

09 **Justificar o colapso liberal**

“A imprensa constitui um palco onde, de certo modo, a sociedade se espelha, embora os reflexos que nos chegam sejam o produto do cruzamento conflitual de ideologias, valores e princípios, muitas vezes ocultos ou disfarçados e que, por isso, importa filtrar. Por isso, pode ser um «lugar de educação», se a sujeitarmos ao rigor da análise crítica que permita o questionamento das mensagens que veicula. A capacidade que os arautos da «nova direita» têm de utilizar a imprensa para, de um modo sistemático quanto insidioso, manipular e falsear a realidade, parece-nos um bom tópico analítico e, portanto, educativo” Assim começa o texto que Manuel António Silva, da Universidade do Minho, nos enviou para a rubrica “Lugares da Educação”.

10 **Um professor de novo tipo**

A propósito de avaliação de professores e de cultura de escola, José Rafael Tormenta, da Escola Secundária de Oliveira do Douro, escreve, nas entrelinhas, que se impõe a criação e a aceitação de um novo professor, cujo perfil se vem delineando desde meados do séc. XX, mas parece nunca mais ser susceptível de ser consolidado; um professor que já não é, em grande parte, o executante típico da sociedade capitalista, mas que estará directamente implicado na selecção da cultura escolar a veicular e na definição dos saberes necessários à formação de alunos.

15 **Que leitura promove a escola?**

Rui Vieira de Castro, da Universidade do Minho, dispara como quem capta um momento numa polaróide uma pergunta oportuna: “quais são as práticas de leitura escolar significativas?” E responde: “colocada em termos muito genéricos, a minha resposta valorizaria as práticas que encontram nos textos literários lugares e modos de aceder a versões do mundo e de mundos de linguagem relevantes para os sujeitos, que privilegiam a leitura de literatura como modo de autoconhecimento, e conhecimento dos outros e de reconstrução desse conhecimento. Um texto a não perder, neste tempo de leituras.

32 **Renascimento para este tempo**

Pascal Paulus, da Escola Básica Amélia Vieira Luís, Outurela, é um belga de Oostende (Bélgica) que inicia, neste número, uma colaboração na rubrica «COISAS do tempo». Um tempo que ele considera dominado pela especialização, um tempo em que todos os especialistas da especialização dizem que os não especializados não são empregáveis, Será assim? Ou estará na hora de reinventar um novo Renascimento?

38 **Abriu a caça ao professor**

João Paraskeva, da Universidade do Minho diz que “anda um espectro por Portugal – o espectro da docentofobia – e que todos os poderes deste nobre povo, nação valente e imortal se aliaram para uma santa caçada à classe docente”. São eles o Primeiro-Ministro, a Ministra da Educação, os Secretários de Estado da Educação, os Ilustres Assessores (...) os Pais e as Mães, o dito mundo do Mainstream Media, os Soldados de Fortuna... Nestes impasses terá mesmo aberto a “época de caça aos professores e professoras” nesta ditosa pátria que segue seguindo bem madrastra – como bem bramou o desterrado Jorge de Sena – para a vastíssima maioria.

Finlândia: escola pública é sinónimo de qualidade

ler em foco nas páginas 22 e 23

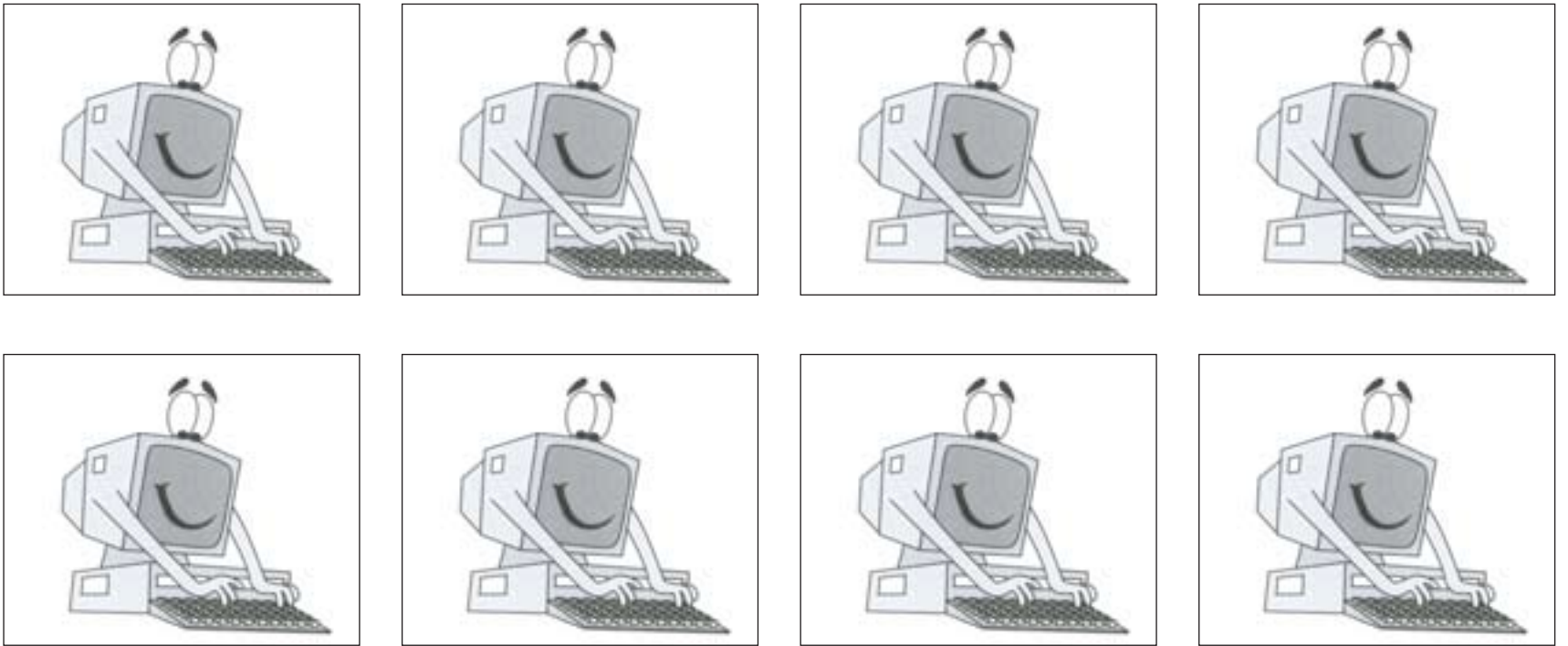


Tolerância ao “copianço” encoraja a corrupção

Aurora Teixeira, da Faculdade de Economia do Porto, revela, em entrevista a “a Página”, perigos e desonras das fraudes académicas

ler páginas 35,36 e 37





Isto é uma caricatura

O que se mantém é a lógica simplista: quanto maior o investimento em tecnologia, menor a necessidade de investimento em trabalho humano. A sua aplicação permite que sejam mantidas as velhas práticas, com nova roupagem, em perspectiva meramente instrumental.

COMUNICAÇÃO e escola

Raquel Goulart Barreto
Laboratório de Educação e Imagem
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Quando vi esta imagem, não resisti a colocá-la em um texto que discute a presença das tecnologias nas escolas.⁽¹⁾ Não era apenas uma ilustração, no sentido mais tradicional de acrescentar às palavras uma imagem que lhes fosse explicativa. Era a possibilidade de explorar a polissemia da imagem, trabalhar seus múltiplos sentidos. Também era uma chance de sintetizar questões relativas ao imaginário tecnológico atual. E, aqui, é ainda uma chance de dialogar com os autores que se revezam neste espaço.

Convenhamos que o objeto representado é uma “gracinha” de computador: simpático, sorridente, amigável, fazendo ele mesmo a tarefa, nem sempre leve, da digitação. Uma proposta lúdica. O computador que todos gostaríamos de ter! Sem dúvida, este ícone da contemporaneidade aparece de cara nova, mesmo sendo um monitor à moda antiga.

É uma leitura possível. A outra é a da suposta auto-suficiência do ícone. O computador, dotado de olhos, boca e braços, “se tecla”, se basta e, portanto, dispensa a intervenção humana. Investido da condição de fetiche, dotado de características humanas que lhe conferem uma aura de magia, o computador representado representa, por sua vez, a atual tendência à mistificação tecnológica, invocada e evocada nas mais diversas peças publicitárias, em mensagens têm girado em torno de: compre o computador X e alcance o sucesso; assine o provedor Y para que seu filho seja o número um na escola; escolha o provedor Z e saia da platéia: seja protagonista! Nesta última, a frase exata é: “Se você não veio ao mundo só para ficar assistindo, assumo o poder: o poder fazer”. No centro do palco, o que a dita protagonista faz é simplesmente postar-se diante do computador.⁽²⁾

No imaginário social, o objeto acaba posto como “a solução” para todos os problemas, atendendo a todos os desejos e suprimindo todas as faltas. A estratégia de marketing, sim, parece ter alcançado sucesso absoluto, inclusive em muitos espaços pedagógicos, marcados pela aposta exclusiva nas tecnologias em geral e no computador, em particular. É como se a sua simples pre-

sença, em uma espécie de passe de mágica, resultasse em diferenças substantivas nas mais variadas dimensões de ensinar-aprender.

No caso, o que se perde com a mistificação da tecnologia são as próprias possibilidades de redimensionar os processos pedagógicos, já que elas, para muito além da presença, pressupõem a apropriação dos objetos pelos sujeitos, como demonstram os artigos de Felisbela Lopes e Sara Pereira, nas edições de Maio e Junho. O que se mantém é a lógica simplista: quanto maior o investimento em tecnologia, menor a necessidade de investimento em trabalho humano. Sua aplicação permite que sejam mantidas as velhas práticas, com nova roupagem, em perspectiva meramente instrumental.

Buscando a intertextualidade explícita, é importante citar o artigo de Manuel Pinto, publicado em Março, discutindo a questão da representação. Voltando ao título, é possível dizer que a imagem que sustenta este texto é só uma caricatura do sonho humano de contar com máquinas suficientemente inteligentes para assumir múltiplas tarefas. Pode ser só uma caricatura... Só não dá para dizer o mesmo acerca das conseqüências que as leituras desta “forma simples e quase imediata” de expressão têm provocado.

1) BARRETO, R.G. A presença das tecnologias. In: FERRAÇO, C.E. (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

2) Disponível em <http://www.portaldapropaganda.com/vitrine/tvportal/2006/06/0068?data=2006/06>.

Erva moira

Duas poéticas compulsivas

Até 8 de Outubro, está patente na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, uma exposição subordinada ao tema “O Gosto do Coleccionador”. Trata-se, como se adivinha, de uma exposição de objectos artísticos obtidos por Calouste Gulbenkian (1869-1955) que mostram o “fino espírito selectivo” do sr 5% (assim chamado por ter feito fortuna com a percentagem devida a quem mediou transacções petrolíferas de envergadura) e a evolução do próprio gosto deste milionário compulsivo. Um outro compulsivo, no caso desenhador, é Abel Salazar que tem, até 17 de Setembro, no Centro Cultural de Belém, uma exposição de cerca de 250 desenhos praticamente desconhecidos do grande público. Tão desconhecidos como o próprio Prof. Dr. Abel Salazar, verdadeiro sábio da Renascença do nosso século XX, cidadão, médico, artista, lúcido ao ponto de dizer que um médico que só sabe Medicina nem Medicina sabe.

Registe-se, citando o catálogo que a Fundação Mário Soares, a Associação Divulgadora da Casa Museu Abel Salazar e o próprio Centro Cultural de Belém editaram para esta exposição “que a obra plástica realizada por este médico, cientista, professor e filósofo, inclui ainda esculturas, manequins, pinturas, cobses martelados e gravuras” (...) e que toda ela “revela a sua forte preocupação humanista, onde a figura humana e especialmente a “mulher”, assume o papel principal em cenas

do quotidiano e de trabalho, em representações cujas linhas sugerem a movimentação de corpos vigorosos e perfeitos”.

Abel Salazar está na Galeria 2 do piso -1 do Centro Cultural de Belém, até 17 de Setembro, das 10h às 19h, de terça a domingo. A entrada custa €3,00, excepto para estudantes, para jovens dos 13 aos 25 anos e para maiores de 65 anos, que pagam apenas €1,50, e para crianças até 12 anos, que pagam €0,75.

O gosto de Calouste Gulbenkian está na Praça de Espanha, em Lisboa, mais precisamente na sede da própria Fundação Gulbenkian, de terça a domingo, das 10 às 17,45 horas, com entrada gratuita. Duas propostas poéticas para quem vai para Sul e passa na última cidade de alma mediterrânica que é Lisboa.

A humanidade caminha muitas vezes para o abismo sabendo sempre evitá-lo

«Lástima é que para escolher um melão se façam mais provas e diligências da sua bondade que para escolher um conselheiro para ministro»

(Dom Francisco Manuel de Melo, 1721)

Passou mais um ano. Doze longos meses. Os que viveram toda a vida ao toque da campanha da escola, primeiro como alunos e depois como professores, aprenderam desde sempre a fazer do Verão o termo de um ciclo de vida.

Noutras épocas o tempo teve outras marcas de divisão. Tivemos o tempo de semear, de cuidar de plantas e animais, de colher. E cada acto era marcado por ritos e festas. Os sinais que então dividiam o tempo eram outros. O variado cheiro da terra ao longo do ano, as variadas cores do tempo, os cheiros variados da fruta. Um tempo em que os meses se distinguiam pelos frutos que apareciam sobre a mesa. Agora já não é assim. As cerejas já não nos fazem lembrar a pressa de começar a estudar para exames e estes já não estão associados ao cheiro a pêssego.

Os que viveram o mundo agrário acostumaram-se a fazer avaliações e balanços no fim de cada ciclo de trabalho e de vida. Ponderar o resultado das sementeiras. Angustiar-se com a abundância ou a falta de chuva. Alegregar-se ou entristecer-se com as colheitas eram práticas da vida. Agora o tempo é outro e outras as ocupações e preocupações, mas seria bom que soubéssemos reencontrar esta prática de reflectir sobre o que fazemos e sobre o que conseguimos ou não obtivemos.

Este seria o momento de avaliar e de fazer o balanço do ano lectivo que findou. A avaliação e a reflexão sobre a nossa prática e o nosso local de trabalho são actos que exigem calma, serenidade, distanciamento, isenção, ponderação. Mas o tempo que vivemos não é propício a tais exigências. Nesta antecâmara das férias o ar que respiramos, quer a nível nacional quer internacional, não é de paz, de serenidade, mas de guerra.

Durante o ano, o ambiente geral do país pautou-se por muita agressividade, ameaças, maledicência, desconsideração. Tudo se fazendo para criar a ideia do caos que levasse a aceitar a nova ordem social. O resultado é que cada português passou a ver no outro um crápula, um falcatueiro, um privilegiado, um açambarcador, um malandro, um incompetente, um patife a merecer ser metido na ordem por quem governa. E cada um se vê a si próprio como um honrado e esforçado patriota roubado por todos os outros.

Este discurso catastrófico não é original nosso. Diz a lei da química que «nada se cria, nada se perde, tudo se transforma». Pode dizer a lei portuguesa que «nada se cria, tudo se copia, tudo se importa».

Desde finais dos anos oitenta e, sobretudo, após a queda do muro de Berlim, que assistimos ao triunfo do que alguém chamou o pensamento TINA (There Is No Alternative). Pensamento único divulgado em todo o mundo por técnicos do marketing político, jornalistas, tecnocratas e intelectuais ao serviço dos conglomerados financeiros e militares. Uma ideia que, convencendo os incautos cidadãos de que só há um caminho para as sociedades, os manipula e os coloca ao serviço dos interesses da cada vez mais restrita e mais poderosa classe dominante.

Desconhecemos o futuro, mas tudo indica que o capitalismo terá chegado a um dos patamares mais altos da sua dominação. Não um capitalismo alargado, mas cada vez mais poderoso e concentrado. O mundo é cada vez mais bipolar. À volta de um pólo congrega-se

um número cada vez mais restrito de poderosos e à volta do outro aglomera-se a generalidade da população cada vez mais empobrecida. Volta a prefigurar-se um mundo de senhores e escravos.

Com frieza e desassombro, este novo poder exige que aceitemos com naturalidade que o futuro será sempre pior que o presente. Eles, na última década, decretaram a morte da ideia de progresso. Essa ideia que foi o motor das sociedades, pelo menos no Ocidente, nos últimos dois séculos.

Dois situações paradoxais. Crescem o conhecimento humano, a ciência e a tecnologia, a produtividade, reclama-se maior e melhor formação e educação para todos mas decreta-se a obrigação de todos esperarem uma vida pior! Por outro lado, dizem-nos que a paz, a segurança, a democracia, a liberdade, só se alcançam agora através da guerra pura e dura! Os outros inimigos da civilização: a pobreza, a fome, a doença, a ignorância, são substituídos pelo outro, pelo vizinho, pelo pobre, pelo diferente. Movidos pelo egoísmo do lucro sem ética, caminhamos no sentido da destruição da civilização e do planeta.

No plano internacional, falecida a guerra fria, ganhou força a direita neoliberal. Encabeçada nos últimos anos por Bush, acolitado por Blair, fez constar que as ideologias se evaporaram e que a política morreu deixando de ser o motor da vida pública. O Estado deve ser odiado e prega o neoliberalismo que a religião e a cultura são agora os eixos que explicam as dinâmicas sociais. Eis uma habilidade para ocultar os interesses materiais privados mais mesquinhos. Já não há inimigos por motivos económicos, militares ou políticos, apenas por diferenças culturais, morais ou religiosas! E a maioria do povo embarca na patranha.

Tão recentes que marcaram as nossas vidas, o diálogo, as diferenças e as trocas culturais, o respeito pelo diferente, a diversidade religiosa e o laicismo, faziam parte dos caminhos da civilização. O mundo era tido por mais belo por ser diferente. Agora, em vez de movimentos de aproximação fazem-se, objectivamente, todos os esforços para aumentar tensões e conflitos religiosos ou culturais. As guerras dos últimos anos são testemunho desta deriva para a barbárie em nome da democracia e da liberdade.

A nível interno, na Europa, os governos neoliberais (com rótulos de direita, de centro ou de esquerda) não ficam atrás em agressividade. Obedecem servilmente às orientações das organizações internacionais ao serviço dos poderosos. Escolheram proceder à desconstrução da coesão e da paz social, iniciada após a 2ª Guerra Mundial, com a criação do Modelo Social Europeu. Este, no passado um sinal de civilização, é agora apontado como causa da decadência da Europa.

A novíssima luta de classes está aí. Desta vez não declarada pelos debaixo. Não é uma revolta dos mais pobres. Esta novíssima luta de classes é imposta de cima. É uma determinação das elites, das classes cimeiras, da nova aristocracia tecnocrática e financeira.

O contrato social que após a 2ª Guerra Mundial orgulhava as nações do Ocidente e seduzia todas as outras, foi posto em causa. Denunciado pelos de cima. Esta declaração de guerra quer terminar com a coesão social e com a mínima decência de vida dos povos. O núcleo do novo contrato social já não é a cidadania e o bem estar das pessoas, mas apenas o lucro puro e duro.

A retórica sobre as deslocalizações é o exemplo acabado do suporte ideológico dos que decidiram abrir esta guerra social e criar o novo paradigma que consagre o seu domínio. Dizem que deslocalizam para obterem produtos mais baratos e mais competitivos. Então, porque continuam os preços a crescer? Porque razão as sapatilhas de marca, produzidas já não em São João da Madeira mas na China, nos são vendidas cada vez mais caras? Eis-nos a ser governados por aqueles que primeiro comem os ovos e depois acusam o povo de não saber fazer nascer pintainhos.

Não fazemos o balanço. Estas férias não fecham nem abrem um ciclo. Reencontraremos em Setembro o discurso público da catástrofe, da ameaça, do incitamento à insegurança e ao medo. Continuaremos, por enquanto, a viver mais da ameaça e da insegurança partilhadas do que da responsabilidade e da riqueza partilhadas. Ainda assim, vamos de férias sabendo que a humanidade é useira em caminhar muitas vezes para o abismo, mas, sabendo sempre, no último momento, evitá-lo.

José Paulo Serralheiro



IE / FN

A “Scolarização” do Ministério da Educação

O medo é um sentimento de inquietação que se sente com a ideia de um perigo real ou aparente. Para pôr a equipa com este sentimento profundo, Scolari apurou quem era o líder do grupo e pura e simplesmente correu com ele sem dar explicações a ninguém. Vítor Baia provavelmente foi o acto de gestão de recursos humanos mais eficaz, realizado nos últimos trinta anos em Portugal.

EDUCAÇÃO desportiva

Gustavo Pires

Universidade Técnica
de Lisboa

gustavopires@forumolimpico.org

Em meados de 2005 numa conferência proferida na universidade, perante o ar embasbacado duma plateia ávida de conhecimento Luís Filipe Scolari definiu “estratégia” como a “planificação do trabalho com inteligência visando atingir um objectivo”. E para enfatizar a necessidade do objectivo não hesitou em revelar a sua costela castrense, afirmando: “No Brasil dizem que sou um pouco militar. Que bom, porque com um regime militar as coisas são feitas com disciplina.” Para ele, “o futebol é hoje 50 por cento físico, 25 por cento técnico e 25 por cento psicológico”. São nestes últimos 25% que Scolari joga a sua competência e investe no seu prestígio. Quanto aos 50 % do físico ele não tem nada a ver com o assunto e quanto aos 25% técnico, o Euro 2004 e agora o Mundial 2006, demonstraram que o seleccionador nacional não é grande espingarda.

Ao chegar a Portugal Scolari tinha consciência que vinha treinar um grupo cuja cultura era a de uma liderança partilhada para a qual, infelizmente, há muito já tinha provado não estar preparado. Provavelmente, Humberto Coelho, António Oliveira, estavam certos quanto à substância, mas não quanto ao horário. Apercebendo-se do que se tinha passado, à boa maneira militar, Scolari mandou tocar a reunir. E como é que o fez? Quanto a nós, através da pedagogia do medo.

O medo é um sentimento de inquietação que se sente com a ideia de um perigo real ou aparente. Para pôr a equipa com este sentimento profundo, Scolari apurou quem era o líder do grupo e pura e simplesmente correu com ele sem dar expli-

cações a ninguém. Vítor Baia provavelmente foi o acto de gestão de recursos humanos mais eficaz, realizado nos últimos 30 anos em Portugal. Porque foi a melhor maneira de mostrar aos jogadores que a partir daquele momento, quem mandava era ele. E eles perceberam que os bons velhos tempos da democracia interna tinham acabado, pelo que a música deixava de ser a do rancho folclórico de Alguidares de Baixo para passar a ser a do compasso cadenciado duma banda militar brasileira. E os jogadores, com brio e proficiência e motivados pelo seu enorme amor à pátria amada (€), ajustaram-se ao novo estilo de liderança. E já há quem diga que esta é a receita ideal para o país. Felizmente, Scolari não ganhou o campeonato, porque senão, por esta altura, já estaríamos a ouvir os primeiros acordes de uma qualquer banda militar.

Depois de vermos o País agarrado à bandeira num sentimento de união à volta da selecção de futebol, o que, diga-se de passagem, foi o maior sucesso de Scolari, perguntamo-nos se vamos ver o País adaptar-se a esta nova forma de liderança porque, pelos vistos, ela é a que melhor se ajusta à mentalidade dos portugueses. Provavelmente o País até anseia por isso, dos mais humildes funcionários que vivem abaixo da linha de água, até aos maiores tubarões, defensores dos projectos megalómanos, dos pareceres e assessorias jurídicas milionárias e dos contratos por ajuste directo.

Não é o futebol, actualmente, o alfa e o ómega da vida do País? Não foi pungente ver Figo e Costinha reagirem daquela maneira ao paternalismo do “pai tirano” em que Scolari se transformou? Por isso, estamos em crer que o País deseja ardentemente a “scolarização” do Governo à Presidência. À imagem e semelhança do futebol, os portugueses desejam a “scolarização” da mais pequena repartição ao maior ministério. A começar necessariamente pelo Ministério da Educação.

AO QUE LEVA A GUERRA

Grupos denunciam presença de neonazis nas Forças Armadas americanas

Um grupo de direitos civis norte-americano, o Centro de Legislação de Pobreza do Sul (CLPS), denunciou recentemente que grupos de inspiração neonazi estão a infiltrar-se nas forças armadas americanas e a receber treino militar.

Esta organização, que segue de perto os passos de grupos extremistas nos Estados Unidos, pediu que o secretário de Defesa, Donald Rumsfeld, aprove uma política de tolerância zero junto destes grupos, que acreditam na supremacia da raça branca no exército.

“Os grupos neonazis e outros extremistas estão a integrar-se em grandes grupos nas forças armadas com o objectivo de obter o melhor treino mundial no uso de armas, tácticas de combate e explosivos”, explica Mark Potok, coordena-

nador do CLPS, advertindo para o perigo do reforço de uma ideologia que apela à guerra e à revolução racial. “Qualquer um deles poderia ser o próximo Timothy McVeigh”, diz Potok.

McVeigh, veterano da Guerra do Golfo e defensor da supremacia da raça branca, detonou um carro-bomba nas imediações de um edifício federal em Oklahoma, em Abril de 1995, matando 168 pessoas. Após este atentado e outros incidentes envolvendo militares na reserva, o Pentágono tomou medidas para manter extremistas fora do exército. Mas o CLPS afirma que os padrões são agora menos rígidos, devido à pressão para formar um crescente número de militares para os palcos de guerra em que os Estados Unidos estão actualmente envolvidos.

Fonte: AFP

24.07 A maioria da reformas antecipadas é aos 55 anos

A maior parte dos trabalhadores que se reformaram antecipadamente entre 2002 e 2005 tinham 55 anos, a idade mínima para aceder ao regime de antecipação, e 37 anos de descontos. Os dados constam de um estudo sobre o regime de flexibilização da idade da reforma, entregue aos parceiros sociais no âmbito das mudanças na Segurança Social, e serviram de base à alteração da taxa de penalização da antecipação, que passará de 4,5 por cento para 6 por cento ou 6,5 por cento, por cada ano até o pensionista atingir a idade legal.

21.07 Ministra rejeita culpas nas falhas dos exames

A ministra da Educação foi ontem ao Parlamento rejeitar qualquer pedido de desculpas pelos problemas em torno dos exames nacionais deste ano. Maria de Lurdes Rodrigues negou a existência de falhas nas provas, e justificou o regime de excepção adoptado para os alunos do programa novo, que fizeram exames de Física e Química na primeira fase, com uma questão de "justiça".

21.07 Professores enfrentam "vaga de despedimento"

Mais de cem professores do ensino superior universitário e politécnico enfrentam a ameaça de desemprego no próximo ano lectivo. As contas são do Sindicato dos Professores do Norte que acusa o ministro Mariano Gago de estar "de costas voltadas" para os docentes e de demonstrar "passividade" perante a leitura de "alguns reitores e presidentes de institutos politécnicos" sobre o Processo de Bolonha.

20.07 Acabar o 12º ano sem ir à escola vai ser projecto piloto ainda este ano

A atribuição de certificados de equivalência ao 12º ano para profissionais activos pelos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) vai arrancar até final do ano como "experiência piloto", anunciou o secretário de Estado do Emprego. O secretário de Estado reconheceu tratar-se de "um projecto exigente", mas disse que o objectivo é, ao longo do ano de 2007, "poder arrancar em força".

Há muitos anos, visitei uma escola secundária, que vivia em estado de sitio. Fui até lá, correspondendo ao apelo de um grupo de professores, qual pronto-socorro de projectos, exercendo solidariedade no interior deste país de brandos costumes. Cheguei a tempo de assistir a um episódio que correspondia a outras situações antes descritas pelos professores com quem trocara correspondência.

Quando entrava, quase fui atropelado por professoras em louca correria. Outras estavam "perfiladas de medo", coladas às paredes dos corredores, enquanto por elas passavam hordas de furiosos jovens. Quando consegui estabelecer diálogo com uma das ofegantes colegas, fiquei sabendo que ela tinha acabado de retirar a sua viatura incólume do parque de estacionamento da escola, mas que outras não tinham tido sorte, pois os seus carros ficaram com vidros partidos, por efeito de pedradas. Gerara-se confronto entre gangs de alunos. E até mesmo um polícia, que interviera na refrega, havia ficado sem a sua pistola. A escola vivia num caos permanente.

Quando a tempestade pareceu amainar, entramos para uma sala. Conversámos. Quis saber se a escola dispunha de um regulamento. Responderam que havia, mas que eram frequentes as repreensões, as faltas disciplinares, os processos disciplinares, as suspensões temporárias e até mesmo expulsões de alunos. Respondi que não era isso que eu pretendia saber. E que as faltas e expulsões nada resolviam.

fumar no WC". E eu perguntei:

- Se algum jovem ler esta proibição, como reagirá? Certamente, irá ao WC tirar umas passitas, só para "chatear os setôres". É ou não é?

Por ali fiquei, mais de três horas, escutando as professoras que, confiando na minha discrição e solidariedade, desocultaram factos que pareciam extraídos de um qualquer filme de terror: um aluno do décimo ano apontou uma navalha à professora; outra professora foi encostada ao fundo da sala e, não fora a intervenção de um colega, arriscar-se-ia a ser violada. E mais não conto, porque julgareis inverosímil a narração...

No fim da reunião, fui dizendo às professoras que, para o médico, o problema não é o doente mas a doença, e que o mesmo se aplica ao professor: o problema não é o aluno. Se um aluno denota desajuste e comportamentos "disruptivos", ou o aluno está doente, ou está doente a escola. Ambos padecem de uma enfermidade que urge diagnosticar e sanar. E isso não se consegue com recurso a proibições e sanções. Uma ferida profunda e gangrenada não se cura com pensos de mercurocromo...

Perante as adversidades, esmagados entre as representações e atitudes dos pais dos seus alunos e as agruras de um difícil quotidiano, muitos professores optam por uma saída pela porta do fundo, enfeitando a centralidade do seu papel. O que poderá explicar que uma escola só se aperceba de que uma criança encontrada morta na rua era aluno seu, apenas quando comparou a fotografia do morto com a da caderneta do professor? Porquê esta trágica impessoalidade, esta desumanização? Na base das dificuldades de controlo de impulsos agressivos não estará uma pretensa "neutralidade" na relação?



IE / FN

Gerou-se alguma perplexidade. Perguntaram-me se eu estava ali para ajudar, ou para criticar. Acalmei as hostes e insisti na ideia de analisar o "estatuto disciplinar do aluno" que, entretanto, alguém tinha ido buscar ao directorial gabinete. Li-o. Era um repositório de proibições. Quase todas as alíneas começavam pelo advérbio "não". Os professores assentiram que os alunos não tinham participado na redacção das regras. Mas: - Que é que os alunos têm a ver com isto? - inquiriu uma professora mais exaltada.

- Têm tudo, colega - ripostei, com algum cuidado, pois o ambiente estava muito tenso - Se os alunos não participam na elaboração de um regulamento, dificilmente o compreenderão, e muito menos o hão-de cumprir.

- Isso é tudo treta, colega! Vê-se bem que não trabalha nesta escola! Fala como um extra-terrestre... E eu não estou para perder mais tempo! - e dali se foi, resmungando.

Pedi às que ficaram que lessem a primeira alínea do regulamento disciplinar. Leram: "Não podes

A degradação do sistema de relações pode ser um dos factores de indisciplina. Mas eles são múltiplos e deverão ser abordados de modo sistémico. Muita da indisciplina que povoa as nossas escolas resulta, também, da insegurança e do medo - um "medo que nos salva da loucura", como diria o O'Neil, no seu poema - que remete o professor para uma atitude defensiva, garantia de sobrevivência.

O medo é o filho dilecto da solidão do professor. Os professores carecem de interrogar uma Escola sem sentido e de resgatar a solidariedade perdida num solitário exercício da profissão. Precisam ir mais fundo na identificação das causas da degradação do sistema de relações, que conduz a fenómenos como a indisciplina. Urge que o professor se decifre a si próprio, para que possa decifrar e erradicar violências que se ocultam por detrás de aparências, para que consiga compreender que o medo que o "salva" da loucura é da natureza do que lhe confere o direito de expulsar alunos, que o medo que impele os alunos à indisciplina é da mesma natureza da infelicidade do professor. E por aqui me quedo, pois o Marcos está a fitar-me, como quem lê pensamentos...

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Pocas cosas inquietan tanto a los profesores como los relojes y sus modos de pautar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El tiempo, o más bien la falta de tiempo, escribía Andy Hargreaves años atrás, es el gran enemigo de los profesores, que lejos de poder administrarlo y acomodarlo a su voluntad, se limitan a padecerlo. En verdad, viajamos en el tiempo sin demasiadas opciones para cambiar sus trayectos, aunque es habitual que nos ilusione la posibilidad de programar y armonizar sus diferentes ritmos o secuencias.

Como no hay educación sin tiempo, ni escuela que tenga la posibilidad de organizarse sin su concurso (incluso en los dominios de la enseñanza-aprendizaje virtual), ni profesor o profesora que pueda ejercitar bien su labor docente fuera de los márgenes temporales, a riesgo de ser considerado un irresponsable, la cuestión es de suma importancia para la educación y la vida cotidiana de las personas en muy distintos planos: curricular, institucional, social, cultural, psicológico, laboral, etc. El tiempo, lo expresó con acierto Aniko Husti, es un punto neurálgico de los sistemas educativos, en la dinámicas de los centros escolares... un importante desafío para la modernización de la enseñanza y la innovación escolar.

También lo es para la ética, por mucho que se descuide esta lectura en las proyecciones de los tiempos educativos y escolares a la vida profesional de los docentes, sometidos como estamos a la obsesiva distribución de los días y las horas que traza una concepción esencialmente monocrónica (gerencial, buro-



IE / FN

Profesores a toda hora, ¿es justo? También una cuestión ética

ÉTICA e educação

José Antonio
Caride Gómez

hecari@usc.es

Universidad de Santiago
de Compostela,
Galiza, Espanha

crática, lineal, racional, absoluta, objetiva, cuantitativa, masculina, etc.) de los calendarios y horarios escolares, poco o nada condescendiente con las perspectivas policrónicas que han ido desvelando las más recientes percepciones acerca del valor y los significados del tiempo en la sociedad red que habitamos, a la que el sociólogo Manuel Castells ha tildado de "atemporal". En las sociedades del transporte y la comunicación, del "rápido, rápido" que aboca a la irreductible vigencia del post, donde no siempre las coordenadas espacio-temporales se ajustan a los patrones del kronos (tiempo medible y objetivable, donde los haya), para reivindicar la vitalidad del kairós (tiempo percibido y por tanto cualitativo, acorde con la experiencia subjetiva de cada persona)... somos cada vez más conscientes de que gran parte de la felicidad de las personas depende de una adecuada planificación y gestión del tiempo de que disponemos. Lo que casa mal con la tensión -o, si se prefiere, con el reto- que supone conciliar las diferentes "ocupaciones" por las que transitamos en el día a día: el trabajo, la familia, las relaciones sociales, las necesidades fisiológicas (comida, descanso, higiene, etc.), los desplazamientos, el ocio. Todas ellas circunstancias que abonan el creciente interés de las publicaciones y de los "profesionales" de la autoayuda por salir al paso de una preocupación tan humana, y acaso por ello tan dada a ciertas enfermedades "temporales": estrés, aburrimiento, fatiga, desasosiego, ansiedad, etc. De un modo u otro, un episodio con los que se dibuja el cuadro clínico de lo que hemos dado en llamar malestar docente.

Aunque no los observemos como tales, esto sucede porque un número considerable de problemas que acosan a los profesores y a la educación tienen su origen en el foso cultural y, por ende, profesional que se abre entre el kronos y el kairós en la vida escolar: programas sobrecargados, horarios de apertura y cierre

del centro educativo, atribución de la carga lectiva a las distintas disciplinas, los ritmos del aprendizaje y su evaluación, las modalidades de jornada lectiva, los períodos vacacionales, el mismo fracaso escolar... son realidades a las que no puede sustraerse el tiempo. Ni tampoco las maneras en las que los profesores y profesoras -una distinción crucial en nuestras sociedades, tan proclives a poner de manifiesto las desiguales oportunidades vitales que ofrece el tiempo en función de la identidad de género - inscriben su quehacer profesional en él.

Viene todo esto a cuento de la exigencia, no siempre bien definida aunque cada vez más extendida, de que los profesores deben serlo a toda hora, dentro y fuera del aula, en el recinto escolar y en el exterior de sus muros, constantemente dispuestos a atender y resolver los problemas de sus alumnos allí donde estén. Y no parece justo. De ahí la ética de esta cuestión, inevitablemente ligada a cómo se delimitan las fronteras espacio-temporales de la profesión docente; y, en buena lógica, de las responsabilidades y compromisos que a ésta le corresponde asumir en el marco de sus competencias profesionales, que no deberían traspasar lo que humana, normativa y estatutariamente constituyen los derechos y deberes inherentes a su desempeño.

Nada tiene esto que ver con el tan traído y llevado debate sobre la amplitud de las vacaciones del profesorado, la duración la su jornada laboral o sobre su mayor o menor colaboración en la resolución de problemas que afectan a la infancia, a sus familias o a la convivencia social, ante los que no pueden ni deben inhibirse o mostrarse indiferentes. Más bien alude a la imposibilidad de que el profesorado y la educación de las escuelas echen sobre sus hombros todas las contradicciones que emanan de los estilos de vida y de los modelos de desarrollo en los que nos hemos instalado en las sociedades avanzadas. Afortunadamente, que la educación sea permanente, integral e integradora de múltiples prácticas pedagógicas, no tiene porque entrañar la plena e incesante dedicación de los profesores a ese logro, como si se tratase de unos misioneros. Otros agentes educativos, también profesionales, y otras instituciones sociales, más allá de la escuela, pueden y deben hacerlo, aunque sólo sea por la vocación y aptitud ética que comporta construir una sociedad educadora de itinerarios más largos y diversificados que los que están obligados a recorrer los profesores.

NEOLIBERALISMO

Ensino Superior é uma "mercadoria", afirma secretário-geral da OCDE

O secretário-geral da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Angel Gurría, declarou recentemente que "o ensino é um produto comercial, uma mercadoria de valor internacional, e que, como tal, deve ser exportada", incitando, neste contexto, os estabelecimentos de ensino superior a "mostrar a sua presença na cena internacional".

Gurría proferiu esta declaração no âmbito de uma conferência realizada em Laggosini, a sul da Atenas, subordinada ao futuro do ensino superior e dos possíveis modelos de financiamento no espaço da OCDE.

Na abertura da conferência, na qual se reuniram ministros da Educação e responsáveis universitários de trinta países, Gurría havia-se pronunciado contra o

princípio do financiamento exclusivamente público do ensino superior, estimando que este mecanismo não é por si suficiente para assegurar o crescente número de estudantes nos países desenvolvidos. "Encontramo-nos perante um dilema inaceitável, entre restringir o acesso à universidade ou baixar a qualidade do ensino", disse Gurría.

Instado a pronunciar-se sobre estas afirmações, o ministro francês da Educação, Gilles de Robien, considerou "que o conhecimento não se adquire tal como se de uma garrafa de sumo se tratasse". "Se falamos da profissionalização do ensino superior, estou de acordo. Mas se isso implica encarar a educação como um mero produto de mercado, não posso concordar. Trata-se de cultura, de humanismo, de saber fazer e de atitude. E tais princípios não se compram, adquirem-se".

Fonte: AFP

17.07

Um em cada três presos está a estudar, 11 por cento são analfabetos

Em Dezembro de 2004, existiam 1373 reclusos analfabetos ou sem habilitações literárias, representando 11% da população prisional. Contudo, mais de 3600 inscreveram-se no último ano lectivo nos vários níveis de ensino, representando 28% do total de detidos, a que se juntam 900 em formação profissional, revelou a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais. (...) Apesar de 48% dos estudantes acabarem por anular a inscrição, 42% concluíram o ano lectivo com aproveitamento, enquanto 10% não tiveram sucesso.

15.07

Só CGTP não se rendeu à reforma

Todos, à excepção da CGTP, assinaram um acordo base sobre as linhas da reforma da Segurança Social, com mais ou menos críticas. A posição da central liderada por Carvalho da Silva, não aceita que haja uma redução das pensões para a generalidade dos pensionistas e está completamente contra a aplicação do factor de sustentabilidade. A CGTP defende a diversificação dos mecanismos de financiamento do sistema, como forma de aumentar a receita, e não apenas a diminuição de receitas que, nesta reforma apenas onera os trabalhadores.

14.07

Salário mínimo pago a 5,5 por cento dos portugueses

Em Portugal, 5,5% (cerca de 30 mil euros) dos trabalhadores recebem um salário mínimo nacional (SMN) de 437 euros. No total, e segundo a contabilidade do gabinete estatístico da UE, são 18 os estados-membros onde vigora um mínimo para o salário nacional. Um valor que varia entre os 130 euros mensais da Letónia e os 1500 do Luxemburgo. Portugal surge na cauda do grupo da UE com salários mínimos brutos (antes dos descontos de impostos e da Segurança Social) entre os 400 e os 700 euros.

06.07

Ensino Mulheres em maioria

Apesar de as mulheres estarem em clara maioria no ensino superior em Portugal, representando 60 por cento do total de alunos e cerca de metade dos professores, apenas três ocupam a liderança de universidades e institutos politécnicos públicos.



Ana Alvim

De Arca de Mijavelhas a Estação Campo 24 de Agosto: aprendendo com a cidade

A estação de metro Campo 24 de Agosto – um espaço de intensa circulação de transeuntes anónimos na cidade d'O Porto – desde a arquitetura e a comunicação audiovisual e gráfica, atravessadas pela história e pelas práticas sócio-culturais, converte-se em um lugar informado, um espaço pedagógico cultural, como evidencia o imenso mural/linha de vida da fonte remontada onde encontramos a inscrição acima citada. O projecto da Estação do Campo 24

sa. Lançam, desde os elevadores envidraçados e das escadas rolantes, um olhar rápido para aqueles que mais lentamente (re)descobrem o significado da Arca de Mijavelhas, antigo chafariz, reservatório e, hoje, memória do lugar onde se planta a estação. É desta forma que os cenários urbanos como espaços de aprendizagem parecem não ser vivenciados em si mesmos, mas em relação aos seus arredores, às seqüências de elementos que a ele conduzem, à lembrança de experiências anteriores.

“O Homem pela sua acção, marcou no tempo o seu testemunho e soube dar a água a forma e a fórmula de enriquecimento mútuo. No caminho para Valongo e além saciava quem chegava e partia. Depois, já enterrada, deu água e vida a quem no Porto permanecia. Agora seca, vê passar os olhos de quem confirma num ápice, e segue. Boa Viagem”⁽¹⁾

de Agosto foi estrategicamente pensado de modo a inserir e expor o achado arqueológico encontrado no local, um pedaço da história daquela cidade: a Arca de Água de Mijavelhas (Metro do Porto, 2006).

Meu olhar estrangeiro, de brasileira, foi capturado por este cenário urbano ímpar, cujos traços arquitetónicos contemporâneos – espaços vazios, transparências e metais – abriga uma construção pesada, de pedras largas, uma antiga fonte pública de abastecimento de águas. Aproximando o olhar, é possível reconhecê-la como uma espécie de sítio arqueológico, livro que relata seis séculos – do séc. XIV ao séc. XX – de história com múltiplos cenários e atores.

É curioso constatar como os habitantes atuais e os turistas na cidade d'O Porto se apropriam do lugar e aprendem a sua história. O casal de namorados, sentado à beira das pedras, conversa intimamente como se fizesse parte do cenário – apenas seus modos e indumentária parecem revelar a sua condição de transeuntes do século XXI. Crianças vestindo uniformes escolares soltam-se das mãos dos adultos que as vigiam. Algumas param à frente de uma tela ampla para olhar as imagens do passado projetadas repetidamente e ouvir a história narrada. Outras brincam de esconde-esconde, entrando e saindo por aberturas em forma de arcos.

Os adultos, distraídos ou apressados, circulam por aquele marco da história da urbanização portuque-

Parece-me ser a partir destas relações que a cidade – constituindo-se categoria sociológica (Oliven, 1980) na articulação de elementos econômicos, políticos, militares, religiosos, culturais – se constrói como uma espécie de texto cultural produzido no entrecruzamento de múltiplas territorialidades e temporalidades que convivem lado a lado, inscritas em diferentes lógicas e na articulação/conexão de diferentes tipos de elementos urbanos.

É como texto cultural que a cidade permite aprender de si, do outro, da circulação e das dinâmicas propostas pela disposição destes elementos, como prática sócio-cultural de leitura a partir de seus múltiplos contextos.

É necessário lembrar, ainda, que apesar das cidades existirem há muito tempo, é só recentemente que elas são representadas como lugar/cenário do cotidiano urbano, intensamente dependentes da cultura, e como condição de possibilidade para que cada cidadão, através de vastas cadeias associativas impregnadas de lembranças e de significados, aprenda a partir dela, como um alargamento do espaço do pedagógico, para além da escola, na perspectiva das pedagogias culturais. As cidades podem, então, ser vistas como lugares sociais onde o poder é organizado e difundido, provocando um aprendizado que se ajusta ao desejo, apreende a imaginação e edifica a percepção, instituindo e sendo instituído por diferentes/múltiplas identidades no âmbito das culturas.

1) O texto acima citado foi transcrito pela autora diretamente do mural existente na estação Campo 24 de Agosto, do metro da cidade portuguesa d'O Porto, em Fevereiro de 2006, guardando sua pontuação, acentuação e ortografia.

REFERÊNCIAS

METRO DO PORTO- A VIDA EM MOVIMENTO. <http://www.metrodoporto.pt>. Acessado em 29 de Julho de 2006.

OLIVEN, Ruben George. Urbanização e Mudança Social no Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1980.

OPINIÃO

Marta Campos de Quadros

Jornalista. Professora da Faculdade de Artes e Comunicação da Universidade de Passo Fundo. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pesquisadora do NECCSO. Brasil.



IE / FN

E, apesar do multiculturalismo...

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso
Escola Superior de
Educação de Lisboa,
carloscar@oniduo.pt

O multiculturalismo confronta-se nos últimos tempos, mais do que nunca, com os seus próprios produtos sem que antes os tenha verdadeiramente equacionado em bases realistas, consistentes e contínuas. A intensificação das migrações e a facilitação de contactos entre diferentes grupos e culturas têm vindo a reconfigurar traços específicos dessas culturas e as relações entre elas. Tem sido um processo globalmente positivo mas que, também, tem arrastado antagonismos que não são só, como alguns pretendem, culturais. Os atentados terroristas em Nova Iorque, Madrid e Londres e os contextos a montante e a jusante desses acontecimentos constituem marcos que alteraram de forma significativa os modos de olhar e sentir as diversas culturas, não só as mais directamente implicadas naqueles acontecimentos. Cresceu o medo e a inquietação em relação ao outro ameaçador, muito extensivo e mais ou menos indefinido. Cresceu também a necessidade de repensar os modos tradicionais de lidar com a diversidade dos que chegaram e vão chegando. Esta atitude, a necessidade de pensar os modos de lidar com os outros que chegam, inclui também – ou, sobretudo? – uma preocupação de defesa. Este contexto coloca o multiculturalismo na mira de ataques (e de silêncios) com diversas origens ao mesmo tempo que tem gerado debates necessários em torno das políticas e práticas de integração cultural, social e cívica nas sociedades de acolhimento. As diversas expressões do multiculturalismo, por motivações ideológicas e emocionais, nunca foram consensuais. Sempre foram objecto de críticas e ataques à direita e à esquerda. À direita por supostamente favorecerem o outro diferente não nacional; à esquerda porque o reconhecimento da diversidade cultural na sociedade e na escola não seria mais do que uma estratégia para manter a submissão e o controlo das minorias sem concessões significativas; ou seja, uma estratégia que reconhece as diferenças para manter as desigualdades.

A grande questão que tem vindo a ser colocada é saber porque persistem ou, mesmo, aumentam, antagonismos culturais e problemas de integração, em sociedades assumidas como pluralistas, apesar de décadas de políticas e práticas multiculturais. Entre os críticos prevalece a ideia de que o multiculturalismo e, em particular, as práticas de educação multicultural têm assentado numa visão muito superficial das culturas e das diferenças culturais. Parece que se parte de pressuposto que as culturas de acolhimento têm elementos de irresistível atracção para o outro que, por si só, o converteria aos benefícios dessa sociedade. Sem dúvida que têm os atractivos que chamam os imigrantes e

que podem ou não realizar-se. O multiculturalismo seria a forma mais adequada para activar a conversão aos valores da sociedade de acolhimento. Subvalorizam-se, assim, os anseios e as resistências das identidades, que sempre permanecem, dos que chegam. Os anti-racistas partem do pressuposto de um mundo dividido em duas espécies de pessoas: os racistas e as vítimas do racismo, visão que pode aproximar-se do racismo. Com esses pressupostos a educação multicultural e a educação anti-racista podem ser piores do que nada. E em vez de promover a interculturalidade podem aprofundar hostilidades.

Na sequência dos atentados terroristas de Londres (Julho 2005), Bhikhu Parekh, em artigo no *Courrier International*, questiona o multiculturalismo de raiz assimilacionista e integracionista, desenvolvido durante décadas no Reino Unido. Deixa implícitas as insuficiências que não evitam que os interesses do país, supostamente multicultural, seja atacado por nacionais seus. A realização de uma cidadania comum, prevista por algumas perspectivas do multiculturalismo, tem sido, sobretudo, uma formalidade que não tem considerado os processos educativos e sociais necessários para uma adesão intelectual e afectiva a esse sentido comum de cidadania em condições de igualdade. O multiculturalismo necessita de novos alentos para a realização das suas finalidades de cidadania. A principal delas é contribuir para a criação de sociedades onde os imigrantes possam sentir-se genuinamente cidadãos participantes e interessados, dispendo, em simultâneo, de espaço e liberdade para afirmarem as suas diferenças. Sociedades que equilibrem o respeito pelos princípios de uma cidadania participada e interessada comum e pelos valores identitários privados; condições para uma cidadania intelectual e afectivamente participada. A escola tem nesta tarefa papéis verdadeiramente insubstituíveis. Os possíveis modos de o fazer serão objecto de um próximo texto.

REMEDEIOS

Alunos britânicos recebem aulas de auto-estima

Cerca de dois mil alunos britânicos terão a partir do próximo ano lectivo aulas destinadas a elevar a auto-estima, no quadro de um projecto-piloto iniciado no ano passado num colégio particular de Londres. O projecto poderá ser alargado no caso de obter resultados positivos.

As crianças de onze anos abrangidas por este projecto, alunos do ensino público de uma escola de Manchester e de uma vila próxima, participarão, entre outras actividades, em jogos destinados a ajudá-los a ultrapassar as dificuldades e o stress da vida quotidiana.

Estas técnicas comportamentais, importadas dos Estados Unidos, têm como objectivo proteger as crianças contra a depressão, a tendência à auto-depreciação ou fenómenos de assédio físico e psicológico, numerosos entre crianças desta idade.

Outra das estratégias a usar passará pela aprendizagem de exercícios respiratórios destinados a

ajudar a manter a calma quando assistem a discussões conjugais e a relativizar o acontecimento. O objectivo passa, entre outros, por fazê-las compreender que não se devem sentir responsáveis por acontecimentos que não podem controlar, como o divórcio dos pais.

Este projecto surge no seguimento do crescimento inquietante do número de depressões e distúrbios psíquicos que atingem as crianças do Reino Unido. De acordo com estatísticas oficiais, pelo menos dez por cento dos alunos sofrem de depressão severa, incluindo pensamentos suicidas.

Fonte: AFP

06.07 Número de estudantes cresce 3 por cento em 20 anos

Nos últimos 20 anos, duplicaram os alunos no ensino superior, triplicaram as matrículas no pré-escolar e o mesmo aconteceu à taxa de escolarização no secundário. Ainda assim, muito por culpa da estrutura demográfica portuguesa, reduziram-se as inscrições no ensino básico. Resultado: 3% de crescimento no número de matrículas no sistema público e privado.

06.07 Quase metade dos jovens não termina o secundário

Mais de 350 mil jovens em idade escolar abandonaram a escola sem terem completado o ensino secundário, o que faz com que os alunos portugueses tenham três vezes mais insucesso que o registado na média dos países da OCDE. No ano 2000, a taxa de abandono registada em Portugal era de 42,6 %, contra 19,3 de taxa média de Europeia.

04.07 Valor das pensões sofrerá quebra de 18,2 por cento

Os trabalhadores que se reformem em 2050 vão perder 18,2% do valor da pensão. Esta quebra, calculada pela CGTP, resulta da indexação da idade legal da reforma ao aumento da esperança média de vida, uma medida que o Governo quer pôr em prática a partir de Janeiro de 2007 e faz parte da reforma da Segurança Social em discussão com os representantes dos patrões e sindicatos.

04.07 Dez vezes mais incapacitados em 6 anos

O número de professores permanentemente incapacitados para dar aulas por razões de saúde não tem parado de crescer. Em 2000 aquele contingente contava-se em 250, mas em finais de 2004 já tinha crescido para 750. E os últimos dados apurados pelo Ministério da Educação, relativos a Abril deste ano, registam 2500 professores naquela situação.

04.07 CGTP quer empresas a pagar mais à Segurança Social

A CGTP considera "imoral" que a proposta de reforma da Segurança Social do Governo asente na redução das reformas dos pensionistas, no futuro, uma vez que os trabalhadores "não são os responsáveis" pelos problemas do sistema. Ao invés, a central sindical quer que as empresas passem a fazer contribuições em função da sua produção e pede especial atenção para os agentes económicos "não solidários" com a sociedade.

A imprensa constitui um palco onde, de certo modo, a sociedade se espelha, embora os reflexos que nos chegam sejam o produto do cruzamento conflitual de ideologias, valores e princípios, muitas vezes ocultos ou disfarçados e que, por isso, importa filtrar. Por isso, pode ser um «lugar de educação», se a sujeitarmos ao rigor da análise crítica que permita o questionamento das mensagens que veicula. A capacidade que os arautos da «nova direita» têm de utilizar a imprensa para, de um modo sistemático quanto insidioso, manipular e falsear a realidade, parece-nos um bom tópico analítico e, portanto, educativo. Como não conseguem justificar o colapso do liberalismo e o conseqüente incumprimento das suas promessas centenárias, frequentemente tropeçam nas palavras e engasgam-se com conceitos de que sempre desconfiaram, tais como: liberdade, justiça, direitos humanos e dignidade. E isto porque, ao contrário dos clássicos em que afirmam inspirar-se, cedo compreenderam que poderiam apresentá-los com bens disponíveis e prontos a ser utilizados, sabendo tratar-se, ao contrário, de bens raros e de difícil conquista e apropriação pelas massas(1). Neste contexto, até se podem dar à suprema hipocrisia de os impor ao mundo como bens públicos e universais. Como diria António Aleixo, até ao momento em que o "povo queira um mundo novo a sério"...

Vem isto a propósito de um artigo de opinião de José Miguel Júdice no Público de 7 de Julho último e intitulado, sugestivamente, «Viva o Capitalismo!». Num período de dois meses, consegue passar de um estado depressivo para um estado de completa euforia (o que é típico

nada mítica pelo liberalismo económico e consagrada como fundadora do capitalismo, mas que poucos leram e a maioria só fixou a expressão 'mão invisível':

"Na realidade, ele [o indivíduo] não pretende, normalmente, promover o bem público, nem sabe até que ponto o está a fazer. Ao preferir apoiar a indústria interna em vez da externa, só está a pensar na sua própria segurança; e, ao dirigir essa indústria de modo que a sua produção adquira o máximo valor, só está a pensar no seu próprio ganho e, neste como em muitos outros casos, está a ser guiado por uma mão invisível a atingir um fim que não fazia parte das suas intenções. Ao tentar satisfazer o seu próprio interesse promove, frequentemente, de uma maneira mais eficaz, o interesse da sociedade, do que quando realmente o pretende fazer. Nunca vi nada de bom, feito



IE / FN

A «nova direita» e a «falsa consciência»

de uma doença que dá pelo nome de esquizofrenia, quando medicamente assistida). E qual foi o medicamento que conduziu de um estado em que "Com mágoa e raiva" dizia que "deve ser muito difícil encontrar no mundo mais desenvolvido elites mais egoístas, com menos sentido social, mais desinteressadas com as dores dos que são trucidados pela roda da vida e com o sofrimento dos seus concidadãos do que as elites portuguesas", para um outro que o leva a gritar vivas ao capitalismo e à sua real capacidade de produzir a modernização das sociedades, a justiça social, a promoção da igualdade de oportunidades e o desenvolvimento económico? Foi, tão só, o filantropismo (que enalteçemos e louvamos) de Bill Gates, de Warren Buffett (logo os dois homens mais ricos do mundo!), de Champalimaud e de uma dezena de empresários portugueses integrados no que designam por EIS (empresários pela integração social).

Pelo meio, como convém, enaltece-se a capacidade dos nossos empresários (nomeadamente aqueles que, como João Rendeiro, se dedicam à gestão de fortunas) que, "se tiverem sucesso [note-se a antecedência do elogio], farão mais pela liberdade económica e pela sociedade liberal do que dezenas de políticos, centenas de manuais escolares, milhares de debates de ideias" e a ferroadada de escorpião no Estado que, segundo o nosso autor, deve deixar de se preocupar com a protecção social, a saúde e a educação, tarefas que aqueles filantropos e o que designa por sociedade civil sabem desempenhar mais adequadamente se os libertarem de um contrato social ultrapassado e que toma como princípio estruturante que o capitalismo é um mal.

Chegados aqui, convém recordar uma das passagens de Smith tor-

por aqueles que se dedicaram ao comércio pelo bem público. Na verdade, não é um tipo de dedicação muito comum entre os mercadores, e não são necessárias muitas palavras para os dissuadir disso (2)."

Este excerto, escrito por quem foi, coloca a nu a hipocrisia (e o cinismo) que constituem a matriz básica dos discursos da «nova direita». O texto esquizofrénico que serviu de mote a esta peça constitui uma prova da «falsa consciência» dos seus autores. A desconstrução desta poderosa e 'insidiosa' (como Bourdieu a qualificou) ideologia totalitária é, não só urgente como crucial, ainda que seja, apenas, para evitar a queda em novos tipos de barbarismo.

1) Podemos encontrar esta ideia trabalhada por Z. Bauman (1999, p. 306) em *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

2) Smith, Adam [1776 (1999)]. *Riqueza das Nações*. Vol. I, p. 758. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LUGARES da educação

Manuel António Silva
Instituto de Educação
e Psicologia da
Universidade do Minho
masilva@iep.uminho.pt

Há alguns anos, foram os professores que, vendo pouco reconhecido(s) o(s) seu(s) trabalho(s), entenderam ser necessária uma verdadeira avaliação nas escolas. Começava a falar-se de autonomia e a perceber-se que ela só poderia ser um processo de auto-regulação dos próprios estabelecimentos de ensino e dos seus actores.

A avaliação de uma escola tem como primeira variável a intenção geral de quem quer avaliar: ou o Ministério da Educação (ME), ou os órgãos de gestão, ou os pais e os alunos, ou a comunidade local, ou a sociedade em geral. Ou os professores. Aparentemente, o interesse deveria ser o mesmo para todos. Mas não. E não se trata apenas de perspectivas de diferentes vertentes, como avaliação externa, ou interna, ou auto-avaliação. No momento, ao apresentar propostas para avaliar escolas e docentes, o ME fá-lo com discursos em que está implícita a ideia de que as coisas estão mal. Mas avaliar sistemas ou indivíduos não é o mesmo.

trabalho e de uma grande dedicação por parte dos órgãos de gestão. Uma escola que pertence efectivamente à sociedade que a entrega com toda a confiança aos seus “produtores e realizadores”. Esta “revolução” de ideias, que já esteve mais próxima do que hoje, não é só aplicável aos estabelecimentos de ensino. A autonomia, forma de regulação, exige, por parte da gestão hierárquica a vários níveis (ME, Direcções Regionais de Educação, Instituições de Formação), a criação e a aceitação de um novo professor, cujo perfil se vem delineando desde meados do séc. XX, mas parece nunca mais ser susceptível de ser consolidada; um professor que já não é em grande parte o executante típico da sociedade capitalista, mas que estará directamente implicado na selecção da cultura escolar a veicular e na definição dos saberes necessários à formação de alunos; independentemente do facto de haver competências essenciais definidas a nível nacional. Claro que uma escola com maior complexidade exige um maior nível de formação que possibilite uma correcta escolha colectiva, criada contextualmente em termos de auto-avaliação e não importada.

Como parece ficar definido, os conceitos de escola e de professor acima referidos, só são possíveis no âmbito de uma cultura do local; que, em Portugal,

Avaliação de professores e cultura de escola



IE / FN

ENTRELINHAS e rabiscos

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de
Oliveira do Douro

Avaliar, estimar, calcular, louvar, aparecem, entre outros, como sinónimos. Avaliamos para quê? Para controlar algo importante em termos sociais. Para aprovar aquilo que se está a fazer bem e se quer continuar, para distinguir o trigo do joio se este existir, enfim, para mudar, para melhorar, para justificar. Errada é a concepção segundo a qual só se avalia o que está mal: as causas do insucesso escolar, ou o “pouco tempo de trabalho” dos professores, segundo alguns “iluminados”. A avaliação faz parte do quotidiano de cada ser vivo. As escolas podem (e devem) implementar formas de auto-avaliação; mantendo observatórios permanentes de qualidade.

Um dos problemas é o conceito de escola. Há muito a fazer no caminho da participação democrática. Afectar docentes, discentes, funcionários, pais e outros membros da comunidade implica uma cultura de escola de enorme abertura, de muito

pelos atrasos cada vez mais acumulados provocados pela inexistência de regionalização, há-de demorar a implementar.

Mas talvez as vontades políticas deixem de estar tão concentradas nos umbigos próprios. Por isso estaremos todos numa manifestação no próximo dia 5 de Outubro. E talvez os jornais mudem e vejam o que é a classe docente. (Ou teremos que fazer um “dia sem jornais”? Ou uma semana? – fica aqui a ideia, que não é má de todo). Não traz nada de extraordinário a avaliação feita no contexto de trabalho, de forma transparente e democrática, respeitando as diversas formas de “estar” na escola, livremente escolhidas por diferentes professores (se alguém for classificado com uma “nota” que lhe proporciona uma outra subida na carreira, que isso corresponda a critérios bem definidos e aceites pela comunidade escolar) e sem esquecer que no passado de cada docente há já muitas provas dadas de dedicação mais do que total à profissão. Que nós, os professores, queremos avaliação.

Em nome da dignidade, claro!

CORAJOSA

Estudante egípcia suspensa por criticar o seu governo

Uma estudante egípcia que havia sido desclassificada dos exames do ensino secundário por ter criticado os Estados Unidos e o governo do seu país, foi autorizada a receber as notas após intervenção do presidente Hosni Mubarak.

De acordo com o diário Al-Masri al-Youm, Alaa Megahed foi excluída por ter “culpado os Estados Unidos e Israel pela situação de crise internacional e criticado o governo egípcio pela sua passividade” face ao conflito israelo-palestino. Ao longo dessa semana, Alaa foi primeira página dos jornais e tornou-se um símbolo da falta de liberdade de expressão no país.

Alguns dias depois o Ministério da Educação difundia um comunicado no qual afirmava que o presidente egípcio, numa atitude de “encorajamento da liberdade de expressão”, havia autorizado a jovem a ter acesso às suas classificações.

Segundo o jornal Egyptian Gazette, foi o próprio presidente Mubarak a telefonar ao pai da estudante, um operário residente na região de Daqahliya, no norte do Egipto, pedindo-lhe que “encorajasse a filha a exprimir as suas opiniões políticas, mas com tacto”.

Fonte: AFP

Proposta de revisão do Estatuto da Carreira Docente põe professores em “pé de guerra”

A proposta de revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) apresentada pelo Ministério da Educação tem sido duramente criticada por parte das duas federações de professores portuguesas, que acusam a tutela de estar a agir ilegalmente, sobrepondo um despacho ao ECD ainda em vigor.

A Fenprof, aliás, entregou no Tribunal Administrativo e Fiscal de Lisboa uma providência cautelar destinada a suspender e obter a declaração de ilegalidade deste despacho, argumentando que apesar de processo negocial relativo às alterações ao ECD só estar concluído no final de Outubro, o documento começa a ser aplicado, na prática, já em Setembro. Esta federação anunciou também que irá apresentar uma queixa na Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Entre as queixas da Fenprof sobre a revisão do Estatuto estão a divisão da carreira em dois níveis (professor e professor-titular) e a “forma burocrática como o ministério quer estipular a avaliação do desempenho”, que, na opinião dos dirigentes da Fenprof, “não está orientada para o trabalho na escola mas para castrar a evolução na carreira”.

Além disso, estão também em causa regras relativas a horários de trabalho, conteúdos funcionais das componentes lecti-

va e não lectiva e regime de faltas que, por lei, são matérias de negociação obrigatória com os sindicatos.

Também a Federação Nacional de Educação se mostra descontente com a atitude do ministério. João Dias da Silva, presidente desta estrutura, considera que o documento “exclui os sindicatos da definição de políticas educativas” e “elimina as referências às organizações sociais”, lembrando que o actual estatuto contém vários artigos prevendo a participação dos sindicatos nestas e outras matérias que desaparecem nesta proposta.

Para tentar saber o que pensam os professores sobre as duas questões que mais polémica têm levantado – a avaliação do desempenho e a estruturação da carreira –, reunimos neste dossier as opiniões de Paulo Melo, professor da Escola Secundária da Maia, Manuel Matos, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Fernando Santos, professor da Escola Secundária de Valongo, e José Manuel Teixeira, presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo sobre as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação (ME). Testemunhos que, não reunindo consenso, constituem precisamente um ponto de partida para a discussão acalorada que se adivinha no início do próximo ano lectivo.



IE / FN

Avaliação de professores: para quê?

“O sistema de ensino tem, de facto, que ser meritocrático, o que não equivale a antidemocrático. Pelo contrário, exige-se-lhe ser capaz de procurar e estimular o mérito onde ele existe, uma responsabilidade tanto maior quanto a educação é mesmo o único meio de o conseguir. (...)”

Teodora Cardoso, A Educação e a Política in Jornal de Negócios

A proposta de alteração do actual Estatuto da Carreira Docente (ECD) vem repor uma discussão já antiga e consensual sobre a necessidade de mudar o sistema educativo. A taxa de insucesso e abandono escolares nas escolas portuguesas mostra até que ponto o problema se tem arrastado e, ao compará-los com os restantes países europeus, o problema torna-se candente. Portugal já não o “país orgulhosamente só” e sofre as consequências da sua abertura à Europa e ao mundo em geral. É necessário fazer uma avaliação profunda, mas clara.

Quando se fala da escola pública e dos seus objectivos, não podemos esquecer que cabe ao Estado a responsabilidade de garantir condições de equidade para que todos, sem excepção, possam ter acesso à formação e educação. Contudo, como diz Adalberto Dias de Carvalho: “A me-

ritocracia é uma condição do desenvolvimento coerente das sociedades que tem de inspirar a própria educação enquanto motor da democracia e da construção da cidadania.”

Contudo, há uma responsabilidade recíproca pessoal e social, própria da vivência democrática, que conduz ao facto de que “todos, sem excepção, têm de ser avaliados e responsabilizados para poderem ser avaliadores. Neste caso, os professores com certeza, mas também os alunos (não apenas em aspectos estritamente escolares mas igualmente quanto aos comportamentos cívicos) e os encarregados de educação.”

Não sou contra a avaliação do desempenho por mérito profissional e pessoal. Contudo, nas actuais circunstâncias, em que nas escolas se vive um quadro de desconfiança recíproca, de excessiva burocratização e “centralismo democrático” (vejam-

se os exemplos de controle por parte das Direcções Regionais de Educação e Serviços Centrais do Ministério da Educação sobre a desejável autonomia das escolas), a proposta de avaliação do ME pode acentuar a tendência para que o exercício da profissão docente se torne, como diz Matias Alves: “mais complexo, mais intenso, mais simbolicamente desqualificado, mais caótico, mais conflituoso (na disputa dos bens escassos), mais competitivo, mais individualista, mais burocrático, mais impossível”.

A avaliação, no meu entender, deve contribuir para reforçar os processos de liderança que tenham em conta não apenas as tarefas, mas também as pessoas que as realizam. Isabel Baptista assinala: “Os papéis profissionais dos professores não podem ser burocraticamente definidos, sujeitos a vontades indiferentes à com-

plexidade e à especificidade da realidade educativa.” Receio que esta proposta acabe por liquidar o trabalho cooperativo entre professores, se centre excessivamente nos resultados escolares dos alunos e na ordenação das escolas (vulgarmente designados por “rankings escolares”), segregando-as, e hipervalorize o trabalho individual de cada professor. Enfim, a proposta de avaliação do desempenho parece-me esconder intenções ideológicas de desvalorização da Carreira e da Escola Públicas, tornando a avaliação como um processo pouco consensual, pouco democrático e pouco transparente, ao hierarquizar e burocratizar o funcionamento das escolas. Isto é, centra-se nas responsabilidades dos líderes e nas tarefas a cumprir e, menos nos processos de liderança cooperativa e responsável das pessoas envolvidas.

Fernando Santos
Escola Secundária
de Valongo



IE / FN

REVISÃO DO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE

Contributo para um debate necessário

Paulo Melo
Professor da Escola
Secundária da Maia

Ensinar, sociabilizar, promover a igualdade de oportunidades, integrar, prevenir a violência e a discriminação, contribuir para o desenvolvimento económico e para a cidadania, remediar falhas dos percursos de formação anteriores, detectar situações de risco das crianças e jovens, tudo isto são mandatos que a sociedade atribuiu às escolas e que estas, com maior ou menor intencionalidade, foram assumindo. Tão grande acréscimo da missão da educação teria forçosamente que ter repercussões nas escolas enquanto organizações e no exercício da profissão docente.

Neste contexto, pode-se ser professor de diferentes maneiras e assumindo diferentes níveis de responsabilidade. Coordenadores dos directores de turma, coordenadores de departamento, directores de curso, professores tutores e responsáveis por actividades de recuperação de alunos e seus coordenadores, animadores de actividades não curriculares, orientadores de estágio são competências que cabem dentro do exercício da profissão docente e para as quais muitos não se sentem vocacionados, não estão preparados, nem têm que estar.

Diz a experiência que a qualidade do ambiente de trabalho e do serviço prestado pelas escolas depende, em grande parte, do saber, da disponibilidade, da capacidade de mobilização dos professores que exercem estes cargos. Todos os professores têm essas competências e vontade de as exercerem pelo simples facto de o serem? Podem estes cargos ser rotativos como já constatei em

algumas estruturas de diferentes escolas onde trabalhei? Podem estar sujeitos a uma simples eleição entre pares, condicionada por um sem número de variáveis?

Porque a minha resposta às perguntas anteriores é não, estou de acordo com a criação de dois patamares de desenvolvimento da carreira docente preconizada na proposta de alteração do Regime Legal da Carreira do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário do Ministério da Educação. A existência de uma hierarquia, de diferentes níveis de responsabilidade, não é contrária à democracia desde que sejam claras as regras de escolha para os diferentes cargos de coordenação e todos eles estejam sujeitos à apresentação de compromissos por parte dos candidatos e à prestação de contas no final do mandato. Muito menos claras e democráticas são as eleições, tão frequentes nas nossas escolas, em que todos votam em todos, pelas mais diversas razões, e sem qualquer enunciado, ainda que vago, de propósitos.

A dificuldade de encontrar candidatos voluntários para os cargos de coordenação das estruturas intermédias de coordenação pedagógica é frequente nas nossas escolas. São trabalhos e responsabilidades acrescidas e uma cultura profissional em que, por tradição, parece mal querer mais responsabilidade. Distinguir essa disponibilidade, responsabilidade e necessidade de formação acrescida através de um outro patamar de desenvolvimento da carreira que corresponde a remunera-

ções mais elevadas parece-me justo desde que o acesso a esse patamar se realize segundo regras claras, esteja sujeito a um amplo escrutínio entre pares e seja susceptível de recurso.

Aceite este princípio, passo a expor três objecções fundamentais à proposta do Ministério da Educação, sobre as quais deve incidir o debate público em curso e a reivindicação e luta dos professores e suas organizações verdadeiramente representativas.

A primeira prende-se com a desvalorização da escola enquanto organização capaz de articular competências e capacidades dos seus professores. Leia-se no ponto 2 do art.º 36º as 21 competências atribuídas a cada professor individualmente e responda, cada professor, em consciência, se é capaz de as exercer. É manifestamente excessivo. Confundem-se competências da escola, enquanto instituição de serviço público, com competências pessoais de cada um dos professores que nelas trabalham.

A segunda deriva do carácter centralista da proposta apresentada que fixa em até um terço o quadro de professores titulares de cada agrupamento ou escola (art.º 25º, ponto 2) e o Ministério da Educação arroga-se o direito de fixar, anualmente, o número de lugares a prover (art.º 39º, ponto 6). Projectos educativos, agrupamentos e escolas em territórios educativos difíceis, contratos de autonomia, para quê? O onisciente poder central tudo sabe e determina... O número de professores titulares por agrupamento ou escola não poderia ser fixado na sequência de um processo de avalia-

ção interna e externa que conduzisse à celebração de um contrato de autonomia tendo como base projectos educativos e a estrutura organizativa necessária à sua concretização?

A última tem a ver com o processo de progressão na carreira. Dezoito anos com avaliação de bom ou excelente para se poder candidatar a professor titular? Dois anos consecutivos de excelente para reduzir em um ano o período anterior? Só para quem não sabe que a vida e qualidade do trabalho da maior parte das escolas depende, assim o comprova a minha experiência, de profissionais entre os 30 e 40 anos. Aplicar o que está previsto na proposta seria desperdiçar os professores na fase mais profícua da sua carreira. Mais do que tempo de serviço, deve-se valorizar, nas condições de candidatura a professor titular, perfis de desempenho e qualificações acrescidas.

Aceito que a avaliação do desempenho deve ter efeitos efectivos na progressão na carreira. Para que isso de facto aconteça, admito que o acesso aos escalões de topo, com responsabilidades, competências e qualificações acrescidas seja limitado. Tudo o resto deve ser amplamente debatido e ponderado, tendo em conta estas e outras objecções. Duvido que propostas tão formalizadas, como aquela que foi posta em debate público, sejam a melhor maneira de promover as alterações participadas e assumidas pelos professores que a educação, considerada como um serviço decisivo para um desenvolvimento equilibrado e justo, requer.



IE / FN

REVISÃO DO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE

Um pequeno contributo para a sua análise

A uma primeira leitura do documento, a impressão global que assalta estranhamente o leitor é a de que está perante uma visão da realidade onde tudo é linear, simples e planificável. Quem quer que tenha da profissão docente, seja pelo exercício profissional directo, seja pelo estudo, reflexão e acompanhamento, a experiência da complexidade, da exigência ético-política, da permanente instabilidade das referências da acção, do improvisado e permanente imprevisibilidade a que está sujeito o saber e as práticas profissionais dos professores e educadores, não pode esconder, no mínimo, um gesto de estremeamento, talvez de raiva, impotência e angústia, por nunca, ao longo das muitas páginas com que o legislador se ocupa da vida profissional dos educadores e professores, haver um único passo do texto que testemunhe o reconhecimento daquelas dimensões, hoje determinantes, da profissão docente.

Dir-se-á que tal se ficou devendo ao carácter técnico-jurídico e administrativo que um documento desta ordem deve cultivar. E crê-se que é justamente esta a perspectiva que o legislador gostará (ou gostaria) de imprimir à realidade, como se ela (a realidade) fosse tanto mais submissa quanto a vontade do legislador lhe é indiferente.

Considera-se, obviamente, que a preocupação jurídica e a linguagem administrativa são elementos constitutivos da realidade a que se reportam e admite-se que o legislador queira ser fiel a este desígnio, isto é,

a de tornar homóloga da legislação a realidade para a qual legisla. Se esse é o princípio geral de todo o legislador, no caso vertente, o que está em causa, porém, é o carácter da opção que subjaz ao desígnio que está em marcha. Limitar-me-ei a pôr em evidência três traços – que me parecem maiores – dessa opção.

Em primeiro lugar, um certo autismo discursivo que vai muito para além do que disporia o formalismo técnico-jurídico aplicável à actividade reguladora do Estado, que tem de salvaguardar, como se reconhece, a universalidade e a objectividade da sua acção.

No caso em apreço, o discurso vai além dos princípios e enunciados gerais que remetam para uma plausibilidade esperável no âmbito da cultura docente, tendo em atenção a sua história, a sua identidade, a sua responsabilidade ético-profissional, e parece fixar-se e comprazer-se de forma especial naqueles domínios profissionais onde não só a conflitualidade profissional é maior, como é escasso o suporte científico-técnico, o que, a fortiori, recomendaria, no plano discursivo, o recurso à cultura comunicacional e à linguagem que a inspira. Não é esse claramente o caso, como se pode reconhecer ao longo de todo o artigo 41 da Secção II – Avaliação do Desempenho, mas especialmente nos seus pontos 1 e 2, onde a fundamentação da avaliação do desempenho é tranquilamente confundida com controlo e adaptação aos contextos, sem que nunca se invoque o desenvolvimen-

to do sentido crítico, a solidariedade institucional e profissional e o espírito de cooperação e de grupo.

Um segundo traço que domina o discurso e o torna solipsista é a sua sujeição aos cânones do eficacismo docente. A preocupação com os resultados escolares é uma constante – recorrente ao longo do texto é o uso do termo “resultados escolares” – sem que assuma qualquer evidência no texto a presença de objectivos comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos, com a cultura da sua participação cívica, com a promoção de actividades que integrem a produção escolar numa cultura de sentido pessoal e social. Esta preocupação com o eficacismo da acção docente elege claramente o professor, enquanto entidade individual, como a peça central da produção escolar em termos de resultados, como é especialmente visível no plano da avaliação do desempenho (art. 46, nº 2), em que os primeiros indicadores a considerar são a) – nível de assiduidade, b) – resultados escolares dos alunos e c) – taxas de abandono escolar. Esta cultura eficazista veiculada pelo documento em análise prolonga-se em efeitos colaterais de toda a ordem, mas o que parece destinado a exercer um grande protagonismo na futura carreira profissional dos docentes será a institucionalização da cultura dos prémios que passa a reger a “corrida” profissional.

Um terceiro e último traço corresponde à sujeição do desenvolvi-

mento da carreira docente não apenas ao Ministério da Educação, mas também ao Ministério das Finanças, conforme determina o Artigo 28 que estabelece a determinação de competências para efeitos de ajustamento dos quadros de pessoal docente. Se esta não é uma prática nova no âmbito das políticas educativas, os termos em que o novo Estatuto se propõe administrar a carreira docente constitui uma verdadeira “revolução institucional” cujos efeitos vão muito para além dos esperáveis sobre a “poupança pública”. Na verdade, se o acesso aos vários patamares da carreira e, designadamente, à condição de professor titular, ficam a reger-se por quotas administrativamente fixadas, parece estar criado a partir daí um conjunto de condições político-institucionais que não só infernizarão as relações profissionais dos professores, como contribuirão para aprofundar, ainda mais, as tendências para a prática do individualismo e da concorrência no interior das escolas.

Se há profissão onde devam ser fomentados os valores da esperança, da utopia e do optimismo e preservado o sentido da cooperação e da justiça, essa é a do professor, mormente nos tempos de chumbo que se avolumam. A revisão do Estatuto poderia constituir uma oportunidade de eleição para o fazer, apelando à mobilização, ao debate, ao relançamentos dos grandes desafios que o futuro nos reserva.

Será isso ainda possível?

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



IE / FN

REVISÃO DO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE

Uma discussão urgente

José Manuel Teixeira
Presidente do Conselho
Executivo da Escola
Secundária Fontes
Pereira de Melo, Porto

Recentemente, o Ministério da Educação (ME) apresentou a sua proposta de revisão do Estatuto da carreira Docente (ECD). Os breves comentários que se seguem centram-se na avaliação do desempenho dos professores e na estrutura da carreira docente.

Em todas as escolas públicas, existem excelentes professores que são autênticos pilares do seu funcionamento. A quantos destes profissionais foi atribuída a menção qualitativa de Bom, desde 1998? Quantas menções qualitativas de Não satisfaz foram atribuídas? Algo tem de mudar no processo de avaliação do desempenho.

Fazendo uma apreciação mais concreta a algumas das propostas do ME, direi, no que respeita aos intervenientes no processo de avaliação, que considero fundamental que os coordenadores de departamento curricular sejam avaliadores. Como lideranças intermédias, que o são, deverão assumir de uma forma activa novas responsabilidades na vida

da escola, dispondo obviamente de condições para o efeito.

Discordo, por completo, que a avaliação dos coordenadores de departamento seja assegurada por um inspector. Num momento em que se fala cada vez mais em autonomia da escola, não compreendo esta proposta.

Relativamente a alguns itens de classificação propostos pelo ME, considero que em relação aos resultados escolares dos alunos e taxas de abandono escolar terá de haver muita ponderação nestes itens. Uma coisa é trabalhar com alunos de sucesso e, muitas vezes, com “explicações”, outra, bem diferente, é trabalhar com alunos cujo percurso escolar é, no mínimo, menos bom.

Quanto à participação dos docentes na escola e apreciação do seu trabalho colaborativo e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação, concordo em absoluto.

Já no que se refere à apreciação re-

alizada pelos pais dos alunos que integram a turma leccionada em relação à actividade lectiva dos docentes, discordo e defendo que este item seja retirado. Cada pai pode ser atendido pelo Director de Turma, semanalmente. Cada turma tem um representante dos pais com assento no respectivo conselho. As associações de pais estão representadas no Conselho Pedagógico. Os pais dispõem, assim, de várias possibilidades para se manifestarem, positiva ou negativamente e já o fazem hoje, com toda a naturalidade.

Quanto à prevista observação de aulas pelo coordenador de departamento curricular, manifesto a minha concordância e penso que todos nós, professores, encararemos esta possível nova realidade, com toda a tranquilidade.

O ME propõe ainda que a carreira docente se desenvolva por duas categorias hierarquizadas. Se analisarmos as diferentes carreiras da função pública, verificaremos que todas

elas se desenvolvem por diversas categorias. Tenha-se em atenção os seguintes exemplos: a carreira de psicólogo, técnico superior, que se desenvolve por seis categorias, de estagiário a assessor principal; e a carreira docente no ensino superior universitário, que se desenvolve por seis categorias, de assistente estagiário a professor catedrático. Considero, assim, normal a proposta do ME de mais do que uma categoria de professores, tendo em atenção os pressupostos anteriores.

Relativamente à progressão na carreira docente e ao acesso, defendo que os critérios de ordem económica, por muito importantes que sejam, não podem, de forma alguma, serem os únicos a serem considerados. A carreira docente, bem como qualquer carreira, não pode assentar, penso eu, em entraves, criados unicamente para impedir a progressão ou o acesso, não levando na devida linha de conta o mérito dos envolvidos.

DONOS DO MUNDO

Inaugurado o oleoduto turco que distribuirá petróleo do Mar Cáspio

O oleoduto Baku-Tbilissi-Ceyhan (BTC), um projecto de quatro biliões de dólares que transportará petróleo do Mar Cáspio para os mercados mundiais, foi inaugurado oficialmente em Julho em Ceyhan (sul da Turquia). O presidente turco, Ahmet Necdet Sezer, o do Azerbaijão, Ilham Aliiev, e o da Geórgia, Michail Saakashvili, além do primeiro-ministro turco, Recep Tayyip Erdogan, instalaram, simbolicamente, a última tubulação da obra, que encerra a construção.

O secretário adjunto americano de Energia, J.C Shell, leu uma mensagem do presidente americano, George W. Bush, que disse que o oleoduto garantirá a segurança da oferta de energia reforçando a cooperação regional.

Esta obra, de 1.774 km, que vai de Baku, capital do Azerbaijão, até à Turquia, é uma das mais longas do mundo.

O oleoduto tem uma importância estratégica porque, com ele, o petróleo não passará pelo Irão e sobretudo pela Rússia, que até agora controlava quase toda a distribuição dos hidrocarbonetos dos países ex-soviéticos para a Europa. Por isso os Estados Unidos acompanharam muito de perto a obra. O grupo britânico BP possui 30 por cento do consórcio que administra o oleoduto. Os outros acionistas são as sociedades petrolíferas Socar, Amerada Hess, ConocoPhillips, Eni, Inipex, Itochu, Statoil, TPAO, Total e Unocal.

Fonte: AFP

TELEGRAMAS DAS FRENTEZ” E UMA FELIZ “MEMÓRIA” *

“Arrasaremos as povoações de onde saíram roquetes.”

Manchete de uma edição recente do jornal israelita Yediot Aharonot citando declarações de um oficial israelita não identificado

“Toda a gente sabe que uma vitória do Hezbollah constituiria uma vitória do terrorismo mundial.”

Declaração proferida em Roma pelo ministro israelita da Justiça Haim Ramon

“A guerra contra Israel não pára com um cessar fogo (...) é uma Guerra Santa, por amor a Deus, que só parará quando a nossa religião for dominante da Espanha ao Iraque.”

Ayman Al-Zawahiri, tido como o nº 2 da Al-Qaeda em mensagem vídeo transmitida pela Al-Jazira no dia 27 de Julho.

Israel já matou, desde 28 de Junho, pelo menos 141 palestinianos em Gaza, 423 libaneses ou residentes no Líbano (27 dos quais militantes do Hezbollah) e 4 observadores da ONU.

Hezbollah já matou, desde a mesma data, pelo menos 53 israelitas, 34 dos quais soldados.

Informações cruzadas de organismos oficiais e agências noticiosas

O secretário-geral ONU acusou Israel de, aparentemente, ter atingido de propósito o posto de observação da ONU no Líbano

Citação de agências

O Conselho de Segurança da ONU manifestou-se profundamente chocado com os tiros israelitas que mataram quatro observadores da ONU no Líbano tendo também exprimido preocupação pelas vítimas civis libanesas e israelitas.

Retirado do comunicado do Conselho de segurança da ONU

O presidente Bush insiste na ideia de que o conflito exige uma paz duradoura mesmo que isso implique mais tempo (e mais guerra) a obtê-la.

Citação de agências

“(...) Quando eclode a Segunda Guerra Mundial, Calouste Gulbenkian era um bem sucedido homem de negócios e vivia em Paris. De origem arménia, nascido em Úsküdar no tempo do Império Otomano, tinha adquirido a nacionalidade britânica por naturalização. O seu estatuto diplomático, visto ser conselheiro da Embaixada da Pérsia em França, leva-o a acompanhar o governo do Marechal Pétain para Vichy. É de Vichy que em 1942 decide vir até Lisboa com a intenção de ir para os Estados Unidos. Demora-se em Lisboa e aqui vai ficando sem nunca atravessar o Atlântico (...)”.

Emílio Rui Vilar, presidente da Fundação Calouste Gulbenkian, no discurso das celebrações do 50º aniversário da fundação.

*Júlio Roldão (jornalista) seleccionou as citações

Sujeitos e sujeição na leitura de literatura

para a Natália

... ler literatura na perspectiva dos manuais escolares não é mais do que saber dizer certas coisas sobre os textos literários, não é mais do que ser capaz de devolver, como resposta do leitor, significados pré-formatados.

A propósito das provas de exame de Língua Portuguesa do 9º ano da escolaridade, fizeram-se ouvir afirmações, recorrentes nos últimos anos, sobre a exclusão da literatura da escola. Paulatinamente, sem que sejam evidenciados dados empíricos suficientes, vai sendo naturalizada a ideia de que os textos literários têm ali a sua existência ameaçada; nesta linha de argumentação, esta ameaça é vista como parte de um movimento mais geral de reconfiguração do projecto da escola e, sobretudo, das disciplinas da área do Português. Esta mutação, no entendimento em apreço, traduziria a conversão da educação formal a um programa que privilegiaria o desenvolvimento de capacidades comunicativas básicas, de natureza essencialmente pragmática, em detrimento de um outro programa, de matriz “humanista”, orientado para a promoção da aquisição de conhecimentos fundamentais capazes de garantir a inscrição dos alunos num quadro determinado de referências culturais; a inserção neste quadro, apresentado como consensual e com poder para garantir sentimentos de pertença a uma comunidade nacional, seria posta em causa pela omissão dos textos literários canónicos que adequadamente o corporizariam.



IE / FN

É neste contexto que deve ser entendida a expressão de posicionamentos críticos face a ausência nos exames nacionais dos “grandes” textos de literatura, ainda que neles se possa encontrar, como foi o caso, um texto de David Mourão Ferreira. Tal presença, porém, não é manifestamente tida como suficiente. Não que aquele texto não seja reconhecido como literatura, simplesmente não é o exemplo da literatura certa. E essa é, e isto é dito em múltiplos lugares e em múltiplos registos, sobretudo, a de Gil Vicente, a de Camões, a de Pessoa.

As motivações subjacentes à expressão daquelas posições são muito diversas. Descartem-se, por agora, aquelas que mais não são do que manifestações epidérmicas que relevam do combate político quotidiano e considerem-se as que dão corpo a modos de entender os sentidos da literatura na escola. Desfaça-se, depois, o equívoco que consiste em considerar que o que a este respeito podemos verificar hoje representa, face ao que antes acontecia, uma regressão: histórica e sincronicamente, a literatura existiu(e) de modos diversos nos programas escolares, nos manuais escolares e nas práticas pedagógicas. A título de exemplo, a vinculação da literatura, entre ela a “grande literatura”, a objectivos de endoutrinamento ideológico é patente em vários momentos da história do ensino da língua na formulação que para ela e encontrada nos textos oficiais; noutros momentos é reconhecível a valorização que a literatura pode trazer para o alargamento do campo experiencial dos alunos. E isto aconteceu a propósito de um leque diversificado de textos, canónicos ou não.

Se a questão da relevância dos textos que são seleccionados para serem lidos na escola é um dado importante do problema em equação, mais importante é a consideração daquilo que com os textos se faz. Os textos como produto, como dado, e os textos como produção, como fazer, são dimensões que é necessário considerar em ar-

ticulação. No processo de recontextualização dos textos actuaem instâncias de que podem propiciar a exploração das suas potencialidades ou que, ao contrário, podem induzir leituras restritivas, que os podem reduzir a caricaturas. É conhecido, a este propósito, o efeito redutor que no contexto português os manuais escolares exercem, por efeito das suas características e das suas condições de produção e recepção. É sabido como, em geral, ler literatura na perspectiva dos manuais escolares não é mais do que saber dizer certas coisas sobre os textos literários, não é mais do que ser capaz de devolver, como resposta do leitor,

significados pré-formatados. É reconhecido, também, o poder de configuração que sobre as práticas pedagógicas estes materiais exercem.

A meu ver, a discussão deveria ser centrada em factos desta ordem. Nesta perspectiva, a pergunta decisiva será: quais são as práticas de leitura escolar significativas? Colocada em termos muito genéricos, a minha resposta valorizaria as práticas que encontram nos textos literários lugares e modos de aceder a versões do mundo e de mundos de linguagem relevantes para os sujeitos, que privilegiam a leitura de literatura como modo de autoconhecimento, e conhecimento dos outros e de reconstrução desse conhecimento. Para que isso seja possível, é necessário, porém, garantir uma condição, a de que os sujeitos envolvidos nas práticas de leitura, professores e alunos, sejam olhados efectivamente como sujeitos históricos, inscritos em coordenadas temporais, espaciais e sociais específicas, e que se exclua a leitura da literatura como prática de sujeição.

Tive ocasião de conhecer António Sérgio. A primeira vez que o vi creio ter sido numa sessão sobre cinema escolar, promovida pela Associação de Estudantes do Instituto Superior Técnico, em que ele entrou e se veio sentar numa das últimas filas do anfiteatro.

A sessão foi má, os filmes fracos e sem interesse. Mas o jovem a quem competia falar sobre o assunto desbobinou, na mesma, o seu discurso sobre o interesse do cinema escolar, depois de assistirmos a filmes, no mínimo, aborrecidos.

António Sérgio não disse nada na sala, mas, à saída, houve um grupo de estudantes que o acompanhou, e viemos descendo a esplanada no Técnico, para ficarmos a falar no topo da Alameda.

Falou-se do ensino e de pedagogia. António Sérgio relacionou o discurso desadaptado do jovem estudante com os cursos imutáveis dos velhos professores e com recordações suas. Contou que tinha sido presidente de num júri numa escola do Magistério Primário em que as candidatas tinham de apresentar uma monografia sobre métodos pedagógicos.

longe, ainda nos disse:

— “Esses, há que esperar que morram.”

Guardo aquela imagem de juventude e de optimismo, de um velho a correr para um eléctrico. Dum espírito vivo a acreditar que as ideias jovens venceriam, que ganharia a juventude, que bastava esperar que os portadores das ideias velhas desaparecessem.

António Sérgio foi enterrado depois do 25 de Abril. Já não pela Censura, mas por camadas de burocratas obscurantistas, instalados nos Ministérios, nos partidos, e não poucas vezes nas próprias organizações da juventude, incapazes de visões críticas (do geral e do particular), hostis às ideias e a quem tem ideias, mutiladores de

e tornar as pessoas capazes, elas próprios, de procurar, descobrir e saber fazer.

Nas vezes que falei com António Sérgio, que não foram muitas, mas foram intensas em determinado momento, as conversas desenvolveram-se sempre à volta de problemas concretos. Não guardo recordação de lhe ter ouvido qualquer discurso de natureza cultural ou filosófica. Era a sua maneira de tratar os problemas e de os situar, em que estava sempre presente uma crítica que parecia só querer remover as coisas para construir algo, que nos atraía. No seu relacionamento com os jovens, acho que procurava (e conseguia) um tipo de entendimento em que as explicações eram desnecessárias, mas que se devia traduzir na nossa maneira de agir. Nele, o particular ilustrava o método e a teoria. Creio que, conscientemente, usava o exemplo como método de ensino do geral. Sentia-se nele uma aversão dos verbalismos vazios de significado concreto. São estes os ensinamentos que dele recolhi. Outros terão recolhido coisas diferentes.

O insucesso escolar nas nossas escolas é fundamentalmente devido a elas se terem afastado, em vez de se terem aproximado, das ideias de António Sérgio. Acho que ele desconfiaria dos longos discursos sobre Pedagogia e Democratização do ensino e se empenharia em procurar exemplos concretos, que fossem exemplo, do que se pode fazer.

Por isso, neste momento, em que a melhoria do nosso ensino parece totalmente dependente dos créditos da CEE, pensei nele quando ouvi a pequena história que passo a transcrever.

Quando o jovem Galileu se apercebeu de que a duração da oscilação de um pêndulo talvez não dependesse da amplitude, fez dois pêndulos iguais e pediu ao avô que o ajudasse. Puseram os dois pêndulos a oscilar, um com pequenas oscilações e outro maiores, e enquanto ele contava as oscilações de um o avô contava as do outro.

Chama-se a isto, verdadeiramente, interrogar a Natureza. Que boa experiência a fazer nas escolas. A seguir, os alunos podem, por exemplo, procura saber – é isso que é investigar – qual deve ser a relação entre o comprimento dos dois pêndulos para que o período de oscilação de um seja duplo do outro. Sobretudo, devem procurar descobri-lo antes de lerem a informação num livro. Material necessário: um carrinho de linhas.

Nota: Escrevi este texto em 1990 e sugiro a sua publicação, agora, por me parecer pertinente e actual.

A lição sobre o gato



IE / FN

Quando chegavam diante do júri, ele dizia-lhes:

— “A senhora expõe e defende aqui métodos pedagógicos que considera bons. O que lhe peço é que improvise uma lição, sobre um tema qualquer, por exemplo, sobre o gato, em que aplique os métodos que preconiza.”

As candidatas revelavam-se incapazes de utilizar e por em prática os métodos que tinham “aprendido” e que se propunham, inclusive, transmitir.

A trinta e cinco anos de distância, as palavras estão certamente alteradas, mas quero garantir que o exemplo da lição sobre o gato foi o exemplo dado por António Sérgio.

Alguém perguntou o que havia a fazer com os velhos professores. (Nós, naquela altura, estávamos sempre a planear a sociedade futura e, como estudantes, preocupavam-nos os velhos professores esquecendo, naturalmente, os igualmente velhos estudantes.)

Um eléctrico vinha a subir do lado da Praça do Chile e António Sérgio teve de dar uma corrida para o apanhar. Mas, já de

iniciativas, desconhecedores (muitas vezes voluntários) da História recente, que tornaram o nosso ensino, nalguns aspectos mais retrógrado, anquilosado e menos adaptado às necessidades do País, do que antigamente.

São, no fundo, os velhos estudantes, tão velhos como os velhos professores, que nunca perceberam nem sentiram, que nas escolas se podem e devem dar lições sobre o gato, o trigo, a batata, o trânsito, o desemprego e a bolsa, sobre a música e sobre discotecas, sobre a política, sobre o País, sobre a cidade e sobre a própria escola. Lições para transmitir (poucos) conhecimentos, sobretudo, para fazer abrir os olhos

EDUCAÇÃO e cidadania

António Brotas
Professor Jubilado do
Instituto Superior Técnico

DIFERENÇAS

Luxemburgo no topo dos salários mínimos da União Europeia

De acordo com um estudo do Eurostat, as disparidades de poder de compra e de salários mínimos na União Europeia mantêm-se acentuadas. Com o seu salário mínimo, por exemplo, os luxemburgueses têm um poder de compra seis vezes superior à dos letões.

Entre os dezoito países da União que dispõem de um salário mínimo, o Luxemburgo, aliás, aparece à cabeça com um valor de 1503 euros mensais. A Letónia está precisamente na cauda do pelotão com 129 euros.

Ainda de acordo com o Eurostat, os salários mínimos na UE estão dividi-

dos em três escalões: um patamar inferior a 300 euros, um outro onde esse valor está estabelecido entre os 400 e os 700 euros, e um terceiro onde o valor é superior a 1200 euros.

A maioria dos novos países Estados membros da UE – Lituânia, Eslováquia, Estónia, Polónia, Hungria e República Checa – encontram-se, a par da Letónia, no primeiro grupo. Apenas Malta e Eslovénia, que aderiram à União também no ano passado, figuram no grupo intermédio a par de Portugal, Espanha e Grécia. No topo da classificação estão o Luxemburgo, a Irlanda, a Holanda, o Reino Unido a Bélgica e a França.

Fonte: AFP

NEW YORK TIMES DEFENDE DIREITO DE REVELAR SEGREDOS DO GOVERNO AMERICANO

O jornal norte-americano "The New York Times" defendeu recentemente o seu direito a revelar a existência de um programa governamental de espionagem bancária, destinado a seguir a pista de movimentos financeiros de supostos terroristas. Desde a publicação do artigo, o jornal tem sido acusado de atentar contra a segurança nacional e ter atitudes anti-patrióticas.

O secretário do Tesouro americano, John Snow, afirmou numa carta enviada ao director-geral do New York Times, Bill Keller, que "a decisão do New York Times foi irresponsável e constitui um duro golpe para a segurança dos americanos", acrescentando que o jornal "destruiu um programa de contraterrorismo extremamente eficaz e alertou os terroristas sobre os métodos e as fontes utilizadas para seguir os seus movimentos". Antes deste responsável, o presidente George W. Bush havia também afirmado que as revelações do jornal foram "infelizes".

Após a troca de argumentos, o NY Times enfatizou que o seu artigo "não atenta contra a segurança", contrariamente, por exemplo, a "revelar a posição de tropas, comprometendo claramente a segurança imediata dos indivíduos".

O jornal denuncia a "tendência alarmista" do governo Bush, acusando-o de ter usado a necessidade de aumentar a vigilância contra o terrorismo como "argumento a favor de um executivo extraordinariamente poderoso, isento dos controlos e contrapoderes habituais no nosso sistema de governo".

Não se trata da primeira controvérsia entre o New York Times e o governo. O jornal havia sido criticado em Dezembro por ter revelado a existência de um programa de intervenção telefónica de cidadãos americanos sem autorização judicial.

Para Thomas Patterson, professor de Harvard especializado nas relações entre a imprensa e o governo, o ponto central do debate é outro. "A revelação das escutas era claramente do interesse público. O presidente optou por ignorar a lei".

Para este analista, a administração Bush parece ser a principal responsável por esta situação porque, explica, "este governo tem um problema de credibilidade, com as suas afirmações a serem geralmente reveladas como meias verdades, e o Congresso, dominado pelo Partido do governo, não cumpre com o seu papel de controlo".

Fonte: AFP

Educação, uma palavra que traz no seu bojo uma forte relação do poder que se estrutura nas sociedades. Sabemos nós, os educadores e as educadoras, o papel da educação no actual contexto global? A nossa prática pedagógica corrobora com o contexto e a fomentação do capitalismo? É interessante pensarmos como a escola influencia nossas vidas. Na Grécia antiga as meninas não recebiam qualquer educação formal mas aprendiam os ofícios domésticos e os trabalhos manuais com as mães. O principal objectivo da educação grega era preparar o menino para ser um bom cidadão. Os gregos antigos não contavam com uma educação técnica para preparar os estudantes para uma profissão ou negócio. Se visualizarmos um outro paradigma social, percebemos uma outra perspectiva de educação. Quando a burguesia se apropria do poder no final do século XVIII, a educação ganha um outro espaço, a es-

se um entrave para o seu processo de desenvolvimento. Portanto, é preciso destruir a classe feudal para que o capitalismo avance. Mas como a então sociedade feudal também tinha sua classe oprimida, os servos, estes não serviam para atender as necessidades do capitalismo. A produção capitalista precisava de trabalhadores livres que produzissem em troca de dinheiro e que se deslocassem para os locais necessários aos em que os capitalistas.

Então, a nova classe progressista, a burguesia, avança com as emergentes formas de produção de capital, impõe as novas bases de relações sociais: a burguesia e o proletariado. Não bastava, portanto, destituir o modo de produção feudal, era preciso criar mecanismos para sedimentar o paradigma social que acabará de emergir. A escola é um dos mecanismos para a fomentação deste novo ideal social e precisa formar trabalhadores para atender às necessidades do capital.

Da então fase emergente da burguesia até os dias actuais tivemos algumas configurações do capitalismo e este sempre se aproveitou da escola para atender às suas necessidades. No século XX, mais precisamente entre 1973 e 1975, o mesmo sofre uma reestruturação. "A rigidez do fordismo e sua linha de montagem são substituídas pelo novo modelo de produção, baseados na flexibilidade e em redes (...). A produção de bens de consumos e matérias e duráveis são substituídas pela produção de serviços –



IE / FN

Capitalismo e educação: ponto para reflexão

cola na qual ocorre a escolarização. Portanto, se reflectirmos sobre o contexto histórico da época, sabemos porque há uma necessidade da nova formatação educacional (escolarização). No período do feudalismo, a estrutura se constituía de feudos e num determinado período emerge uma produção capitalista nas cidades independentes na sociedade feudal, onde se desenvolve a chamada produção de mercadoria. Enquanto a produção é limitada, a estrutura feudal não impede que as relações capitalistas de produção se desenvolvam. Mas, quando a manufactura ganha forças de produção numa escala ampla, a estrutura feudal torna-

se pessoais, comerciais e educacionais(...)". (Harvey, 1992). O chamado Estado-Nação é agora responsável para difundir uma nova lógica de mercado no qual as políticas educativas são tão fundamentais que inclusivamente são discutidas em esferas que não nos Estados-Nação, mas nas instituições supranacionais como: BIRD, OMC, Banco Mundial, ou nos blocos regionais como a União Europeia. São essas instituições, com o seu poderio económico, que ditam as normas das políticas educativas que nós educadores e educadoras em nossa prática pedagógica difundimos. E será que devemos perpetuar essa lógica de mercado? Estamos presos a uma teia sócio económica que nos impede de contrariar este sistema educacional que agora vigora? "2,8 bilhões de pessoas vivem com menos de 2 dólares por dia, mais de 45% da população do mundo". (Stiglitz, 2002, p. 25) Será que educar para a manutenção do capitalismo reflecte nesses números acima citados? Pensemos!

E AGORA professor?

Kleber Silva Rocha
Mestrando em Ciências
da Educação ESE-IPLeiria
/ FPCE-UP
klebersrocha@msn.com

COM OS TEMPOS DA ESCOLA

Sebastianistas e quixotescos na espiral da reinvenção



IE / FN

AFINAL onde está a escola?

Patrícia de Cássia
Pereira Porto

pp.porto@uol.com.br

GRUPALFA – Grupo de
pesquisa em alfabetização
das classes populares.

Universidade Federal
Fluminense (UFF), Rio de
Janeiro, Brasil

Vivemos um tempo de “egoísmos”, de um voltar-se para um universo interior, muitas vezes estéril e carregado de tensões e contradições, estas que atravessam singularmente o drama da contemporaneidade ou ainda - de todos os tempos, se pensarmos o homem em sua ânsia de conhecer a vida e o que há nela de mistério, o homem amarrado a um mundo desconcertantemente desumanizado, pleno de angústias coletivas, de incertezas em face de um amanhã, marcado por guerras, medos e outras aflições universais. Sentindo-se comprimido, diminuído em sua essência, ao pensar que a técnica e a evolução das ciências o esmagam sob seu peso, o homem da atualidade, da sociedade da informação, torna-se ao mesmo tempo inventor e fugitivo dos (des)confortos que cria, fugindo da realidade única que julga conhecer.

Vivemos um tempo no qual, como diria Eduardo Galeano, o individualismo torna-se instituição. Todos se voltam para os seus próprios umbigos, deixando de ver e viver as relações e realizações sociais coletivas. Fazemos parte de um mundo onde as tecnologias alcançam descobertas inovadoras a cada dia, onde a concorrência e a aculturação desmedida ajudam a evidenciar a crescente desconfiança que cultivamos em relação aos outros, até mesmo em relação aos nossos pares. Isso nos faz deixar passar questões essenciais à vida, por estarmos sempre trancafiados nas cadeias de segurança máxima, incutidos nas idéias e padrões pré-estabelecidos, nos preconceitos incabíveis e infundados de uma sociedade que se torna cada vez menos relacional. Somos comandados pelo “mercado” e pelas negociações e oscilações que o envolvem. Isto tem valido até para as relações humanas. E aos poucos nos tornamos “desmemoriados do presente”, a ponto de esquecermos que nascemos, criamos e reinventamos a vida, re-significando as diversas realidades a partir da interação com os outros e com o mundo, desse lugar da real-ação que, mediado pela experiência e por uma poética da existência, nos impulsiona a “ser” e “fazer”.

Vivemos um tempo de solidão dilacerante, aumentada por

uma profunda angústia frente aos projetos de futuro. Essa angústia permanente, que caracteriza uma determinada face do cotidiano, resolve-se no tédio infinito sem o mito da crença. De fato, se perdemos o contato com o que há de esperança na crença, maior é a sensação perene de perda. Se a fé está morta, e se humanamente não vivemos sem crenças, só nos resta um longo tempo para “gastar” e “consumir”.

Diante disso, será que matamos o tempo ou é ele nosso assassino? Quantos tempos existem dentro de nós e dentro do próprio tempo? Qual deles prevalecerá? O tempo dos ressentimentos? Das memórias engolidas? Das reminiscências ancoradas que devolvemos mais tarde aos outros e a nós mesmos? O tempo de Zeus? O tempo que virá para fechar o ciclo de domínios de Cronos que, ao engolir os seus e os nossos filhos, tenta devorar nossas esperanças? Acredito que o tempo das instituições esteja sim no tempo de Cronos, mas sei que há também o tempo poético das beberagens que vivem de lembranças e projetos, podendo sempre reascender e alimentar o nosso sentimento de crença no passado e no futuro, sendo os dois apenas o que há de presente. A escola, sendo instituição, está no tempo “cronometrado”, capitalizado, es- quartejado entre as tantas “disciplinas”, o tempo da grade curricular.

E é possível indagar: de quantos tempos nós, educadores, precisamos para orquestrar o tempo que a escola “demanda” ao tempo que desejamos para as nossas práticas instituintes: seis, quatro, dois? E sendo os tempos escolares finitos, marcados por vários términos e começos, como libertar da chaga do determinismo a relação que se mantém com “os conteúdos”, aqueles trancados em armários e cabeças, por vezes reduzidos à arrumação dos escaninhos?

Talvez a decisão de quantificar o tempo ao invés de qualificá-lo venha fazendo de muitas escolas o que faz com as mais diversas instituições, um lugar de onde se quer fugir para viver o tempo, perder o tempo, saborear o tempo do lado de fora. Mas apesar das limitações do tempo de Cronos, o tempo da escola está também no tempo de Kairós, no tempo da oportunidade que nos leva ao tempo do imaginário e da transformação. O tempo da escola se faz cheio de passagens a serem desvendadas, experimentadas por nossa curiosidade e ousadia. Está no tempo da água viva, tempo que faz de nós, educadores e educandos, viventes e milagreiros de um mistério-mundo, ora sebastianistas, saudosistas a espera do retorno de Dom Sebastião, renascidos coragem. Ora quixotescos, enfrentando os moinhos de vento do presente como ternos visionários a espera de vivermos um tempo de luta, mas com crença e encanto.

GENERO e POLÍTICA

Islamitas vencem eleições kwaitianas e mulheres fracassam na sua estreia

Os islamitas são os vencedores as últimas eleições legislativas kuwaitianas, enquanto as mulheres, estreadas na disputa, não conseguiram obter nenhuma lugar. A oposição, liderada pelos islamitas, ficou com 33 dos 50 assentos em disputa do novo Parlamento, contra 29 no anterior.

Os islamitas, sozinhos, ficaram com 21 lugares, contra 18 no Parlamento dissolvido, ganhando assim três assentos. Eles formam o maior grupo parlamentar na nova assembleia. Estes resultados representam uma dura derrota para o governo em funções, dizem os observadores.

No total, o Parlamento tem 65 deputados, mas 15 são designados, como direito

de voto. Entre os 21 islamitas eleitos, 17 são sunitas e quatro pertencem à comunidade chiita, que perdeu um deputado em relação ao que tinha no actual Parlamento.

As mulheres, que estavam a participar nas eleições pela primeira vez, não conseguiram eleger nenhuma deputada para o novo Parlamento.

As duas mulheres que tiveram os melhores resultados são Rola Dacti (mais de 1.540 votos) e Nabila al-Anjari (1.056 votos). Elas foram derrotadas por uma diferença de mais de 3.000 votos cada. Entre os 340.000 eleitores inscritos, mais de metade (195.000) são mulheres. Isto significa que elas votaram esmagadoramente neles.

Fonte: AFP

IMAGEM DE CHE GUEVARA TRANSFORMADA EM ÍCONE DE CONSUMO

A imagem de Ernesto 'Che' Guevara, o revolucionário argentino morto em 1967 na tentativa fracassada de levar a revolução até à Bolívia, tornou-se desde essa altura numa autêntica mina de ouro que ajuda a vender desde óculos até preservativos, tal como o demonstra uma exposição recentemente inaugurada em Londres.

Intitulada "Che Guevara: Revolucionário e Ícone", a mostra, que ficará patente até Agosto no Victoria & Albert de Londres – um dos museus de artes aplicadas mais importantes do mundo – centra-se na foto do Che tirada pelo cubano Alberto "Korda" em 1960. Esta imagem do "guerrilheiro heróico", com boina e olhar sonhador, captada por Korda na época em que Che era ministro cubano da Indústria e participava no funeral de mais de cem cubanos mortos na explosão de um barco belga no porto de Havana, é "uma das fotos mais difundidas e reproduzidas no mundo inteiro", explica Trisha Ziff, comissária da exposição. Usando cartazes, filmes, roupas e objectos comerciais e artísticos inspirados nesta foto e procedentes de mais de 30 países, a mostra no Museu Victoria & Albert resgata "a narrativa" desta imagem. Korda, cujo nome real era Alberto Díaz Gutiérrez, tirou apenas duas fotos do Che durante a cerimónia fúnebre, tal como atesta o museu londrino, que exhibe o filme usado pelo fotógrafo cubano.

Após a morte do líder revolucionário, esta foto tornou-se um testamento trágico de uma causa perdida, passando para a posteridade como um símbolo da luta contra o sistema capitalista e a sociedade de consumo. Mas, ao mesmo tempo, deu também origem a uma indústria milionária que a usa numa variedade de produtos de consumo.

No México, por exemplo, a figura do Che está presente em preservativos, ao passo que nos Estados Unidos aparece estampada em caixas de lenços descartáveis, em garrafas de vinho em França e em maços de tabaco em Espanha. Uma empresa australiana chegou a lançar um sabor de gelado inspirado no nome do líder guerrilheiro - "Cherry Guevara" - e uma fabricante de cremes para lábios com sabor de goiaba usou-a como imagem da marca: "rebele-se contra a secura dos lábios", diz o anúncio.

Recentemente o estilista francês Jean Paul Gaultier usou-a também para vender óculos de sol e Madonna vestiu a boina do guerrilheiro heróico para vender o seu álbum "American Life".

Fonte: AFP



IE / FN

Espaços, brincadeiras e esporte

O homem é social, histórico e cultural e por isso ensina e aprende em todos os espaços-tempos de sua vida. Há alguns que são legitimados na modernidade, como aqueles que são entendidos como os locais onde ocorrem o ensino e a aprendizagem: as escolas (Alves, 2000). A introdução das crianças nesses espaços-tempos de aprender/ensinar tem obedecido a uma tendência nas grandes cidades pois, cada vez mais precocemente, as crianças têm tido seus primeiros contatos com esse universo. "O normal da vida da criança é brincar.... Brincar não significa para a criança fazer algo diferente. Essa distinção só aparece quando lhe ensinamos categorias distintas de atividades, naturalmente, o brincar torna-se oposto de estudar e trabalhar." (Santin, 1994 p.166). A pedagogização das brincadeiras pelos professores da educação infantil são meras tentativas de adequação do espaço escolar à necessidade natural da criança em brincar, como se entendessem o jogo ou a brincadeira somente como um método de aprendizagem infantil. Essa é uma proposta interessante já que é melhor uma escola com brincadeiras do que uma sem elas. Mas brinca-se quando se tem vontade e não quando o professor diz que é a hora de brincar.

No espaço-tempo da escola existe uma rede de relações entre os alunos, rica na troca de experiências entre eles. Mas e o espaço-tempo de brincar, de experimentar as relações com o outro, sem que estas sejam forçadas pela participação, em comum, em uma instituição? Cria-se esse espaço-tempo nas, cada vez mais raras, brincadeiras de rua nas quais as crianças moradoras de um prédio interagem em redes com as crianças de outros prédios da mesma rua, tecendo conhecimentos e vivências de brincadeiras

antigas ou novas, dando uma característica única a uma rua dentro do mesmo bairro. Assim, levam para o espaço comum da rua, as brincadeiras nascidas, inventadas ou experienciadas em um prédio e retornam dela com brincadeiras aprendidas com as crianças de outros edifícios. Muitas vezes retornam com as mesmas brincadeiras mas modificadas ou reforçadas pela participação de outras crianças na sua experimentação. As experiências dos grupos de crianças, já tecidas pela diversidade de seus integrantes, entrelaçando-se nas ruas às culturas de outros grupos em brincadeiras permite vivências nas quais a desigualdade é reconhecida e aceita como produtora de cultura.

Nesse aspecto, dentro e fora da escola, há uma ultrapassagem de limites, dos muros da escola às grades dos edifícios: em uma o espaço-tempo dos recreios e outros tempos vagos são tomados por brincadeiras provenientes dos espaços não-escolares. Na rua, aprende-se e ensina-se brincadeiras incorporadas aos trabalhos da escola.

Na área dos esportes, as instituições de ensino e as esportivas ajudam com a iniciação esportiva, no treinamento esportivo infantil ou no aperfeiçoamento da capacidade esportiva do jovem atleta. Porém, há algo anterior à descoberta do talento esportivo do atleta pelas instituições e que funciona como motor primário no desenvolvimento individual do futuro atleta. As atividades físicas e os jogos esportivos informais, praticado nas ruas, praças, praias, play-grounds ou mesmo as atividades praticadas dentro das instituições de ensino e esportivas, quando as crianças reúnem-se sem a presença de um professor ou adulto que coordene a atividade, parecem atuar de forma decisiva no desenvolvimento da criança de suas possibilidades em se revelar como atleta. Essa experiência esportiva através do jogo informal, desfrutado com prazer e motivação, em uma rua do seu bairro com chinelos ou pedras demarcando as balizas e com a organização feita pelos membros das equipes, reforça a possibilidade da aprendizagem em redes no esporte nas quais jogar contra o outro, torna-se jogar com o outro.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 10º ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTIN, Silvano. Visão lúdica do corpo. In: DANTAS, Estélio H.M. (Org.) Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1994.

FORA da escola

Fernando Corrêa de Macedo
Professor de Educação Física. Professor no Centro Universitário Celso Lisboa. Membro do Grupo de pesquisa 'As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania', ligado ao Laboratório Educação e Imagem, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



Escola portuguesa e democracia: A sala de aula em debate

IE / FN

Todas as reivindicações que fazem parte da agenda daqueles que afirmam pertencer ao campo educativo democrático de pouco ou nada servem se não contribuírem para que os alunos e as alunas deste país possam beneficiar das oportunidades educativas que as suas escolas lhes proporcionam.

DISCURSO directo

Ariana Cosme
Rui Trindade
FPCE da Universidade
do Porto

Nunca defendemos que o debate em torno da Escola pudesse ser circunscrito à sala de aula. O que defendemos é que é neste contexto educativo específico que, em última análise, tudo se joga e, de algum modo, se revelam os sentidos das políticas educativas, os seus equívocos, as suas dificuldades, as suas potencialidades ou, dito de forma mais ampla, as suas zonas de luz e sombra. É, por isso, que na reflexão sobre a Escola portuguesa e a democracia, a sala de aula não poderá deixar de ser um objecto prioritário dessa reflexão, já que todas as reivindicações que fazem parte da agenda daqueles que afirmam pertencer ao campo educativo democrático de pouco ou nada servem se não contribuírem para que os alunos e as alunas deste país possam beneficiar das oportunidades educativas que as suas escolas lhes proporcionam.

É, assim, partindo deste pressuposto que importa discutir se, efectivamente, estamos perante oportunidades educativas que contribuem para a apropriação de instrumentos de reflexão e de acção sobre o mundo, alargando a possibilidade de aí intervir e de o ler, para além das evidências que o circunscrevem a uma visão simplista do mesmo, ou se estamos perante momentos que obliteram a inteligência e o humano, em nome de um conjunto de ideias feitas que tende a fazer passar por útil aquilo que, na maior parte das vezes, não tem qualquer tipo de utilidade cultural seja para aqueles que continuam a beneficiar da Escola seja para quem não colhe quaisquer usufrutos da sua permanência neste contexto educativo. Por isso, é que o problema do insucesso e do abandono escolar não pode ser abordado como um problema que se circunscreve ao universo das crianças e dos jovens provenientes dos meios sociais desfavorecidos. O problema é, hoje, bem mais amplo, já que embora se desvende através dos resultados escolares destes últimos, não deixa de afectar, a seu modo, todos os que percorrem os espaços escolares. Os ditos bons alunos não beneficiam tanto quanto se

supõe que beneficiem da educação escolar, enquanto, igualmente, os seus professores são vítimas de uma situação para a qual contribuem, em larga medida, por inacção pedagógica.

Não queremos afirmar com tal argumento que os professores têm possibilidades de, só por si, salvaguardarem as respectivas escolas dos prejuízos de políticas educativas que se caracterizam mais pela afirmação de propósitos e de princípios generosos do que propriamente pela assunção de decisões coerentes com esses mesmos propósitos e com esses mesmos princípios. O que defendemos é que os professores têm que assumir uma outra postura profissional, sustentáculo de reivindicações que entendam o mal-estar, com que hoje tendem a viver a profissão, como algo para o qual também contribuem quando vão permitindo, por um lado, que outros pensem por si as decisões que têm que assumir nas respectivas salas de aula, sem interpelar o sentido destas decisões e a sua pertinência, enquanto operação que pode contribuir para que o seu trabalho possa ter significados culturalmente mais gratificantes e, por outro lado, quando respondem a esse mal-estar a partir de corporativismos fechados ou de atitudes pedagogicamente segregacionistas.

Desengane-se, contudo, a senhora ministra da Educação face ao discurso que aqui exprimimos, já que este nada tem a ver com aquele que a Professora Maria de Lurdes Rodrigues tem andado a divulgar. É que sabendo como a possibilidade de intervir em salas de aula a partir de uma racionalidade democrática é algo a que um número de professores resiste, e de forma denodada, também sabemos que não é arrastando o seu nome pela lama que essa resistência será superada. É que a resistência destes professores não poderá ser entendida como um acto anómalo que uma acção política musculada e voluntarista faria implodir. A resistência dos professores é a expressão de um modo consolidado de entender a Escola que, hoje, já não admite ilusões quer acerca das implicações das medidas de carácter remediativo quer acerca das medidas que se invocam em nome de quaisquer reivindicações de generosidade social. A problemática da construção de práticas educativas sujeitas a uma racionalidade democrática não é algo que se decreta nem, tão pouco, é algo que se deseje tanto como se apregoa, nomeadamente, e também, por parte daqueles que, hoje, detém o poder político quer no Ministério da Educação quer fora dele.

CORRUPTOS

Colaborador de Blair é preso em investigação sobre financiamentos suspeitos

Michael Levy, colaborador do primeiro-ministro britânico, Tony Blair, e responsável pela recolha de fundos para o Partido Trabalhista, foi preso no dia 12 de Julho pela Polícia, que investiga o financiamento desse partido político, informou a imprensa local.

O porta-voz de Downing Street não quis comentar a informação, divulgada pelas redes BBC e Sky News: "Essa é uma questão que diz respeito ao partido, e não irei comentá-la", afirmou. A investigação sobre o financiamento de partidos políticos na Grã-Bretanha teve início em Março passado. Segundo a imprensa,

Downing Street sugeriu no último Outono que três executivos milionários ocupassem cadeiras na Câmara dos Lordes, semanas depois de eles terem doado milhões de libras esterlinas aos trabalhistas. O partido de Tony Blair é também acusado de ter favorecido o acesso à Câmara dos Lordes e a obtenção de títulos de nobreza a empresários que decidiram tomar conta da gestão de escolas públicas apoiando assim a política de privatização do ensino assumida por Blair.

Michael Levy, detido para interrogatório, foi o recente enviado especial de Tony Blair ao Médio Oriente.

Fonte: AFP

Inquéritos On-Line

Tendo em conta a política já aplicada e proposta para aplicação pelo Ministério da Educação, os problemas que afectam a educação nacional, no essencial, nos próximos anos:

Vão ser resolvidos

09%

Vão agravar-se

43%

Vão manter-se

44%

Outra opinião

01%

Total Respostas: 501

O clima social em Portugal está:

Triste e pessimista

85%

Alegre e optimista

00%

Aceitável

14%

Total Respostas: 481

Em relação à dobragem do século (ano 2.000) Portugal é hoje um país:

Onde é mais agradável viver

06%

Onde é mais desagradável viver

47%

Igual ao que era em 2.000

36%

Outra opinião

09%

Total Respostas: 441

Se houvesse agora eleições qual era o seu sentido de voto?

Abstenção

10%

Branco

15%

Nulo

27%

PS

06%

PSD

15%

CDS/PP

01%

CDU

06%

Bloco Esquerda

12%

Outros

04%

Total Respostas: 441



IE / FN

Do secundário ao superior: a equidade

O sistema educativo português tem dificuldade em interiorizar o papel que os exames nele desempenham. As controvérsias são grandes e recorrentes, as mudanças legislativas são frequentes (quantos regimes de exames tivemos desde a criação do já longínquo Ano Propedêutico?), os jornais trazem as mais pequenas perturbações, por vezes banais, para a primeira página, etc..

A maior parte das controvérsias com os exames portugueses tem acontecido a propósito do final do ensino secundário e do acesso ao ensino superior. Para que não haja dúvidas, acho que o actual sistema português me parece bastante bom e que corremos o risco, com uma modificação precipitada, de “deitar fora o bebé com a água do banho”.

Se não houvesse mais candidatos do que vagas à maioria dos cursos, não seriam necessários exames de seriação para entrada no ensino superior; todos os estudantes entrariam nos cursos da sua preferência, tivessem ou não vocação para isso. Como em Portugal (e muitos outros países) há mais alunos a querer entrar nalguns cursos do que as vagas que esses cursos oferecem, é necessário encontrar algum critério de selecção; como ninguém consegue medir o mérito e a vocação de forma minimamente correcta e expedita, tudo o que podemos aspirar é a uma aproximação tão boa quanto possível.

Um exame (escrito ou oral ou uma combinação de ambos) é assim uma ferramenta natural de seriação: quem mostrar naquele momento estar melhor preparado em função dos parâmetros definidos pelo exame é quem deve entrar à frente, o que parece algo de minimamente justo.

O problema começa com a definição dos parâmetros do exame e com o modo como esses parâmetros são testados. Por

exemplo, sempre me causou estranheza que os exames de línguas não tivessem prova oral (o domínio da língua materna ou estrangeira pode ser apenas testado através de provas escritas?). Os exames devem satisfazer um certo número de princípios gerais para serem justos. A própria Lei de Bases enuncia alguns. Por exemplo a equidade: todos devem ter oportunidades equivalentes de se preparar para o exame e portanto de provar que são capazes de superar as provas de exame e assim mostrar o seu mérito (pelo menos no momento do exame).

Se os parâmetros do exame forem genéricos (como testes de “cultura geral”) então o sistema educativo vai introduzir mais desigualdade ao aumentar o impacto de factores exteriores como o ambiente sócio-cultural em que os estudantes se inserem. O nosso sistema, concentrando o essencial dos exames em conteúdos e capacidades que se podem (devem!) desenvolver ao longo da escolaridade, está na realidade a dar oportunidades razoavelmente equivalentes a todos os estudantes de mostrarem que merecem entrar no curso que pretendem frequentar.

Quando aparecem propostas de separar completamente o ensino secundário do ensino superior dizendo-se “o ensino superior que organize as suas próprias provas de acesso” está-se na realidade a impedir que o princípio da equidade possa ser satisfeito. Senão vejamos: as provas de acesso que o ensino superior organizasse seriam baseadas em que tipo de conteúdos? Os do ensino secundário? Então para quê fazer dois exames sobre o mesmo tema? Outros conteúdos? Então os alunos estavam três anos a estudar uma coisa e depois o exame pressupunha outros conteúdos (outras capacidades)? Eles deveriam aprender esses outros conteúdos onde? Quem não tivesse oportunidade ou possibilidade económicas para isso ficaria em desigualdade flagrante.

Além do mais, se o ensino superior organizar provas que mobilizem conhecimentos que não os do secundário, os alunos (e pais) pressionarão os professores para que dêem mais atenção a essas provas de exame do que ao cumprimento dos programas oficiais (não sujeitos a exame); é o que acontece, com consequências negativas óbvias, em países como a Espanha ou a Grécia.

Assim, o facto de os exames finais do ensino secundário servirem também de provas de acesso, ajuda a garantir a equidade no acesso ao ensino superior.

verso
e reverso

DO SECUNDÁRIO

Jaime Carvalho
e Silva

Departamento de
Matemática

Universidade de Coimbra



PROFEDIÇÕES, Lda

Livraria on-line

<http://www.profedicoes.pt/livraria/>

Descontos 20%

Oferta: portes por envio à cobrança

21
a página
da educação
ago/set 2006

O sistema educativo na Finlândia

Iniciam a escola aos sete anos de idade. O ensino obrigatório perfaz nove anos, mas os alunos que decidem não prosseguir estudos são incentivados a fazer mais um ano de estudos facultativo e assim deixam o sistema educativo apenas aos 17 anos.

O ensino básico está estruturado em dois ciclos: um de seis anos, leccionados por um professor de classe, e outro de três anos, onde o ensino é veiculado por professores de disciplinas. Cerca de 90 por cento dos alunos prosseguem estudos secundários imediatamente após a conclusão do básico: 54 por cento ingressam na via geral e 36 por cento na vocacional. O ensino secundário dura três anos. Não há regulamentação específica quanto ao número de alunos por turma, mas a média é de 24, agrupados por faixa etária. O ingresso no ensino superior está limitado ao número de vagas, mas é dada ao estabelecimento de ensino a liberdade de estipular os seus critérios de admissão. Aqui é possível ao aluno tirar um grau académico baixo (o bacharelato, ou primeiro ciclo de estudo, que é geralmente completado em três anos e tem 180 créditos) ou superior (o master, ou segundo ciclo de estudos que perfaz mais dois anos de formação para além da inicial, num total de 120 créditos). Esta divisão é semelhante no ensino politécnico, onde o primeiro ciclo de estudos tem a duração de três anos e meio a quatro anos, entre 180 a 240 créditos; e o segundo ciclo de estudos, consiste em um ou ano e meio de formação, ou seja, entre 60 a 90 créditos.

Administração das escolas

A organização, criação e manutenção dos ensinos básico, secundário e politécnico, está a cargo das autoridades locais: municípios e organizações privadas. A repartição dos custos de funcionamento das escolas nestes três níveis de ensino é feita entre o Estado (57%) e município (43%). Todas as universidades finlandesas são estatais. O seu financiamento é por isso assegurado quase na totalidade pelo orçamento de Estado.

A administração dos estabelecimentos do ensino básico e secundário compete a um conselho da escola liderado por um reitor. Acresce que no ensino secundário cada escola deve ter um órgão representativo dos estudantes. No ensino superior, as universidades são dirigidas por um reitor e um conselho composto por professores universitários, outros professores e investigadores, outros membros do corpo de funcionários do estabelecimento de ensino e estudantes. Os politécnicos são administrados por um reitor ou presidente sendo que os seus conselhos directivos contam ainda com representantes das áreas de negócio e do mundo do trabalho.

Admissão do corpo docente

As entidades que veiculam a educação são responsáveis pela contratação dos seus corpos docentes. Também determinam o tipo e número de postos de trabalho necessários ao funcionamento das escolas. E regra geral as vagas públicas devem ser preenchidas sempre que possível por professores permanentes. A cada autoridade local é dado o poder de decidir a qual dos seus corpos constituintes caberá a contratação de novos docentes. Pode ser um comité educativo, o conselho municipal, ou o conselho da escola ou – sobretudo no caso das contratações a curto prazo de professores de substituição – ao reitor. De modo geral nas instituições públicas o poder de contratação varia.

Os critérios de admissão são estabelecidos por cada entidade que preside à contratação. Nenhum critério de admissão é imposto às autoridades locais ou a outra entidade educativa. O objectivo é escolher as pessoas mais qualificadas para cada função em particular. As qualificações dos professores estão estipuladas num decreto sobre essa matéria.

Avaliação dos professores

Nem os professores nem os seus métodos de ensino são alvo de avaliações. No entanto, o reitor do estabelecimento de ensino é sempre o líder pedagógico da instituição que dirige, daí que seja ele o responsável quer pela instrução dada quer pelo corpo docente. A maior parte das escolas possui um sistema de qualidade, que inclui discussões anuais. A sua finalidade é a avaliação do alcance dos objectivos educativos do ano anterior, bem como o estabelecimento de novos objectivos e o sinalizar de necessidades para o ano seguinte.

Sistema remuneratório

Os salários são acordados nacionalmente ao abrigo de um contrato colectivo para os trabalhadores estatais ou municipais do sector da educação, e que são acordados em intervalos de um a três anos. A posição do professor na tabela salarial é determinada consoante as suas responsabilidades e qualificações.

Na Finlândia, os municípios foram divididos em duas classes no que toca à sua capacidade financeira por relação ao custo de vida. Assim, os salários praticados nas grandes cidades e áreas remotas (classe um) são cerca de três por cento mais elevados que os restantes. Os anos de serviço na administração pública e a experiência de ensino proporcionam aumentos. Outras tarefas adicionais à docência são compensadas com uma subida no escalão salarial ou um bónus.

O salário base aumenta com os anos de serviço em cerca de cinco por cento, ao fim de dois, cinco, oito e 13 anos, quando o professor lecciona a tempo inteiro. Se um professor der mais aulas que as estipuladas no contrato colectivo para o sector da educação, recebe um pagamento suplementar. Uma aula extra por semana significa um aumento de três a quatro por cento do salário mensal. O contrato colectivo prevê ainda que o professor receba uma compensação para a maior parte das tarefas adicionais que lhe são atribuídas. Tais tarefas podem incluir a direcção da escola, a gestão da livreria da escola, fazer a manutenção do equipamento audiovisual, entre outros.

Em 2003, nos municípios com capacidade financeira classe dois, a mais comum, o salário inicial de um professor do ensino básico com grau académico superior e um horário de apenas o número obrigatório de horas (ver neste texto horário de trabalho), rondou os 1795 euros. Já o salário final de um professor, com o mesmo número de horas leccionadas, alcança os 2564 euros. No ensino secundário, e ainda nos municípios de capacidade financeira classe dois, o salário inicial, sem horas extras contabilizadas, ronda os 2043 euros; o salário final ascende a 2952 euros.

Os salários dos reitores varia consoante o tipo e tamanho da instituição entre 2500 a 3635 euros de salário inicial e entre 3289 e 4940 euros de salário final. Estes números podem ser maiores caso a instituição valorize financeiramente a obtenção graus académicos mais elevados: licenciatura ou doutoramento. Na prática, os salários dos reitores nunca começam pelo valor inicial, porque os professores eleitos para essa função geralmente já têm vasta experiência de trabalho.

Progressão e mobilidade na carreira

A carreira de professor não oferece muitas oportunidades de progressão, a não ser a candidatura ao lugar de reitor. A tabela salarial é estipulada com base na qualificação

académica e do cargo desempenhado. Ganhar acima da tabela é apenas possível no caso de o professor acumular horas extraordinárias ou a entidade empregadora decidir premiar o empenho individual do professor com um bónus monetário. No entanto, as restrições económicas municipais tornam raras estas bonificações.

Quando se trata de preencher um lugar, o professor pode candidatar-se sem restrições a qualquer escola da sua preferência. Uma vez empregado, o professor é um funcionário municipal e como tal a autoridade local pode decidir a sua transferência para outra escola dentro daquele município. Isto acontece quando um professor não perfaz o número de horas suficientes numa determinada escola.

Em termos de mobilidade entre graus de ensino, os professores de línguas são os que mais dela dispõem. Podem leccionar no ensino básico, no secundário, no vocacional e no ensino de adultos. Do mesmo modo, os professores do pré-escolar e os professores dos primeiros seis anos do ensino básico não podem trabalhar no ensino superior a menos que tenham obtido estudos adicionais. Os professores das disciplinas vocacionais podem leccionar no ensino politécnico e em centros vocacionais de educação de adultos. Certos lugares no ensino politécnico e universitário requerem qualificações ao nível do mestrado e do doutoramento. Por esta razão, os professores de outras instituições, raramente trabalham como docentes universitários. Por outro lado, os professores universitários não têm qualificações necessárias para leccionar em instituições de ensino básico e secundário, a menos que tenham completado os seus estudos com uma componente pedagógica.

Horário de trabalho

O ano lectivo tem 190 dias. Para além da componente lectiva, o trabalho do professor inclui o planeamento da instrução e trabalho pré e pós-aulas. Somam-se as tarefas de desenvolvimento interno da escola: cooperação com outros professores, ou parceiros como responsáveis pelos serviços de saúde e sociais, o conselho familiar local, polícia, vida de negócios. Em virtude de uma reforma educativa de 1999, a avaliação dos alunos é complementada com actividades que estão relacionadas com a evolução da educação. O desenvolvimento dessas actividades é da responsabilidade dos educadores, das escolas e dos professores. Os professores não são obrigados a permanecer na escola quando não têm aulas ou outras actividades.

A maior parte do tempo de trabalho dos professores é ocupada com a componente lectiva. Nesse caso o número de aulas dadas varia entre



IE / FN

as 15 e as 23 aulas, em conformidade com a instituição e a disciplina. Cada lição dura 45 minutos o que perfaz um total de aproximadamente 11 a 17 horas de componente lectiva semanal. No caso do ensino vocacional, o número de aulas dadas por semana varia entre as 20 e as 25, aproximadamente 15 a 19 horas. Alguns professores e a maior parte dos reitores têm um horário de trabalho igual ao praticado na função pública (8h-16h15) que se justifica devido à natureza das suas funções.

Currículos, disciplinas, número de horas

A semana lectiva tem em média 19 a 30 aulas, dependendo do nível de ensino e da escolha de disciplinas do aluno. Cada aula tem a duração de 60 minutos, mas o tempo de instrução é de 45 minutos. O restante tempo é usado como um intervalo. No primeiro e no segundo ano de ensino os alunos têm um mínimo de 19 aulas de instrução e orientação educacional; no terceiro e quarto anos esse número sobe para 23 aulas; no quinto e sexto anos, 24 aulas; do sétimo ao nono ano, 30 aulas. O currículo nacional é determinado pelo Conselho Nacional de Educação e inclui os objectivos, as disciplinas e a forma de avaliação dos alunos. Este quadro curricular comum pode, no entanto, ser redesenhado no pré-escolar e no ensino básico, pelas entidades locais responsáveis pela educação. O Governo define um mínimo de horas semanais para as disciplinas em comum e a partir daí há uma grande maleabilidade na escolha das restantes disciplinas. Essa flexibilidade torna-se menor do sétimo ao nono ano, pois as disciplinas opcionais, à semelhança das comuns, estão incluídas no currículo. Actualmente está em curso uma reforma curricular cuja implementação foi decidida em Dezembro de

2001 e que estará terminada em Agosto de 2006. Essa reforma visou uma redistribuição das horas semanais dedicadas a algumas disciplinas, mas não alterou o número total de aulas semanais. A mudança deve-se à entrada da nova disciplina de Educação para a Saúde no currículo nacional e a uma adaptação do ensino que privilegia o aumento do número de aulas nas línguas, ciências naturais e matemática.

Do primeiro ao nono ano o currículo nacional tem as seguintes disciplinas: Língua Materna e Literatura (Sueca ou Finlandesa); Matemática; Língua estrangeira A (sueco, finlandês ou outra); Língua estrangeira B (outra língua que só é iniciada no sétimo ano); Biologia e Geografia; Físico-química (do primeiro ao quarto ano as disciplinas de Biologia, Geografia, Físico-química e Educação para a Saúde estão integradas numa única disciplina designada por Estudos Naturais e Ambientais); Educação para a Saúde (integrada em outras disciplinas do primeiro ao sexto ano); História e Direitos Cívicos (do terceiro ao nono ano); Religião e Ética; Música, Artes, Técnicas Manuais, Educação Física; Economia Doméstica (do sétimo ao nono ano); Aconselhamento estudantil (do sétimo ao nono ano); Disciplinas opcionais (do sétimo ao nono ano).

Avaliação e progressão

A escala usada na avaliação dos alunos classifica o nível de aprendizagem de quatro a dez valores: quatro (chumbo), cinco (adequado); seis (moderado), sete (satisfatório); oito (bom), nove (muito bom) e dez (excelente). Para passar de ano, o aluno precisa de ter sucesso a todas as disciplinas. A progressão e a conclusão de cada ciclo de estudos são decididas pelo reitor da escola em cooperação com os professores do aluno.

Público vs privado

A “alta qualidade” do sistema de ensino público é apontada, de acordo com informação recolhida no site da Embaixada da Finlândia, como a razão pela qual o sector privado é quase inexistente. No entanto, todos os níveis escolares, à excepção do ensino superior, possuem estabelecimentos de ensino privados, mas a sua maioria foi criada pelo sector público, está sob a sua supervisão e por serem subsidiados pelo governo orientam-se pelas mesmas regras das restantes escolas, segundo consta de um documento publicado pelo Eurydice. Em 2003, apenas um por cento dos alunos inseridos no ensino básico e oito por cento do secundário frequentavam escolas privadas.

Educação de adultos

Todos os níveis de educação e cursos oferecidos aos jovens são também disponibilizados aos adultos. No entanto, existem escolas que se especializam apenas neste tipo de educação. Um modo flexível encontrado para promover o estudo entre os adultos foi a criação do sistema de reconhecimento de qualificações base, cuja validação está a cargo do Conselho Nacional de Educação. Este sistema permite ao aluno demonstrar as suas qualificações através da realização de exames, independentemente das suas competências terem sido adquiridas no decorrer do percurso profissional ou pelo interesse auto-didacta em alguma área.

Nota: Os leitores interessados em respostas a questões mais específicas sobre este sistema de ensino podem pedi-las para: redacao@apagina.pt

Andreia Lobo



Ana Alvim

Rankings das escolas

“Quem escolhe não são as famílias, a escola é que depois de muito escolhida começa a escolher os alunos”

A publicação dos rankings é um acontecimento sazonal na comunicação social. Para a opinião pública passa-se a ideia de que uma escola só é boa se estiver nos primeiros lugares das listas publicadas. Rui Santiago, docente do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e Jurídicas da Universidade de Aveiro, utiliza uma metáfora para ilustrar este acontecimento. «Os rankings mostram apenas quem ganha a medalha de ouro, a de prata e a de bronze». Jorge Adelino, docente do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, questiona-se sobre a importância dada pelo Ministério da Educação e pelas Direcções Regionais de Educação aos rankings: «Que actuação pretendem pôr em prática para as escolas que apresentam maus resultados?» António Neto Mendes, também docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro alerta para «a desigualdade de condições e de oportunidades» que pode suscitar a «retórica da liberdade de escolha», na qual se baseiam os defensores dos rankings. Estes três professores aceitaram o desafio de A PÁGINA da Educação para uma breve mesa redonda em torno dos rankings das escolas e da sua discussão.

A publicação dos rankings é um acontecimento que tem vindo a ganhar alguma espectacularidade na comunicação social. Como vêem esta situação?

Rui Santiago – A publicação dos rankings na comunicação social está a provocar alterações nas concepções de sociedade e escola. Para mim é um dos aspectos mais negativos que daí advém. Está-se a passar para a opinião pública a ideia de que a escola só é boa se estiver nos primeiros lugares daquela hierarquização. Lentamente está-se a transformar a noção de educação como bem público.

António Neto Mendes – Um dos aspectos a salientar é que a publicação dos rankings é feita em nome de uma informação que se presta ao público, nomeadamente às famílias, apresentada como um direito que lhes assiste. Isto levanta vários problemas, desde logo quanto ao tipo de informação que os rankings encerram em si mesmos. Trata-se de uma leitura imediatista que se resume na seguinte fórmula: as escolas melhor colocadas nos rankings são as melhores. Esta leitura mantém na sombra toda uma discussão que devia ser feita e que os especialistas fazem, mas que é muito difícil passar para a opinião pública. Até porque a informação sobre os rankings não se compadece com o tempo e a profundidade que essas análises exigem.

Jorge Adelino – Na minha opinião, não existem rankings das escolas em Portugal. Este é um conceito mediático. Existem avaliações dos alunos do 12º ano por escolas. Actualmente os rankings já me preocupam

menos porque começam a não ter a importância que tinham no início, uma vez que, tendo por base os resultados obtidos pelos alunos, se alteram radicalmente de um ano para o outro. Independentemente da importância da avaliação, a sociedade está a criar uma tendência para avaliar, para criar a norma, ou seja, estipular um nível que toda a gente tem de alcançar. E portanto, toda a criatividade e a originalidade começam a ser deixadas para um segundo plano, em função de uma performance, um nível, um ranking a atingir.

Tudo isto tem uma série de consequências. Em Inglaterra, por exemplo, notam-se mudanças no local de habitação em função dos resultados das escolas.

Rui Santiago: Uma das coisas por detrás desta mobilidade demográfica é a questão da escolha. Parte-se do pressuposto que uma melhor informação proporciona uma melhor escolha mas, se nos situarmos no âmbito das teorias económicas que estão por detrás dessas perspectivas, verificamos que há sempre uma assimetria na informação e portanto as escolhas nunca serão perfeitas, nem haverá um equilíbrio óptimo. Outro aspecto, é que no plano da escolha a situação se está a inverter. Quem escolhe não são as famílias, mas é a escola que depois de muito escolhida começa a escolher os alunos. Isto já é claro em escolas privadas e públicas.

Na Nova Zelândia fizeram a experiência de liberalizar a escolha das escolas. No entanto, esta medida teve de ser abolida pois estava a gerar uma guetização e a criar um grave

desequilíbrio no sistema educativo. Este é um dos perigos por detrás da filosofia de mercado que pode funcionar bem na economia mas não em áreas onde aquilo que se “produz” não é um objecto vendável.

Voltando à questão da mobilidade, ainda que não demográfica, em Portugal há famílias que fazem deslocções enormes para levar os filhos a frequentar as escolas que estão no topo dos rankings. Normalmente, escolas frequentadas por alunos da classe média/média-alta. É verdade que talvez os rankings percam o impacto que têm pela excessiva mediatização, mas quem lê jornais são as classes média/média-alta e são também quem mais pressão exerce sobre as escolas.

Os defensores dos rankings insistem em ver neste modelo um meio para a resolução de problemas como o insucesso e o abandono escolares ou uma forma de promoção da competitividade entre escolas. Considera que esta é uma visão distorcida?

Rui Santiago: Completamente. Utilizando uma metáfora desportiva, só serve para mostrar quem, num determinado ano, ganha a medalha de ouro, a de prata e a de bronze. E quanto aos outros? Se os outros não corressem nunca haveria apenas três primeiros, ou só corriam três e criava-se apenas um primeiro lugar. Eu acho que essa ideia de competição em áreas em que deve haver forte solidariedade social, tem servido para aprofundar as desigualdades. E se a sociedade não assumir isso claramente os sistemas educativos



Rui Santiago, António Neto Mendes e Jorge Adelino

Ana Alvim

correm o risco de se desintegrar.

António Neto Mendes: Penso que uma das questões centrais neste debate é a regulação do sistema e saber quem deve regulá-lo. E as tendências neoconservadoras e neoliberais tendem a fazer uma aposta na regulação pelo mercado – aliás, os rankings só fazem sentido nessa perspectiva –, baseado na retórica da liberdade de escolha, da diversidade de oferta que aumenta essa liberdade de escolha. Isto levanta um problema de desigualdade de condições e de oportunidades, porque teoricamente até pode funcionar nos grandes centros urbanos, mas nos pequenos centros a liberdade de escolha desaparece porque não há “consumidores” suficientes para alimentar a oferta. A questão dos rankings passa, sobretudo, pelo dilema de premiar as melhores e punir as piores.

Essa tem sido uma reivindicação das escolas que obtêm melhor classificação – que normalmente são escolas privadas –, começam a exigir por parte do Ministério da Educação um prémio pelo mérito do seu trabalho...

Jorge Adelino: Eu penso que existe uma certa mistificação na comunicação social, porque os colégios privados só estão em primeiro lugar em Lisboa e no Porto, com condições sociais e alunos muito específicos. Não encontro mais nenhum sítio do país onde isso aconteça.

Rui Santiago: Há até dois exemplos elucidativos: o Colégio das Caldinhas e um outro em Lisboa, ambos geridos pelos jesuítas. O de Lisboa apareceu em primeiro lugar nos

rankings, o das Caldinhas perto do 150º lugar... Na altura, o responsável pelos jesuítas disse que esse facto era normal, porque o Colégio das Caldinhas recebe todos os miúdos sem excepção e assume-se como uma escola para todos.

António Neto Mendes: As tais escolas que têm possibilidade de escolher os alunos têm outras armas para jogar nos rankings. Isto à partida vicia as regras do jogo, inclusivamente do jogo que os defensores dos rankings defendem.

Depois, há claramente uma mediação desta questão, a forma como alguns meios de comunicação – nomeadamente as televisões, que chegam a um maior número de pessoas – fazem um aproveitamento político e uma leitura limitada dos factos, afirmando que as escolas privadas continuam a ser as melhores escolas. Isto não é uma leitura neutra, porque isso não existe. Há claramente uma perspectiva enviesada, que se percebe qual é o alcance...

Até que ponto este modelo de avaliação de rankings está a influenciar as políticas educativas e as próprias práticas das escolas?

Rui Santiago: Tenho conhecimento de alguns trabalhos sobre o impacto dos rankings nas escolas onde se afirma que estes estão, de facto, a influenciar as suas práticas. Apesar da grande relutância manifestada pelos professores, eram eles próprios quem tinha começado a trabalhar os currículos e os exames de forma a, no ano seguinte, subir alguns lugares na escala.

E esta prática não dá ideia do que

é a realidade de uma escola, nomeadamente do trabalho educativo dos professores, que se torna “invisível” para a comunidade. E este processo castrador dos processos educativos é dramático, porque faz retroceder vinte ou trinta anos...

Jorge Adelino: Outra questão fundamental é saber de que forma a tutela encara esta questão. O que temos visto é que ela é indiferente, talvez não tanto à política em si, mas às estratégias de actuação.

Tendo em conta que os rankings existem há cinco ou seis anos, o que tem sido feito? Que leitura faz o Ministério da Educação e as Direcções Regionais de Educação deste modelo e que actuação pretendem pôr em prática para as escolas que apresentam maus resultados?

António Neto Mendes: Eu não sei se a opinião pública valoriza muito os rankings, mas a administração pública não valoriza com certeza... Olhando com seriedade para os rankings, temos escolas que sistematicamente manifestam dificuldades. Então, devia implementar-se um conjunto de medidas para promover estas escolas e criar condições para que elas, nessa perspectiva, possam competir. De qualquer forma, penso que é muito forçado chamar a este ranking de escolas uma avaliação das escolas.

Rui Santiago: Pessoalmente, penso que podíamos promover um outro tipo de debate sobre estes rankings, não interessa se a favor ou contra, mais em torno dos indicadores e que se aproximasse da ideia de avaliação das escolas...

Com vista a promover a mudança interna nas escolas, provavelmente faria mais sentido que, tal como há pouco se referia, este tipo de avaliação fosse efectuada a nível interno, nas escolas para as escolas e com vista à mudança...

Rui Santiago: Claro. E até para os próprios pais, de alguma forma. Nós sabemos que os pais aderem à informação de uma maneira completamente diferente, até de acordo com a sua origem social. A possibilidade que eles têm de trabalhar essa informação e de a transformar num instrumento que a coloque ao serviço da organização de um determinado projecto é completamente diferente.

António Neto Mendes: Os estudos que existem sobre a participação dos pais na escola chegam todos à mesma conclusão: os pais que participam são os que têm condições de descodificar a linguagem da escola, tirar partido dessa informação e colocá-la ao serviço dos seus filhos. Portanto, até por aí a liberdade de escolha e a capacidade de decisão e de transformar essa informação em conhecimento continua a beneficiar os pais que já estão numa posição privilegiada.

É evidente que nós continuamos com um problema de fundo, que é a dificuldade de comunicação entre a escola e as famílias e vice-versa, mas não são os rankings que o irão resolver.

Jorge Adelino: É óbvio que as escolas precisam de processos de avaliação, quer internos quer externos, e que eles podem dar-lhes condições e indicadores para melhorar uma série de aspectos. Mas isso a que me refiro não tem nada a ver com os rankings que temos.

Debate moderado por: Andreia Lobo



Ana Alvim

Modelo educativo sueco privilegia flexibilidade de percursos

“Para certos alunos o prolongamento da escolaridade não é sinónimo de maior conhecimento”

O sistema educativo sueco é um dos mais conceituados a nível mundial. Com invejáveis taxas de escolarização e de qualificação, a Suécia é hoje um país que pode afirmar estar preparado para os desafios colocados pela sociedade tecnológica e do conhecimento.

Para conhecer mais de perto a realidade educativa deste país escandinavo entrevistamos Anna Olsson, doutorada pela Universidade Sueca de Ciências Agrícolas e investigadora associada do Instituto de Biologia Molecular e Celular do Porto, onde realiza actualmente um trabalho de pós-graduação em comportamento e bem estar de animais em laboratório.

Entre outras questões, esta conversa aborda temas como o modelo de funcionamento da escola sueca, a flexibilidade curricular do ensino secundário, o papel dos municípios na gestão da rede educativa e a mudança do paradigma social que atinge lentamente o país.

Na Suécia, os programas escolares são definidos pelo governo e pelo parlamento mas é aos municípios que está atribuída a responsabilidade pela gestão da rede educativa. Essa responsabilidade estende-se à educação pré-escolar?

Sim, os municípios têm o dever de assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar para todas as crianças. No entanto, a frequência não é gratuita. Os pais pagam uma mensalidade que varia em função do rendimento do agregado familiar. Na área onde vivo, por exemplo, os pais com um filho pagam o equivalente a três por cento do rendimento, num máximo de 1260 coroas, o que corresponde sensivelmente a 130 euros. Essa quantia vai diminuindo percentualmente conforme se trate de um segundo e mesmo de um terceiro filho, com valores de, respectivamente, dois e um por cento. A partir do quarto filho a frequência é gratuita.

Tendo em conta que as escolas são geridas pelos municípios, não existe o risco de as autarquias com menos recursos serem desfavorecidas relativamente a outras mais ricas? Ou existe algum mecanismo de compensação estabelecido pelo Estado?

Sim, nesses casos o Estado compensa as autarquias com menos recursos. Existe inclusivamente um imposto – popularmente chamado “imposto Robin dos Bosques” – através do qual os municípios mais ricos transferem verbas para os mais pobres através do Estado.

No entanto, não é ao Estado que cabe a distribuição dos impostos já que são colectados localmente. É que além dos serviços educativos, os muni-

cípios têm igualmente a tarefa de assegurar, entre outros, a maior parte dos serviços assistenciais.

Existe a ideia de que na Suécia toda a gente vive bem. Esta percepção é real ou subsistem diferenças socioeconómicas marcantes?

Não, diria é que subsistem dificuldades de integração social relativamente às minorias étnicas que habitam o país, que, conseqüentemente, têm conduzido a alguns fenómenos de exclusão. Ao longo das décadas de 70 e 80 a Suécia recebeu muitos emigrantes e exilados políticos, fazendo com que em cidades como Malmo - a terceira do país -, por exemplo, cerca de 25 por cento dos habitantes sejam emigrantes de primeira ou de segunda geração.

Apesar da tolerância que caracteriza a sociedade sueca, ainda não se atingiu um verdadeiro ponto de equilíbrio, de aceitação plena. E esta situação acaba algumas vezes por se reflectir indirectamente no poder económico destas minorias, que nem sempre conseguem ter acesso aos empregos mais qualificados.

Voltando ao sistema educativo: com que idade se entra para a escola?

Na altura em que entrei para a escola primária a frequência iniciava-se aos sete anos. Actualmente esse limite é mais flexível e já é possível aos pais inscreverem os filhos na escola a partir dos seis anos.

A escolaridade mínima obrigatória é de nove ou de doze anos?

Por lei é de nove anos, mas há muitos incentivos para que todos os alunos prossigam os estudos no ensino secundário, o que corresponde a uma percentagem de cerca de 90 por cento dos jovens. Não é comum



Ana Alvim

deixar a escola aos 16 anos. Quando isso acontece, é muito possível que os professores tentem convencer o aluno ou aluna a prosseguir os estudos, sugerindo eventualmente percursos alternativos.

Sei também que o ensino secundário tem algumas particularidades de organização, principalmente no que se refere à flexibilidade do currículo. Pode explicar-nos como funciona?

Houve uma reestruturação do currículo do ensino secundário em 1994. Na sequência dessa mudança existem actualmente 17 programas a nível nacional, cada um com a duração de três anos, que partilham um núcleo comum de oito disciplinas: Sueco, Inglês, Artes, Educação Física e Saúde, Matemática, Ciência Geral, Estudos Sociais e Religião.

Cada programa possui disciplinas específicas e está dividido em diferentes orientações - o programa de Artes, por exemplo, oferece cursos de formação em Arte e Design, Dança, Música e Teatro. Muitos dos programas permitem especializações no 2º e 3º ano (equivalente ao 11º e 12º ano em Portugal) e a maior parte inclui um estágio em contexto de trabalho com uma duração de quinze semanas.

Na medida em que o sistema está estruturado por créditos, os alunos podem participar em um ou mais cursos fora do programa regular, desde que completem o número de créditos definido para o respectivo programa.

Tendo em conta a sua elevada autonomia, os municípios podem organizar cursos de acordo com as especificidades locais?

Sim, combinando diferentes disciplinas de diferentes programas. No entanto, é a Agência Nacional de Educação quem determina quais os cursos cuja frequência é obrigatória tendo em vista a obtenção de uma especialização a nível nacional. Muitas autarquias não oferecem a totalidade dos programas nacionais e determinadas especializações. Nesses casos, o aluno pode estudar num outro município, sendo o custo do transporte assegurado pelo Estado.

Parece ser um sistema bastante flexível...

Sim, já que contempla também a possibilidade de programas individuais, que podem variar em extensão e conteúdo, adaptados à necessidade de cada estudante. O objectivo é que o aluno possa mais tarde transferir-se para um programa de carácter nacional ou local ou, no caso de não pretender prosseguir os estudos, receber um certificado de ensino.

Sei que o sistema de atribuição de notas foi também alterado em 1994. Como é agora?

Quando frequentei o ensino básico e secundário as classificações eram atribuídas segundo uma escala de um a cinco. Na escolaridade obrigatória nada nesta escala definia a aprovação ou retenção do estudante, já que ela servia apenas como instrumento de aferição.

Actualmente, a escala é constituída por três graus: aprovação, aprovação com distinção, e aprovação com especial distinção. No ensino secundário, esta classificação é atribuída em função de cada curso de formação concluído no âmbito do respectivo programa. No caso de o aluno não receber aprovação pode pedir para ser avaliado através de um exame. No final do ensino secundário, o aluno recebe uma classificação final - que corresponde ao certificado de conclusão - onde se faz a média de todas as classificações obtidas nos diferentes cursos incluídos no programa de estudos.

Como é a entrada no ensino superior?

Há dois sistemas principais. Um é baseado na média da classificação obtida no final do ensino secundário. O outro é uma espécie de exame nacional onde se avalia a cultura geral, a capacidade de organização da escrita e da leitura e as competências linguísticas. O exame tem lugar duas vezes por ano e o candidato pode repeti-lo no caso de ter falhado o primeiro ou se quiser melhorar a nota. Desde a década de 90, existem também em alguns cursos de medicina a possibilidade de ingressar através de uma entrevista e de exames específicos.

De que forma está distribuída a oferta universitária?

O ensino superior na Suécia é essencialmente público. Penso que existem duas universidades de carácter privado - a Escola de Economia de Gotemburgo e a Escola Técnica de Estocolmo - mas são já muito antigas e funcionam como fundações.

Porque motivo não existem universidades privadas: por falta de iniciativa ou porque o Estado não o prevê?

Sinceramente não sei. Mas não penso que o sector privado pudesse ter lugar nas actuais condições, já que a oferta existente cobre as necessidades.

A frequência no ensino superior está condicionada ao pagamento de propinas?

Não, o ensino é gratuito, à semelhança da escolaridade básica e secundária. A única despesa a cargo do estudante diz respeito a material documental e literário. Além disso, cada estudante deve inscrever-se na respectiva associação académica e pagar uma quota de cerca de 30 euros por semestre, mediante a qual pode aceder a serviços de apoio. Muitos estudantes vivem fora de casa dos pais durante este período. Faz também parte do pacote de despesas, por isso, o aluguer de um quarto ou de um apartamento dividido em companhia de colegas.

Há algum apoio por parte do Estado?

Sim, existe um subsídio mas é pouco significativo. Para equilibrar o orçamento os estudantes exercem habitualmente um emprego a tempo parcial, sobretudo durante as férias. Além disso, há também um sistema de empréstimo concedido pelo Estado que o estudante paga quando consegue trabalho, descontando um montante do salário em função do ordenado.

Apesar de a Suécia continuar a ser essencialmente uma sociedade de bem-estar apoiada num Estado providência, sente que, de alguma forma, os novos ventos do liberalismo influenciam esses princípios e determinam uma mudança de paradigma social?

Eu penso que essa é uma tendência transversal a todas as sociedades e a sueca não é excepção. Na minha opinião, a grande falha da social-democracia sueca - e julgo que ouço o mesmo discurso aqui em Portugal por parte do Partido Socialista - foi a de ter procurado, através da escola, formar o maior número possível de cidadãos para profissões valorizadas ao invés de ter valorizado as diferentes categorias profissionais.

Isto é, em vez de se procurar admitir e valorizar o facto de que a função social de um canalizador é tão importante como a de um médico, preferiu-se empurrar o maior número possível de pessoas e pelo máximo de tempo possível para a escola.

No entanto, é preciso reconhecer que para certos alunos o prolongamento da escolaridade não é sinónimo de maior conhecimento. É preferível direccionar esses alunos para percursos profissionalizantes que os satisfaçam do ponto de vista pessoal e criar mecanismos que lhes permitam mais tarde regressar à escola para complementar a formação ou, eventualmente, aceder a outro tipo de formação.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

“Mr. Artistic Cowboy” – Sam Shepard

Ao Professor Vieira Marques que, na Figueira da Foz, nos deu a conhecer algum do melhor cinema que se ia fazendo pelo mundo

“Fool for Love” é a peça que, para a maioria das pessoas, define Sam Shepard, tipificando a seu fascínio pelo Oeste americano e dando origem à imagem que se lhe colou de “Mr. Artistic Cowboy”. Talvez seja por isso que esta peça de 1983, na qual um tórrido caso de amor incestuoso nos intriga, ainda hoje. Também a versão para cinema dirigida por Robert Altman, e interpretada pelo próprio Sam Shepard, ajudou à criação da lenda.

Ansioso por não se repetir, ele é hoje autor de mais de 40 peças. O irónico é que ainda hoje essa imagem se lhe cola. “É estranho,” diz “porque estava a usar este material unicamente como trampolim para outra coisa. Aquilo que procurava era o que se passava entre as personagens. Não estava a tentar escrever uma visão particular do Oeste, usei-o porque foi onde nasci, cresci e gosto dele. Não estava, nem estou interessado, em fazer declarações filosóficas ou políticas sobre ele - estava interessado em fazer as personagens envolver-se no seu elemento e deixá-las existir.”

No seu melhor Shepard mostra o verdadeiro espírito americano, nascido do medo e do puritanismo, iconografia secular, inundada de violência, crueldade e destruição, apesar de desejar continuamente libertação espiritual. “Existe uma espécie de loucura no espírito americano,” diz ele, “a cultura americana é intrinsecamente violenta. Está na Constituição o direito ao uso de armas. Para mim, é daí que vem a loucura. Os meus antepassados vieram para a América no Mayflower. O primeiro rapaz branco nascido na colónia de Plymouth é meu antepassado. Deram-lhe o nome de Peregrine White - isto é, falcão, falcão branco.”

As peças de Shepard são normalmente classificadas como “míticas”, e mito é o da família americana, selvaticamente repudiada na trilogia de Shepard “Curse of the Starving Class”, “Buried Child” e “True West”. Nestas peças perturbantes a família é um lugar de loucura, alcoolismo e infanticídio. A desilusão com a sua



“Paris-Texas”, filme de Wim Wenders com argumento de Sam Shepard

própria educação permite-lhe penetrar na hipocrisia de uma nação, intrinsecamente violenta e coerciva, mas que usa e abusa do cliché “family values”.

Estas peças fazem parte de um trabalho contínuo no qual Sam Shepard explorou o carácter contraditório de seu pai. Originário de uma quinta do Illinois, o pai, Sam Shepard Rogers, foi piloto de caça durante a II Guerra Mundial. Quando regressou era um homem transtornado, alcoólico e embarcando em negócios ruins. “Cresci num ambiente incrivelmente instável. Muito violento, muito louco, sentia-me constantemente ameaçado e cresci assustado. Fui obrigado a sair de casa aos dezoito anos, mas mantive a ligação mais cinco. Mantive-me em contacto com a minha mãe, mas o meu pai bebia constantemente nessa altura. Tinha ido para o México por sua conta e estava completamente... Demorou muito tempo a ultrapassar isso. Nunca me libertei da sensação de me sentir cercado.”

Os críticos de Shepard acusam-no de escrever sempre sobre a mesma obsessão – como ele próprio diz “pais e filhos”. Defensor, notoriamente, da sua privacidade, e não gostando de falar da sua família, admite que Jessica Lange, com quem casou após a morte do seu pai em 1984, lhe deu estabilidade, e claramente adora os filhos. “Sabe, Flann O’Brien teve uma incrível frase: “I am my own father and my son”. Houve momentos em que estive com o meu filho mais velho, Jessie, em que senti que ele era o

pai e eu era o filho. Ou que ele era meu irmão, percebe? Estas coisas são no mínimo muito frágeis”.

Em 1984 Shepard foi nomeado para um Óscar pela sua interpretação do astronauta Chuck Yeager no filme de Phillip Kauffman “The Right Stuff”. Mas ele, é no mínimo, desconfiado em relação a Hollywood, preocupado com o facto de poder estar a desperdiçar o seu talento para escrever, e hoje apenas aparece como intérprete quando está a precisar de dinheiro. Escreveu mais sobre a dificuldade e a alegria do processo criativo do que qualquer outro dramaturgo, mas pensa que não é nada de especial. “É apenas uma forma de viver e penso que não há necessidade de perder muito tempo com isso, falar da dor e do êxtase da criação. Just do it. Já descobri muito sobre como o fazer e me libertar disso. Estamos presos com tantos nós, que quando nos libertamos de um, de repente uma série de coisas aparecem. É vibrante, mas é como se tivesses de te enganar para teres a liberdade para o fazer. Não é suficiente a vontade de escrever. É preciso que mais qualquer coisa ocorra e te permita ter liberdade para escreveres para ti próprio. Quando isso acontece, torna-se uma revelação. Transforma-se em algo que ficas satisfeito por fazer.”

As declarações de Sam Shepard foram publicadas no Guardian Weekly, de 23-26 de Junho de 2006

CONFRONTOS

Irão ameaça EUA com represálias se o país leiloar objectos de arte iranianos

O Irão ameaçou recentemente os Estados Unidos com represálias se um conjunto de obras de arte persa em posse deste país for leiloado para indemnizar as vítimas de um atentado do grupo islâmico Hamas, ocorrido em Jerusalém, em 1997, no qual morreram cinco cidadãos americanos. Vários sobreviventes daquele atentado denunciaram o governo iraniano pelo seu apoio ao grupo islâmico palestino e pediram indemnizações. Segundo o jornal americano Chicago Tribune, um juiz federal dos Estados Unidos impediu recentemente que a Universidade de Chicago leiloasse aquele conjunto de peças de arte, emprestadas pelo governo do Irão à

Universidade de Chicago nos anos 30 mas actualmente em poder desta instituição, para indemnizar as vítimas dos atentados.

“Se os Estados Unidos atentarem contra os bens do Irão para aplicar as decisões dos seus tribunais, o nosso país fará o mesmo”, declarou Manuchehr Mottaki, ministro iraniano das Relações Exteriores. Apesar de reconhecer que a decisão judicial favorece o seu país, Motakki considera-o, ainda assim, “um gesto cultural impróprio por parte dos Estados Unidos”.

Fonte: AFP

GOVERNO PALESTINO REFÉM DE ATAQUES ISRAELITAS

A actividade política do executivo palestiniano assemelha-se mais à de um grupo clandestino do que à de um governo eleito. Escondidos em casa de amigos, privados do uso de telemóvel e receosos de frequentar o local de trabalho, a vida do primeiro-ministro Ismail Haniyeh e dos restantes líderes do Hamas está na prática refém das investidas do exército israelita. "Adoptamos cada vez mais medidas de protecção devido às ameaças israelitas. As nossas vidas correm perigo, mas isso é o que acontece com todos os palestinianos desde o começo da ocupação", explica o ministro da Informação, Yussef Rizqa, afirmando que "muitos ministros não podem trabalhar nos seus gabinetes porque têm medo de ser alvo de um ataque com mísseis".

Neste ambiente de tensão, os membros do governo evitam usar telemóvel, por medo de serem localizados, comunicam por fax e mantêm reuniões em lugares secretos, escolhidos em cima da hora e longe das câmaras de televisão. A necessidade de medidas de segurança faz ainda com que ministros e deputados tenham de dormir cada noite num local diferente e mudem constantemente de carro e de hábitos pessoais.

Recentemente, a detenção de 64 ministros, deputados e autarcas do Hamas na Cisjordânia, levada a cabo por Israel, decapitou um terço do governo Palestino e reduziu a já de si escassa margem de manobra do executivo.

O primeiro-ministro Haniyeh tem bons motivos para ter cautela. Israel não hesitou em assassinar há três anos o xeque Ahmed Yassin, líder espiritual do movimento, lançando um míssil contra o seu carro em Gaza, e, semanas depois, em matar o seu sucessor, Abdelaziz Rantissi.

O professor Mjaimar Abu Sada, da universidade Al-Azhar, de Gaza, lembra que o governo palestiniano está "paralisado há meses", porque desde que tomou posse, no início do ano, os seus ministros de Gaza e da Cisjordânia nunca puderam reunir-se no mesmo local.

"Os palestinianos entendem o que se está a passar e aceitam que a prioridade actual do governo se limite a garantir o fornecimento de água ou electricidade nos territórios ocupados", explica Abu Sada. Este docente afirma que "apesar de os Estados Unidos e a Europa considerarem o Hamas uma organização terrorista, a maioria dos seus membros não tem relação com o braço militar do Hamas", as Brigadas Ezzedin Al-Qassam. Por esta razão, diz, a comunidade internacional e os países árabes "deveriam estar mais presentes nesta crise e pedir a Israel que deixe de lado a obsessão de eliminar este governo."

Fonte: AFP



IE / FN

José Marmelo e Silva revisitado

Passados quinze anos sobre a sua morte, é verdade que o autor de *Sedução* continua vivo e está ainda perto dos seus mais fiéis leitores e dos estudiosos da sua modernidade literária. De facto, José Marmelo e Silva, depois da publicação da *Obra Completa* (ed. Campo das Letras), não tem merecido ainda a atenção do público em geral e quase todos os seus livros continuam silenciados e esquecidos. Mas se existem escritores que nunca utilizaram a chamada "estratégia da glória", pode dizer-se que o autor de *Depoimento* pertence a um escasso número de verdadeiros criadores. Com uma obra reduzida (publicada entre 1937 e 1984), embora com várias reedições em mais de cinquenta anos de escrita, trata-se de uma obra bem significativa na nossa moderna ficção, tanto pelo reconhecimento da crítica como pela sua indelével qualidade estética. Na verdade, a prosa ficcional de Marmelo e Silva (1913-1991) afirma-se como a realização de um escritor que nunca teve pressa e ainda hoje espera que o tempo confirme a aceitação dos seus livros para que os leitores deles se aproximem e saibam entender o sentido profundo de uma obra que é única e renovadora dentro dos padrões estéticos da literatura portuguesa do século vinte. Integrado de início na corrente neo-realista, mas antecipando-se numa perspectiva humanística do fenómeno literário mais adequada aos valores da sua própria época (*Sedução* está mais próximo dos escritores da *Presença* do que dos da primeira vaga neo-realista) Marmelo e Silva não deixou de se identificar com esse movimento que, apesar de certas limitações estéticas e literárias, deixou obras de verdadeira desmistificação social num tempo que foi excessivamente nebuloso e de quase colectivo pânico cultural.

Em edição organizada por Ernesto Rodrigues, excelente estudioso da actual literatura portuguesa, acaba de ser publicado o livro *Leituras de José Marmelo e Silva* que é realmente um admirável contributo para a compreensão do valor e da atitude intelectual do autor de *O Sonho* e *a Aventura*. Reunindo textos críticos de Mário Sacramento, Maria da Glória Padrão, Nuno Teixeira Neves, José Régio, Mário Dionísio e outros, a par de um cuidado estudo de Ernesto Rodrigues sobre *Depoimento* e de três cartas a Júlio Conrado, a presente edição valoriza-se ainda com a inclusão de quatro textos de intervenção crítica e cultural de José Marmelo e Silva, até hoje muito esquecidos. Trata-se, pois, de um livro que coloca de novo o autor de *Anquilose* junto dos leitores em diálogo franco e aberto, crítico e polémico, que à luz dos actuais valores da literatura do nosso tempo nos deixa entender melhor como não esgrimiu nunca contra moinhos de vento e a sua obra se impõe (ainda) por ser vanguardista e criativa. Mas se Marmelo e Silva, na sua conhecida divisa literária, afirmou que "não escrevia para vender livros, escrevia para os escrever", é justo que lembremos nesta altura estas palavras críticas e rigorosas de Mário Sacramento: "(Marmelo e Silva) não é só um dos casos mais notáveis da moderna literatura portuguesa, mas o que mais fundo exprime e ensaia o significado da arte como libertação do homem, como reintegração do homem".

Leituras de JOSÉ MARMELO E SILVA
 Prefácio e organização de Ernesto Rodrigues
 Ed. do Centro de Estudos José Marmelo e Silva
 Espinho, 2006.

O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira
 Escritor e crítico literário



IE / FN

OPINIÃO

Sofia Marques da Silva

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

Membro efectivo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

A propósito da carreira docente

O tempo das exuberâncias (I)

Se nunca existiram mundos compostos em educação, e muito menos na educação escolar, a dúvida é o eterno terreno instalado onde se pode trabalhar e pensar sobre as questões educativas.

Os últimos decretos e propostas de alteração ao estatuto da carreira docente se suscitaram, por um lado, aquilo que são os discursos mais reconhecidos em torno da perda de autoridade, produziram, por outro lado, os discursos da desqualificação enquanto desapropriação. Assim, além de simbolicamente as alterações serem pensadas como a morte da idealização em torno do ser professor/a, elas são entendidas como medidas que irão originar dificuldades de reconstrução identitária e profissional, na medida em que há a percepção de um aniquilamento anterior. A fuga ao aniquilamento parece, então, um esforço que professores/as e muitos alunos/as têm em comum. Não estamos, portanto, ainda num tempo de indiferença relativamente ao que se passa na escola. Parece-nos sim um tempo de exuberância, onde o excesso é a solução para a se procurarem anular as tensões e de se jogar com a contradição entre as carências e as abundâncias.

A exuberância é o extraordinário (Machado, 2002: 520). Neste lugar, assume duas funções. Por um lado, procura dar conta daquilo que é, afinal, a complexidade do campo educativo, por outro lado, dá conta da necessidade de saturação barroca do tempo na intenção de preencher vaziamente as lacunas decorrentes das contradições que hoje atravessam, em particular, a escola.

Considero que podemos pensar os excessos, ou as exuberâncias, neste contexto segundo três organizadores simbólico-epistemológicos: a exuberância discursiva, a exuberância do sagrado e, por fim, a exuberância das novas figuras profissionais. Estes organizadores constituem apenas propostas de leitura sobre algumas das mais recentes transformações atrás enunciadas. Começarei, então, pela primeira: a exuberância discursiva.

A exuberância discursiva

Se o discurso significa «acto de correr de um lado para o outro, de se espalhar para diversos lados» (Machado, 2002: 345), a exuberância em educação produz-se, em larga medi-

da, através dos discursos contraditórios, e espalhados para diversos lados, sobre o governo da mesma. Por exemplo, são constitutivos da instituição escolar os discursos sobre a sua incapacidade de dar resposta a males sociais, ao mesmo tempo que aparece simbolicamente como o espaço da redenção e da criação de possibilidades, de cidadanias emancipatórias ou ainda de compensação de fragilidades. Aliás, por vezes, o próprio discurso funciona como instância compensatória de dificuldades estruturais da escola, ao mesmo tempo que, esquecendo aquelas, faz aparecer a violência ou o insucesso nuamente e de forma trágica. A compensação faz-se, então, através do dramático, dando imagens da escola como um espaço onde é impossível trabalhar ou estudar (Rochex, 2003: 14). Aliás, «prestamos atenção excessiva a acontecimentos com baixa probabilidade acompanhados de alto drama e menosprezamos acontecimentos que se dão de forma rotineira...» (Peter Bernstein citado por Sennett, 2001: 129).

Esta exuberância discursiva, que é constituída e constituinte de uma praxis, aparece hoje de modo mais visível no exercício da construção da culpa e da desculpabilização, da construção da autonomia ou da dependência da autonomia, ou da construção do individualismo que é como quem diz, muitas vezes, da solidão.

Apesar desta exuberância discursiva sabe-se, de facto, pouco do que se passa nas escolas, talvez também porque existem ilusões internas sobre o que realmente se passa, sobre a justificabilidade da escola e sobre as suas funções. Como têm professores e professoras dado conta da sua acção?

Por outro lado, parece ainda ser constitutivo da existência da escola a simultaneidade de alguns discursos. Por exemplo, a simultaneidade entre a construção da profissionalidade docente e a construção da argumentação e da prática que enformam essa mesma profissionalidade. A construção dessa argumentação é feita a partir do interior de práticas em constante julgamento pelos próprios/as protagonistas da acção. A par, existe ainda, a simultaneidade ou a contemporaneidade entre o discurso da precariedade e o da educação para o projecto, talvez porque o projecto se alimenta das precariedades.

Nota: A participação nas Jornadas Pedagógicas promovidas pelo Sindicato dos Professores do Norte de Braga possibilitou uma reflexão conjunta em torno do que são as preocupações mais recentes no âmbito da profissão de professor/a. Assim, este texto está ele próprio actualizado pelo debate e questionamento da minha participação nas referidas jornadas. O tema será aqui abordado em três artigos. Os próximos artigos serão publicados em Outubro e Novembro.

Referências Bibliográficas

Machado, José Pedro (2002) Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.
Rochex, Jean-Yves (2003) «Pistas para uma Desconstrução do Tema «a Violência na Escola». In José Alberto Correia; Manuel Matos (orgs.) Violência e Violências da e na Escola. Porto: CIEE/Edições Afrontamento.
Sennett, Richard (2001) A Corrosão do Carácter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. Lisboa: Terramar.

COMUNIDADES ÁRIDAS

Estudo mostra que americanos são cada vez mais solitários

A "terra das oportunidades" está a tornar-se cada vez mais o lar dos solitários, revela um estudo segundo o qual 25 por cento dos americanos não tem em quem confiar. Esta percentagem corresponde a mais do dobro relativamente a um inquérito semelhante realizado há cerca de vinte anos. "As maiores perdas ocorreram nos laços que unem as pessoas à comunidade e à vizinhança", refere o estudo, realizado em 2004 junto de 1500 pessoas de todo o país e publicado na revista American Sociological Review.

Em 1985, o americano médio era capaz de indicar três pessoas em que podia confiar. Em 2004, esse número caiu para dois, e um em cada quatro afirma não ter qualquer confidente - uma enorme diferença em relação à confortável rede

de apoio retratada na série "Friends", que se tornou um sucesso da televisão americana. Ao mesmo tempo, a proporção dos que afirma ter pelo menos seis amigos próximos - incluindo membros da família - caiu para menos de 5 por cento da população. Ainda de acordo com o estudo, a lacuna de redes sociais foi preenchida por familiares directos, traduzida pela duplicação da proporção de inquiridos que responderam ser o cônjuge o seu único confidente.

"Não é habitual assistir a uma tão grande mudança social em 20 anos", diz a co-autora do estudo, Lynn Smith-Lovin, professora de Sociologia da Universidade Duke da Carolina do Norte, adiantando algumas explicações para as pessoas se terem tornado mais solitárias, como o aumento das horas de trabalho e uma maior confiança na comunicação pela internet.

Fonte: AFP

CIENTISTAS DIVIDIDOS SOBRE CLONAGEM DEZ ANOS APÓS NASCIMENTO DE DOLLY

Dez anos após o nascimento da ovelha Dolly, a primeira clonagem de um mamífero obtida a partir do núcleo da célula de uma ovelha adulta, a comunidade científica britânica está dividida quanto à utilidade real desta técnica aplicada ao ser humano.

A ovelha criada pelo Instituto Roslin de Edimburgo, em 5 de Julho de 1996, acalentou a esperança de que a clonagem, particularmente a terapêutica, permitiria tratar doenças como o cancro, Alzheimer e outros males degenerativos, através do desenvolvimento de células embrionárias.

No entanto, o professor Ian Wilmut, o "pai" da Dolly, reconhece estar "decepcionado com os avanços efectuados". Em declarações à emissora de rádio e TV britânica BBC, Wilmut afirmou que uma tecnologia como a clonagem "só atingirá a maturidade dentro de 50 anos".

Desde que os cientistas escoceses anunciaram o nascimento de Dolly, a clonagem reprodutiva tem sido amplamente aplicada na área animal. Dolly foi seguida por cavalos, touros, porcos, ratos, coelhos, gatos e cães, e a indústria de clonagem de animais domésticos está em pleno auge nos Estados Unidos.

A clonagem "é uma descoberta científica notável, ninguém nega", reconhece Susan Meyer, directora da GeneWatch, uma organização que supervisiona os avanços da ciência no campo genético. "Porém, pergunto-me se a clonagem terapêutica será a melhor forma de lutar contra os problemas de saúde" dos seres humanos. "Tentar prevenir as doenças é menos rentável, mas é melhor para a saúde", diz esta cientista.

Simon Best, presidente da Associação Britânica de Biotecnologia e fervoroso defensor da clonagem terapêutica, está convencido, pelo contrário, de que esta tecnologia permitirá importantes avanços no futuro. O nascimento de Dolly "provocou uma enorme onda de criatividade e acho que veremos os resultados daqui a 20 ou 30 anos", garante este especialista, menosprezando os lentos progressos feitos neste campo. "A descoberta da clonagem foi tão revolucionária quanto a do ADN nos anos 50, e foram precisos entre 30 a 40 anos para começar a ver os seus benefícios práticos", acrescenta Best.

E mesmo que a clonagem reprodutiva humana tenha sido proibida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a clonagem terapêutica ainda alimenta muitas esperanças.

O problema é que ninguém controla ainda a produção do material genético de células embrionárias. E o único cientista que supostamente teria conseguido a transferência nuclear a partir de um embrião obtido por clonagem, o sul coreano Hwang Woo-suk, revelou-se uma fraude.

Fonte: AFP

Como já tinha acontecido em 25 de Abril, o Presidente Cavaco Silva, em 10 de Junho, Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades (também já foi, em tempos de memórias tristes, Dia da Raça), fez à Nação um discurso de circunstância.

Esquivando-se a julgamentos sentenciosos, como faria um juiz de causas e efeitos, optou por uma atitude patriarcal, em que se mostrou mais reflexivo do que assertivo, de tal modo eficaz que mereceu o consenso de diversas forças partidárias, as quais, no geral, o consideraram adequado à situação de um país em estado de expectante letargia - esperando mais dos outros que de si próprio. E como se quisesse dizer paternalmente aos portugueses: "olhem-se e julguem-se", poupou-os a uma análise escatológica que um observador cruel provavelmente faria de Portugal, desvelando, como diria Lipovetsky, "o vazio que nos governa, um vazio sem trágico nem apocalipse".

Economista de formação e confiante nos recursos do mecanicismo neoliberal (mercado, competitividade e globalização), o Presidente resistiu a engalanar os desafios da livre iniciativa com paracléticas esperanças, convidando os portugueses "a reflectir sobre o que desejam e o que se dispõem a fazer", contra a pecha de atribuírem aos outros, incluindo o Estado, a responsabilidade por tudo o que lhes é desfavorável.

O discurso presidencial de circunstância



IE / FN

Não deixando de apelar ao orgulho nacional, mas declarando que não se prenderia a um "ritual passadista", conseguiu desviar-se, quanto possível, do discurso celebrativo e encantatório que antes do 25 de Abril emoldurava as virtudes da "Raça". Teriam sido propícias as duas semanas seguintes em que as praças e as almas se embandeiraram com as esperanças no sucesso do campeonato mundial de futebol, cujas reacções uma boa parte da intelectualidade nacional considerou próprias de "um sistema mítico completo porque nele funcionam todos os elementos dos grandes mitos arcaicos".

Ainda assim, Cavaco Silva não se furtou a evocar o espírito de ambição e coragem que norteou as descobertas marítimas de há cinco séculos (referiu mesmo a Índia, o Brasil e África), desafiando os portugueses a reassumirem "a vontade granítica de triunfar". E fixou: "Não nos podemos resignar. Isso seria indigno do nosso passado, um desperdício do nosso tempo e o adiar do nosso futuro."

Deste modo o Presidente religou uma ponte mínima sobre o Passado, aliás em consonância com muitos cientistas sociais, como o atrás citado, na ideia de que o sentido da continuidade histórica é visível quando "uma geração gosta de se reconhecer e de

descobrir a sua identidade numa grande figura mitológica ou lendária, que interpreta em função dos problemas do momento."

Aquele filósofo refere como símbolos universais e espelhos da condição moderna, Édipo, Prometeu, Fausto ou Sísifo. Os portugueses relativamente ilustrados reclamariam, em "competição", outros vultos emblemáticos, de cunho nacional, como Camões ou Vasco da Gama, pelo mesmo facto de que - lembrando o nosso Eça - "os povos criam os heróis e os deuses de que têm necessidade". Não surpreenderia que, durante o mundial de futebol, milhares, ou talvez milhões, de portugueses escolhessem para símbolo das "virtudes da Raça" um ou mais jogadores da selecção nacional... Quer se veja a "escolha" como um espelho do narcisismo típico de uma sociedade individualista ou como uma manifestação de puro patriotismo, a natureza do sentimento que as anima não é diferenciável.

Nitidamente, Cavaco Silva não quis fazer um discurso histórico de ruptura, como seria aquele em que, num juízo rigoroso de valores, teria de balancear causas e efeitos, para aferir as responsabilidades dos Estados, dos Governos e dos anónimos (uma multidão, decerto) que ele vem designando vagamente por "sociedade civil". Ficou-se, prudentemente, por uma "providência cautelar", acreditando (ou não) que a realidade dos tempos futuros obrigará, fatalmente, todos os portugueses a um judicioso exame de consciência.

Se, ao evocar as "glórias" da Índia, do Brasil e de África e ao convocar, "in extremis", os emigrantes de sucesso para investirem as suas poupanças em Portugal, o economista pragmático se transformasse em historiador desapaixonado, talvez tivesse de concluir que o povo português, dentro e fora da pátria, pagou caro as glórias dessas ambiciosas conquistas. E, se ousasse ir mais ao fundo, talvez não deixasse de pensar que ainda por causa delas Portugal continua a pagar o custo da "distracção" secular que o impediu de prever um futuro sem minas de ouro e árvores de patacas.

Dizendo isto ou algo semelhante, o que o obrigaria a definir uma "estratégia" realista de recuperação das vontades que, ainda nos alvares das Descobertas, colocaram Portugal entre os países economicamente mais independentes e dinâmicos da Europa, o Presidente faria o discurso necessário, - frontal e inequívoco - no qual porventura começaria por dizer algo parecido com o que escrevemos, neste mesmo lugar, em Fevereiro de 2005 ("Sebastianismo à la carte"):

"Basta de fingir de "francês" ou "americano". Antes que se percam os anéis e os dedos, toca a lavar a terra com os bois que ainda ficaram e alimentar como última Esperança que não venham maus ventos das bandas de além fronteiras."

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto



IE / FN

Especialização de toda espécie

COISAS do tempo

Pascal Paulus
Escola Básica Amélia
Vieira Luís, Outurela

Vivemos numa era de especialização. Todos os especialistas da especialização dizem-nos que quem não se especializa não é empregável. A produtividade é associada à especialização.

Em domínios bem específicos, ilustra-se como especialização as pós-graduações. Especialização corresponde a procurar saber cada vez mais acerca de uma área bem limitada do saber.

Seria redutor considerar que o que é verdade para a investigação de ponta, seja verdade para toda a actividade humana. Há actividades onde afunilar saber ou saber-fazer significa perda de qualificação da mão-de-obra. Nalguns casos, o generalista com capacidade de análise de um quadro geral é o “especialista” indicado. Na clínica geral, por exemplo. Ter a capacidade de abordar assuntos transversalmente e de forma integrada é com certeza uma especialização complexa.

Para trabalhar com as crianças que estão na escola primária – em Portugal reduzida a 4 anos de escola de primeiro ciclo – recorre-se, na maioria dos países europeus, a especialistas-generalistas, em muitas línguas com designação específica, diferente do genérico “professor” português. São pessoas que continuam o trabalho dos educadores de jardim de infância. Profissionais que relacionam os saberes e as impressões de cada criança do grupo com quem trabalham com os saberes colectivos. Conhecem de cada um as suas capacidades e fraquezas, e quando estão bem preparados, desenvolvem com este saber, acerca de cada indivíduo e do grupo, as estratégias que consideram mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Estes especialistas-generalistas da escola primária precisam de instrumentos maleáveis. Não um laboratório, mas um kit simples. Não uma sala de informática, mas um bom computador (ou dois) em cada sala. Não uma sala de artes, mas boas tintas e bom papel em cada sala. Não uma imitação de saber académico em formato infantil reeditado de 4 em 4 anos, mas histórias, problemas, bases de exercício, adaptáveis às vivências do grupo com quem trabalham. Não um espaço para praticar futebol, estranhamente identificado como polidesportivo, mas um conjunto de materiais de educação física que permitem criar circuitos de treino, propor jogos com diferentes tipos

de bolas. Não um horário orientado por disciplina, mas por tempos de trabalho que possibilitam desenvolver raciocínios e fixar saberes, transversalmente. São estes alguns exemplos entre muitos.

Procuram estes materiais ou instrumentos não porque lhes apetece, mas porque os programas da escola primária assim o pedem, cada vez mais em unísono, na Europa uniformizada.

Estranhamente, entre nós, muitos que escolhem a profissão, não são formados para o fazer. Futuros professores, vindos da Holanda ou da Flandres, estudantes “Comenius”, em Escolas Superiores de Educação portuguesas, acabam por passar pela minha sala, à procura de quem fala a mesma língua que eles, questionam-me. Dizem-me que na escola-anfitriã, encontram demasiadas vezes docentes especialistas, cada um para a sua área. Percebo que há, entre estes especialistas, quem acredite que especializa os seus alunos quando transmite o que considera a essência do que sabe, formando especialistas de 2ª categoria.

Há um raciocínio implícito que a soma de muitas especializações menores resulta numa formação de especialista-generalista, por milagre, numa linha de montagem académica virtual.

Infelizmente, há quem passou por este tipo de formação e descobre que é especialista absoluto do nada. Descobre-o dolorosamente, no primeiro contacto desanimador com o contexto real de trabalho. Quando foi ainda por cima convencido que é especialista-generalista, o embate é demolidor.

A resposta ao problema parece ter chegado a Portugal. Diminui-se administrativamente o conteúdo curricular. Inventa-se uma designação burocrata de ensino das letras, das contas e do estudo do meio. Eis o trabalho do professor. Com o dinheiro público, que poderia servir para apetrechar as turmas da escola pública, compram-se produtos de animação artística e desportiva, acrescentados de tempos de estudo fora do tempo de estudo.

Provavelmente trata-se de uma estratégia para estimular o mercado, aumentar o consumo de produtos industriais, mobilizar as melhores ofertas criativas. Permite, com um toque de varinha de condão, transformar pseudo-generalistas em pseudo-especialistas por disciplina. Permite fragmentar a atenção do adulto por mais turmas e grupos. E evita o trabalho prolongado e reflectido na cidadania, com crianças pequenas. É certamente mais racional, porque evita repensar a formação inicial.

Será utópico propor que uma equipa que analisa os problemas da escola primária ou do 1º ciclo conte com especialistas na monodocência?

O autor deste artigo, Pascal Paulus, nascido em Oostende (Bélgica), passa a integrar o grupo de colaboradores de a PÁGINA escrevendo na rubrica «COISAS do tempo». Pascal Paulus acaba de publicar na Profedições o livro «A escola faz-se com pessoas: Undi N ta Bai?» um contributo para a análise e compreensão da escola e do quotidiano escolar do 1º ciclo em Portugal e do trabalho dos professores neste sector.

GUERRA

Conferência Islâmica prevê mais extremismo após conflito libanês

A Organização da Conferência Islâmica (OCI) exigiu em 16 de Julho o fim “imediatamente da agressão” israelita ao Líbano, advertindo que a ampliação do conflito acentuará o extremismo religioso e o terrorismo islâmico.

Num comunicado difundido na sede da organização, em Jidá, o secretário-geral da OCI, Ekmeleddin Ihsanoglu, pediu ao Conselho de Segurança das Nações Unidas que “assuma a sua responsabilidade política e moral para deter imediatamente o derramamento de sangue e a destruição” no Líbano. O prosseguimento das hostilidades entre Israel e o grupo Hezbollah libanês “conduzirá a uma ampliação do conflito e envolverá outras partes, ameaçando enormemente a paz e a segurança internacionais”.

“Isto resultará (...) num crescimento do extremismo e do terrorismo no mundo, o que não interessa a ninguém neste momento em que a região do Médio Oriente precisa de tranquilidade”, destaca o comunicado.

O presidente egípcio, Hosni Mubarak, disse hoje que Israel não sairá ganhando “esta guerra” que, na sua opinião, aumentará a inimizade dos árabes.

Em declarações à agência Mena, Mubarak pediu um “cessar-fogo imediato” e afirmou que Israel deve “parar com a morte de civis libaneses indefesos e com as destruições”.

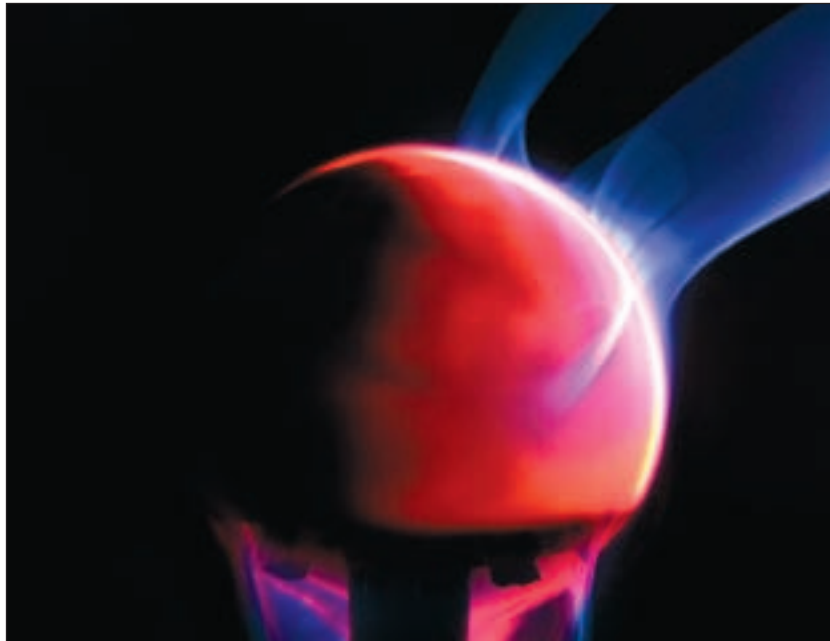
Egipto e Jordânia são os únicos dois países árabes que firmaram acordos de paz com Israel.

Fonte: AFP

... se a prática científica moderna opera de forma mais sistemática que no tempo de Darwin, a verdade é que continua e continuará a haver lugar a grandes avanços baseados em observações não planeadas. A razão é simples: é difícil, se não impossível, procurar por algo que não se suspeita que existe...

O esforço de divulgação de uma área científica passa frequentemente por enfatizar as aplicações desenvolvidas com base no corpo de conhecimentos gerado pelas actividades de investigação. Se, por um lado, esta abordagem tem a vantagem de expor de forma mais evidente a importância de investir em ciência, por outro, pode ter consequências perversas. Refiro-me em particular, à menorização daquele que é o pilar fundamental e motor de grande parte do desenvolvimento científico – a chamada investigação fundamental ou básica, que é levada a cabo sem ter em vista nenhuma aplicação imediata do conhecimento produzido.

Se estamos longe dos períodos históricos em que predominou uma ciência utilitária – por exemplo, a visão setecentista da Astronomia como ferramenta fundamental para resolver os problemas de determinação da longitude que tolhiam a navegação marítima contrasta com o entusiasmo com que a sociedade de hoje vê alargadas as fronteiras do conhecimento por esta ciência, sem esperar aplicações a curto prazo – a verdade é que continua a ser vulgar ouvirem-se vozes críticas do investimento em projectos de investigação não aplicados. Estas



IE / FN

O elogio das petúnias ou da imprevisibilidade dos avanços científicos

objecções são particularmente evidentes na área da Biologia, talvez pelo seu maior afastamento dos domínios tecnológicos. Recordo-me, por exemplo, de não há muito tempo ouvir uma crítica violenta num programa de rádio sobre economia ao financiamento de estudos sobre “peixinhos” ou “passarinhos”. A este respeito é interessante lembrar um certo senhor que, de tantos passarinhos estudar, propôs uma das teorias científicas que mais profundamente modificou a nossa visão sobre o ser humano e o seu lugar no mundo – chamava-se ele Charles Darwin (neste ponto seria interessante, mas obviamente inviável, fazer uma reflexão sobre a influência profunda que as visões estabelecidas sobre o ser humano e o mundo, científicas ou outras, têm sobre a organização económica, social e política da sociedade). E se a prática científica moderna opera de forma mais sistemática que no tempo de Darwin, a verdade é que continua e continuará a haver lugar a grandes avanços baseados em observações não planeadas. A razão é simples: é difícil, se não impossível, procurar por algo que não se suspeita que existe. Mas é, obviamente, nesse desconhecido que se encontram as descobertas mais surpreendentes. Este conceito é bem ilustrado por um exemplo muito actual da área

da Biologia Molecular. Numa altura em que muitos (incluindo os especialistas) pensavam que os conceitos fundamentais estavam perfeitamente estabelecidos, esperando-se apenas aperfeiçoamentos menores ao que Francis Crick propôs como o Dogma Central da Biologia, eis que observações inesperadas estão a levar-nos às portas de uma pequena revolução, com promessas de grandes aplicações biomédicas. O Dogma está posto em causa pelo papel secundário que atribui à molécula de RNA no fluxo da informação genética, mero mensageiro entre o repositório central (o DNA) e os efectores moleculares (as proteínas). Eis que de repente o RNA emerge como um regulador principal deste fluxo e, quem sabe, a confirmarem-se alguns trabalhos mais recentes, como um agente directo da hereditariedade. Quem fez tremer o Dogma?

Curiosamente, tudo começou com um grupo de investigadores mal sucedidos nos seus esforços para produzir uma variedade de petúnia (uma bela flor de jardim, com um peso económico importante no mercado de plantas ornamentais) com cores mais profundas e valor comercial acrescido! E a verdade inverosímil é que da compreensão do fenómeno subjacente às estranhas cores das petúnias modificadas (envolvendo pequenos grandes esforços de dezenas de equipas de investigação de todo o mundo) surgiu uma nova tecnologia biológica, chamada interferência de RNA, que está a ser testada com sucessos promissores como terapêutica para as mais variadas doenças humanas. Assim se faz a Ciência.

DA CIÊNCIA
e da vida

Margarida Gama
Carvalho

Instituto de Medicina
Molecular e Faculdade
de Medicina de Lisboa
mgamacarvalho@hotmail.com

Colisão de tempestades em Júpiter

A maior tempestade de Júpiter, já conhecida desde os primórdios da observação astronómica, está à beira de colidir com um outro sistema de tempestade de dimensões superiores à do nosso planeta. O que acontecerá, é imprevisível de prever, mas até aos dias de hoje a grande mancha de Júpiter tem sobrevivido. Localizada no hemisfério Sul, esta grande mancha vermelha estende-se por 28000 a 40000 km em longitude e 13 km em latitude, emergindo cerca de 8 km acima da camada nebulosa circundante.

Mesmo que estes dois enormes furacões não se encontrem desta vez, os observadores continuaram atentos, pois certamente não faltarão oportunidades, dado que ambos revolvem a superfície do planeta e cada vez se aproximam mais.



FOTO ciência
com legenda



Ana Alvim

CULTURAS JUVENIS

«A juventude é um território onde todos querem viver indefinidamente»

PROTAGONISTAS

Rossana Cassanta Rossi
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
sanarossi@yahoo.com.br

O título desse texto, baseado em Sarlo (1997, p. 39), sugere que as culturas juvenis têm sido um dos principais espetáculos da mídia. Atualmente, estilos e posições de sujeitos desejáveis que dizem respeito a culturas juvenis têm sido um dos mais investidos pelo mercado. Na cultura de consumo, como afirma Kellner (2001, p. 09), “o estilo e o visual se tornaram parâmetros cada vez mais importantes de identidades e de apresentação do indivíduo na sua vida cotidiana”.

Entendo que, dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, há várias possibilidades de ser/estar jovem na contemporaneidade, por isso têm-se utilizado a expressão ‘culturas juvenis’ no plural. Nesse sentido, não há um modo fixo, estável de ser/estar jovem na contemporaneidade, o que, por sua vez, sugere que a categoria juventude se tornou líquida. Os processos de juvenilização também corroboram esse entendimento, uma vez que, na cultura de consumo, qualquer sujeito pode parecer jovem desde que consumo os objetos adequados. Assim, parece que as fronteiras que antes separavam juventude da infância e da adultidade estão ‘borradas’.

Isso é possível porque a mídia vende não só produtos, mas estilos e posições de sujeitos desejáveis, os quais ela associa aos seus produtos. O mercado propicia esse fenômeno ao apropriar-se de estilos, de culturas juvenis para ‘convertê-los’ em moda, em produtos que se possa consumir. Ele investe na diferença de estilos, de posições de sujeitos a fim de atingir o maior público consumidor. Como explica Hall (1997, p. 03), “a cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural

para o mercado mundial”.

Se antes as filhas vestiam as roupas das mães para parecerem adultas, hoje as mães vestem as roupas das filhas para parecerem jovens. Chmiel (2000) explica que os meios massivos de comunicação convidam muitos setores geracionais a ser jovem, conforme um determinado modelo, garantindo aos sujeitos a ilusão de que o tempo não passou, o que ela denomina de a ‘eterna juventude’. Inúmeras propagandas têm abordado o desejo de ser/estar jovem. Um exemplo disso são as propagandas das indústrias de cosméticos. É comum vermos imagens de mulheres na faixa etária de 35-55 anos com uma aparência mais jovem, associando a aparência ao seu produto. Além disso, elas sempre aparecem sorridentes, felizes, numa referência ao discurso que associa juventude e felicidade. Nesse entendimento, o que possivelmente consumimos é o sonho de estar/parecer jovem.

Portanto, considerando que a cultura transformada em mercadoria pode estar moldando nossas maneiras de ser e de estar no mundo, pode ser produtivo pensarmos sobre como estamos sendo capturados, interpelados por discursos que nos convidam a sermos ‘eternamente’ jovens(?). Ainda: como nossas identidades podem estar sendo moldadas pelos discursos da cultura de consumo?

REFERÊNCIAS

- CHMIEL, Silvína. El milagro de la eterna juventud. In: MARGULIS, Mário (ed). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 2000.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, v. 22, n.2, jul./dez. 1997.
- KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. Libero, ano VI, Vol. 6, n.11, 2001.
- SARLO, B. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

DO MAL e do BEM ESTAR

Gregos estão pessimistas com a economia, mas felizes com a vida

A maioria dos gregos “não está satisfeita” com a evolução da economia do país, mas “está feliz com a sua vida cotidiana”, indica uma sondagem Eurobarómetro publicada em meados de Julho.

A maioria dos gregos (52%) diz que a sua situação económica pessoal piorou nos últimos anos (contra 42% da pesquisa realizada no Outono passado), segundo a sondagem.

Quase todas as pessoas consultadas (94%) afirmaram, contudo, estarem muito preocupadas com a taxa elevada de desemprego no país. Entre elas,

89 por cento acreditam que a economia grega está “fraca” e 79 por cento criticam o nível de protecção social grego em comparação com outros países da União Europeia (UE).

Sobre as perspectivas da economia grega, 59 por cento dos entrevistados falaram numa deterioração do mercado de trabalho, enquanto 57 por cento mostraram-se pessimistas quanto ao futuro da economia nacional.

Mas apesar do pessimismo económico, 67 por cento das pessoas consultadas disseram que “estão muito satisfeitas” ou “mais satisfeitas” com sua a vida quotidiana.

Fonte: AFP



Ana Alvim

Estudo internacional revela existir forte correlação entre fraude académica e níveis de corrupção

“Para a maioria dos estudantes universitários copiar nos exames é um problema menor”

Aurora Teixeira, Professora da FEP, em entrevista à PÁGINA

Aurora Teixeira é Mestre em Economia pela Faculdade de Economia do Porto (FEP), com o Prémio do Conselho Económico e Social, e Doutorada em “Science and Technology Policy Technology and Innovation Management” pelo SPRU - Science and Technology Policy Research, da Universidade de Sussex, Reino Unido. É docente da FEP desde 1994 nas áreas de Macroeconomia, Mudança Estrutural e Inovação, Gestão da Inovação, e Projecto de Inovação e Tecnologia (Mestrado em Inovação e Empreendedorismo Tecnológico, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. É também editora dos “Working Papers” e Coordenadora do Programa de Seminários da FEP.

Autora de várias publicações em temas de capital humano e inovação, incluindo os livros “Capital Humano e Capacidade de Inovação. Contributos para o estudo do crescimento Económico Português, 1960-1991” (Conselho Económico e Social, 1999), “Multinationals, Clusters and Innovation: Does Public Policy Matter?”, (com Ana Tavares, Palgrave Macmillan, 2006) e artigos em revistas científicas internacionais e nacionais. Colaborou em diversos estudos, como o PRASD - Programa de Recuperação de Áreas e Sectores Deprimidos (Ministério da Economia, 2003) e A Dinâmica do Emprego na Região do Norte (CCDRN, 1999).

Em Março deste ano ganhou (com Ana Tavares), o Prémio Foreign Direct Investment – API/Universidade de Coimbra, com o estudo “Foreign Direct Investment, Human Capital and Technology: an Application to the Portuguese Case, with a Policy-Making Focus”. Está actualmente envolvida na elaboração dos livros “Education, Competitiveness and Technological Performance: An Evolutionary-Ecological Approach to Human Capital Formation” (a publicar pela Edward Elgar Publishing Ltd), e (com Maria de Fátima Rocha) “Determinantes dos comportamentos da fraude académica no ensino superior intra e inter países”.

É precisamente em torno deste estudo internacional (que constitui a base da tese de doutoramento em Economia da co-autora, Maria de Fátima Rocha) que entrevistamos Aurora Teixeira para esta edição de a PÁGINA, divulgando os seus principais resultados e questionando-a sobre a possível interpretação dos dados obtidos. Espaço ainda para determinar até que ponto este é um assunto que preocupa as instituições de ensino superior em Portugal e quais as possíveis soluções a implementar.

Em que contexto surge este estudo?

Este estudo surge a partir de um interesse mais abrangente que tenho vindo a desenvolver no âmbito da minha actividade de investigação, que incide sobre a tentativa de quantificação do stock de capital humano em Portugal medido em função do grau de escolaridade possuído pela população activa.

Este tipo de análise, por se basear numa medida quantitativa e dependente do contexto de eficiência do sistema educativo, tem a desvantagem de não ser absolutamente conclusiva, já que esse capital de escolarização não possui necessariamente o mesmo valor acrescentado ao longo dos períodos em análise.

Tendo em conta esta questão da qualidade, pensei que seria interessante tentar determinar até que ponto as práticas de fraude académica – como copiar nos exames ou cometer plágio nos trabalhos de curso – poderiam ou não estar a sobrestimar esse stock de capital humano.

Se tivermos em conta que os indicadores apontam para o acentuar deste fenómeno no meio universitário, isso poderá significar que, apesar de se ter vindo a observar um aumento do grau médio de escolarização da população activa, esse acréscimo não significa necessariamente a melhoria da qualidade da formação.

Sei que outra das suas preocupações foi a de tentar estabelecer um paralelo entre as práticas ilícitas no meio académico e a sua transposição para o mercado de trabalho e para o mundo dos negócios, e que por essa razão o estudo incidiu sobre os estudantes da área da Economia e Gestão...

Sim, partindo do pressuposto de que se os estudantes têm práticas menos lícitas ao nível dos estudos, com maior probabilidade poderão cometer actos ilícitos no contexto laboral. No mesmo sentido, estamos também a pensar em realizar um estudo semelhante aplicado à área do Direito, onde a existência de princípios éticos é igualmente determinante na profissão.

Para determinar os resultados deste estudo foi conduzido um questionário junto de vinte e um países um pouco por todo o mundo. Pode contar-nos como decorreu o processo e a qual a metodologia utilizada?

Sim, o método escolhido foi a realização de um inquérito anónimo junto de estudantes de Economia e Gestão do ensino superior de vinte e um países. Nele inquiríamos os participantes sobre se copiavam ou não, a regularidade com que o faziam, se observavam esse comportamento nos colegas, como encaravam essa prática, etc. Seleccionamos 42 instituições de quatro continentes (exceptuando a Ásia) num universo total de 7213 estudantes. Em Portugal o universo compreendeu a totalidade de instituições de ensino superior público.

Depois, cruzamos os dados obtidos com o Índice Mundial de Transparência relativo a 2005 – um ranking

elaborado pela agência internacional “Transparency International” – associado a cada país participante e comparamos os resultados.

A que conclusões chegou?

Em primeiro lugar, e no que diz respeito aos resultados globais, constatamos que, em média, 61,7 por cento dos alunos universitários admite já ter praticado algum tipo de fraude. Depois, que existe uma forte correlação estatística entre os dois índices, isto é, os países onde os índices de fraude académica são mais elevados são os mesmos onde os índices de corrupção percebida são maiores.

Sei que existem duas excepções...

Sim, a Nigéria e a Argentina, que apareciam no nosso inquérito com resultados discrepantes relativamente aos índices de corrupção dos respectivos países.

O caso mais interessante será o da Nigéria, que apresenta resultados da ordem dos 40 por cento no índice de fraude académica mas é um dos países com pior classificação no Índice de Transparência, situado no 152º lugar numa lista de 159. Ainda em 2005, o “Transparency International” realizou um inquérito nacional inquirindo a população sobre o principal problema associado à economia do país e a resposta foi precisamente a existência de altos níveis de corrupção.

Há, nesse sentido, uma grande sensibilização da população para este problema. No caso dos estudantes, e apesar de poderem existir outras razões que possam explicar a assumpção de um baixo índice de fraude académica, 60 por cento considera que ela é um problema muito sério e que merece medidas. A média dos restantes países, para termos um termo de comparação, é de apenas 12 por cento.

A Argentina, apesar de em menor grau, aparece igualmente com valores aquém daquilo que seria de esperar em face do seu lugar no ranking do Índice de Transparência.

Apesar de a amostra geográfica deste estudo ser significativa, não teme que, tendo em conta o diminuto número de instituições analisadas em alguns países, os resultados possam estar subdimensionados?

Obviamente que este estudo tem algumas limitações, porque, exceptuando o caso português, onde inquirimos a totalidade das faculdades públicas de Economia e de Gestão e podemos considerá-la uma amostra muito representativa, nos restantes países o número é restrito, pelo que seria necessário aprofundar o estudo para obter uma imagem mais rigorosa.

Nós pensamos neste estudo como um primeiro passo, dado que não há análises muito pormenorizadas neste domínio. A nossa esperança é que alguns dos nossos colegas que aceitaram realizar estes inquéritos nos seus países de origem queiram fazer um trabalho semelhante para podermos trocar experiências e fazer uma análise mais detalhada desta questão.

Portugal situado na média

Em termos gerais, quais são os países onde os estudantes mais e menos admitem cometer algum tipo de fraude?

Antes de mais será importante referir que optamos por agregar os resultados disponíveis em blocos geográficos pelo facto de haver poucos dados disponíveis relativamente a alguns países. Em termos de método estatístico esta estratégia ajudou a tornar os resultados mais sólidos.

O interessante deste estudo foi verificar que existem diferenças marcantes no que diz respeito à admissão de práticas fraudulentas entre países e blocos de países.

De facto, ficou patente, por exemplo, a grande diferença entre os países nórdicos – representados pela Dinamarca e Suécia – onde uma média de apenas cinco por cento dos alunos admite alguma vez ter praticado alguma atitude ilícita, e os países do leste europeu – Polónia, Roménia e Eslovénia –, com uma média de propensão para a fraude estimada em 87,9 por cento.

O bloco de países latino americanos – onde se incluem a Argentina, o Brasil e a Colômbia –, do sul da Europa – Portugal, Espanha, Itália e Turquia – e da Europa ocidental – Áustria, França e Alemanha – possuem médias semelhantes, com respectivamente 67,9%, 66,4% e 65,3% de



Ana Alvim

“Julgo que é preocupante observar que para a maioria dos estudantes copiar nos exames é considerado um problema menor. Apenas 12,2 por cento do total considera esta atitude como um ‘problema sério’ e um terço afirma merecer ‘alguma preocupação’.”

incidência. Nos Estados Unidos e ilhas britânicas – Irlanda e Reino Unido –, cerca de 17 por cento dos estudantes admite ter cometido algum tipo de fraude, valor não muito distante do revelado na Nova Zelândia (20,7%).

Tal como há pouco referia, o bloco de países africanos – Nigéria e Moçambique – apresentam níveis surpreendentemente baixos, com apenas metade dos estudantes a admitir comportamentos fraudulentos.

E quanto a Portugal, quais foram os resultados?

Se compararmos internacionalmente Portugal situa-se a meio da tabela, com 62,4 por cento dos estudantes universitários portugueses a admitir que já praticou ou pratica regularmente algum tipo de fraude na sua actividade académica. Mas este resultado não deve ser dissociado do facto de ter sido o país com maior número de observações (38,9%), o que, obviamente, condiciona a média.

No entanto, se compararmos Portugal com o bloco respeitante ao sul da Europa, o nosso país é um dos que revela menor incidência de fraude académica, muito distante, por exemplo, da Espanha, que apresenta uma média de 79,6 por cento.

Que outros dados significativos podem ser retirados deste estudo?

Julgo que é preocupante observar que para a maioria dos estudantes copiar nos exames é considerado um problema menor. Apenas 12,2 por cento do total considera esta atitude como um “problema sério” e um terço afirma merecer “alguma preocupação”. Para 60 por cento, no entanto, este “não constitui um problema” ou é considerado um “problema trivial”.

Apesar disso, cerca de 40 por cento reconhece que o acto é intencional e apenas 17 por cento admite fazê-lo motivado pelo “pânico”. Os países onde uma percentagem mais elevada de estudantes identifica o “copianço” com situações de pânico são em geral aqueles onde a fraude académica é menos expressiva, tais como a Suécia, a Dinamarca, as ilhas britânicas e a Nova Zelândia.

De que forma se distribuem as respostas?

De acordo com as respostas recolhidas nos questionários, nos países nórdicos, tal como esperado, este fenómeno não é percebido como um assunto preocupante, com 80 por cento dos estudantes a considerar que a



Ana Alvim

(...) nem sempre a culpa é dos estudantes, porque existe uma crescente pressão para sermos melhores do que os nossos colegas. Toda a gente quer excelência a todo o custo. E de facto devemos apelar à excelência e ao rigor, mas não a todo o custo.

ocorrência de cópia nos exames não é preocupante ou é um problema menor.

Os estudantes da Europa de leste, como a Eslovénia e a Polónia, apesar de revelarem taxas mais preocupantes de fraude académica, não parecem, no entanto, reconhecer esta atitude como um problema, com quase 60 por cento a considerar que ela não merece preocupação ou algum tipo de medida. O mesmo acontece na Áustria, Espanha e Brasil.

Os nórdicos parecem ser, então, os estudantes com maior sentido de ética...

Sim. A atitude dos nórdicos face a esta questão, aliás, ficou bem patente através da recusa de um professor finlandês em participar neste inquérito, argumentando que era inconcebível pensar que no seu país os estudantes podiam ter este tipo de comportamento...

Uma questão de ética

Este tipo de preocupação está presente em outros países?

Sim, em particular nos Estados Unidos, onde existe bastante literatura sobre este tema e onde se desenvolvem bastantes estudos, inclusivamente a nível governamental, sobre o fenómeno. Ainda recentemente, um artigo no jornal "The New York Times" sugeria precisamente que as fraudes em meio universitário estão em alta devido à pressão a que os estudantes estão sujeitos para aceder ao mercado de trabalho.

Será essa a principal razão?

Penso que sim. A nota final de curso é vista como o principal meio de entrada no mercado de trabalho e isto leva a que, de uma forma directa ou indirecta, as pessoas se sintam tentadas a praticar atitudes menos lícitas.

A questão está no facto de que a banalização deste tipo de actos ilícitos, que na maior parte das vezes não são objecto de sanções disciplinares consequentes, faz com que a ideia de permissividade seja interiorizada. E essas práticas são depois, de alguma forma, transportadas para o mundo do trabalho, dos negócios e para as próprias práticas sociais. A fuga aos impostos é disso um exemplo elucidativo.

Será que não passará também pelo facto de os professores avaliarem sobretudo a reprodução do conhecimento em detrimento da construção do saber? Concorda com esta ideia?

Concordo em parte. Existem várias formas de atenuar a prática da fraude académica, e essa pode ser uma delas. Mas, do meu ponto de vista, essa é uma medida que apenas remedeia a situação, porque estamos a admitir que, por norma, o estudante vai prevaricar, quando temos é de impedir que o faça. Se actuarmos mais a montante, na questão da sensibilização e da responsabilização, penso que será mais proveitoso.

Mas admito que nem sempre a culpa é dos estudantes, porque existe uma crescente pressão para sermos melhores do que os nossos colegas. Toda a gente quer excelência a todo o custo. E de facto devemos apelar à excelência e ao rigor, mas não a todo o custo.

Na sua opinião, o que é possível fazer?

Se olharmos para as universidades de maior prestígio, por exemplo, vemos que uma das principais preocupações é o estabelecimento de um Código de Honra. Neste estudo que fizemos, o Código de Honra é uma das variáveis mais importantes a influenciar a probabilidade de os estudantes cometerem ou não actos ilícitos. Nos estabelecimentos de ensino onde ele está previsto, a probabilidade de fraude académica é muito inferior.

O que é o Código de Honra?

O código de honra não é apenas um documento legal onde se impõem sanções para os prevaricadores. Isso existe em praticamente qualquer estabelecimento de ensino, onde se prevê, por exemplo, que ao aluno seja anulado o exame no caso de ser surpreendido a copiar e incorrer numa pena de um ano sem poder realizar o exame à respectiva disciplina.

Nos estabelecimentos onde existe o código de honra o estudante afirma, sob compromisso de honra, que não irá cometer qualquer tipo de fraude, porque nessa circunstância é o próprio meio que reprime o estudante pela sua atitude, estigmatizando-o e dando-lhe a entender que ele não está a competir em igualdade de circunstâncias com os restantes.

Esta questão desperta o interesse de outros investigadores em Portugal?

Julgo que existem abordagens a este tema mas sobretudo do ponto de vista sociológico. No entanto, muitas

vezes estes investigadores não integram ou divulgam os resultados da sua pesquisa. E habitualmente focam estudos de caso, não havendo tanta preocupação em obter inquéritos mais representativos e recorrer a técnicas estatísticas que possam ajudar a capitalizar os resultados.

Na área das ciências, como é o caso da Economia, existe a preocupação de dar mais relevo ao conteúdo estatístico e menos ao sociológico. Nesse sentido, seria interessante reunir sinergias.

Partindo da sua experiência, sente que existe preocupação por parte das instituições universitárias no sentido de travar este tipo de práticas?

A nível internacional a preocupação é mais evidente e as tentativas para a atenuação e resolução do problema sistemáticas. Por exemplo, nos EUA, Inglaterra e França existem já grupos de estudo reunindo várias universidades e instituições governamentais que tentam reflectir sobre os fenómenos de fraude na academia e propor medidas pragmáticas conducentes à sua erradicação – entre outras medidas podemos destacar a criação da figura de provedor do aluno, o qual à entrada deste na instituição de ensino procura esclarecer e sensibilizar o estudante para os seus direitos e deveres e a conduta ética que a instituição exige e espera do mesmo; difusão e implementação de "códigos de honra" e outros documentos relacionados com condutas éticas no ensino superior. Em Portugal, por se achar (dentro e fora do sistema de ensino) que a fraude é um problema menor e inconsequente, tais movimentos são inexistentes.

Avaliação entre países da cópia na universidade: estará relacionada com a ética no 'mundo real' dos negócios?

incidência da cópia por países e blocos de países

Cálculos efectuados pelas autoras com base em inquéritos directos efectuados entre Fevereiro 2005 e Maio 2006

Países/Blocos	% total de alunos em cada país/bloco			Probabilidade de copiar (%)	% total respostas (n=7139)
	Nunca	Por vezes	Frequentemente		
Reino Unido (Irl+UK)	85,6	14,0	0,4	14,4	4,3
Estados Unidos	61,1	36,1	2,8	38,9	
US_BI	82.7	16.6	0.7	17.3	
Argentina	55,4	43,2	1,4	44,6	3,1
Brasil	17,0	72,0	11,0	83,0	
Colômbia	27,3	70,5	2,3	72,7	
América Latina	32.1	61.9	6.0	67.9	
Dinamarca	94,9	3,8	1,3	5,1	1,7
Suíça	95,5	4,5	0,0	4,5	
Países Nórdicos	95.1	4.1	0.8	4.9	
Áustria	28,4	67,5	4,2	71,6	12,1
França	16,1	80,6	3,2	83,9	
Alemanha	49,3	49,3	1,3	50,7	
Oeste da Europa	34.7	62.2	3.1	65.3	
Itália	36,6	60,1	3,3	63,4	63,6
Espanha	20,4	73,0	6,6	79,6	
Turquia	34,6	60,4	5,0	65,4	
Portugal	37,6	60,0	2,4	62,4	
Sul da Europa	33.6	62.7	3.7	66.4	
Polónia	0,0	85,0	15,0	100,0	6,1
Roménia	4,0	81,8	14,1	96,0	
Eslovénia	15,4	78,3	6,3	84,6	
Leste da Europa	12.1	79.4	8.5	87.9	
Moçambique	33,7	65,3	1,0	66,3	4,8
Nigéria	57,4	39,1	3,5	42,6	
África	49,3	48,1	2,6	50,7	
Nova Zelândia	79.3	20.1	0.6	20.7	4.3
Todos os Países	38.3	58.1	3.6	61.7	100

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

‘Eu hei-de amar os professores’,



IE / FN

‘Anda um espectro por Portugal – o espectro da docentofobia – todos os poderes deste nobre povo, nação valente e imortal se aliaram para uma santa caçada à classe docente’, Primeiro – Ministro, Ministra da Educação, Secretários de Estado da Educação, Ilustres Assessores – outrora nas trincheiras da oposição e demais Associações que aspiram protagonismo -, Pais e Mães (alguns, esquecem-se, que são docentes), o dito mundo do Mainstream Media, Soldados de Fortuna construída no tecido empresarial à custa do desespero de milhões, franco atiradores alguns deles oriundos das Ciências da Educação e das Ciências da Especialidade, que estrategicamente foram e vão colonizando espaços e tempos na sociedade civil. Abriu mesmo a ‘época de caça aos professores e professoras’ nesta ditosa pátria que segue seguindo bem madrastra – como bem bramou o desterrado Jorge

Curioso, os assassinos do Estado são os que mais vive(ra)m dele.

de Sena – para a vastíssima maioria. Subitamente todas estas figuras pictóricas – algumas delas já perfeitamente identificadas e descritas pelos da Geração de 70 – conseguiram construir, ao nível do senso comum, a perigosa ‘peregrina certeza’ da classe docente como a culpada da crise que se vive na educação pública.

Esta estratégia, levada a cabo por aquilo que denomino maquinistas e/ou comissários políticos do ‘progresso da decadência’, os Poirot da Pedagogia – a direita vai fruindo a sua monárquica sabática com estes partido e governo socialistas – esconde uma outra, um intencional e progressivo desinvestimento do Estado na educação pública, desinvestimento camuflado nas mais recentes panaceias de choques e bandas tecnológicas ‘para ricos e pobres’ e apoiado num quadro amplo de pastorais que vão estrumando cirurgicamente o senso comum. De entre essas pastorais, caiu já em lugar comum, por exemplo, a tensão ‘público vs. privado’ em que tudo o que é público é, por definição mau e, por oposição, tudo o que privado é bom. Até parece que não é a mesma classe docente – que calcorreou a mesma formação, inicial e contínua -, que actua nos dois lados; inclusive nos três, já quase me esquecia, do tal que é ‘público ao abrigo da concordata’. Curioso, os assassinos do Estado são os que mais vive(ra)m dele.

A Ministra da Educação – contrariamente a Santana Castilho, eu nem a admitia a exame – (e restantes comissários) tem mesmo pouco ou nenhum perdão ao embarcar nesta cruzada contra a classe docente, ela que mergulhou na Sociologia das Profissões e que teima em não querer compreender que é com esta classe docente que tem de trabalhar, que não consegue compreender que a docência é, acima de tudo, um compromisso político, que não se consegue afirmar como uma ‘fundadora de discursos e de práticas’ – alguém que transpire luz própria -, mas sim ‘produtora’ de quadros estafados, exemplo vivo de uma atroz infertilidade de originalidade nas ideias, esquece-se que histórias como as da Opel da Azambuja não são hipérbolas, que o verdadeiro debate em torno dos conteúdos curriculares

continua por se fazer, que uma das grandes questões é a edificação de uma escolarização livre de manuais escolares, que o novo modelo de gestão escolar – nas suas sucessivas versões – foi sempre um romance que a classe docente viveu sem amor -, que, como os outros, estatela-se em reformas de forma, hipotecando a dos conteúdos, esquece-se que grande parte da história da mãe pátria (para uns) bem madrastra (para a esmagadora maioria) aconteceu fora de Portugal, esquece-se que o trabalho docente é um trabalho ‘genderizado’ e que o feminino docente não existe numa qualquer nefelibática bolha social,

esquece-se, pasme-se, como socióloga, que a educação é atravessada por dinâmicas ideológicas, culturais, políticas que se ‘esfregam’ em categorias como raça, classe, género, e, por isso, obriga a aná-

lises relacionais, ignora que, no fundo, – no passado, tal como ela o agora impõe – a classe docente foi sempre vista como ‘correia de transmissão’ dos fluxos determinados pelo Ministério da Educação. Este governo socialista – que habilmente vai confundindo ‘voto da maioria com o voto de todos’, claro exemplo daquilo que Slavoj Zizek (1) denomina ‘curto-circuito da democracia’, - não lançou nenhum repto à escolarização pública. Bem pelo contrário, lançou um rapto desenfreado, atacando, sem mestria, diga-se, a classe docente, como se fosse esta a culpada dos grandes males da escolarização pública.

Este ódio, (tenho a viva esperança que um dia compreenderá(ão) como conseguir amar os professores) habilmente fabricado em torno da classe docente impede, entre outras questões, que a escolarização pública crie espaço e tempo – sobretudo pelos conteúdos – ‘para compreendermos um passado que foi mal embalado e que nos chega deformado, um presente que vem vestido de roupa emprestada e um futuro que nos chega encomendado por interesses que nos são alheios’. Está neste repto de Mia Couto (2) o grande desafio à escolarização pública em Portugal.

Notas:

1) Zizek, Slavoj (2005) O Waterloo Liberal – ou Finalmente Algumas Boas Notícias Vindas de Washington. Manifesto – Práticas, Direitos, Poderes, nº 27, pp., 96-100.

2) Couto, Mia (2005) Pensatempos. Lisboa: Caminho.

AS VERGONHAS do MUNDO

Falta de alimento provoca atraso de desenvolvimento mental nas crianças

A falta de alimento durante a infância pode desencadear um atraso irreversível do desenvolvimento mental, um fraco quociente intelectual e uma redução da capacidade de aprendizagem nas crianças”, revela um estudo publicado pelo Programa Alimentar Mundial (PAM), onde este organismo das Nações Unidas recorda ainda que perto de seis milhões de crianças morrem anualmente por causas associadas à desnutrição.

“A nutrição durante a gravidez e a primeira infância tem um impacto substancial no desenvolvimento do cérebro”, diz o PAM, segundo o qual “apesar de ser possível melhorar o desenvolvimento intelectual das crianças, a sua capacidade, após a primeira infância, está já determinada no essencial”.

Ainda de acordo com este estudo anual sobre a fome no mundo, o quociente intelectual das populações de mais de 60 países é 10 a 15 pontos inferior ao desejável em consequência da carência de iodo.

Este organismo das Nações Unidas lembra ainda que o número total de pessoas que sofrem de desnutrição recuou entre um quinto e um sexto da população mundial entre 1990 e 2000, mas que omitindo os progressos realizados pela China esse número teria aumentado em dezoito milhões. Quanto às crianças em idade pré-escolar sofrendo de fome, o seu número passou no mesmo período de 162 para 135 milhões.

Fonte: AFP

GLOBALIZAÇÃO NÃO DIMINUIU O FOSSO ENTRE PAÍSES RICOS E POBRES

De acordo com o relatório sobre a "Situação económica e social no mundo em 2006", publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a globalização não conseguiu reduzir as desigualdades entre países ricos e pobres e sublinha que "a desigualdade internacional aumentou fortemente desde 1980". Esta evolução, refere o documento elaborado pelo Conselho económico e social da ONU, "vai ao encontro da ideia que defende que as disparidades de rendimento entre os países mudam numa economia globalizada".

De facto, apenas um pequeno número de países em desenvolvimento foi capaz de reduzir o fosso que os separava dos países desenvolvidos. A estratégia que prevaleceu nos anos 80 e 90 foi a "deixar uma grande margem de manobra para que o mercado mundial diminuísse a diferença de rendimento". Segundo os autores do relatório "isso não aconteceu, apesar de vários países em todo o mundo terem liberalizado os seus sistemas financeiros e terem aberto os seus mercados à globalização".

O relatório constata ainda que "a liberalização do comércio foi a principal tendência política ao longo das últimas décadas na maior parte das regiões do mundo, o que provocou um aumento do volume de exportação, mas não necessariamente um crescimento económico mais elevado".

"Os países que foram capazes de diversificar e mudar a sua estrutura de produção para incluir actividades com produtividade mais elevada tiveram ganhos mais visíveis em matéria de crescimento".

Por isso, a ONU recomenda que os países em desenvolvimento diversifiquem as suas economias, ainda muito dependentes das matérias-primas, para torná-las menos vulneráveis às flutuações do mercado mundial e às crises na bolsa. A exemplo dos países asiáticos mais dinâmicos, elas devem orientar-se para produtos de grande valor agregado, como os de alta tecnologia e os serviços.

Para o secretário-geral adjunto da ONU, José António Ocampo, "não é uma questão de quantos países exportam, mas aquilo que exportam". Para evitar crises como as de 1996-98 e 2000-2002, os países "devem adoptar políticas adaptadas à sua situação nacional", acrescentou este responsável na apresentação do relatório à imprensa.

Fonte: AFP



A centrifugação

IE / FN

... o sentido que queremos dar à centrifugação não é tão ligado à lavagem da roupa, é ao processo de colocação da educação inclusiva no quadro das opções políticas da educação portuguesa.

Eu sei que este termo entrou no nosso quotidiano através das máquinas de lavar roupa que com este procedimento impediam que a roupa que penduramos nos nossos apartamentos urbanos molhassem a roupa que o vizinho de baixo já tinha posto a secar. Mas o sentido que queremos dar à centrifugação não é tão ligado à lavagem da roupa, é ao processo de colocação da educação inclusiva no quadro das opções políticas da educação portuguesa. Passo a explicar: Portugal estabeleceu e regulamentou políticas de educação dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Outros países escolheram outros caminhos ou avançaram mais prudentemente nesta direcção, mas Portugal, nomeadamente através do decreto-lei 319/91, através da assinatura da declaração de Salamanca e pela publicação do despacho 105/97, mostrou que estava disposto a avançar rápido na política inclusiva. Os resultados deste esforço foram muito encorajadores. Na verdade, ainda que se possa pôr em causa em situações pontuais a qualidade proporcionada pelas estruturas regulares aos alunos com necessidades educativas especiais, a grande maioria dos casos de inclusão resultou numa melhoria dos resultados académicos e de inclusão social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os temores sobre o efeito pernicioso que esta inclusão poderia ter nos alunos sem NEE acabou por ser "fogo de palha" porque para além deste efeito não se ter verificado, os colegas sem deficiência foram em muitos casos mais rápidos em compreender que ajudar os outros é muitas vezes a melhor maneira de aprender. Portugal colocou-se assim nos primeiros lugares no ranking internacional dos países que mais atenção davam à Inclusão. Este interesse acabou por ofuscar a dicotomia Educação Especial - Educação Regular. A educação inclusiva era uma educação regular de qualidade para todos os alunos. Relembrando a definição que a UNESCO adopta de educação inclusiva: "Inclusive education is a developmental approach seeking to address the learning needs of all children, youth and adults with a specific focus on those who are vulnerable to marginalisation and exclusion." (Em tradução minha: A educação inclusiva é um projecto em desenvolvimento que procura dirigir-se às necessidades de

aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com particular ênfase naqueles que são mais vulneráveis à marginalização e exclusão".

Bom, este era o caminho que estávamos a seguir: desenvolver nas escolas um sistema de cultura, de política e de prática que permitisse responder às necessidades educativas de todos os alunos vulneráveis à exclusão. Situam-se neste caso sem dúvida os alunos com NEE devido a deficiência, mas também outros casos que não tendo deficiências necessitam de um olhar mais atento e particular da escola.

A criação dos quadros de professores de Educação Especial parece resolver parte desta questão ao fixar na escola recursos que vão apoiar a aprendizagem de alunos com vários tipos de deficiência. Mas... e os outros? Quando se criou o cargo de Special Needs Coordinator nas escolas do Reino Unido, foi com a intenção de que houvesse um professor ou uma equipa de professores que apoiasse TODOS os alunos com dificuldades tendo deficiências ou não. Em Portugal o nosso Professor de Educação Especial vai apoiar SÓ os alunos com condições bem determinadas. Quem vai apoiar os alunos com NEE não originadas por uma condição de deficiência? No fim de Julho de 2006, as escolas não sabem ainda quem, quantos, professores vão dispor para este apoio.

O que acontece é que a Educação Inclusiva, antes a menina bonita dos discursos e das políticas educacionais, deixou de estar no centro das preocupações. Fala-se agora em Educação Especial (o Ministério da Educação faz conferências sobre "Educação Especial") e o termo educação inclusiva eclipsou-se dos textos e discursos. O que temos agora é um sistema de educação regular e outro de educação especial. Onde está a educação inclusiva? Pois é: foi centrifugada para as margens do sistema. As pessoas que falam e defendem a educação inclusiva foram fazer companhia aos grupos de defendem causas minoritárias na Educação. A educação inclusiva foi centrifugada... mas é muito provável que se esta situação continuar assim o resultado seja o núcleo ficar seco... seco de ideias e seco das três condições que a UNESCO considera centrais para aferir a qualidade de um sistema educativo: comunidade, equidade e participação.

**A ESCOLA
que (a)prende**
David Rodrigues
Universidade Técnica
de Lisboa
Coordenador
do Fórum de Estudos
de Educação Inclusiva
(www.fmh.utl.pt/feei)

O olhar dos romancistas sobre a gestação dos empreendedores em Moçambique e Angola

OLHARES de fora

Maria Antónia Rocha da Fonseca Lopes
Departamento de Gestão da Faculdade de Economia da Universidade Mondlane, Maputo, Moçambique
marflope@uem.zebra.mz

O escritor Pepetela no seu romance “Predadores” desenha um retrato da classe política tornada empresarial à sombra do Partido e das Organizações Democrática de Massas, nos últimos 30 anos, em Angola.

O personagem Vladimiro Caposso inicia a sua carreira política, na década de 80, no tempo do regime socialista que não via com bons olhos, a actividade empresarial. Este vai usar como trampolim o fato de ser representante da Juventude do MPLA, posição que lhe permite inúmeras deslocações ao exterior, garantindo-lhe uma acumulação significativa.

Caposso contava com a cumplicidade de Faustino, um outro personagem-chave da Secretaria de Estado que era uma espécie de pau para toda a obra, chefe de serviços oficiais, de confiança absoluta dos dirigentes.

Faustino supervisionava as obras que houvesse a fazer, a manutenção mais ou menos fictícia de estádios de futebol e pavilhões gimnodesportivos [...] a escolha e importação de equipamentos para as selecções nacionais e, se houvesse obras de maior vulto seria responsável para escolher as firmas responsáveis pela construção. (Pepetela, 2005: 218-219)

Num certo momento, Faustino confia a Caposso que poderiam arranjar fontes de rendimento suplementares na organização de torneios internacionais. Depois do primeiro evento, outros se seguiram e Caposso e Faustino foram engrandecendo o nome do país e engordando as respectivas contas bancárias “que ninguém trabalha em seco por muito revolucionário que seja” (Pepetela, 2005:220). Numa ida à Holanda, Caposso comprou dois mini-autocarros usando as poupanças que foram crescendo num banco de Lisboa. O sistema era simples. Arranjou dois motoristas no processo de “candonga”(1) que, no final do dia, tinham de entregar uma determinada quantia e eram responsáveis pela manutenção dos veículos e, durante a noite, deixavam os carros na casa do proprietário.

Cada carro ficava pago no final de quatro meses, o lucro

era oito a doze vezes o investimento. O ciclo repetiu-se e chegou a dispor de dez veículos.

Os negócios de Caposso levaram-no a desistir da Secretaria de Estado do Desporto e a dedicar-se em tempo integral às actividades de empreendedor. Na década de 90, e com o apoio de um general, passou para o negócio de garimpo de diamantes, no território que este controlava. Embora perturbado pela guerra entre MPLA e a UNITA, o negócio era bastante rentável.

Em dois contos “Pobres dos nossos ricos” e “Receita para um jet-set nacional”, o escritor moçambicano, Mia Couto usa o sarcasmo para descrever as elites económicas do país e seu *modus operandi*. Vejam-se alguns extractos da sua prosa.

Derretem-se perante o fascínio de uns bens de ostentação. Servem-se do erário público como se fosse sua panela pessoal. Envergonha-nos a sua arrogância, a sua falta de cultura, o seu desprezo pelo povo, a sua atitude elitista perante a pobreza (Couto, 2002: 26).

Fica bem patente na visão caricatural que o autor vai tecendo que todos se abastecem dos cargos públicos como fonte de suprimentos de toda a espécie, desde as facilidades para arranjar alvarás, os carros do Estado para fins pessoais, as grandes festas e níveis de consumo ostentatório para assinalar eventos familiares. Enfim, tudo é motivo para usarem os bens públicos para fins privados.

No romance “Niketche” Chiziane mostra a dura realidade da protagonista Rami que é surpreendida pela descoberta abruta que seu marido, comandante da polícia, colecionava seis mulheres.

Só a sabedoria infinita que o sofrimento provoca lhe vai apontando o rumo no labirinto de emoções, de recordações, de revelações, de contradições e perigosas ambiguidades (Chiziane, 2002: 107).

Então Rami como primeira esposa e com o poder que a tradição lhe confere, no maior segredo, quase clandestinamente para que a família do marido não descubra antes do tempo, resolve formar com as suas rivais, a maioria delas provenientes do norte do país, uma rede de empreendedorismo e tornar essas mulheres donas do seu destino. Esta atitude torna Rami suspeita de querer acabar com a tradição de servidão e submissão que as mulheres do sul do país estão sujeitas e aí ela é acusada de feitiçaria pela família do marido e em sequência disso o divórcio é a saída para ela.

1) Candonga é uma actividade clandestina no mercado negro.

POLIANA

Chama-se Poliana porque os pais foram membros do Partido Comunista Brasileiro dos tempos de Luís Carlos Prestes. Esse engenheiro militar nascido em Porto Alegre comandou uma “grande marcha” pelo interior do Brasil. Começou uma luta armada que se estendeu de Santo Ângelo no Rio Grande do Sul, à Foz do Iguaçu no Paraná. Chefiou 1500 homens e durante 29 meses percorreu 25000 quilómetros pelo interior do Brasil. “Cavaleiro da Esperança”, chamou-lhe Jorge Amado em 1942. Amado que por ele escreveria “Os Subterrâneos da Liberdade”, em 1954.

Prestes voltou ao Brasil clandestinamente em 1935, casado com a alemã Olga Benário. Novamente preso, ainda em 1935, ficou assim nove anos, enquanto Olga Benário, grávida, foi deportada do Brasil e morreu no campo de concentração nazi de Ravensbrück. Só regressaria ao “País do Carnaval” após a amnistia de 1979. Seria afastado de Secretário-Geral do PCB. Apoiaria depois a candidatura de Leonel Brizola ao governo do Rio de Janeiro, o que motivou a sua expulsão do partido em 1982.

Poliana tem esse nome em honra de Lev Tolstói, nascido em Yasnaya Poliana em 1828, tendo aí vivido durante 60 anos, a 200 quilómetros de Moscovo. Tolstói que seria uma das fontes do movimento pedagógico

chamado “Escola Nova”. Poliana é descrente. Pedagoga, como ainda se diz no Brasil, fala do trabalho e dos alunos. Enquanto fala refastela-se com enormes bocados de alcatra, cupim, coração, maminha, farofa, feijão preto. “Não quero ser um novo Tolstói, nem uma repetição de Prestes”, diz ela. “Que vá tudo prá PQP, entendeu?” — Sim, entendi. E então? “Então que se dofa! Isto sempre foi assim: quem procurou atalhos encontrou sofrimento. Não quero ser bandeira de nada. Lembro-me de viver em Marília, não havia muros por toda a parte. Agora vivemos na prisão. A verdade é como uma nuvem: modifica-se e desaparece. Somos guiados por paixões, os nossos objectivos não são claros. Há uma ética hedonística, indispensável à sociedade de consumo, somos submetidos aos seus apelos, na rua, quando vamos ao cinema, quando vemos televisão. Falam-nos de prazer, de compras, de férias. Depois, quando trabalhamos, volta a ética do trabalho, a produtividade, o combate às faltas, a hierarquia.” Hum... e os alunos? — Com eles é o mesmo, diz Poliana. Sobretudo com os mais abastados, talvez com os teus alunos. Vivem num mundo maravilhoso; um dia acabam os estudos e não estão preparados: passam ao universo do trabalho, às vezes de repente. Estamos todos a criar inadaptados, até o meu nome, Poliana, é resultado de uma inadaptação à História!

BIÓLOGOS EUROPEUS UNEM-SE PARA FAZER INVENTÁRIO DA BIODIVERSIDADE MUNDIAL

Por mais paradoxal que possa parecer, no início do terceiro milénio ninguém sabe ao certo o número exacto das espécies vivas do planeta. Cerca de 1,8 milhões de animais e vegetais estão descritos, o que representa a quase totalidade dos 100 mil vertebrados e 300 mil das 350 mil plantas que se pensa existirem, mas apenas 100 mil do milhão e meio de fungos e 900 mil das 8 milhões de espécies de insectos.

“Ao ritmo actual da inventariação de animais, cerca de onze mil por ano, quando o número de espécies desconhecidas está estimado entre 10 a 40 milhões, seria necessário um milénio só para fazer o inventário do reino animal”, explica Simon Tillier, professor do Museu Nacional de História de Paris.

Lamentando o facto de este trabalho avançar cada vez mais lentamente por não interessar muito aos jovens cientistas, para quem esta disciplina “é apenas observação, não uma ciência”, Philippe Bouchet, especialista de biodiversidade marinha daquele museu, afirma como exemplo o facto de no continente europeu os amadores serem responsáveis pela descrição de “mais de metade das espécies”. De qualquer forma, diz Bouchet, “nunca acabaremos essa inventariação”, salientando que o fundamental é “definir os conceitos”.

Perante este cenário de crise, representantes de 23 instituições europeias e quatro não europeias de taxonomia – ciência que estuda a identificação das diferentes espécies animais e vegetais – reuniram-se recentemente no Museu Nacional de História Natural, em Paris, para lançar a European Distributed Institute of Taxonomy (EDIT), uma rede informatizada de intercâmbio científico concebida para melhorar a capacidade de inventariação da biodiversidade mundial.

A rede EDIT, consórcio virtual de instituições apoiado pela Comissão Europeia, recebeu 11,9 milhões de euros de ajudas para cinco anos, o que deverá permitir aos investigadores trabalhar em conjunto e permitir aos interessados encontrar mais facilmente as informações sobre a vida terrestre e marinha, favorecendo dessa forma uma gestão duradoura dos recursos biológicos.

Fonte: AFP



IE / FN

Ensaio de etnopsicologia da infância

Alvorço

*Para o meu amigo e salvador
Alexandre Castro – Caldas.*

A casa, a família, toda a vizinhança, fica certamente alvoroçada se um pequeno/a, adquire uma doença na época do Verão. É pior do que se fosse no Inverno.

Os verões são mais inquietos, mais mexidos. Toda a criançada na praia, no campo ou na piscina, e o coitado ou a coitada debilitado entregue ao cuidado da família, dividido entre o desejo de se divertir e o de, ao mesmo tempo, ficar prostrado sem se movimentar recebendo os cuidados familiares.

Nesta situação de doença, o horário de Verão passa então a ser outro. As proibições crescem mais e mais, aumentando na criança o receio do castigo se não faz o que lhe dizem e como lhe dizem que deve fazer.

A família fica em alvoroço, agitada, preocupada, em baixo, triste. As noites longas, encurtam-se. A temperatura não permite ao «pobre coitado» saltitar, rir, comer, contar histórias, especialmente quando ele tem a idade definida por um dos meus santos padroeiros – Wilfred Bion em 1966 – e pela sua professora Melanie Klein que, em 1932, ao fugir de uma Alemanha Germanizada, fascista, analisou o pequeno Richard durante três anos. Nesse estudo, conclui Klein que Richard detesta os pais por causa das obrigações que lhe são impostas, especialmente na doença, no alvoroço, na agitação causado por uma sociedade doente, que parece não saber proteger os seus.

Vivência ainda mais complicada quando a criança está em fase de abertura à vida histórica – já referida por mim – e que ocorre pelos três, quatro, cinco anos de idade. Tempo da vida em que a criança começa a entender que não está só na vida, mas sim rodeado e dependente de outros que tratam dele.

Richard teimosamente acusa o pai de não amar a mãe, de não saber tomar conta dela, de não o amar. Wilfred Bion soube relacionar estes comportamentos com o fenómeno da abertura à História feita pelos mais novos. Comportamentos revelados pelo alvoroço provocado pela doença, pela descoberta da heterogeneidade social e pela dificuldade em saber lidar com a existência e ausência da alegria e o saber jogar. As crianças acabam por entender a vida enquanto crescem e aprendem os factos que permitem uma calma e suave coordenação social, ao saber dizer sim aos adultos quando de facto lhe queriam dizer não.

É a duplicidade de Boris Cyrulnik ao falar dos pequenos patos vilões. Ou, o meu próprio exemplo, nesta minha desobediência aos neurólogos, que, estando proibido como estou de abrir o computador por acidente cerebral vascular, não resisto. Doze anos a escrever regularmente na PÁGINA levam-me a transgredir. Transgredo na esperança de que o meu médico e o meu amigo, o Professor Doutor Alexandre Castro-Caldas faça de conta que não viu.

Antes de férias, aqui vos deixo este pequeno texto escrito no minuto derradeiro, antes de a PÁGINA fechar.

DA CRIANÇA

Raúl Iturra
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE/CEAS
Amnistia Internacional
The Natural Child, com
Alice Miller

41

a página da educação
ago/set 2006



IE / FN

Currículo

A perda de valores

Gui Duarte
Meira Pestana
Instituto Piaget, ISEIT
- Mirandela
gui_pestana@portugaimail.pt

Durante os últimos anos, Portugal vem assistindo a uma perda de valores e interesses nacionais colectivos. Verifica-se na sociedade actual uma incrível perda de valores, que se traduz em vidas cada vez mais desorientadas e vazias. Mas pior que a perda de valores é a adopção de novos valores, que nos levam a estilos de vida fáceis, vulgares, frívolos, iludidos, também eles vazios. As escolas são cada vez menos, os chamados modelos ideais de transmissão de valores às nossas crianças, elas estão a ficar desprovidas de valores. Os pais constituem o agente da socialização mais influente no que se refere à aquisição de comportamentos e atitudes nas práticas diárias das crianças e jovens, ora se as crianças chegam à escola sem valores como: a honestidade, a lealdade, a camaradagem, a dignidade, o respeito mútuo, qual é o papel dos professores? Devem eles, estar preparados para cumprir as suas responsabilidades, não só em relação a si próprios, mas fundamentalmente junto daqueles a quem devem servir, ou seja, as crianças e os jovens, contudo, não é fácil modificarem-se comportamentos e atitudes, é sem dúvida uma tarefa a exigir um empenhamento diversificado de todos os que a diferentes níveis têm responsabilidades na estruturação da educação para os valores. Perante uma realidade social

que é pouco apelativa para o respeito de valores, qual o significado e que repercussões vai ter na formação do aluno, falar-lhe em responsabilidade, lealdade, compreensão, respeito pelo outros, em aquiescência e respeito pelas regras estabelecidas ou em equidade de oportunidades, a serem aplicadas durante a sua presença nas actividades escolares, quando a criança, no seu dia-a-dia, em casa, nos transportes, na rua do seu bairro, no centro comercial, no supermercado, na praia..., é constantemente "bombardeada" de anti-valores, ou seja de comportamentos que são o completo antagónico do que devem ser os valores íntegros do ser humano.

Perguntamos, então qual o papel da escola? Deve a escola ser reestruturada de base e ter em atenção a educação para os valores, ou deve procurar atingir resultados acima de qualquer valor, ou seja, devemos educar as nossas crianças para a vitória, ou devemos preocuparmo-nos com a educação de valores como o respeito, a dignidade, a lealdade. A educação é um dever só da escola ou, a família desempenha um papel preponderante neste processo? O que se verifica é que a família procura desculpar o insucesso escolar dos seus filhos com a escola, a família no nosso entender deve assumir a principal culpa do insucesso escolar, tal

como do insucesso de transmissão de valores que os seus filhos seguirão pelo seu percurso de vida, visto ser ela o principal agente de transmissão de comportamentos.

Numa sociedade em que impera a insolência, o desrespeito, a ofensa, a afronta, a escola assume um papel preponderante, os professores são os principais agentes capazes de lutar contra a atonia que reina fora das escolas, devem ser vistos como o riqueza da sociedade e não como meros meios de emissão de conhecimentos.

A família tem pois, que assumir as suas responsabilidades na educação dos seus filhos, e não exonerar essas funções na escola, mais propriamente nos professores, contudo os pais, a família, vêm os professores, que ensinam e educam os seus filhos, peças de um processo que se comutam irreflectidamente.

A educação nos valores e para os valores é uma urgência na nossa sociedade, enquanto a família estiver de costas voltadas para com os professores, estarão de costas voltadas para com os seus filhos.

A educação para os valores deve ser então, equacionada, mas o mesmo só será possível quando a sociedade se unir em torno desta amarga realidade a que estamos constangidos.

Comentário
de António
Pedro Pereira
Agrupamento de
Escolas da Beira Serra
e participante no «É
com letras que se faz
matemática».

«É com letras que se faz matemática»

A propósito das problemáticas colocadas pela professora Ana Paula na acção de formação "É com letras que se faz matemática" que decorreu na Escola Secundária Dom Duarte de Coimbra em 2006 tenho a dizer que educar matematicamente se resume a que:

A noção de número bem como todas as operações que se podem realizar com Matemática são um marco importante no desenvolvimento de todas as faculdades mentais das crianças.

A intensidade e o ritmo de aprendizagem não é semelhante de criança para criança. Por isso o cál-

culo com letras e com números é absolutamente necessário para que as crianças tomem facilmente consciência da sua importância e da sua utilidade no dia-a-dia.

Regra geral, a professora ou professor escreve no quadro negro alguns problemas dando algum tempo para a sua elaboração. Esses problemas são apresentados muitas vezes sob a forma de texto o que significa que as crianças têm de descodificar esse texto para o colocar em números no papel ou no velhinho quadro escolar. As crianças aplicam os conhecimentos adquiridos, como a tabuada e

outras operações, não esquecendo a intersecção de conjuntos a sua união e pertença. Deste modo, as crianças podem resolver problemas muito simples adequadas à idade e anos de aprendizagem. Encontrámos alguns exemplos de problemas e operações aritméticas ao longo desta excelente acção de formação sobre Matemática.

O acto de relacionar outras áreas com o ensino da Matemática é um excelente instrumento que procura reabilitar diferentes aspectos do conhecimento e ao mesmo tempo estabelecer ligações entre a matemática e a linguagem abstracta do conhecimento.



IE / FN

Cinema

Socialização no cinema

Muitos debates são realizados tendo em vista a utilidade do cinema no processo educacional, principalmente como recurso didático-pedagógico. No entanto, não se discute com a mesma intensidade a questão da educação no cinema, isto é, a reprodução fílmica da educação. Esta questão pode ser vista sob duas formas diferentes, uma sob o prisma de como o cinema retrata o processo de educação formal, a educação escolar; outra sob o prisma mais amplo de como o cinema retrata o processo de socialização, a educação não formal. É a este segundo caso que dedicaremos o presente texto. Desde os filmes sobre “meninos lobos” e Tarzan, passando por O Enigma de Kaspar Hauser, Nell, entre outros, temos esta temática como recorrente. Pode o ser humano ser socializado sem relações sociais com outros seres humanos? A resposta é óbvia: não. É isto que se pode ver no cinema? Nem sempre. Tarzan, por exemplo, possui o domínio da linguagem e carrega outros atributos, que só são possíveis através da socialização, sem ter passado por ela.

O desenvolvimento da fala só é possível através de um longo processo de prática que tem sua forma-

ção e sentido através das relações sociais. O treino na fala desde a infância promove uma habilidade que dificilmente alguém conseguiria adquirir a partir de certa idade. Claro que Tarzan é uma ficção. O Garoto Selvagem, de François Truffaut é baseado em fatos reais, bem como O Enigma de Kaspar Hauser, de Werner Herzog. Embora seja possível questionar a veracidade dos fatos que deram base aos dois filmes, é possível dizer que o filme de Truffaut apresenta uma visão realista da criança que não passa pelo processo de socialização e sua concretização em um período posterior à infância e tendo por base um passado marcado pela falta de socialização e relações sociais, criando uma quase impossibilidade de reverter a formação inicial.

O filme de Werner Herzog já aponta para as dificuldades de um indivíduo criado isoladamente se adequar à vida social depois de adulto. O filme Nell, dirigido por Michael Apted, apresenta uma mulher que viveu parte de sua vida isolada e o passado sendo a única ponte entre ela e as pessoas que a contactaram, buscando resgatar os elementos de socialização anteriores para reintegrá-la na sociedade. Já em Um Homem Chamado Cavalo,

de Elliot Silverstein, o que se mostra não é um processo de socialização e sim a dificuldade de quem possuiu um determinado tipo de socialização se adequar a outro, o que é bem mais fácil do que os casos anteriores, já que existe uma base social e lingüística em ambos os casos. O que todos estes filmes mostram é que a socialização é um processo de humanização e tal processo é fundamental para o ser humano.

A grande questão é qual socialização, ligada a que tipo de relações sociais, é realizada. Em Um Homem Chamado Cavalo temos esta discussão iniciada, mostrando os tipos diferenciados de socialização. Na sociedade moderna, a socialização serve para formar indivíduos adequados a ela e isto ocorre via família, comunidade, etc. Tal indivíduo irá viver em relações sociais marcadas pela alienação. A socialização, neste caso, é realizada principalmente via repressão e coerção. Assim, a socialização passa a ser simultaneamente um processo de humanização e desumanização. A escola é uma outra instância de socialização e reproduz esta socialização extra-escolar, do qual trataremos em outra oportunidade.

Nildo Viana
Professor da UEG
– Universidade Estadual
de Goiás; Doutor
em Sociologia pela
Universidade de Brasília.

O «mundo arruinado» da educação

Linguagens e representações em luta

Os sistemas educativos, percebidos como contextos de pensamento e de acção sobre o papel e o sentido da educação, são construídos no âmbito de colectividades sociais e políticas heterogêneas. A sociedade, o mundo, é possível porque existem comunidades de crenças, de hábitos e linguagens e o mundo da educação pertence a todas estas comunidades, justamente porque requer um sentido comum partilhado que, na sua génese e desenvolvimento, prende-se com a Intencionalidade das acções pensadas e levadas a curso. Porém, e porque se trata de uma Intencionalidade que confere sentido à acção humana, a sua lógica só é possível de ser compreendida a partir da construção subjectiva dos agentes e dos actores que a protagonizam, não propriamente em torno de um ambiente de incerteza fabricada ao gosto da especulação. Sendo o discurso educativo e pedagógico, na opinião do filósofo Olivier Reboul, por exemplo, o mais ideológico de todos os discursos, mesmo, e paradoxalmente, por relação ao discurso político,

percebe-se pois que a Educação, como discurso ideológico, integra um sistema complexo de representações baseadas na linguagem, de origem, por um lado, comunitária e, por outro, porque sendo um discurso pedagógico sobre educação, moral, mercê de uma verdade e de uma ordem prática que se pronunciam na legitimação de um determinado poder.

Assim sendo, a crise que hoje parece estar a dizer-se (não no sentido de uma história que se está a finalizar) implica, em contrapartida, que se recupere a discussão filosófica da educação, na medida em que, actualmente, os projectos de e em educação, vistos como utopias práticas, vêem-se ocupados no “conflito das diferenciações”, desde logo, porque a representação que se constrói sobre a acção é também diferenciada e plural. As propostas de políticas educativas de inovação possuirão sempre um êxito inseguro, na medida em que, ao pretenderem incidir sobre a experiência real dos sujeitos da educação (pais,

professores, estudantes) e, para além disso, sendo que a acção humana é também por si ética, torna-se praticamente impossível desenvolver uma acção baseada no que se tem de “pedir” ao sujeito: aos professores, por exemplo, não se lhes pode “pedir” apenas que obedeçam ou se adaptem à introdução de uma “solução da crise”, porque as suas acções são representações suas, não constituem acções pré-determinadas. De facto, ao considerar-se a educação e, particularmente, a educação escolar nas suas vertentes criadora, regenerativa, extraordinária, parece ser uma incoerência querer regular o que ainda está por vir. A crise actual em educação é uma crise cultural de dispersão de expectativas, onde as fracturas visíveis na ideia de um projecto universal para a educação devem-se também à dispersão de razões e de sentidos políticos sobre o ensinar e o aprender, próprios da razão, dos fins e dos desejos colectivos, mas, cada vez mais, individualmente apropiados.

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

Controversias

Evolucionismo versus criacionismo na sala de aula

Júlio César
Castilho Razera
Biólogo, Mestre em
Educação para a
Ciência (UNESP) e
Professor Assistente da
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia
(UESB).
juliorazera@uesb.br
Roberto Nardi
Físico, Doutor em
Educação (UESP) e
Professor Livre Docente
da Faculdade de Ciências,
da Universidade Estadual
Paulista (UNESP).
nardi@fc.unesp.br

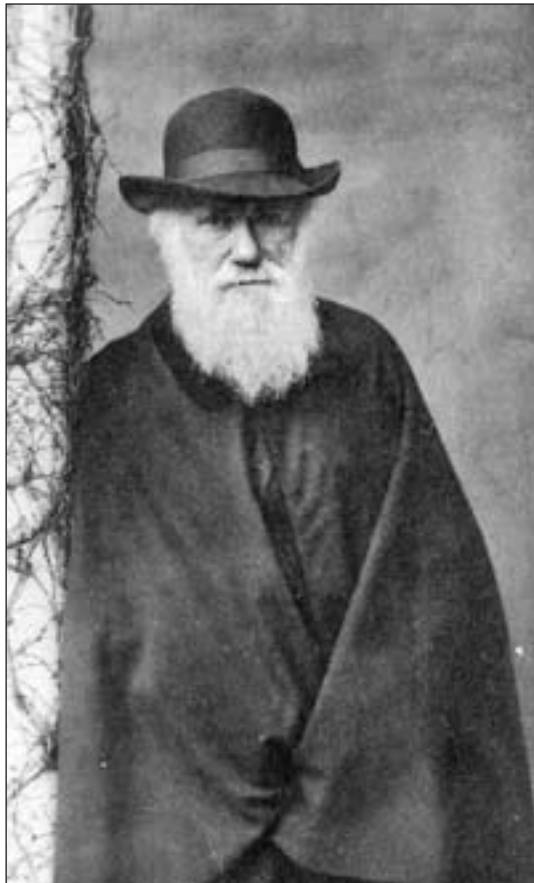
Não são poucos os casos nos quais as controvérsias entre evolucionismo e criacionismo fizeram penetrar suas discussões no âmbito escolar, em interferências ou decisões legais sobre aquilo que os professores poderiam ou não “ensinar” e aquilo que os alunos poderiam ou não “aprender” sobre o tema em questão.

Um famoso episódio ocorreu em 1925, no Tennessee, EUA, onde o professor John Scopes foi condenado por ensinar a teoria da evolução. Desde 1920 havia se tornado ilegal o ensino dessa teoria nas escolas americanas. Em 1960, a história do professor Scopes foi contada no filme intitulado *Inherit the Wind* (no Brasil, traduzido por “Herdeiros do Vento”).

Foi na década de 1960 que professores e cientistas americanos reviram o conteúdo de Biologia dos currículos escolares, reformulando-o com a elaboração de novos textos e livros que incluíam a evolução.

Entretanto, as discussões judiciais ou extrajudiciais entre criacionistas e evolucionistas não cessaram, continuaram ainda mais freqüentes da década de 1970 até os dias atuais. Lima (1993, p.26) cita o exemplo de um dos livros didáticos de Biologia mais vendidos nos Estados Unidos que tinha, em 1973, após a reformulação curricular, 18 mil palavras relacionadas com a teoria da evolução. Em 1981, esse número caiu para 13 mil por causa de pressões do órgão responsável pela seleção e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas americanas.

Entre os anos de 1980 e 1990, o ensino das teorias evolucionista e criacionista passou muitas vezes por julgamentos nos tribunais americanos. Um recente episódio ocorreu em agosto de 1999, no qual o Conselho de Educação do Estado de Kansas decidiu novamente pela retirada da teoria de Darwin do currículo escolar, com a ressalva de que ela poderá ser mencionada nas escolas que



desejarem, mas por força de lei permanecerá fora das provas ou exames finais.

A repercussão no Brasil foi rápida, em destaque nos principais jornais e revistas do cotidiano. O mesmo aconteceu em áreas da ciência e educação. O *Jornal da Ciência*, publicado pela SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), por exemplo, reproduziu as críticas que a Fundação Nacional de Ciências dos Estados Unidos fez ao Conselho de Educação de Kansas.

Não conhecemos profundamente a realidade de Portugal. No Brasil, a influência criacionista no ensino mostra-se menor, mas não é desprezível e parece ganhar cada vez mais espaço, notadamente na disseminação de suas idéias por intermédio da mídia. Fato que pode indicar, no passar dos anos, aumento nos debates também em nosso país. Não esqueçamos ainda que determinadas igrejas com crenças criacionistas são mantenedoras de escolas e editoras de livros didáticos, o que também ocorre com igrejas de crenças evolucionistas.

O problema não está somente centrado nas controvérsias científico-religiosas do embate entre evolução ou criação dos seres vivos; mas, emanadas dessas controvérsias, o problema se expande em perspectivas de omissão ou favorecimento nas atitudes ou posturas de sala de aula, com possibilidades de criar sofrimentos, angústias ou constrangimentos, mesmo que não exteriorizados, nos indivíduos participantes do processo educacional. Do ponto de vista pedagógico, aceitamos a proposta de Vincenti (1994), na qual “nenhuma verdade pode ser aceita ou admitida, ela deve ser construída e reconhecida”. Para uma condução a ações morais efetivamente livres, a educação formal não pode trilhar por caminhos que aniquilam a vontade de escolha dos alunos. Age-se, muitas vezes, em toda essa polêmica como se os estudantes não tivessem nenhum valor moral. Como assinala Puig (1998), a escola deve ter como objetivo o estímulo que possa levar os alunos “à compreensão de quais são realmente os seus valores, para se sentirem responsáveis e comprometidos com os mesmos”; evitando-se, portanto, todo e qualquer tipo de “doutrinação ou inculcação”.

Referências bibliográficas

- LIMA, C.P. (1993) *Evolução biológica - controvérsias*. São Paulo: Ática.
PUIG, J. M. (1998) *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
VINCENTI, L. (1994) *Educação e liberdade - Kant e Fichte*. São Paulo: Editora Unesp.

Educação infantil

Centro de convivência infantil um lugar no Céu!

Erynat Fátima
Fernandes
Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Universidade
Estadual Paulista, unesp
erynat@prudente.unesp.br

A educação infantil, no atual ordenamento legal definido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: faz parte da educação básica constituindo-se como primeira etapa da mesma, objetivando proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação define que todas as instituições que atendam crianças de 0 a 6 anos deverão integrar-se aos respectivos sistemas de ensino, seguindo suas normas e regulamentações para credenciamento e funcionamento.

É histórico a luta por um espaço apropriado para as crianças de mulheres trabalhadoras, iniciou-se institucionalmente pela: Portaria nº 1 do Departamento Nacional de Segurança e Higiene no trabalho (DNSHT) de 1969, que dispunha sobre “a obrigatoriedade de instalação de lugar apropriado para guarda e cuidado dos filhos das empregadas”; Segundo o art. 389 da CLT, toda a empresa, em que trabalharemos pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade, é obrigada a manter local apropriado, onde seja permitido às servidoras a guarda sob vigilância e assistência aos seus fi-

lhos no período da amamentação. O artigo afirma que a empresa precisa contar com uma creche onde as crianças fiquem protegidas e onde as mães possam amamentá-las. Se a empresa não possui a creche, nem celebra contrato com alguma entidade pública ou privada terá que implantar o sistema reembolso-creche, que é autorizado pela Portaria nº 3.296, de 03.09.86 do Ministério do Trabalho.

A educação não é só a satisfação das necessidades imediatas, é sim, um processo progressivo e orientado para o futuro, para uma autonomia da criança.

A criança que foi iniciada num Jardim de Infância de forma positiva ganha, para as novas etapas escolares que se seguem, a segurança necessária, de modo a desenvolverem novas potencialidades que as levarão ao sucesso escolar, e assim, ao sucesso na própria vida.

A creche deve ser organizada “educativamente”, em espaços próprios e edifícios próprios, de forma a motivar o desenvolvimento da criança, e não ser um mero depósito de crianças e estimular o desenvolvimento físico, a coordenação motora, e o desenvolvimento sensorial e cognitivo, a função simbólica e da linguagem. Deve fornecer o início dos hábitos de higiene e do relacionamento com os outros.

O trabalho dos educadores de creche corresponde à assistência e à educação, oferecendo um atendimento comprometido com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. (LDB/ 1996)

O histórico do Centro de Convivência Infantil da sua luta conjunta: pais e educadores, para efetiva normalização do mesmo: O Centro de Convivência Infantil Chalezinho (CCI) da Alegria foi inaugurado em 27 de maio de 1987. Sua criação se deu pela reivindicação e organização de funcionários da Faculdade de Ciências e Tecnologia que acreditavam na necessidade e na possibilidade de uma “creche” para filhos de servidores. Em 2001, pela primeira vez a equipe do CCI elaborou um projeto pedagógico sistematizado. No ano de 2002 ainda trabalhava orientado pela primeira versão. Em 2003 foi elaborando a segunda versão do projeto pedagógico. No dia 29/11/2002 ocorreu o primeiro fechamento do CCI ao atendimento para que a equipe inteira se reunisse, assim tem sido até a presente data. O trabalho que é realizado sob a ótica do desenvolvimento intelectual, psicomotor e social das crianças, com a contribuição efetiva de pais e educadores.

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, Mestre em educação Especial. | **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. | **COISAS do tempo** — Betina Astrid, Escola EB 1 de Foros de Vale de Figueira. Pascal Paulus, Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela. | **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: Rui Vieira de Castro, 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** — Serafim 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. Ivoaldo 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 CIE 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 bissextos** — 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. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque — Espargo — 4520 Santa Maria da Feira — info.visionarium@aeportugal.com - tel 256 370 605

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

Práticas pedagógicas

O director de turma como elemento aglutinador da heterogeneidade da Escola

Na actual conjuntura educativa, o papel do director de turma tem sido oportunisticamente aproveitado pela tutela de forma despudorada, sem qualquer respeito pela especificidade da sua função. A direcção de turma tende a assumir papel central no âmbito do processo educativo, pelo que é premente que se façam sobre o assunto algumas reflexões. Na relação interpessoal enquadra-se e complementa o desenvolvimento pessoal do professor. A diferença entre professor e alunos pode advir de múltiplas causas: sociais, culturais, económicas, étnicas e até políticas, consideradas individualmente ou em conjunto. Dependendo do meio da comunidade escolar, da origem sócio cultural dos alunos, estes factores podem constituir, à partida, um difícil obstáculo à acção do professor, entorpecendo e mesmo, nalguns casos, impedindo a implementação de um bom clima na relação entre docente e alunos e, consequentemente, defraudando o processo de ensino aprendizagem. Na maior parte dos casos, ocorrem desvios deste género no sentido dos alunos, ou seja, proveniência de grupos sociais mais carentes, mas pode acontecer igualmente o contrário, esta situação por vezes bem mais dolorosa para o professor.

A aceitação da diferença não deverá passar pela mera tolerância mas sim pela convivência interactiva com o elemento diverso, devendo o professor, nos casos de meios desfavorecidos, discernir as atitudes essencialmente desencadeadas por um ambiente familiar adverso. A criação de um clima positivo na relação professor aluno passará, inevitavelmente, pela capacidade de se conviver tendo em conta elementos contraditórios e até factores de crispação, a serem eliminados por diálogo aberto, predisposição para debater e confrontar possíveis divergências, implementar contratos pedagógicos negociados e não impostos unilateralmente pelo docente.

Um bom clima na sala de aula só é possível a partir do pressuposto que o grupo-turma é constituído por indivíduos. Muitos deles têm necessidades e ordem de prioridades diversas, configurando modelos de auto-estima a exigir motivações individualizadas. O que é importante para a auto-confiança de um aluno pode ser desprezível para outro, tudo dependendo da sua ordem de valores, do meio em que está inserido e do seu percurso escolar e extra escolar. A atenção individualizante do professor torna-se essencial, para despistar eventuais casos desviantes na turma que podem constituir-se em factores de perturbação do normal funcionamento da aula e integração do aluno na comunidade escolar.

A disposição bem explícita do professor para a resolução dos problemas que afectam os alunos, mesmo que não directamente relacionados com a disciplina ou com a escola, desinibirá os jovens e estabelecerá um saudável ambiente de confiança e simpatia. O conhecimento individual da turma torna-se fundamental para concertar ritmos de aprendizagem numa lógica coerente do processo de ensino-aprendizagem, evitando desníveis exagerados que a verificarem-se, levarão a cisões graves no seio do grupo-turma, inviabilizando o espírito de amizade e solidariedade a dever ser implementado na sala de aula

e consequente acção socializadora.

As normas de convivência são o dispositivo através do qual o grupo-turma e a escola em geral poderá viver o seu quotidiano sem entraves de maior. Estas normas devem ser entendidas, antes de mais, pelos próprios alunos como forma do seu dia a dia escolar decorrer de forma saudável e produtiva. É no entanto, necessário, que essas normas se alicercem em valores de justiça, tolerância e respeito pela diferença. Particularmente em certas escolas de públicos mais heterogéneos, a socialização efectiva-se na base da aceitação da diferença, convergindo a comunidade escolar num conjunto de princípios que não devem ser postos em causa, valores esses fundados na sociedade democrática e na liberdade. Neste contexto, não podemos deixar de fazer aqui uma primeira referência à componente de Formação Cívica, enquanto área curricular privilegiada no domínio dos comportamentos em grupo e no trabalho das competências transversais relacionadas com a convivência. É complexa a relação entre responsabilidade e liberdade, mas não deve o professor evitar abordar o assunto e consciencializar o jovem dessa mesma complexidade. Liberdade sem responsabilidade pode derivar com facilidade para o desgoverno e o contrário, responsabilidade sem liberdade, deturpa a primeira e descairá inevitavelmente no autoritarismo. No equilíbrio da relação entre estas duas componentes formadoras da personalidade reside o dilema e, simultaneamente, a solução, de uma convivência harmoniosa entre os elementos constituintes da comunidade escolar. Jovens responsáveis e livres, integrando no próprio ensino- percurso escolar os erros normais que surgirão, nomeadamente de cariz disciplinar, reformulando-os num processo de aprendizagem de convivência, no respeito por si e pelos outros.

Naturalmente que a convergência da acção educativa dos professores será fundamental para a coerência na transmissão dos valores fundamentais por que se regem as normas da cidadania.

A relação com encarregados de educação constitui um aspecto fundamental, sem o qual os objectivos de qualquer projecto curricular de turma e plano de acção de director de turma sairá incompleto. Pretende-se uma comunicação fluida entre casa — escola — casa, para que a ambiência sócio-afectiva do aluno possa ser integrada numa globalidade conhecida pelo director de turma e se possa dar seguimento efectivo às estratégias definidas no projecto curricular de turma, no cernente aos aspectos socializantes.

Naturalmente que estes desideratos são conseguidos com a presença local do encarregado de educação na escola o número de vezes considerada suficiente, e o acompanhamento em casa da vida escolar do educando. Feitas estas considerações, saliente-se de novo o importante papel do director de turma em toda a dinâmica escolar, pelo que os aspectos relacionados com a sua actividade merecem, mesmo, regulamentação cuidada e reconhecimento inequívoco da sua essencialidade no meio escolar, para que a sua acção e os desideratos pretendidos sejam alcançados efectivamente.

república dos leitores

Paulo Frederico F Gonçalves
Professor do 2º Ciclo
Escola E B 2,3 de Júlio Brandão — V N de Famalicao

45

a página da educação ago/set 2006



IE / FN

ACIDENTES DE TRABALHO

Trabalhadores independentes também correm riscos!

António Brandão
Guedes
Técnico do Instituto para
a Segurança, Higiene
e Saúde no Trabalho,
entidade tutelada pelo
Ministério do Trabalho

Num país com uma economia informal tão ampla como a nossa é difícil saber ao certo o número de trabalhadores independentes. Todavia, podemos aceitar que são mais de um milhão, dependendo o número certo do que entendemos por trabalhador independente, realidade bastante difusa e merecedora de poucos estudos e até de atenção económica e social. O que se passa no domínio da prevenção dos riscos profissionais é sintomático. A legislação e o discurso sobre esta matéria quase ignoram os trabalhadores independentes. Será que não correm riscos nos seus múltiplos trabalhos? As estatísticas pouco ou nada nos dizem sobre o assunto e as medidas de política de segurança e saúde no trabalho escasseiam! Não será necessário dar mais atenção às condições de trabalho destes trabalhadores que aumentam diariamente em Portugal e no espaço europeu?

Em 2003, após uma longa reflexão sobre o assunto, a União Europeia abordou esta questão através de uma Recomendação do Conselho (1) em que afirma textualmente que «os trabalhadores independentes, independentemente de trabalharem sozinhos ou com os trabalhadores por conta de outrem, podem estar sujeitos a riscos para a saúde e a segurança semelhantes aos incorridos pelos trabalhadores por conta de outrem».

Aquele documento lembra ainda que os indepen-

dentos, para além de correrem riscos nas suas actividades, podem também pôr em perigo a segurança e a saúde de outras pessoas que trabalham no mesmo local de trabalho.

Por outro lado, os acidentes e doenças profissionais a que muitos trabalhadores estão expostos têm altos custos económicos, sociais e humanos. Apesar da existência de um seguro obrigatório (2), não é raro encontrarmos pessoas que exercem a sua actividade sem a cobertura de qualquer seguradora. Ora, estes trabalhadores estão obrigados a efectuar um seguro de acidentes de trabalho que lhes garantirá, com as devidas adaptações, as prestações definidas legalmente para os trabalhadores por conta de outrem e seus familiares.

A falta de informação e de formação destes trabalhadores, nomeadamente no domínio da segurança e saúde do trabalho, leva muitos deles a negligenciarem o seguro, bem como a necessária vigilância médica.

Neste capítulo a legislação portuguesa também prevê o acompanhamento destes profissionais no âmbito da saúde ocupacional. Os trabalhadores independentes podem recorrer aos estabelecimentos do Serviço Nacional de Saúde (3) para efectuarem os respectivos exames médicos. Na prática, porém, coloca-se um problema sério que é a dificuldade de se encontrar um estabelecimen-

to habilitado no domínio da medicina do trabalho. Estas constatações tornam mais urgente a promoção de políticas de prevenção dos riscos profissionais para estes trabalhadores tendo em conta os riscos próprios de cada sector específico e a natureza específica das relações entre as empresas contratantes e os trabalhadores independentes. Na linha da Recomendação do Conselho é necessário, entre outras acções, desenvolver campanhas de informação e sensibilização e facilitar o acesso a uma formação suficiente sem despesas excessivas para estes trabalhadores.

Para além do empenhamento do Estado e das empresas cabe ao próprio trabalhador o investimento pessoal em cuidar da sua saúde e segurança.

Com efeito, para além dos benefícios humanos e sociais, a melhoria das condições de segurança e saúde destes trabalhadores é uma condição para uma concorrência leal ao nível europeu. Porém, quem mais poderá beneficiar é, sem dúvida, cada trabalhador abrangido e os respectivos familiares.

1) Recomendação do Conselho de 18 de Fevereiro sobre a melhoria da protecção da saúde e da segurança no trabalho dos trabalhadores independentes.

2) Decreto-Lei n.º 159/99, de 11 de Maio, que regulamenta o seguro obrigatório de acidentes de trabalho para os trabalhadores independentes previsto no artigo 3º da Lei n.º 100/97.

3) Artigo 221º do Código do Trabalho (Regulamentação).

Riscos do trabalho temporário

Campanha em prol de boas práticas

Luís Vieira
Técnico do Instituto para
a Segurança, Higiene e
Saúde no Trabalho

Acaba de ser lançada a Campanha de Boas Práticas na Cedência e Acolhimento de Trabalhadores Temporários que é promovida pela APESPE - Associação Portuguesa das Empresas do Sector Privado de Emprego, com o apoio do ISHST - Instituto para a Segurança e Saúde no Trabalho.

A Campanha, ora iniciada, pretende contribuir, em primeiro lugar, para sensibilização das empresas cedentes e utilizadoras de trabalho temporário, de modo especial dos sectores da construção civil e obras públicas, indústria e grande distribuição que são, precisamente, aquelas onde continuam a registar-se as maiores taxas de sinistralidade laboral, no nosso país.

O objectivo é incentivar a implementação de boas práticas e promover uma cultura de segurança ao longo de todo o processo de cedência e de acolhimento de trabalhadores temporários. No seminário de fecho, previsto para Outubro próximo, em Lisboa, serão apresentadas as conclusões da Campanha e, simultaneamente, proceder-se-á à divulgação de um manual de boas práticas.

Na União Europeia, em 1999, mais de dois milhões de pessoas, em equivalente ao tempo inteiro, trabalhavam por conta de agências, numa média diária que representava 1,5 por cento do conjunto dos assalariados da Europa; cerca de 80 por cento dos trabalhadores temporários prestavam serviços na Alemanha, Reino Unido, França e Países Baixos.

E o certo é que, de acordo com investigações feitas, as pessoas com uma relação de trabalho a termo ou uma relação de trabalho temporário estão, de modo geral, mais expostas aos riscos de acidentes e de doenças profissionais do que os outros trabalhadores.

De facto, a brevidade da sua presença nas empresas exige, entre outras medidas, que sejam prévia e devidamente informados sobre as condições e os riscos do seu posto de trabalho. Ao mesmo tempo que deverão ser alvo de acções de formação, adequadas à sua condição de trabalhadores temporários, o que em nada contraria o reconhecimento da sua enorme capacidade de adaptação. Devendo, por outro lado, assegurar-se que, em ter-

mos de segurança e saúde no trabalho, beneficiem do mesmo nível de protecção de que usufruem os outros trabalhadores da empresa utilizadora. Aliás, nem sequer é permitida a sua utilização em postos de trabalho particularmente perigosos para a segurança e saúde dos trabalhadores.

Em resumo, é o que prescreve a legislação que, em Portugal, já existe desde finais da década de 80, com a publicação do Decreto-Lei nº358/89, de 17 de Outubro que veio definir o enquadramento jurídico da actividade ligada ao trabalho temporário. A legislação foi naturalmente sofrendo ajustamentos e, hoje, para além da Directiva 91/383/CEE do Conselho, de 25 de Junho, relativa à melhoria da segurança e saúde dos trabalhadores temporários, o diploma fundamental é a Lei nº 146/99, de 1 de Setembro.

Sendo certo que a prevenção dos riscos profissionais nesta área, dependerá, em última análise, do efectivo envolvimento dos trabalhadores temporários, das empresas que os cedem e das empresas que os acolhem.

Montra



PORTO EDITORA

Ciência e Religião

Algumas perspectivas históricas

John Hedley Brooke

Porto Editora / pp. 402

Esta obra debruça-se sobre uma das áreas mais fascinantes e dinâmicas da história: a relação entre ciência e a religião. Uma relação que foi evoluindo ao longo do tempo, marcada naturalmente por momentos em que condicionalismos políticos, sociais e culturais promoveram o início de novas fases e que coincidiram quase sempre com a expansão de novas formas de olhar o Homem e o mundo. Algo que o autor aborda com clareza e substância neste livro, recomendado para todos os interessados nesta área do conhecimento.



CAMPO DAS LETRAS

Comunicação e Jornalismo na Era da Informação

Gustavo Cardoso / Rita Espanha / (orgs.)

Campo das Letras / pp. 338

O objectivo deste livro é discutir o que caracteriza o(s) modelo(s) comunicacionais presente(s), tentando captar a sua essência, interpretando-a e procurando fazer um ponto da situação em termos teóricos e em estudos de caso sobre a realidade portuguesa e internacional, compilando os resultados de diversas pesquisas que foram sendo desenvolvidas no quadro do mestrado de Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação do ISCTE e da Pós-graduação em Jornalismo ESCS/ISCTE e que resultam num contributo para o "estado da arte" sobre comunicação e jornalismo em Portugal.



EDIÇÕES PIAGET

Teorias e Modelos de Comunicação

Manuel João Vaz Freixo

Instituto Piaget / pp. 410

Esta obra propõe uma abordagem às teorias e modelos de comunicação, desenvolvendo-se segundo uma estratégia marcadamente didáctica, de forma a torná-la um meio útil de informação necessariamente acessível ao vasto leque de formações a que se destina. O seu conteúdo, para além de confrontar o leitor com as diferentes teorias e modelos que integram a área das ciências da comunicação, pretende contribuir ainda para a tomada de consciência da complexidade das matérias em presença, acentuando assim a necessidade do desenvolvimento de uma atitude crítica indispensável ao cidadão do século XXI.



EDIÇÕES ASA

O Valor das Palavras (II)

Gramática, literatura e cultura de massas na aula

Carlos Lomas

Edições Asa / pp. 245

Nesta segunda parte de O valor das Palavras propõe-se uma educação literária que se oriente não só para o conhecimento das obras e dos autores e autoras mais significativos do Cânone literário, mas também, e, sobretudo, para a aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de análise dos textos, para o fomento da experiência literária em torno de diferentes tipos de texto e, inclusivamente, para o estímulo da escrita criativa de intenção literária.



EDIÇÕES LUSÓFONAS

Temas de Educação

Subsídios para a análise crítica da expansão escolar (no Portugal dos anos 60 e 70 do século XX)

José Salvado Sampaio / Organização e apresentação de Áurea Adão

Nota introdutória de António Teodoro

Edições Universitárias Lusófonas / pp. 213

Neste livro foram reunidos alguns estudos da autoria de José Salvado Sampaio, compilados por ordem cronológica da sua primeira publicação, os quais constituem uma ínfima parte de toda a sua produção. Com esta antologia, pretende-se chamar a atenção para temas de Educação e Ensino de maior actualidade nos decénios acima indicados e dar a conhecer o papel desempenhado pelo autor na apreciação da(s) política(s) educativa(s) de então, em muitos casos geradora de outras análises de acordo com as limitações da época.



EDIÇÕES AFRONTAMENTO

Da Gaveta para Fora – Ensaios sobre marxistas

José Neves (org.)

Edições Afrontamento / pp. 272

"Este livro reúne nove ensaios sobre outras tantas aventuras e com ele se pretende que uns quantos marxistas do passado se evadam da gaveta para fora. Para esta operação, convidámos, em nosso auxílio, diferentes autores actuais. A estes não pedimos, propriamente, um projecto arquitectónico fundador de uma cidade futura. Nem sequer um mapa final da cidade presente. Antes solicitámos que descobrissem as artes de viagem de cada um dos marxistas que propuseram evadir. Eis então um livro que parte de Lenine mas que chega a Guy Debord, passando por Rosa Luxemburgo, António Gramsci, Walter Benjamin, Lukács, Mandel, Althusser ou E.P. Thompson. Na segunda parte deste livro, reunimos ainda textos de José Bragança de Miranda e de Michael Lowy, assim como uma entrevista a Toni Negri."



EDIÇÕES PADAGO

Imagem e Pedagogia

Geneviève Jacquinot-Delaunay

Edições Padago / pp. 166

Este livro dirige-se, simultaneamente, àqueles que se interessam pela imagem e àqueles que se interessam pela pedagogia, muito particularmente aos responsáveis pelo ensino e pela formação que se questionam sobre as possibilidades oferecidas pela imagem para aprender. O seu objectivo é o de análise e de questionamento dos documentos audiovisuais existentes. Antes de nos interrogarmos, mesmo experimentalmente, como construir um filme ou um programa para passar esta ou aquela informação ou este ou aquele conceito, a autora tenta questionar a estrutura da mensagem audiovisual de intenção didáctica para conhecer o seu funcionamento.

Livros da editora Profedições, Ida



O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses

Organização: José Paulo Serralheiro

Profedições / ISBN: 972-8562-14-5 / pp. 263 / Preço: 12 euros

Globalmente considerado, este livro poderá constituir um precioso auxiliar para situar a questão da formação de professores à luz do Processo de Bolonha. O seu mérito não reside apenas na pluralidade de perspectivas adoptadas e na complementaridade dos aspectos assumidos, mas também na qualidade da informação que veiculam e na seriedade da reflexão que proporcionam. O livro conta com a participação de vinte e três especialistas interessados no problema.



Sociedade e Território - Desenvolvimento Ecologicamente Sustentado

Jacinto Rodrigues

Profedições - Grupalfa / ISBN: 972-8562-22-5 / pp. 299 / Preço: 12 euros

Jacinto Rodrigues é Professor Catedrático da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP), onde rege actualmente a cadeira de "Ecologia Urbana" e 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. Explicta perspectivas para o desenvolvimento ecologicamente sustentado. Pensa processos que facilitem um decréscimo 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 sustentável da sociedade dominante.



A Política "Educativa" do Colonialismo Português em África Da I República ao Estado Novo (1910-1974)

José Marques Guimarães

Profedições / ISBN: 972-8562-21-7 / pp. 185 / Preço: 10 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 aqui se trata.



Uma revolução na formação inicial de professores

Amélia Lopes, Cristina Sousa, Fátima Pereira, Rafael Tormenta e Rosália Rocha

Profedições / ISBN: 972-8562-23-3 / pp. 114 / Preço: 11 euros

A formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, nos últimos 30 anos, terá sido pedagogicamente mais elaborada e mais consistente no período revolucionário (1974/76 e de 1976/79). A actual formação inicial de professores mostra uma evolução positiva na sua componente científica, mas mostra também perdas na sua vertente pedagógica. Tais mudanças devem-se, possivelmente, a uma académização ou universitarização desta formação. Este livro pretende salientar as dimensões que caracterizaram a formação inicial no período revolucionário, tendo em vista possibilitar a integração de algumas das suas componentes nos actuais processos de formação inicial. O livro promove também, indirectamente, uma reflexão sobre a pedagogia no ensino superior.



A escola faz-se com pessoas

Undi N ta Bai?

Pascal Paulus

Profedições / ISBN: 972-8562-24-1 / pp. 324 / Preço: 12 euros

Pascal Paulus nasceu em Oostende (Bélgica) e formou-se como professor de ensino primário em 1977. Trabalhou, na sua terra natal, com crianças e adultos até 1986, quando se estabeleceu em Portugal. Desde então tem alternado a sua intervenção na escola do 1º ciclo com a formação de professores e a participação em projectos de desenvolvimento local. Pertence, desde 2005, ao quadro de escola da Escola Básica Amélia Vieira Luís, na Outurela.

O autor faz uma retrospectiva sobre a própria formação, fruto da interacção com outras pessoas em que os papéis de formador e formando se cruzam continuamente e onde a pedagogia institucional e a pedagogia do oprimido deixaram marcas. Encaminha para a história pormenorizada do seu primeiro ano de trabalho numa escola de bairro, no ensino público português. Relata, sob forma de diário, as angústias, as crises e os sucessos que sente como professor de um grupo de crianças com 7 e 8 anos de idade.

Crítico da escola castradora, defende uma intervenção educativa em que a construção de sentido permita às crianças aprender mais e melhor.

Novidades Profedições



A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva

Amélia Claudina dos Santos Lopes

Profedições / ISBN: 972-8562-26-8 / pp. 143 / Preço: 12 euros

Neste livro, e neste ano em que se comemora o centenário de Agostinho da Silva, a autora apresenta-nos este pedagogo e cidadão do mundo face à Educação e à Cultura, sublinhando bem que não é seu propósito realizar uma análise exaustiva da obra agostiniana. Trata, todavia, duas vertentes fulcrais na obra de Agostinho, a educação e a cultura. Agostinho foi, na verdade, educador e teorizou sobre a educação, produziu cultura e teorizou sobre a cultura, especialmente a cultura portuguesa e brasileira. Amélia Claudina Lopes deixa-nos neste livro uma reflexão em torno da perspectiva pedagógica e cultural de Agostinho, do seu contributo teórico e prático para a educação e coloca em relevo a actualidade e o interesse para a teoria e a prática dos actuais educadores e professores do pensamento e da acção agostiniana.



Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente

António Teodoro

Profedições / ISBN: 972-8562-27-6 / pp. 101 / Preço: 10 euros

Na origem deste livro está um texto escrito, no essencial, entre 2000 e 2001 (e nunca publicado no seu conjunto por falta de tempo e disponibilidade), em resultado de um convite dirigido ao autor para participar num estudo sobre a «A profissão docente na Europa: perfil, tendências e desafios», conduzido pela Rede Eurydice. A sucessão de acontecimentos tendo os professores como centro, verificados no final do ano lectivo de 2005-2006, levaram o autor a tirar o original da gaveta (agora, em pastas no computador) e a torná-lo público, com o modesto propósito de contribuir para o debate sobre os desafios que estão colocados à profissão de professor, neste tempo em que a revisão do Estatuto de Carreira Docente marca a agenda de professores, sindicalistas e decisores políticos.

COMPRA DIRECTA À NOSSA EDITORA: Os preços indicados são preços de capa nas livrarias. Os livros editados pela Profedições e pedidos directamente à editora têm os seguintes descontos: Publicados nos últimos 18 meses: 10% - Publicados há mais de 18 meses: 20% - **ENVIOS À COBRANÇA:** Custo da cobrança e portes de correio da nossa responsabilidade. - **Ver os nossos livros em <http://www.profedicoes.pt/livraria/>**

PARA PEDIDOS UTILIZE UM DESTES MEIOS: Rua Dom Manuel II, 51C - 2.º andar, sala 2.5 - 4050-345 PORTO - tel. 226002790 - fax 226070531 - livros@profedicoes.pt

PARA LIVRARIAS - CONDIÇÕES HABITUAIS PARA LIVRARIAS

Pedidos: LIDEL - Edições Técnicas, Lda. Rua D. Estefânia, 183 - r/c dto, 1049-057 Lisboa - Portugal - lidel@lidel.pt - tel. 21 351 14 43 (Departamento Revenda) - tel. 21 315 14 18 / 21 351 14 40 - fax 21 357 78 27

livros
divulgação

47

a página
da educação
ago/set 2006



Chveik e o capelão recebem uma visita inesperada

RECORTES

(Jaroslav Hasek, O
Valente Soldado Chveik)
Recorte e adaptação: José
Paulo Serralheiro

À noite receberam a visita do outro capelão que estivera de manhã uma hora e dez minutos no campo de manobras para dizer a missa aos sapadores. Era um fanático que só pensava em aproximar de Deus todas as almas que lhe caíam nas mãos. Nos tempos em que era professor de religião inspirava aos alunos sentimentos de piedade, esbofetando-os: o público tinha oportunidade de ler nos jornais algumas notícias com este título: “Um bruto” ou «Um professor de religião que prega às bofetadas».

Coxeava de uma perna, em consequência de uma discussão animada que tivera um dia com o pai de uma criança esbofetada por ele, porque o garoto duvidara da Santa Trindade. O professor dera-lhe três bofetadas: uma pelo Pai, a segunda pelo Filho e a terceira pelo Espírito Santo.

Este fogaoso apóstolo viera nesse dia visitar o colega Katz com o objectivo de enternecer esta alma indócil e metê-la ao bom caminho. Começou assim: “Estou muito espantado por não ver em sua casa um crucifixo. Pergunto a mim mesmo onde é que o senhor poderá ler convenientemente o breviário. E nem uma única imagem de santos pelas paredes do quarto. O que é que está pendurado além, por cima da cama?» Katz sorriu e respondeu:

— Susana no Banho, e a mulher nua que se vê em baixo é a minha antiga amante. À direita, distingue-se uma estampa japonesa representando os amores de uma gueixa e um velho samurai. Muito original, não é verdade? Quanto, ao breviário. leio-o na cozinha. Chveik, traga-o e abra-o na página três. Chveik foi à cozinha e ouviu-se três vezes de seguida o ruído de uma garrafa a ser desarrolhada.

O devoto personagem ficou literalmente petrificado, quando viu que Chveik punha em cima da mesa três garrafas de vinho.

— É vinho de missa muito fraquinho, caro colega — afirmou o capelão Katz —, ryzlink de qualidade superior. Tem o travo de um vinho de Moselle.

— Não beberei isso — replicou o devoto. — Vim para lhe falar da salvação da alma.

— Ficaré com a garganta seca, caro colega — disse Katz num tom insinuante. — Dê-nos a honra de brindar connosco e eu ouvi-lo-ei sensatamente. Sou um homem tolerante, respeito todas as opiniões.

O homem molhou os lábios no copo, o que fez que os olhos lhe saltassem da cara.

— Vinho assombroso, não é verdade, caro colega? Você não acha que é um bom sangue? O fanático respondeu brutalmente:

— Estou a ver que o senhor pragueja.

— É do hábito — ripostou Katz. — Dou comigo muitas vezes até a blasfemar. Chveik, vaze vinho ao senhor capelão. Maquinalmente, o antigo professor de Religião levantou o copo e esvaziou-o. Teve vontade de dizer alguma coisa, mas não foi capaz. Contentou-se em reunir as suas ideias.

— Meu caro colega — prosseguiu Katz —, peço-lhe o favor de não ficar com esse ar sinistro de homem que deve ser enforcado dentro de cinco minutos. (...) A propósito de Inferno. Para mim, o Inferno é um sitio onde, em vez das caldeiras fora de moda, cheias de enxofre, se encontram enormes marmitas de Papin, caldeiras especiais com elevado número de atmosferas; os pecadores são assados em margarina e grelhados suavemente por meio da elec-

tricidade, são laminados durante milhares de anos, os dentistas se encarregam de lhes fazer ranger os dentes; os gemidos são registados no gramofone e enviam-se os discos para o Céu a fim de deleitar as almas dos bem-aventurados.

No Paraíso existem grandes vaporizadores de água-de-colónia, mas tocam ali tanto o Brahms que acaba uma pessoa por se desgostar da música e preferir o Inferno e o Purgatório.

— Chveik, vaze conhaque ao senhor capelão; então não vê que ele não está bem? Quando o devoto personagem se achou um pouco mais reconfortado, murmurou:

— A religião é uma questão de raciocínio puro e simples. Aquele que não acredita na Santa Trindade. (...)

— Chveik — disse Katz, cortando-lhe a palavra —, vaze mais um conhaque ao senhor capelão para o arribar. Neste momento, o apóstolo revirou os olhos e só se reanimou depois da absorção de mais um copo de conhaque; mas este teve também o efeito menos feliz de lhe subir à cabeça.

De olhos tardos, o teólogo ainda perguntou a Katz: — Você não acredita na Imaculada Conceição? E, em suma, acredita mesmo em Deus? E, se não acredita, porque é que se fez capelão? E, a seguir, desfaleceu.

Enfim, meteram-no na cama. Antes de adormecer, ainda jurou, levantando a mão direita para o céu: — Acredito no Pai, no Filho e no Espírito Santo. Tragam-me o breviário. Chveik pôs-lhe nas mãos um livro que estava esquecido em cima da mesinha-de-cabeceira. E foi assim que o piedoso capelão adormeceu segurando o Décameron de Bocácio.

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