vivência pessoal.

A melhor Escola será a que combinar um profícuo equilíbrio entre competências, objectivos e conteúdos de modo a que o programa seja simultaneamente rigoroso, exigente e interessante. Uma Escola capaz de integrar a heterogeneidade do público escolar, sem reproduzir o meio social nas suas formulações exclusivas e discriminatórias, mas constituindo-se em factor de correcção de desequilíbrios sócio-económicos e elemento de efectiva transformação social no sentido de um mundo mais justo e fraterno. Sem prejuízo de um ensino de qualidade. Ao criticar-se levemente a teoria construtivista, constrói-se um discurso que relaciona de forma inversamente proporcional uma Escola de qualidade com direito e consequente acesso de todos à educação, com implicações tão preocupantes como óbvias.

Nas dissertações, “nós” ou “eu”?

Luís Filipe
Firmino Ricardo
Marinha Grande

Umberto Eco, no seu livro “Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas”, recomenda o uso do “nós”. Existem outros que exigem esta posição aos seus orientandos e ainda outros que não se manifestam, sendo-lhes indiferente. Mas, contudo, quando a natureza dos estudos tiver uma componente etnográfica e porque “o trabalho etnográfico vive do eu do investigador” (Silva, 2003, p. 71), e também porque “todo o texto etnográfico deve sempre utilizar a primeira pessoa do singular” (Ball, cit. ibidem), parece-me que será mais indicado seguir este caminho. Como as características da abordagem qualitativa se confundem com as características do método etnográfico, sendo esta comparação acentuada na obra de Bogdan e Biklen (1994), de Caria (2002) e de Silva (2003), não fosse a referência à “descrição profunda” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 59) ou ao “vocabulário diferente” (ibidem), onde acrescentam que actualmente os investigadores utilizam o termo etnografia quando se referem a qualquer tipo de estudo qualitativo, uma vez que ambos acentuam a vertente descritiva relativamente a conversas e pormenores com

peças e locais, o uso do “eu” numa investigação predominantemente qualitativa (intensiva) tem todo o sentido. Outras das razões é a coerência descritiva, e evitar alguns contra-sensos sem qualquer lógica, como por exemplo afirmar que “somos presidentes do conselho executivo na Escola”. Parece-me também, que não se deve “responsabilizar” ou mesmo “abusar” do orientador, afirmando que “nós” vislumbrámos, quando de facto fui “eu” que vislumbrei. No entanto, a demarcação de qualquer pretensiosismo que esta posição possa sugerir é essencial, pois, na verdade, não pode existir senão humildade em trabalhos com este cariz. Até porque, dado as inúmeras, evidentes e naturais indicações com constantes alertas no sentido de reencontrar o caminho e escolha dos instrumentos mais adequados por parte do orientador, o “nós”, nesta perspectiva, seria mais apropriado. Ou seja, dever-se-á considerar o “eu” como sendo um “nós”, como afirmou, Ricardo Vieira nas suas provas de agregação (15-Mar-2006 no ISCTE), em frente a António Nóvoa, Luísa Cortesão, Raul Iturra, entre outros.

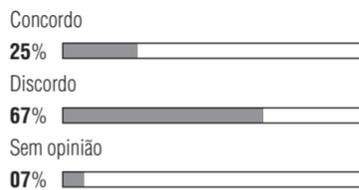
No que se refere à abordagem extensiva (quantitativa), o infinitivo, parece ser o mais adequado, pois tratam-se de constatações que todos podem facilmente verificar. Não sou “eu” nem somos “nós”, digamos que é “quem se der ao trabalho” de analisar essas asserções.

Se existir uma triangulação, entendida como uma “combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos” (Bourdieu, 1989, p. 25), entre a abordagem intensiva e a abordagem extensiva, acentuado pelo mesmo autor (ibidem) como “uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido”, não deverá chocar ninguém ver os géneros correspondentes em cada uma das partes.

Referências bibliográficas:

BOGDAN, Robert; BIRKEN, Sari – Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, 1994
BOURDIEU, Pierre – O Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989
CARIA, Telmo (org.) – Experiência Etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Afrontamento, 2002
SILVA, Pedro – Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica. Porto: Profedições, 2003

Concorda com a decisão governamental de encerrar maternidades?



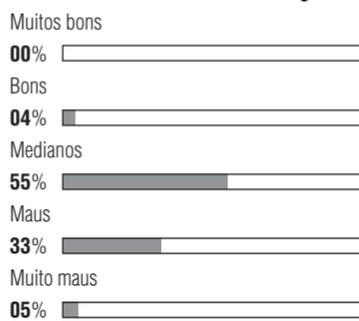
Total Respostas: **681**

A política económica do governo português está a ser:



Total Respostas: **680**

Os resultados escolares em Portugal são:



Total Respostas: **690**

Qual a sua estação do ano preferida?



Total Respostas: **650**

A modo de cavaca ao artigo «As aulas de substituição»



Foi com muito agrado que reli a página firmada pelo docente jubilado António Bastos, por isso não pretendo que estas linhas sejam uma crítica pessoal ou um acometida ocasional por vir defender as aulas de substituição. Nada disso, até porque admiro quem, neste momento já desfruta a justa aposentação, ainda tenha saudades de leccionar e confessa uma clara preocupação pelo ensino. Permita-me dizer, e já lá vão muitos anos, que prometi não escrever para semanários ou qualquer outro tipo de jornal. No entanto, na medida do possível, continuo a lê-los pelas notícias e artigos que vão de encontro aos meus interesses.

Não tenho medo às aulas de substituição, até por que já atravessei mais 50 – mesmo assim considero extremamente injusto leccioná-las, apesar de não caber aqui legitimar esta posição – de Física, Francês ou Tecnológicas. Ficamos por aqui para não enredar.

Prezado colega e leitor, saibam que quando deparei, pela primeira vez, com uma turma (de Educação Visual) à volta das tintas e dos quadros – eu que até devia ter seguido pintura – senti-me como peixe na água. Propus esbranquiçar a magenta no telhado da capela, como faria Modigliani, no trabalho de uma aluna de calças rasgadas. A seguir, ao jovem com brincos numa orelha, que pintava a estátua do “Faunito”(1), pude dizer que simplificasse a paisagem, como fez Chirico no “O Enigma do Oráculo”, cuja figura se me indicia análoga com a do A. Azevedo. E foram-se os 2 tempos de 45, sem saber se estive cientificamente bem!

Fui um dia com uma ficha de cultura geral para uma substituição a Inglês do 9º Ano – para quem estudou 3 anos de Inglês, há mais de 30 – e teve

sorte de topar a turma pedindo para estudar Geografia (o que é um rogo insólito!) – eu que não olvidei a definição de azimute, que sei ler os gráficos hipsométricos, que localizo bem o Cruzeiro do Sul, a Estrela Polar – fiquei abismado ao ver os alunos nas operações com distâncias em anos de luz, falando de buracos negros e utilizando conceitos que eu ouvia pela primeira vez!!

Caro leitor, quando encarei de novo uma turma, em substituição de Português, que quis agarrar a Gramática, foi de gritos! Então apercebi-me que o tempo dos substantivos há muito tinha ido. O mesmo se tinha passado com a análise das frases, com as árvores generativas, que já nada dizia aos discentes, emaranhados nos deícticos e nos perlocutórios, nos elocutórios indirectos e nos hiperónimos, nos holonímias e nas meronímias, nas assonâncias e nas declarações assertivas! E enquanto me adequava a este discurso pediam-me ajuda no remate de um poema em anadiplozes! Quando saímos duma destas, só falta toparmos alguém pedir-nos para “rire aux éclats”!

Estimado leitor, não há tempo para estudar Inglês em detrimento do Espanhol que se gosta mais! Já não há vontade, para quem andou com velha Selecta de Português do Cónego Barreiros e aprendeu as figuras de retórica num livro de António Cabral, para pegar agora num manual de Baylon, com o objectivo de aprender gramática, sabendo que amanhã vai entrar em moda o “Usos da Linguagem” de Vanoye !

Se hoje, salvo excepções – diga-se muitas com formação superior! – apregoam que os professores não sabem nada, o que passarão a dizer se os alunos levarem a notícia de que os “stôres” estão a leste das áreas que não são a da sua formação. Quando exigem que se tem de estudar mais e pedem para se esteja mais tempo com os alunos, nem que seja para ensinar-lhes a usar a faca e o garfo (já que os pais o não fazem em casa!), nos 5º anos, como fazem os professores em Setembro e Outubro, enquanto almoçam na cantina.

Antes do derradeiro ponto final, deixem-me dizer que quem faz milagres com substituições – para lenitivo de uns tantos visionários e agrado dos pais que não tem tempo para os filhos (contrariados com as pseudo-aulas) e que os querem todo o dia na escola! – vai a caminho do céu!

José Manuel Teixeira
Professor na Escola EB
2/3 D. Afonso Henriques

PROFEDIÇÕES, Lda
Livraria on-line
<http://www.profedicoes.pt/livraria/>
Descontos 20%
Oferta: portes por envio à cobrança

(1) Escultura de António de Azevedo, que foi professor em Guimarães, e que possui dezenas de obras espalhadas pelo País.



As angústias de um educador...

IE / FN

Raquel Alves
Educatória
de Infância, Porto
Licenciada em Ciências
da Educação

Vivemos numa sociedade completamente invadida pela publicidade e pelo seu impacto. Os pais tornam-se acrílicos perante tamanho poder televisivo e comercial e rendem-se a esses apelos. Querem viver num pretensu "modernismo", mostrar-se actualizados e na moda. Esquecem-se que estão a promover a sua própria escravidão. Uma dupla escravidão, ao consumismo desenfreado e aos filhos enquanto consumidores em formação e sem restrições. Relegam o papel educativo enquanto pais e a sua acção como tal e, o pior, esperam que a escola responda e valorize esses consumismos difundidos, qual conteúdo programático.

Os valores? Mas, que valores?...Os tais da Paz, respeito, cooperação, aceitação das diferenças, justiça...o tão falado amor...Sem dúvida todos acenam positivamente a cabeça a tais preocupações mas, não passa de folclore. Tudo é vazio de significado profundo. Os valores não passam de palavras bonitas e estereotipadas, palavras de ocasião...

A escola não tem que viver em ruptura com a sociedade consumista, mas não pode conviver pacífica e passivamente com o que é contraditório à sua acção e aos seus objectivos. A escola enquanto primeiro espaço de vida em grupo, numa perspectiva, também inclusiva e multicultural, vai ser palco de confronto de opiniões, resolução de conflitos, consciência de perspectivas e valores diferentes que fomentarão atitudes de respeito pela diferen-

ça. Deve com coerência desenvolver educação. E, como diz Nietzsche, a "primeira tarefa da educação é ensinar a ver" e Rubem Alves sublinha essa necessidade face ao facto "de gastarmos horas na contemplação das imagens banais e grosseiras da televisão e de não gastarmos nenhum tempo comparável na contemplação dos assombros da natureza..." O que "é uma indicação do ponto a que a nossa cegueira chegou". Uma cegueira completa ao belo e ao outro...na sua individualidade.

Mas mais angustiante é quando procuramos estimular o olhar dos pais e deparamo-nos com uma cegueira militante. A isso chamo insensatez cristalizada que se traduz em comemorações de dias comerciais estabelecidos, tais como os dias do pai e da mãe como se fossem algo de uma simultânea e fútil importância vital. Dias que pretendem ver comemorados na escola, de forma homogénea, por TODAS as crianças, independentemente da composição da família ou grupo doméstico a que pertencem. E, para quê? Porquê? Não interessam as razões! É bonito ver a criança levar um presente feito "em série", mesmo que seja para um pai que não têm, mesmo que a criança more num Internato ou com os avós. Essas, crê-se que são uma pequena minoria... paciência!

O Dia Internacional da Família (declarado desde 1994 para 15 de Maio), não é publicitado na TV, logo não está na moda, embora seja algo a que

todos pertencem. A família pode adoptar várias formas, pois não existe um conceito único nem um consenso quanto à sua definição. Independentemente da cultura, é nela que as pessoas, e em especial as crianças, recebem o afecto e o apoio físico e financeiro para sobreviverem.

Face a este panorama, como esperar que pais assim tão irreflectidos se preocupem com a Formação pessoal e social dos seus filhos, que a educação pré-escolar pretende iniciar? Eles até sabem os desenhos animados mais actuais e cantar as músicas da telenovela "Morangos com Açúcar", mas o que não sabem é que a educação pré-escolar pretende iniciar um processo de desenvolvimento da criança com atitudes e valores que lhe permitam tornar-se um cidadão consciente, solidário, autónomo, livre e inserido em sociedade.

Sendo o Jardim de Infância um contexto de interacção por excelência, com adultos e crianças, é dessa interacção de valores e perspectivas que a criança toma consciência de si e do outro. O outro nem sempre é como nós! Por isso os valores não estão presos às palavras, não se ensinam papagueando, vivem-se na inter-relação quotidiana, na procura de um bem colectivo e não de egoísmos pessoais.

"Ver não é o bastante. O assombro das coisas vistas provoca o pensamento..." E a educação é também ensinar a pensar no que isso significa de questionamento e de sensibilidade.

CURSO DE VERÃO 2005/06

Oficina de Saberes

Na Universidade do Minho, o Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional organiza «OFICINA de SABERES», um Curso de Verão que propõe (per)curso de debate e análise de problemáticas relevantes no campo da educação. Este Curso de Verão quer contribuir para a edificação de percursos e modalidades de educação ao longo da vida e construir respostas, socialmente sustentadas, aos desafios da sociedade do conhecimento.

A próxima realização de «OFICINA de SABERES» com o curso «Paulo Freire e a Educação na Cidade», orientado por Licínio Lima, decorre de 20 a 22 de Julho e é particularmente dirigido a responsáveis autárquicos, membros e dirigentes de associações de pais, animadores educativos e culturais, formadores e professores e outros membros e dirigentes associativos e sindicais envolvidos na educação.

Contactos:

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional
Gabinete de Políticas Educativas e Acção Organizacional
Campus de Gualtar · 4710 - 057 Braga
Telefone: 253604279 - 253604240 · Fax: 253678987
E-mail: calexandra@iep.uminho.pt
Mais informação: www.iep.uminho.pt



Livros da editora Profedições, lda

É necessário introduzir conceitos de bem estar animal nos ensinamentos básico e secundário

Anabela de Assis Pinto
Department of Veterinary Medicine
Cambridge University, UK



Arca de Gutenberg

Ensaio Breve
Serafim Ferreira

Profedições · pp. 140 · Preço: 12 euros

Os ensaios breves reunidos neste livro foram publicados entre 1993 e 2005 no jornal A Página da Educação, na secção intitulada O Espírito e a Letra, onde o autor mantém uma coluna de crítica literária sobre poetas e prosadores portugueses. Um livro com interesse não só para aqueles que pretendem conhecer melhor a vida e obra de alguns dos mais conhecidos autores portugueses, mas também um auxiliar útil para os professores de Língua Portuguesa.



Afinal Onde está a Escola?

Organização: Regina Garcia; José Paulo Serralheiro

Profedições · pp. 220 · Preço: 12 euros

Este livro reúne doze contributos de professores-investigadores brasileiros que colaboram regularmente com o jornal a «PÁGINA da Educação». São professores integrantes do grupo de pesquisa GRUPALFA – pesquisa em alfabetização das classes populares, coordenado por Regina Leite Garcia da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de um conjunto de textos de opinião que nos dão a conhecer o modo como professores do Brasil pensam os problemas educativos a partir do seu quotidiano e que espelham alguns dos interesses actuais no campo da investigação em educação.



Dar Rosto ao Futuro

A Educação como Compromisso Ético

Isabel Baptista

Profedições · pp. 156 · Preço: 14 euros

A ética profissional constitui hoje, e em particular no actual contexto sociopolítico, uma das principais questões em análise quando se aborda a profissão docente e as finalidades da educação. Um tema de reflexão que Isabel Baptista, docente da Universidade Católica Portuguesa, encara como uma “tarefa permanente e de constante labor criativo”. Para a autora, a ética profissional docente é um trabalho continuado a desenvolver entre pares em contexto de trabalho.



Museus, Património e identidade

Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição

Fernando Magalhães

Profedições · pp. 89 · Preço: 12 euros

Museus, Património e Identidade é um livro que pretende contribuir para uma compreensão abrangente destes três conceitos e para a relação que mantêm entre si. Ao longo da obra, o autor, investigador na área do património e da identidade, coloca as questões fundamentais da antropologia contemporânea na análise dos factos culturais, em tensão entre tradição e modernidade, e articula a teoria e a prática das questões ligadas ao património e à identidade.



A Escola é o Melhor do Povo

Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais

Manuel Jacinto Sarmento; Joaquim Marques de Oliveira

Profedições · pp. 147 · Preço: 12 euros

A Escola é o Melhor do Povo – título retirado da expressão utilizada por um velho camponês no decurso do trabalho aqui apresentado – é, no essencial, uma visão panorâmica da escola rural contemporânea portuguesa vista através do Projecto das Escolas Rurais, promovido pelo Instituto das Comunidades Educativas. Um retrato de uma escola em extinção, que, apesar de tudo, continua a manter-se como o centro institucional de muitas comunidades locais espalhadas pelo país fora.



Reconfigurações

Educação, Estado e Cultura. Numa época de globalização

pp. 190 – Preço: 12 euros

Este livro, organizado por Ant3nio Magalhães e Stephen R. Stoer, em que participaram também outros autores, é o resultado de um projecto que visava pensar como as mudanças em curso no campo da produção, no consumo, nas formas de organização social, nas formas de expressão das diferenças, nomeadamente no contexto da europeização em curso, etc. se imbricavam e se repercutiam na educação...

Compra directa na nossa editora:

Os preços indicados são preços de capa nas livrarias. Os particulares que encomendem livros directamente à nossa editora têm, em 2006, 20 por cento de desconto.

Os livros são enviados à cobrança, salvo nos casos em que com a encomenda nos seja enviado cheque ou vale de correio.

Os custos da cobrança e os portes de correio são da nossa responsabilidade.

Encomendas:

Cheque: em nome de Profedições, lda

Rua D. Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala 2.5 · 4050-345 PORTO · Tel. 226002790 · Fax 226070531

livros@profedicoes.pt · Ver também livraria on-line: <http://www.profedicoes.pt/livraria/>

Neste artigo eu defendo que, à semelhança do que foi feito com o conceito de ecologia, noções sobre bem estar animal deveriam ser incluídas no programa dos ensinamentos básico e secundário como uma disciplina independente ou como parte integrante de outras disciplinas.

Nos anos setenta, verificou-se uma mudança nos programas de ciências naturais do ensino secundário onde o estudo descritivo de animais e plantas foi substituído pela inclusão de princípios de ecologia.

Não há dúvida que movimentos como o Greenpeace influenciaram o rumo dos programas educativos de muitos ministérios de educação, que sentiram como uma necessidade moral a inclusão de conceitos de ecologia nos curriculum de ciências.

É nesta fase em que a juventude está aberta a ideias com propósito. Os jovens estão à procura de uma causa e é então, aproveitando esta receptividade, que se devem introduzir conceitos de respeito moral pelos seres vivos.

Se programas de reciclagem de lixo, por exemplo, são razoavelmente aceites nas sociedades actuais, isso deve-se provavelmente à receptividade de uma população sensibilizada para os problemas ambientais.

Do mesmo modo, se queremos desenvolver uma sociedade sensível à crueldade para com criaturas sencientes, é necessário introduzir esses conceitos nas mentes dos jovens do presente. Conceitos de fisiologia da dor e sofrimento deveriam ser incluídos em secções da biologia, a discussão dos princípios éticos do uso de animais deveriam ser incluídos em aulas de filosofia.

Mas o grande desafio do presente é a formação de professores capazes de entender o significado desta problemática e perceber antes de mais o porquê da sua importância.

A educação em princípios de bem estar animal tem que começar antes de mais nas faculdades de educação. Só com professores bem elucidados poderemos construir um curriculum adequado ao ambiente escolar do ensino básico e secundário.

A título de exemplo apresento aqui o caso de um orientando que me mostrou as redacções dos seus alunos que tinham como “focus” uma visita ao circo. Os alunos desenharam animais nas jaulas escrevendo textos assumindo o quanto esses animais estavam felizes por poderem ter a oportunidade de se mostrar em “shows”. Quais foram os erros pedagógicos cometido por este professor? Primeiro ensinou às crianças associações antropomórficas entre os sentimentos dos humanos e dos animais. Depois e mais grave ainda, influenciou o pensamento das crianças a aceitar o facto de existirem animais selvagens em cativeiro no circo e levando-os a pensar que os animais estavam felizes.

Histórias onde animais de espécies diversas são associadas com boas ou más características humanas são frequentes na literatura infantil levando ao desenvolvimento de medos não fundamentados e agressões para com certas espécies selvagens no inconsciente colectivo. Por causa deste tipo de histórias espécies ameaçadas de extinção continuam a ser perseguidas em diversas partes do planeta.

O ensino de fantasias sobre animais vem mais tarde influenciar as atitudes dos adultos. É por isso que assistimos hoje a declarações patéticas de veterinários insistindo em que os animais mantidos em circos ou em zoológicos não têm quaisquer problemas na área da qualidade de vida ou que os touros gostam de se exhibir nas touradas. Tais declarações não só demonstram ignorância profissional como também trazem uma carga de mitos criados durante a infância.

Tradicionalmente as redacções sobre animais eram baseadas no tema “Para que serve o animal?” A vaca serve para dar o leite e o couro, o cão serve para guardar a casa, o gato serve para matar ratos, a galinha serve para dar a carne e ovos. A presença do conceito “servir” acaba sendo introduzido como informação subliminal determinado as atitudes dos futuros adultos. Este sentido utilitário do animal está constantemente presente no discurso político, religioso e profissional da nossa sociedade. É importante mudar esse paradigma. Os animais não servem o Homem; o Homem é que se serve deles.

É urgente modificar esta concepção de utilidade do animal e da natureza. Todos os seres vivos são parte de uma teia ecológica complexa. Se nos achamos diferentes dos outros seres vivos por usufruirmos de algo a que chamamos “racionalidade”, então é nossa obrigação moral respeitar os outros seres vivos pelo seu valor intrínseco e não na sua utilidade. É nossa obrigação enquanto educadores passar essa mensagem aos adultos do futuro.

Editora PROFEDIÇÕES, Lda

Contas e resultados - ano de 2005

DEMONSTRAÇÃO dos RESULTADOS (por natureza) em 31 DE DEZEMBRO DE 2005				
CONTAS	EXERCÍCIOS			
	2005		2004	
CUSTOS E PERDAS				
62	Fornecimentos e Serviços Externos	197,681.90€		213,337.90€
64	Custos com o Pessoal			
642	Remunerações	24,485.65€	11,561.31€	
645	Outros	5,156.70€	2,506.17€	14,067.48€
66	Amortizações do Imobilizado			
	Corpóreas e incorpóreas	1,670.4€		1,312.12€
63	Impostos	39.49€	2.22€	
65	Outros Custos e Perdas Operacionais	722.83€	640.05€	642.27€
	(A)	229,756.98€		229,359.77€
	Juros e Custos Similares			
683	Outros	63.22€		163.03€
	(C)	229,820.20€		229,522.80€
69	Custos e Perdas Excepcionais	100.00€		20,034.58€
	(E)	229,920.20€		249,557.38€
86	Imposto sobre Rendimento do Exercício	3,415.48€		2,360.01€
	(G)	233,335.68€		251,917.39€
88	Resultado Líquido do Exercício	20,819.85€		-12,697.06€
		254,155.53€		239,220.33€
PROVEITOS E GANHOS				
72	Prestações de Serviços	254,155.63€		239,125.38€
73	Proveitos Suplementares	0.00€		0.00€
	(B)	254,155.63€		239,125.38€
	Outros Juros e Proveitos Similares			
781	Outros	0.00€		94.95€
	(D)	254,155.63€		239,220.33€
79	Proveitos e Ganhos Extraordinários	0.00€		0.00€
	(F)	254,155.63€		239,220.33€
RESUMO				
	Resultados Operacionais: (B)-(A)	24,398.65€		9,765.61€
	Resultados Financeiros: ((D)-(B))-((C)-(A))	-63.22€		-68.08€
	Resultados Correntes: (D)-(C)	24,335.43€		9,697.53€
	Resultados Antes dos Impostos: (F)-(E)	24,235.43€		-10,337.05€
	Resultados Líquidos do Exercício: (F)-(G)	20,819.95€		-12,697.06€



(continuação da página 16)

Uma equivalência entre espaço físico e espaço mental que, como se sabe, se é arraigada na infância e adolescência, os adultos não a deixam de fazer – ou ainda mais! Quem não se sente, após alguns longos dias fora de casa, com vontade de voltar a ela, também para voltar a si, a uma parte significativa de si?

Não bastará, portanto, a vontade imensa de se estar com o pai mais ausente. Se as condições de conforto físico-materiais não são tudo, são importantes para se construir boas relações com esses novos adultos e crianças da nova família. Sentir-se aí acolhido e bem, afectivamente, pode começar por esse sentimento de pertença relativamente a uma parte da casa, física, que é também sua, e não apenas dos outros que aí habitam diariamente.

Para além da partilha do pai e dos espaços nessa outra casa, nas fraternidades reconstruídas podem acon-

tecer outras mudanças – como sejam as diferentes regras: das refeições, do deitar...

E outras perdas, nomeadamente a da posição fraternal que se tinha na fratria original. Por exemplo: um irmão mais velho, habituado a comandar os seus irmãos mais novos na sua fratria original, pode ser o mais novo da fratria reconstruída, com os seus irmãos por parentesco, o que o obriga, quando interage com eles, a que se submeta aos seus ditames...

Essa mudança nos papéis fraternais – às vezes no mesmo dia! – embora possa conduzir a uma maior maleabilidade no seu comportamento relacional – o que é enriquecedor – pode, igualmente, ser um factor de perturbação, sobretudo nos primeiros contactos nesse novo contexto relacional que é a fratria reconstruída. Em suma: apesar de algumas perdas a que podem estar sujeitas as crianças quando são introduzidas numa fratria reconstruída – a principal, sublinhamos, é a partilha de um ou dos dois pais – não queremos com isto dizer que o alargamento

fraternal seja sempre, e de todo, antónimo de qualidade. Sabemos quanto, nas fraternidades biológicas (de irmãos germanos), o acréscimo de um novo irmão é factor de risco e perturbador, pelo menos inicialmente, mas depois, com o decorrer do tempo, ele se torna numa mais-valia. E que a uma grande quantidade de irmãos equivale, muitas vezes, uma maior riqueza e diversidade de interacções sociais e maiores possibilidades de amar e ser amado fraternalmente.

Também para as fraternidades reconstruídas se pode dizer o mesmo. Com os meios-irmãos e/ou irmãos por parentesco e/ou irmãos adoptivos algumas crianças podem, até, encontrar maiores afinidades e prazer na relação do que com os irmãos germanos. Ou para um filho único pode ser gratificante irmanar com esses seres quase da família, mas contudo mais reais do que os irmãos imaginários que muitas vezes engenha.

Nota: Este texto é um extracto, ligeiramente alterado, do livro da autora "Ser único ou ser irmão", Oficina do Livro, 2005.

BALANÇO FINANCEIRO EM 31 DE DEZEMBRO DE 2005					
CONTAS	EXERCÍCIOS				
	2005		2004		
APLICAÇÕES DO CAPITAL					
	Bruto	Amortiz.	Líquido	Líquido	
Imobilizado:					
Imobilizações Incorpóreas:					
431	Despesas de Instalação	35.51€	35.51€	0.00€	0.00€
433	Propriedade Intelectual e outros direitos	1,240.71€	1,240.71€	0.00€	141.34€
		1,276.22€	1,276.22€	0.00€	141.34€
Imobilizações Corpóreas:					
423	Equipamento Básico	12,120.37€	11,370.37€	750.00€	0.00€
426	Equipamento Administrativo	9,367.62€	8,274.59€	1,093.03€	2,225.82€
429	Outras Imobilizações Corpóreas	581.16€	581.16€	0.00€	0.00€
		22,069.15€	20,226.12€	1,843.03€	2,225.82€
Circulante:					
Dividas de Terceiros:					
211	Clientes C/C	9,259.07€	0.00€	9,259.07€	9,454.58€
24	Estado e Outros Entes Públicos	7,807.11€	0.00€	7,807.11€	6,774.86€
268	Outros Devedores	14,963.99€	0.00€	14,963.99€	14,963.99€
		32,030.17€	0.00€	32,030.17€	31,193.43€
Depósitos Bancários e Caixa					
12	Depósitos Bancários	76,992.84€	0.00€	76,992.84€	58,062.16€
11	Caixa	479.31€	0.00€	479.31€	562.46€
		77,472.15€	0.00€	77,472.15€	58,624.62€
Acréscimos e Diferimentos					
272	Custos Diferidos	8,729.00€	0.00€	8,729.00€	0.00€
		8,729.00€	0.00€	8,729.00€	0.00€
TOTAL DO ACTIVO					
		141,576.69€	21,502.34€	120,074.35€	92,185.21€

CONTAS	EXERCÍCIOS				
	2005		2004		
ORIGENS DO CAPITAL					
	Bruto	Amortiz.	Líquido	Líquido	
Capital					
521	Quotas Próprias	5,000.00€	0.00€	5,000.00€	5,000.00€
		5,000.00€	0.00€	5,000.00€	5,000.00€
Reservas					
574	Reservas Livres	1,099.62€	0.00€	1,099.62€	1,099.62€
591	Resultados Transitados	58,231.88€	0.00€	58,231.88€	70,928.93€
		59,331.50€	0.00€	59,331.50€	72,028.55€
88	Resultado Líquido do Exercício	24,235.43€	0.00€	24,235.43€	-12,697.06€
TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO					
		88,566.93€	0.00€	88,566.93€	64,331.49€
Dívidas a Terceiros:					
221	Fornecedores C/C	27,222.26€	0.00€	27,222.26€	22,308.80€
251	Outros Accionistas (Sócios)	0.00€	0.00€	0.00€	0.00€
24	Estado e Outros Entes Públicos	2,133.01€	0.00€	2,133.01€	5,544.92€
268	Outros Credores	2,152.16€	0.00€	2,152.16€	0.00€
		31,507.43€	0.00€	31,507.43€	27,853.72€
TOTAL DO PASSIVO					
		31,507.43€	0.00€	31,507.43€	27,853.72€
TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO E PASSIVO					
		120,074.36€	0.00€	120,074.36€	92,185.21€



Sistema Binário Polar Intermediário

Como é possível duas estrelas criarem uma tão estranha e intrincada estrutura? A maioria das estrelas pertence a sistemas estelares múltiplos. Algumas formam sistemas binários, nos quais a matéria de uma estrela rodopia em torno da outra formando um disco de acreção. Contudo, apenas um punhado de estrelas originam um sistema polar intermediário, no qual o campo magnético de uma anã branca provoca a ruptura do disco de acreção. Este fenómeno, altamente energético, é acompanhado de forte emissão de radiação X. Nesta rara e incrível imagem, uma anã branca arranca a atmosfera exterior de uma estrela vizinha e, à medida que vai rodopiando, colunas de gás acompanham a sua valsa cósmica. Os sistemas polares intermediários recebem o nome de variáveis cataclísmicas.

Créditos: Mark Garlick (Space-art) – Maio 2006

Espaço europeu de investigação

A opção decididamente industrial da política europeia de investigação está ineludivelmente registada nas linhas de força do seu instrumento mais poderoso, o Programa Quadro de Investigação. As prioridades temáticas do Sexto PQ (2002-2006) revelam bem quem comanda a ciência europeia; na própria comunicação “Rumo a um Espaço Europeu da Investigação” a Comissão afirmava: “o mercado financeiro europeu ainda não se apercebeu suficientemente do valor económico do investimento no conhecimento”.

A preparação do Sétimo PQ de Investigação (2007-2013), agora em vias de ser aprovado, tem sido objecto de acesa disputa pelo patronato. Em Março de 2004, realizou-se em Bruxelas, com inúmeros patrocínios empresariais e da própria CE, o terceiro “European Business Summit”. Dessa Cimeira resultaram três mensagens: a Europa ocupa a posição de destaque em numerosos domínios tecnológicos, como telecomunicações, aeroespacial, energia e nanotecnologia, mas perdeu a primazia ou nunca a adquiriu em alguns outros, como biotecnologia e farmacêutica. As empresas europeias foram ultrapassadas na capacidade de converter conhecimento em inovação técnica; há uma insuficiente disponibilidade de cientistas e de engenheiros de topo; é insuficiente a articulação entre a investigação fundamental nas universidades e o desenvolvimento de produtos nas empresas; o custo de registo de patentes é excessivo; até os encargos financeiros e sociais foram apontados como responsáveis por tornarem a I&D não competitiva na Europa. Como encontrar os 1 200 000 cientistas e engenheiros adicionais e como colmatar o défice de 120 000 milhões de euros, necessários para alcançar os objectivos da Estratégia de Lisboa e as metas de Barcelona?

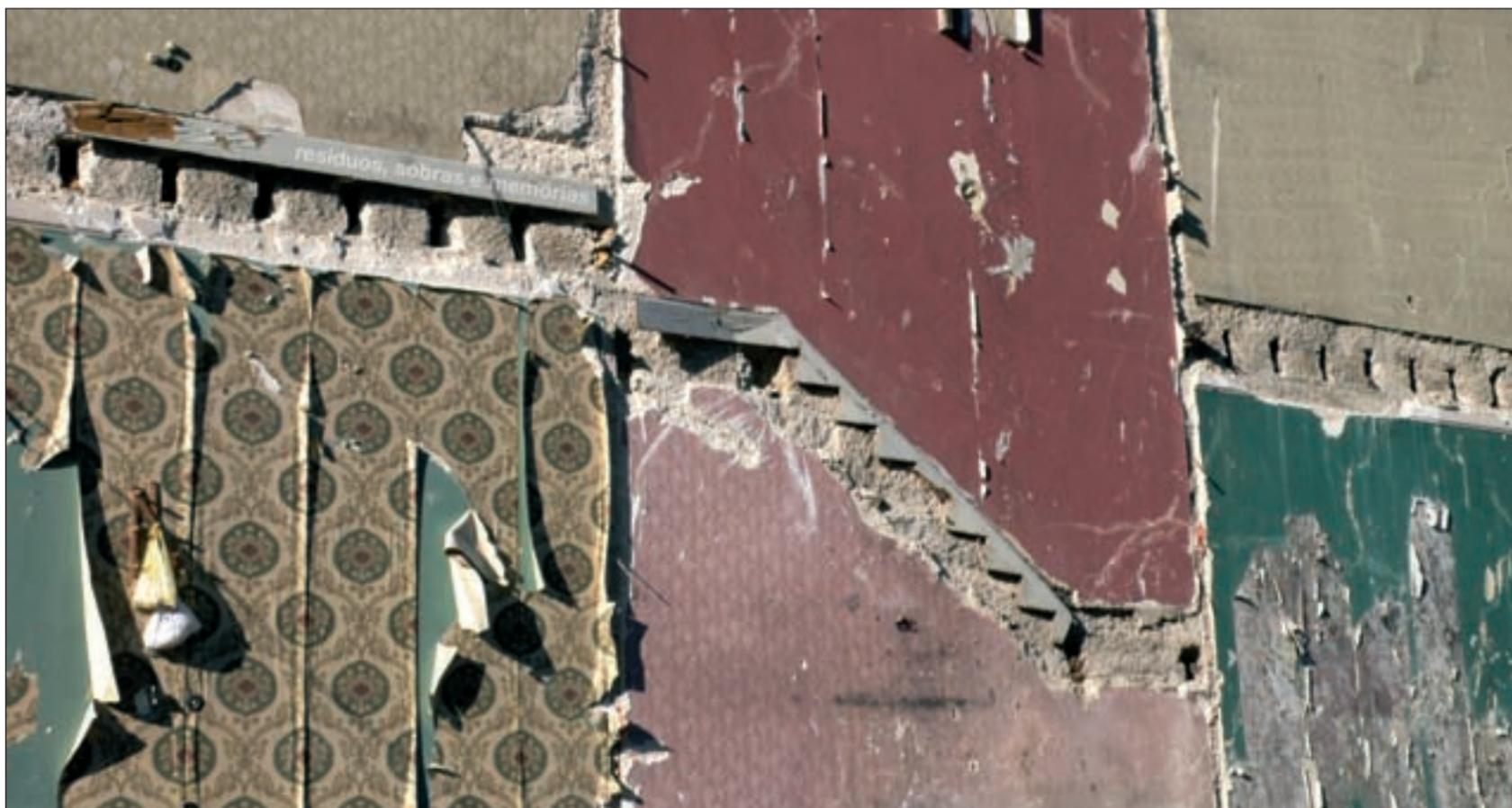
O Sétimo PQ terá um orçamento da ordem de 70 mil milhões de euros que quase duplica o anterior e será gerido pela Comissão. As tecnologias da Informação e Comunicação mantêm a sua posição central; mas é dado acrescido destaque a Transportes e Energia. Apesar do reforço de fundos, esse orçamento representará não mais que 10% de toda a despesa pública realizada em I&D na UE. De facto, o reforço não ilude a realidade constatada em 2005, aquando do balanço intercalar da Estratégia de Lisboa; nas palavras do Comissário Janez Potocnik “A meta dos 3% fixada em Barcelona não deve ser considerada uma meta mas antes um indicador de se estamos a trabalhar bem ou mal (...) incrementar o investimento em I&D não é uma garantia de sucesso, mas se não o incrementarmos é uma garantia de falhanço”.

Em contraponto às pressões dos “lobbies” patronais, traduzidas no acentuado dirigismo da Ciência e da Tecnologia Europeias para a investigação aplicada, e orientada para certos focos industriais, diversas iniciativas têm nos últimos anos conseguido chamar a atenção para a importância urgente da investigação fundamental. A Fundação Europeia da Ciência (ESF), um grupo de 45 Prémios Nobel Europeus e a associação dos Presidentes dos Conselhos Nacionais de Investigação (EuroHORCs), entre outros, tomaram posição a favor da maior presença da investigação fundamental no Espaço Europeu de Investigação. Em Outubro de 2002, a presidência dinamarquesa da UE deu o primeiro passo ao convocar uma conferência sobre o tema

“Conselho Europeu de Investigação”, e em Dezembro de 2003, o Grupo de Peritos do Conselho Europeu de Investigação (ERCEG) propôs a constituição de um “fundo europeu para a investigação fundamental”, a ser gerido por um futuro “Conselho Europeu de Investigação”. Em Fevereiro de 2004, sob os auspícios da presidência Irlandesa da UE, realizou-se em Dublin a conferência “A Procura Europeia de Excelência em Investigação Fundamental”. As conclusões dessa conferência, para além de repetirem o discurso oficial já habitual, consagravam a afectação explícita de fundos à investigação fundamental no próximo Programa Quadro. A conferência acabou por afirmar que a investigação fundamental deverá ser um forte pilar do Espaço Europeu da Investigação. O Sétimo PQ vem a consagrar, de facto, um subprograma “Ideias” que, absorvendo cerca de 15% dos recursos, será gerido pelo novo Conselho de Investigação Europeu com vista ao apoio a “investigação de fronteira” (básica, incluindo ciências humanas e sociais e mesmo engenharias).

Na União Europeia, a maior parte da investigação fundamental é executada a nível nacional, com realce para o âmbito universitário, com financiamentos de base e concorrencial, de origem sobretudo pública. Mas organismos públicos de investigação e laboratórios de Estado desempenham também papel importante em alguns países (CNRS em França, CSIC em Espanha, CNR em Itália, Max Plank Gesellschaft na Alemanha, etc), recebendo para o efeito financiamento plurianual temático e em certos casos concorrencial também. O financiamento nacional é canalizado através de agências públicas ou gerido por entidades científicas (Research Councils no Reino Unido, NWO nos Países Baixos, FNRS na Bélgica, Deutsche Forschungsgemeinschaft na Alemanha, etc). A investigação fundamental é também executada a nível comunitário, como seja em redes e projectos coordenados pela Fundação Europeia da Ciência (ESF), bem como no quadro de organizações intergovernamentais ou comunitárias, como são CERN, ESA, ESO, EMBO e EMBL.

É aparente a vontade de o Conselho Europeu e a Comissão Europeia imprimirem uma política de aproximação formal ao “modelo americano”. Mas embora o sistema sócio-económico capitalista seja essencialmente o mesmo, existem diferenças culturais muito grandes. Por exemplo, na Europa o financiamento privado da investigação é escasso, e ainda mais escasso para fins de investigação fundamental; poucas empresas realizam investigação intramuros e, quando o fazem, focalizam-na em investigação aplicada e desenvolvimento tecnológico. Será uma orientação difícil e perigosa, essa aproximação mimética, na medida em que visa destruir para reorganizar e elevar o grau de concentração do sistema europeu de I&D, quanto a recursos e a objectivos, aspirando a incertos sucessos futuros. Entretanto, essas orientações repercutem-se dura e profundamente na reestruturação dos presentes sistemas de ensino superior e das instituições públicas de I&D nos planos nacionais. Sem que a oportunidade e estabilidade de trabalho e carreira, de investigadores e demais trabalhadores altamente qualificados, sejam salvaguardadas, e a origem dos necessários fundos adicionais esteja de todo garantida.



Chveik compra óleo para os últimos sacramentos

RECORTES

Com a testa apoiada na mão, o capelão militar Otto Katz estava mergulhado na leitura de uma circular que acabava de trazer do quartel. O ofício confidencial do Ministério da Guerra exprimia-se assim: «O Ministério da Guerra do Império suprime, enquanto durar a guerra, as prescrições relativas à extrema-unção a dar aos soldados em perigo de morte e fixa as seguintes regras a observar pelos capelães militares:

- 1 - Na frente, a extrema-unção é suprimida;
 - 2 - É proibido aos soldados gravemente doentes ou feridos retirar para a retaguarda a fim de receber a extrema-unção. Os capelães militares ficam obrigados a assinalar às autoridades militares superiores, para as necessárias acções legais, os soldados que transgredirem estas disposições;
 - 3 - Nos hospitais militares da retaguarda é permitido administrar a extrema-unção sob a forma colectiva, de acordo com o parecer favorável dos médicos do exército, desde o momento que esta autorização não comporte nenhum transtorno para as citadas autoridades militares;
 - 4 - Em casos excepcionais, o comando dos hospitais militares da retaguarda pode autorizar a administração da extrema-unção desde que a julgue necessária;
 - 5 - De acordo com as Indicações dos comandos dos hospitais militares, os capelães militares são obrigados a dar a extrema-unção às pessoas propostas pela dita autoridade para receber este sacramento.»
- O que interessava o capelão militar, mais que a circular, era uma carta do comando do hospital da Praça Carlos, convidando-o a ir lá no dia seguinte para dar a extrema-unção aos soldados gravemente feridos.

— Oiça cá, Chveik, não lhe parece que isto é uma grande patifaria? Como se não existisse mais nenhum capelão militar em toda a cidade de Praga! Por que razão, pergunto eu, não encarregam esse

capelão piedoso que no outro dia dormiu em nossa casa? Tenho de dar a extrema-unção aos soldados do hospital da Praça Carlos... Mas raios me partam se eu sei ainda como se faz isso.

— Não há nada mais fácil, senhor capelão — respondeu Chveik. — Só temos de comprar um catecismo: é uma espécie de manual para os pastores espirituais que perderam a tramontana. Chveik foi comprar um catecismo e o capelão folheou-o.

— Tem graça — exclamou ele — a extrema-unção só pode ser dada por um padre que se sirva unicamente de óleo consagrado pelo bispo. Está a ver, Chveik, você, por exemplo, não poderia administrar este sacramento. Leia como se deve proceder. Chveik leu:

— O padre unge com o óleo consagrado os principais órgãos dos sentidos, fazendo esta oração: «Que por esta Santa Unção e com a misericórdia suprema do Senhor te sejam perdoados os pecados que cometeste com os olhos, os ouvidos, as narinas, a boca, as mãos e os pés.»

— Muito eu gostaria de saber, Chveik, como é que se pode cometer um pecado com as mãos. Você poderá esclarecer-me a este respeito?

— Uma quantidade deles, senhor capelão! Por exemplo, quando se introduz a mão num bolso estranho, ou, então, ao dançar, porque para os dançarinos a proibição de tocar não existe.

— E com os pés?

— Quando se levanta expressamente uma pata para enternecer as pessoas.

— E com as narinas?

— Quando não se pode suportar o próximo.

— E com a boca, Chveik?

— Quando se tem uma fome tão grande que se comeria até o nariz do vizinho, ou então quando se chateia as pessoas com parvoíces que são bastante estúpidas para serem ouvidas, o que representa

ao mesmo tempo um pecado à conta dos ouvidos. Depois de se ter entregado às suas considerações filosóficas, o capelão militar calou-se. Interrompeu o silêncio ao cabo de um momento.

— Precisamos, por consequência, do óleo consagrado disse ele. — Aqui tem dez coroas, vá comprar uma garrafinha. Evidentemente, era preferível comprá-la na Intendência Militar, mas quer-me parecer que eles não têm esse artigo.

Chveik saiu à procura do óleo consagrado. Verificou que era mais difícil de encontrar do que essa água viva que os personagens de Bozena Nemcova procuram através de tantas dificuldades.

Em primeiro lugar, Chveik passou por algumas drogarias. Mas assim que abria a boca para perguntar se tinham «óleo consagrado pelo bispo», os empregados desatavam a rir ou escondiam-se atrás do balcão. Decidiu-se então a ver se teria mais sorte junto dos farmacêuticos. O primeiro mandou-o pôr na rua pelo aprendiz do laboratório. O segundo telefonou para um hospital vizinho a informar que se dera um caso de loucura súbita no seu estabelecimento. O terceiro, finalmente, aconselhou a Chveik a firma Polak, casa que se dedicava ao fornecimento de óleos, tintas e vernizes.

A informação era preciosa. A casa Polak nunca deixava sair um cliente de mãos a abanar. Quando Chveik formulou o pedido, estipulando bem que precisava absolutamente de óleo consagrado, o patrão aconselhou ao empregado:

— Dê-lhe, Sr. Tauchen, dez decagramas de óleo de cânhamo, do número três.

— Tudo em ordem, senhor capelão — pronunciou Chveik com solenidade, de volta do recado. — Encontrei o óleo consagrado. É óleo de cânhamo, número três, de primeira qualidade. Esta quantidade chega para untar um batalhão inteiro.

(Jaroslav Hasek, O valente soldado Chveik)

Recorte e adaptação: José Paulo Serralheiro

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

PROMOÇÃO: Em 2006, durante o 15.º aniversário, baixamos os preços do jornal · Assinar a Página conhecer a educação

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

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

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

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