

02

Nem tudo é para todos

Sara Pereira, da Universidade do Minho, sublinha, nesta edição de "a Página" a importância do acordo dos operadores de televisão portugueses (RTP, SIC, TVI) para a uniformização de um sistema de classificação de conteúdos com recomendação etária de visionamento alertando para o papel que a escola pode também desempenhar neste contexto e "numa perspectiva de educação para a cidadania". Nem tudo pode ser para todos.

04

Uma educação também física

André Escórcio, mestre em Gestão do Desporto e Professor da Escola B+S Gonçalves Zarco, no Funchal diz que os mentores da nova Educação Física "continuam a matar a liberdade criadora dos professores ao fazerem deles meros executantes de decisões que não têm em conta as realidades locais, as necessidades do Homem e a vida". Educação física também é Educação.



11

Retratos de jovens

Fomos tentar tirar o retrato de uma juventude que frequenta a escola. Para descobrirmos aquilo que já sabíamos mas que, entretanto, com a idade, esquecemos: que a juventude nunca é o que era. Descobrimos que a melhor geração é aquela que assume os 20 anos quando, realmente, tem 20 anos.

14

Afinal ainda há leituras neutras

António Branco, da Universidade do Algarve, leva-nos aos bastidores do teatro e aos ensaios de leitura neutra tanto do agrado de Stanislavski e Peter Brook. Uma prática contrária à clássica leitura expressiva que se ensaia em muita sala de aula. Para evitar os clichés e outros lugares comuns da generalidade de actuações expressivas.

22

Tempo inteiro dinheiro meio

Recibos verdes. 7.50 euros por 45 minutos. É um canto da escola a tempo inteiro, com professores a fazer saldos. Professores vistos como de segunda, "obrigados" a regimes laborais inaceitáveis. E com a agravante do precedente. Uma humilhação profissional. Em nome da escola a tempo inteiro e das actividades de enriquecimento curricular.

Num quadro de desvalorização da profissão docente impõem

Mais trabalho menos salário

Numa escola burocratizada, amordaçada, sem condições, sem autonomia, sem iniciativa, sem inovação e sem sucesso, onde o individualismo substitui a cooperação e mata solidariedades.

Páginas 03, 09, 10, 15, 20, 35, 36, 37 e 40



António Teodoro em entrevista a "a Página"

O poder não tem legitimidade para injustiçar os professores

Páginas 35, 36 e 37



A questão da regulação da televisão a propósito do acordo de classificação de programas

COMUNICAÇÃO
e escola

Sara Pereira
Universidade do Minho

No passado dia 2 de Outubro, os operadores de televisão portugueses, RTP, SIC e TVI, deram início à aplicação do sistema de classificação de conteúdos com recomendação etária de visionamento dos programas produzidos para difusão colectiva.

Há um ano atrás, a SIC e a TVI, cada uma por si, tinham já dado início a um sistema de classificação idêntico. Como as estações utilizaram sinaléticas diferentes, essa situação pode ter provocado alguma confusão nos telespectadores que tinham de conhecer dois códigos distintos.

Algumas das primeiras reacções, ecoadas pelos media na altura do anúncio do actual acordo, desvalorizaram-no, mostrando-se cépticas quanto os seus efeitos. Em minha opinião, aquele acordo é uma medida positiva que se deve acolher com expectativa.

Sendo actualmente inegável a importância e a influência da televisão na sociedade e sendo também frequentes as vozes críticas que, de forma reiterada, apontam os seus supostos malefícios, exigindo que as estações pautem a sua actividade por uma responsabilidade social que dê primazia ao interesse público, considero importante apoiar e incentivar iniciativas como esta porquanto se apresentam como uma forma voluntária de responsabilização, baseada em relações activas e de diálogo entre as próprias estações televisivas e entre elas e a sociedade.

De acordo com alguns autores que estudam os media, nomeadamente, McQuail (2003), Wolton (1992), Blumler e Hoffman-Riem (1992), a auto-regulação apresenta-se como um modelo mais eficaz que o da regulamentação normativa e de controlo. Este último modelo pressupõe a existência de legislação e de órgãos específicos de controlo da conduta dos canais através de requisitos específicos, de proibições e sanções sobre as infracções cometidas pelos operadores, enquanto a auto-regulação (designada de modelo de referência estrutural por Hoffman-Riem) corresponde a uma vontade própria de proteger determinados valores no audiovisual. O seu funcionamento deriva de um compromisso voluntário dos agentes envolvidos na actividade que se propõem regular pelo que há uma maior probabilidade do sistema funcionar porque é simultaneamente voluntário e do próprio interesse dos media e dos profissionais. Tem, portanto, o benefício de não ser coercivo, o que pode encorajar a melhoria voluntária bem como o auto-controlo. Estas são, portanto, algumas das vantagens do modelo estrutural em relação ao modelo normativo.

Ao enfatizar a auto-regulação, baseada nos autores supra citados, não pretendo deixar de reconhecer a importância da legislação e das instâncias fiscalizadoras e reguladores dos meios de comunicação. Talvez nenhum dos enquadramentos descritos seja, por si só, suficiente para a tarefa da regulação da televisão, área em que há ainda muitos espaços em branco (questões que não são tratadas e outras que não o são adequadamente). No entanto, o que importa salientar é que há uma diversidade de formas de regulação e que a auto-regulação, ao orientar-se pelo princípio da responsabilidade social, apresenta-se actualmente como uma forma (complementar para uns, alternativa para outros) a considerar e a incentivar.

Voltando ao acordo entre a RTP, SIC e TVI, é natural, e até esperável, que os telespectadores tenham expectativas relativamente à sua aplicação, ao seu cumprimento, e aos seus possíveis efeitos. A este respeito, se-

rá importante que o público não assista à implementação desta medida sentado no sofá de sua casa. É essencial que saiba que tem margens de manobra e que procure informar-se sobre os mecanismos e procedimentos para reclamar dos media a observância dos compromissos assumidos com a sociedade, exigindo a sua responsabilização. O público pode também contribuir para aperfeiçoar e até alargar o acordo agora firmado. É claro que o contexto de recepção televisiva faz aqui toda a diferença. A educação das crianças para um uso criterioso da televisão deve começar no quadro familiar (principal meio onde ocorre o visionamento televisivo), pelo que qualquer classificação de programas de muito pouco servirá se não houver acompanhamento e aconselhamento parental. No quadro das práticas de mediação familiar em relação à televisão, essa classificação pode servir de guia e de orientação aos pais.

Antes do mais, é necessário conhecer e compreender o sistema de classificação. Para isso podem contribuir as próprias estações televisivas se contemplarem nas suas grelhas de programação a divulgação deste acordo com o objectivo de dar a conhecer aos telespectadores a importância do mesmo, explicando o significado da classificação dos programas e dos símbolos utilizados na mesma. O ideal seria dirigir também ao público infanto-juvenil essa informação, numa linguagem adequada à compreensão das crianças.

A escola pode também desempenhar um papel importante a este nível. Numa perspectiva de educação para a cidadania, seria importante que crianças e jovens encontrassem no contexto escolar oportunidades para aprender a decodificar a classificação dos programas, para debater a importância deste acordo, para o público televisivo e para a sociedade em geral, e para encontrar formas de (re)acção.

Referências Bibliográficas:

Blumler, J., Hoffman-Riem, W. (1992). New Roles for Public Service Television. In J. Blumler (Ed.), Television and the Public Interest. London: Sage Publications.

McQuail D. (2003). Teoria da Comunicação de Massas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wolton, D. (1994). Elogio do Grande Público. Uma Teoria Crítica da Televisão. Porto: Edições Asa.

Sistema de Classificação de Programas de Televisão RTP, SIC, TVI (Outubro de 2006)



Nível 1 – TODOS

Programação destinada a todos os públicos. Universal. Para todos



Nível 2 – 10AP

Em princípio todos podem assistir. Algumas cenas podem não ser adequadas a menores mais sensíveis, pelo que os pais são aconselhados a avaliar o seu conteúdo.



Nível 3 – 12AP

Podem assistir todos os pré-adolescentes e adolescentes. O tratamento dos temas deve ser adequado às diferentes fases da adolescência. Alguns dos temas tratados podem exigir um particular grau de maturidade, naturalmente distinto em cada espectador, pelo que os pais e educadores são aconselhados a avaliar o seu conteúdo.



Nível 4 – 16

Programas destinados a pessoas expectavelmente informadas sobre o conteúdo, o qual seria susceptível de influir de modo negativo na formação da personalidade das crianças e adolescentes, nomeadamente pela exibição de conteúdos violentos.

Erva moira

Voices sem palavras, como o acto

Jane O'Leary celebrou o 60º aniversário com um concerto na National Gallery, em pleno centro de Dublin, no passado dia 12 de Outubro. A entrada foi livre, como livre é a entrada na própria National Gallery. O concerto incluiu quatro peças para guitarra, escritas em 1993 pela própria Jane O'Leary para a guitarra de John Feeley; "Something there", uma peça em quarto andamentos para clarinete, violino, violoncelo e acordeão, escrita pela autora sobre um poema de Samuel Beckett; "Why the hill sings", dois andamentos para viola e piano; e "Mystic Play of Shadows", composição para dois violinos, uma viola e um violoncelo, cujo título é retirado de uma obra de Walt Whitman – "Out of the Cradle Endlessly Rocking"

"... Up from the mystic play of shadows twining and twisting as if they were alive, // Out from the patches of briars and blackberries, // From the memories of the bird that chanted to me,..."

Tudo isto além de uma estreia, Soundshapes, a peça da abertura escrita pela homenageada para a voz da soprano Tine Verbeke, para a flauta de Madeleine Staunton, para o clarinete de Fintan Sutton e para o violino de Elaine Clark. Com o declarado (e conseguido) objectivo de criar sons raros e diferentes, muito pela inclusão da voz, sem palavras, num registo de sons equiparado a um instrumento. Nesse fim de tarde de Outubro, em Dublin, a soprano Tine Verbeke transportou-me de regresso ao Porto e a um espectáculo que, há 20 anos, Meredith Monk apresentou no Rivoli. Uma noite que terminou numa casa de fados, ali para os lados da Sé, numa tertúlia onde o António Augusto Barros,

apesar de meu amigo (e apesar do meu inglês de doca), quis que eu reforçasse a inexistente equipa de intérpretes para que a cantora americana e a fadista de serviço se entendessem.

E não é que ficaram amigas? Pelo menos enquanto durou aquele fim-de-festa na casa de fados que a própria Meredith Monk desejou conhecer. Lembro-me que trocaram prendas – um brinco por um anel. Quem mais se lembrará dessa noite? Provavelmente mais ninguém.

E no entanto ela ficou, adormecida na minha memória, 20 anos, para acordar em Dublin ao ouvir sons escritos pela sexagenária Jane O'Leary para a soprano Tine Verbeke. Julgo que isto são efeitos da poesia de Samuel Beckett. "Comment dire?"

Dublin, sexta-feira, 13 Outubro de 2006

Júlio Roldão
jornalista

Estamos condenados a ser o sul do sul?

Na Europa, somos o sul do sul. Os mais pobres dos mais pobres. Em todos os aspectos e a educação não foge à regra. Esta sina não é de agora, arrasta-se há séculos. Há momentos em que parece possível quebrar a maldição. Mas vem sempre alguém cortar-nos rente as ilusões e reconduzir-nos à nossa condição de povinho pobre e mal agradecido.

Temos Ministério da Educação [ou da Instrução Pública] desde 22 de Junho de 1870. Nestes 136 anos [10 sem ministério] tivemos a desdita de ter 134 ministros e três ministras. Apesar desta abundância de personagens, foram raros os momentos em que tivemos uma política educativa nacional.

Até ao 25 de Abril a média de dias de governo por ministro foi de 320. De então para cá, e até à actual titular, a média subiu um pouco, 420 dias por ministro. De 1974 para cá a responsabilidade pelos negócios da educação foi repartida – salvo no período do PREC – pelo PSD e pelo PS, mais pelo primeiro do que pelo segundo. Não se conhece a qualquer destes partidos um projecto ou plano para a educação nacional. Desde sempre, a regra de ouro tem sido, a cada ministro a sua política. E sendo eles todos precários, episódicos foram também os rumos da educação nacional. Esta é uma das chaves que abre a porta da sala onde se explica o nosso atraso e a miséria educativa que o acompanha.

Mas não é tudo precário, há algumas permanências seculares. O nosso país foi o primeiro na Europa, a consagrar em decreto a escolaridade obrigatória de quatro anos! Decretámo-la quando o nosso atraso na escolarização do povo já era de um século em relação a outros povos europeus. Eles escolarizaram e nós decretámos. Somos desde longa data lampeiros a legislar e calaceiros a executar. Apesar do palavreado pomposo [dito agora corajoso], das toneladas de legislação e da abundante prosápia e verborreia que serve de preâmbulo a todo o decreto ou lei nacional, o nosso país sempre se contentou e conviveu com uma escola mínima e com níveis baixíssimos de qualificação profissional e académica.

Na Europa teimamos em ser o sul do sul. Sendo o país que na União Europeia possui a população com mais baixa qualificação, o Governo Socialista descobriu que investimos em excesso no sector. Neste país de decretos, promessas e projectos, decreta-se o «choque tecnológico», ou a inovação e qualificação como primeiro desígnio nacional e corta-se, em simultâneo, no orçamento da educação!

Cada novo titular do ME ao entrar no elevador da 5 de Outubro levava na pasta o seu programa de salvação da educação nacional. Cada um, ignorando a realidade nacional, usou a gigantesca máquina da administração para verter em tralha regulamentadora um remédio universal que deveria curar toda a maleita nacional. Assim se inundaram as escolas e se sufocaram os professores com tralha burocrática. Estes personagens que nos últimos 30 anos habitaram episodicamente o mi(ni)stério da educação tiveram em comum o horror à autonomia. Nenhum foi capaz de abdicar do poder absoluto de em tudo mandar e de tudo normalizar e controlar.

O Estatuto de Carreira agora imposto é a cereja no topo do farfalhado bolo burocrático. O actual projecto salvador é uma monstruosidade burocrática. O seu principal objectivo é o de domesticar, proletarizar e embaratecer o custo de cada professor. No começo foi o aumento da carga de trabalho docente; o prolongamento do tempo de presença na escola; mais relatórios, planos e projectos educativos; novos deveres nem sempre profissionais. Passa agora por um estatuto que garanta o controlo burocrático dos professores e os desarme da arma sindical. Sua excelência sonha em salvar a educação servindo-se de um exército formado por uma restrita elite obediente de pequenos mandantes e por um vasto proletariado conformado, rafeiro e obediente de serventes. Os conselhos executivos – em nome do dialogo com os professores! – querem-nos transformados em comissários políticos da administração central. Uma avaliação capaz de saber quantos pregos espeta cada professor por aula encarregar-se-á de ajudar a normalizar a coisa. Tudo ao contrario da política que o nosso sistema educativo precisa. Em vez da vera autonomia, e da responsabilidade partilhada, o governo reforça a centralização e o controlo burocrático do sistema.

Todas as crises trazem consigo oportunidades de mudança. O Governo Socialista colocou no terreno um modelo velho. Um estatuto que tem na sua essência concepções de avaliação e de organização do trabalho próprias das velhas e caducas sociedades industriais. É um modelo do passado, desadequado à escola do presente e um obstáculo ao desenvolvimento da profissão e ao ensino no futuro.

Somos um país onde se mantêm escandalosos índices de insucesso e de



IE / FN

abandono escolar. Globalmente, os resultados escolares são medíocres. A indisciplina cresce. A gestão da sala de aula é cada vez mais difícil. Estas e outras realidades impõem outro paradigma escolar. Os alunos não podem deixar de ser, cada vez mais, o centro de toda a nossa atenção. O velho modelo fordista, ressuscitado pela ministra, já não tem cabimento na escola de hoje. O estatuto imposto pelo ME obriga os professores a tomarem a avaliação e a carreira como foco principal da sua atenção. A burocracia avaliativa é paranóica. Quem quiser progredir terá de se preocupar mais em parecer do que em ser. Alguns professores colocarão sobre o rosto a máscara tida por mais adequada. O individualismo sobrepor-se-á ao trabalho em equipa educativa. A competição fará esquecer a solidariedade. O colectivo dará lugar aos grupinhos. A frontalidade à pequena intriga. E o mais que se sabe. Ou não é assim onde o modelo imperou e impera?

Não podemos transformar a realidade sem a conhecer. Não chega fazer diagnósticos. Nem basta dizer não. É preciso encontrar o tratamento adequado e aplicá-lo a tempo. As sociedades e as políticas são dinâmicas. A sociedade evolui todos os dias. Os remédios para as doenças do passado não curam os males do presente. Não se nega a necessidade, antes se defende uma avaliação profissional rigorosa. Para o bem do ensino não é indiferente o modelo que se adopta. O da ministra põe o foco na pessoa individualmente desgarrada. A carreira de cada um – teoricamente – resulta exclusivamente de um seu hipotético mérito individual não só desligado mas em competição com os pares. Num outro modelo, por exemplo, o centro da avaliação é o trabalho produzido pelo colectivo. Neste caso, o mérito e o demérito individual resulta da avaliação que os pares fazem do contributo dado por cada um num trabalho que é de todos. No primeiro fomenta-se a competição e o individualismo. No segundo valoriza-se a capacidade de avaliar e pensar o trabalho e de premiar os que mais o enriquecem ou punir os que mais o empobrecem.

Em todo o mundo se repensa a reconfiguração da profissão docente. A crise aberta pela imposição deste modelo desadequado deve acelerar a nossa reflexão sobre a matéria. Pode não ser um processo curto. Mas a nossa dignidade profissional pede. A escola do presente e do futuro obriga. Os alunos exigem e não perdoarão aos que não souberem inovar e encontrar novos caminhos profissionais.

Sentido antropagógico

EDUCAÇÃO desportiva

André Escórcio

Mestre em Gestão

do Desporto

Professor da Escola B+S

Gonçalves Zarco

Funchal

andreescorcio@netmadeira.com

O problema não é novo mas vale a pena a ele tornar na expectativa que o silêncio, o comodismo e os sinais corporativos cedam em função de um debate franco e liberto de preconceitos. Ademais, todos temos a aprender pelo que ninguém se deve escudar, na expressão de Baudelaire, numa qualquer torre de marfim. Regresso porque, na longa carreira docente, prenhe de experiências múltiplas, vivências, estudos e reflexões, invade-me um sentimento de profunda tristeza por não sentir, sequer, uma leve brisa de mudança no conceito, nos princípios, nos valores, na estrutura que organiza a ainda designada Educação Física curricular, tampouco “na criação de uma matriz teórica autónoma” como bem defende o meu Amigo Manuel Sérgio. De facto, há dezenas de anos que a essência desta importante área educativa se alimenta de irritantes e inconsequentes rotinas e da imposição de uma taxinomia hoje rejeitada por aqueles a quem a prática se dirige. Rejeitadas não só por esses mas também por muitos qualificados olhares. A Educação Física ritualizou-se através de um fundamentalismo pedagógico que gerou um gigantesco muro entre a investigação e a realidade social. Se, como diz Manuel Patrício, o “princípio da liberdade criadora é o primeiro motor de todo o sistema educativo (...) e, necessariamente, de todo o sistema social”, digo eu, em aproximação, que os mentores desta Educação Física continuam a matar a liberdade criadora dos professores ao fazerem deles meros executantes de decisões que não têm em conta as realidades locais, as necessidades do Homem e a vida.

Os mentores desta Educação Física continuam a matar a liberdade criadora dos professores ao fazerem deles meros executantes de decisões que não têm em conta as realidades locais, as necessidades do Homem e a vida.

Nada mais desmotivador, esgotante e paralisante numa escola, do que cumprir rotinas, anos a fio, uma vez mais na palavra do pensador Manuel Sérgio, distantes de uma “visão complexa do Homem, da Natureza, da Sociedade e da História”, assistir a reuniões improdutivas porque contrárias à inovação, sentir que há baixos padrões de qualidade, que não existe uma atmosfera de pertença, que sobressai a má comunicação, os atritos interpessoais e a proliferação de procedimentos meramente burocráticos. Os que se enclausuram nos gabinetes mataram o sentido antropagógico da actividade educativa e tornaram o professor mais “um funcionário público e não um funcionário humano” utilizando a feliz síntese do filósofo Manuel Patrício. Há muito que comungo deste posicionamento, pela experiência que transporto, sublinhada em muitos anos de orientador pedagógico de jovens professores estagiários. Em um dos livros editados na sequência de acções científico-pedagógicas organizadas pelos estagiários com quem tive o prazer de reflectir, profundamente, a problemática educativa, o Doutor Olímpio Bento (2001) deixou vincado: “(...) esta área disciplinar vive, desde há alguns anos, uma crise sem precedentes na sua história. (...) Mas... como configura a Educação Física as suas relações com o corpo e com o desporto? Como é possível que a Educação Física esteja em crise, se o desporto nunca viveu uma fase de tamanha expansão e crescimento e se estamos a assistir a um regresso festivo do corpo trazido pela valorização da



Ana Alvim

imagem, da estética e dos estilos de vida? (...) Estas perguntas encaminham-nos para a necessidade de reconstruir a Educação Física à luz de novas e actuais premissas. (...) Para manter a sua presença no sistema educativo a área da Educação Física precisa de renovar argumentos que reforcem a sua real importância. E carece de agregar forças capazes de sustentarem que ela é parte genuína e indispensável da educação”.

Bernard Shaw, há quase noventa anos, sintetizou: “quem pode cria, quem não pode ensina”. O Professor Américo Nunes Peres, numa notável entrevista publicada neste jornal, completou a asserção que se enquadra, perfeitamente, no contexto do que aqui me traz: “(...) quem não sabe ensinar, forma professores (...) e quem não sabe formar, investiga”. E isto contém alguma verdade – com o devido respeito por tantos e bons formadores – sobretudo porque muitos, em posições chave teimam em ignorar os contextos reais onde os futuros professores vão exercer a sua profissão. Portanto, pior combinação não seria possível: a da formação inicial dos professores com os outros, os instalados, incapazes de ler o contexto em que vivemos. É essa conjugação que, dificilmente, aceita a Educação Desportiva, subordinada a um novo paradigma. Paulo Freire, sublinha, ainda, o académico na citada entrevista, tem razão: “a educação deve ser, primeiro, a leitura do mundo; depois, pode ser a leitura dos textos”. Ou seja, para transformarmos o contexto em que vivemos, temos de o saber interpretar. Mas para que isso aconteça, parece-me óbvio, como disse Agustina Bessa-Luís, há que romper com o “analfabetismo inculto, aquele que sabendo ler e escrever, licenciado ou não, ocupa posições de chefia nos governos, no ensino, e que não é capaz de produzir valores reclamados pelos cidadãos e de que o País tanto precisa”.

INTOLERÂNCIAS

Jovem foi apedrejada em França por almoçar durante o jejum do Ramadão

Uma jovem de 14 anos foi apedrejada enquanto almoçava no pátio do seu centro educativo em Lyon por quatro adolescentes que a acusaram de comer durante o mês de jejum muçulmano do Ramadão, informaram fontes policiais.

Os quatro jovens muçulmanos de entre 15 e 16 anos foram acusados de violência pelo tribunal de menores de Lyon dias depois da agressão.

“Ela está a comer!”, gritaram os jovens, agredindo-a em seguida. A menina ficou levemente ferida na cabeça ao receber várias pedradas e refugiou-se na enfermaria do colégio.

Nenhum dos jovens pronunciou a palavra Ramadão, segundo fontes judiciais, que acrescentaram que nem todos os agressores respeitaram o jejum exigido pelos muçulmanos durante o mês, que começou em 24 de Setembro. Os pais da jovem agredida apresentaram uma denúncia à polícia pelo ocorrido.

Entre quatro e cinco milhões de muçulmanos vivem em França. Este país conta com a maior comunidade muçulmana da Europa, e, segundo uma sondagem recente, 88 por cento respeitam o jejum do Ramadão.

Marcha nacional de 25 mil professores com a greve no horizonte

Uma marcha inédita a muitos níveis - por ter sido convocada por uma frente comum que reúne 14 organizações sindicais docentes, por se realizar num feriado nacional que é também o Dia Mundial do Professor. Mas uma marcha que teve um objectivo essencial: ser uma manifestação de unidade e força que obrigue o Ministério da Educação a repensar a sua proposta de alteração do Estatuto da Carreira Docente (ECD).

Sete universidades portuguesas equiparadas ao 'top' dos EUA

Sete universidades e 26 instituições e centros de investigação nacionais vão estar envolvidos no Programa MIT-Portugal. O contrato entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e o Massachusetts Institute of Technology (MIT) dos EUA foi assinado, em Lisboa, por um período de cinco anos (2006/2011). As universidades envolvidas são as de Lisboa, Porto, Minho, Coimbra e as universidades Técnica e Nova de Lisboa, e ainda a Católica.

Ministério diz que cursos profissionais já contam com perto de 15 mil alunos

O Ministério da Educação (ME) garante que um valor "muito próximo do total da oferta" de cursos profissionais, que ascende a mais de 650 cursos (turmas) e 15 mil alunos, está preenchido. A afirmação surge em resposta aos dados de um levantamento realizado pela agência Lusa, junto de 32 escolas de todo o País, onde se verifica que, em 130 cursos oferecidos, 50 não vão funcionar por falta de inscrições.

Escolas ganham competências que eram das direcções regionais de Educação

As direcções regionais de Educação vão delegar nos presidentes dos conselhos executivos e nos directores de agrupamentos de estabelecimentos de ensino algumas competências administrativas que até agora eram das Direcções Regionais.

Homologar os contratos de prestação de serviço docente. Obter junto do Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação a cabimentação para os contratos celebrados com pessoal docente e não docente. Autorizar a exoneração e rescisão de contratos do pessoal docente e de pessoal não docente. Autorizar nomeações e transferências de educadores de infância e docentes dos ensinos básico e secundário, na sequência de concurso. Autorizar o adiamento da primeira matrícula no 1º ciclo do ensino básico ou o ingresso de um aluno um ano mais cedo. Conceder licenças sem vencimento até 90 dias. São algumas das competências delegadas.

O Marcos está sempre distraidamente atento aos mínimos detalhes. Quando penso que dá atenção ao deslizar dos dedos do avô no teclado do computador, ele presta atenção ao que me prende a atenção. Ora brinca ao sério, ora finta-me o olhar, levando-me atrás de algo só visível através dos olhos de uma criança. Vou reaprendendo a ver, sem deixar de lhe dar conselhos rotulados de todos pelos sensatos...

— Marcos, nunca percas o sentido lúdico da vida. É o modo mais sério de estar vivo. Deixar de brincar é pecado mortal, a perda do sentido do existir. Sempre que as acções dos homens não façam sentido algum, brinca. Brinca! Quando a cupidez humana pretender transformar os teus sonhos em pesadelos, brinca, sê corajoso.

Como diria a Fernanda, a coragem não é a ausência do medo. E, perante pessoas que perderam a capacidade de ver, os sonhos são vontades que parecem impossíveis de realizar, mas que habitam um outro plano, até termos a coragem de os trazer para perto de nós. Para os olhos comuns, há coisas que nem os pássaros conseguem explicar, mistérios que pairam entre o céu e a terra...

Porque falo de olhares e modos de ver? Porque me incomodaram alguns olhares de pena, que vi dois educadores lançarem sobre uma criança dita deficiente.

Os diferentes não precisam de piedosos olhares, mas da prática de uma "inclusão" que ainda não passou de enfeite de tese. Irritaram-me os olhares,

Resgatei o gracejo e continuei no mesmo tom o diálogo que reproduzo:

— A senhora importa-se de dizer o que entende por "deficiente"?

— Deficiente é toda a pessoa que tem qualquer a menos do que uma pessoa normal.

— Então, se esse é esse o conceito de deficiente, diga-me, por favor, de quantos modos a senhora vê.

— É claro que eu vejo como uma pessoa normal, de uma só maneira! – exclamou a minha interlocutora de visão normal.

— Pois eu vejo de três modos diferentes. A senhora consegue fazer o mesmo?

— Claro que não!

— Então, se a senhora vê de um só modo e eu consigo ver de três maneiras diferentes, qual de nós será "deficiente"?

— Ele não é deficiente, mas é louco – murmurou a senhora "normal".

Dizia o Jung que cada indivíduo representa uma nova experiência de vida. Cada ser humano é único e irrepitível, e será preciso que os educadores saibam encarar o diferente com a mesma alegria que a sua mãe teve ao dá-lo à luz.

O que é "deficiência" e "normalidade"? A resposta é conforme aos olhos que vêem. Ser louco é "normalidade" num mundo ao contrário. Loucura e génio são parentes. Os grandes génios poderiam ter nascido "deficientes".

Foram os desajustados de todos os tempos que nos legaram o que de mais sensível e belo o ser humano



Olhares e modos de ver

IE / FN

mas não dei a perceber. Brinquei! Numa dupla ruptura de olhar – uma técnica em que o Marcos é especialista e meu mestre – afixei um sorriso e optei por narrar aos pios educadores um episódio exemplar.

Certo dia, fui fazer uma palestra. Parque de estacionamento com lotação esgotada, uma condutora em desespero, três voltas ao circuito... Reparei em dois lugares desocupados e apontei para lá. A condutora respondeu:

— Então o professor não vê que são lugares destinados a viaturas de deficientes?

— E então?... – retorqui, apontando para os meus olhos de estrábico.

A condutora sorriu, encolheu os ombros, encostou, suspirou de alívio. Uma corrida depois, a minha companheira de viagem contava à plateia o sucedido, para justificar o atraso e criar ambiente. E o episódio relatado foi pretexto para a primeira intervenção no debate sobre... "inclusão". Talvez para gerar informalidade, uma participante atirou um chiste:

— O colega fala do assunto com conhecimento de causa, porque também é deficiente...

produziu. Deficientes serão, porventura, os que se meiam a morte nos campos de batalha da Ásia e espalham doença e fome na África?

Deficientes, ou normais? Loucura, ou génio? Tudo depende da perspectiva...

Há muitos anos, escrevi um livro a que dei um título divergente, "anormal": "Quando eu for grande, quero ir à Primavera". Estamos em pleno Abril, mas ainda espero a "Primavera", porque sinto que só agora aquilo a que chamamos "Escola" começa a sair de um longo, muito longo Inverno de indiferença perante a diferença.

O Drummond – tal como a Cora Coralina, o Manoel de Barros e outros – via o que só um modo "diferente" de olhar permite ver. Encontrava beleza (ou reinventava-a) onde os "normais" nem sequer suspeitavam que existisse:

"Uma flor nasceu na rua!

E, lentamente, passo a mão nessa forma insegura. É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio".

Para quem sabe ver, uma palavra vale bem mais que mil imagens...

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

A exuberância das novas figuras profissionais



IE / FN

A escola e a educação em geral têm-se confrontado com uma superabundância de acontecimentos (Augé, 1998) e que se traduzem em relações ambíguas com o poder e com a autoridade. Esta superabundância que consegue estipular, mais uma vez em simultâneo, liberdades e vigilâncias, faz com que os actores e as actoras da escola, e em particular professores e professoras, não se reconheçam em espaços que julgavam familiares. Vive-se num permanente registo de estranheza. Esta ausência de familiaridade com as coisas poderia até ter efeitos benéficos, na medida em que uma estranheza analítica nos permitiria uma outra escuta daquilo que nos rodeia. No entanto, verifica-se que o sentimento instalado é o da ausência de controlo e o clima de desconfiança não é promotor de predisposição para a mudança, principalmente se a discussão se dirigir para o discurso da rentabilização de recursos e de tempos.

A autoridade, de que tanto se fala relativamente aos professores e às professoras, normalmente dando-se como perdida, fragiliza-se precisamente na tensão entre a incontrolabilidade de fenómenos e o clima de expiação mútua entre várias instâncias de poder, nomeadamente entre o Estado e a Escola. A autoridade não pode existir sem uma afirmação clara dos compromissos e do objecto desses compromissos e, portanto, ela está em perigo, sempre que se diluem os referenciais sociais ou as prioridades políticas, ou quando se diluem os referenciais que asseguram o Princípio da Identidade. Sendo a autoridade constituída através da legitimação da acção e da palavra, o que poderia ser interessante seria compreender como tem vindo a ser construída a legitimidade dos professores e das professoras: se por referência à dimensão pedagógica, se por referência aos saberes disciplinares. Segundo François Dubet (2005) a legitimidade que conferia uma autoridade ao/a professor/a baseava-se no saber. Ora, esta legitimidade já não funciona na escola tal e qual ela hoje se nos apresenta. Reconhece-

se, então, a desactualização das configurações que a profissão de professor/a foi assumindo. E, se por um lado, há o reconhecimento social dos/as professores/as pelos papéis diversos que podem desempenhar não se incluem nesses discursos ou, pelo menos, não de uma forma visível, aquilo que deveria conferir mais sentido à profissão de professor/a que é o seu papel na relação pedagógica e na relação de ensino aprendizagem, enfim, de educação. Estas dimensões são amplamente esquecidas nas várias partes envolvidas em debate.

Os problemas da autoridade profissional residem ainda numa ausência de reconhecimento que se torna mais visível quando o modelo de escola é atribuído e não reclamado, quando a identidade profissional é atribuída e não reclamada (Magalhães, Stoer, 2002:7). Não se confunda aqui poder com autoridade. O poder exige sempre mais poder para sobreviver, ou mais pequenos poderes que reclamam jogos de sedução para se perpetuarem. A autoridade, como lembra António Nóvoa (2005), não se baseia no poder de sedução, baseia-se no esclarecimento de regras sociais, de regras de negociação e de distribuição dessa mesma autoridade. Mas a questão que se coloca é: como construir a autoridade se a experiência é desvalorizada socialmente. Quando se fala em flexibilidade, não se está realmente a falar da perda do valor das experiências (Fortuna, 2001: 17) e, portanto, na perda de legitimidade para a decisão?

Assim, a par daquilo que é o discurso da flexibilidade e da capacidade de adaptação, onde se pode antever uma porosidade que permite a integração de novas realidades e de novas visões sobre os objectos, existe uma redução dos espaços e dos tempos vazios.

Tanto o Despacho 17387/2005 de 12 de Agosto – Regras e princípios orientadores a observar na organização do horário semanal do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, como o Despacho 16795/2005 de 3 de Agosto – que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino público onde funciona o 1º ciclo de Ensino Básico e pré-escolar, acentuam as funções técnicas dos/as professores/as e educadores/as. Aqui não está em causa apenas a adaptação a novas situações, mas a perda da «noção de estabilidade», sendo «a vida feita de sucessivos agoras e de recomeços contínuos» (Fortuna, 2001: 17). Deparamo-nos, então, com o aparecimento de uma sensação de ilegitimidade em espaços e tempos sobre os quais se tinha um controlo mínimo.

Referências Bibliográficas

- Augé, Marc (1998) Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Dubet, François (2005) «Donner Autant a Ceux qui Ont Moins» (Entrevista a François Dubet), Cahiers Pédagogiques, 429-430.
- Fortuna, Carlos (2001) «Prefácio à Edição Portuguesa». In Richard Sennett, A Corrosão do Carácter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. Lisboa: Terramar.
- Nóvoa, António (2005) «A Autoridade Não se Impõe, Conquista-se» (Entrevista a António Nóvoa), Diário de Notícias, 28 de Novembro.
- Stoer, Stephen; Magalhães, António (2002) «Repensando a Escola da Modernidade e a Modernidade da Escola», Jornal a Página, 117, 7.

MANOBRAS POLÍTICAS

Advogados suspeitam de manobra política em processo por traição nos EUA

O processo por traição levantado a um norte-americano, acusado de estar ligado à Al-Qaeda, é um facto inédito desde a Segunda Guerra Mundial. Tal facto suscitou suspeitas entre os juristas que dizem tratar-se de uma manobra do Partido Republicano de George W. Bush com vista às eleições legislativas. Adam Gadahn, de 28 anos, residente no Paquistão, foi acusado de "traição" depois de aparecer em cinco vídeos da rede terrorista Al-Qaeda, nos quais proferia ameaças contra os Estados Unidos e seus aliados.

Esta acusação é rara pois, na história dos EUA, apenas quarenta pessoas sofreram esta acusação, sendo esta a primeira após a 2ª Guerra Mundial. Nem os outros dois americanos acusados de participação na organização dos atentados do 11 de Setembro tiveram esta acusação.

Segundo Jonathan Turley, professor de direito em Washington, "esta acusação de traição foi acrescentada para impressionar a opinião pública". Bastava uma acusação por "apoio material a uma iniciativa terrorista" para justificar um processo e, eventualmente, uma condenação à morte, precisou.

"Tratam este caso como uma traição porque estamos a aproximar-nos das eleições de Novembro" considerou Bruce Fein, um especialista em direito constitucional que trabalhou para a administração de Ronald Reagan.

Internet, blogues e juventudes

Corte de verbas só permite à UTAD pagar 85 por cento dos salários

A Universidade de Vila Real dispõe de 27,6 milhões de euros para 2007, valor que só chega para pagar 85 por cento das remunerações da instituição. O reitor, Mascarenhas Ferreira, referiu que o orçamento estatal da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) para o próximo ano apresenta um “corte substancial” (menos 8,5 por cento) em relação a 2006. Mascarenhas Ferreira alerta para que os 27,6 milhões de euros “apenas chegam para pagar 85 por cento das remunerações certas e permanentes” desta universidade. Para cobrir as restantes despesas, a universidade terá que recorrer a receitas próprias, como as propinas. No ano lectivo 2005/2006 estudaram na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro cerca de 6000 alunos. A universidade já teve 7310 estudantes.

Estudantes portugueses são os mais dependentes da família

Cerca de 55 por cento dos jovens portugueses vivem em casa dos pais, um número só ultrapassado pela Itália e Espanha. O relatório “Eurostudent 2005” aponta para um baixo número de estudantes a viver em residências. Em Portugal, não chega a 4 por cento, opção que no caso do Reino Unido e Finlândia chega a atingir os 30 por cento dos jovens. Alugar apartamento é uma prática preferida por 44 por cento dos estudantes em Portugal, um número elevado, em parte explicado pela concentração de instituições de ensino superior nas cidades mais desenvolvidas.

A família é quem mais sustenta os estudantes portugueses. No caso dos jovens que ainda não saíram de casa, são os pais quem financiam 66 por cento do orçamento necessário por mês. Um valor claramente acima dos restantes países em análise. Os jovens portugueses que trabalham contribuem apenas com 21 por cento para as despesas próprias. Para estudantes com casa própria, o nível de dependência financeira da família é de 70 por cento [média de 589 euros, o valor mais alto da Europa]. Em Espanha, os estudantes com casa própria só dependem da família em 45 por cento do orçamento, [uma média de 340 euros por mês].

Norte lidera criação de empregos altamente qualificados desde 2000

A Região Norte ganhou quase 70 mil trabalhadores altamente qualificados desde 2000 até Junho deste ano. É o maior aumento em todo o país, e o norte já conta com quase tantas pessoas com um elevado nível de qualificação quanto Lisboa. Nestes cinco anos e meio, apareceram 181 mil pessoas altamente especializadas em todo o país, enquanto que o número de trabalhadores com baixas qualificações não pára de diminuir. Os dados são do Instituto Nacional de Estatística.



IE / FN

Aaaaaaahhhh... q alívio!!! Ufa... finalmente fiz a prova da ete! Acertei 72% das questões e tenho 8% a mais na pontuação por estudar em escola pública (já são 80%) =D eeeee!!! Agora eh soh torcer pra num ter 40 pessoas q foram melhores do que eu x/ iiihhhh..... mas vamos lá, pensamento positivo +++++++ hehehehe

Ainda que o trecho acima transcrito tenha algumas marcas de “internetês” – definido na Wikipedia como “uma linguagem surgida no ambiente da internet, baseada na simplificação informal da escrita, com o objetivo de agilizar a digitação” – não vamos discutir aqui, especificamente, tal “dialeto” (o que por si só já renderia muitas e apaixonadas polémicas), mas, sim, focalizar um gênero textual virtual em que ele é muito usado – os blogues.

Falar de blogues é falar de internet, esta rede que veio para modificar nossas vidas, produzindo novos gestos, novos dialetos (vide acima), novas formas de sociabilidade, mudando o jeito de pensarmos e agirmos com e no tempo-espaço, fazendo-nos abandonar hábitos e costumes de antes (já não se disse que os tempos na frente do computador foram/são roubados ao estudo, à conversa familiar, mas, também, às horas frente à TV?). Quem de nós não vive, em alguma medida, no ciberespaço – este mundo virtual por onde as mais variadas experiências humanas existem sob a forma de bits?

E na rede, agora, uma das febres são os blogues. Eles se espalharam pela internet na forma de diários pessoais de atualização freqüente, utilizando textos escritos, imagens e sons e exigindo um conhecimento técnico mínimo dos blogueiros. Os blogues são escritos para serem lidos: daí, os sites que proclamam regularmente os mais lidos e mais visitados e a urgência de que, de alguma forma, sejam atrativos e fisguem, se não O público, UM público. Podem enveredar pela área empresarial, política, dos espetáculos, podem ser utilizados na pedagogia do ensino à distância, podem trazer comentários interessantes sobre notícias, podem focalizar temáticas específicas, etc. E podem estar, simplesmente, mais colados à vida cotidiana do blogueiro ou blogueira, que narra e comenta seu dia-a-dia.

E entre blogueiras/os abundam jovens. Jovens que talvez

reajam com enfado às solicitações de composições na escola, feitas pelos mestres, mas que “postam”(1) com regularidade seus escritos e os enfeitam (talvez a palavra “enfeitar”, com sua conotação de supérfluo, seja inadequada, pois num blogue, as cores, os gifts, as músicas, a diagramação, enfim.... tudo contribui para a criação da atmosfera das telas).

Em estudo que uma das autoras fez sobre blogues de jovens brasileiras, escolhidos entre os que eram constantemente atualizados (blogue desatualizado é blogue esquecido) e mais se centravam em relatos do cotidiano – alguns achados nos surpreenderam... ou nem tanto? Em primeiro lugar, é preciso lembrar como os blogues já foram co-tejados com os antigos diários íntimos, por tantas décadas cultivados secretamente pelas jovens; autores marcaram radicais diferenças entre os diários em caderno, mantidos escondidos, às vezes chaveados, guardando segredos de uma intimidade que não deveria ser revelada, por um lado, e os blogues públicos do ciberespaço, em que as fronteiras entre o privado e o público se apagam. Na contemporaneidade dos Big Brothers e da exibição das intimidades, blogueiros/as seriam sujeitos afinados com esse viés cultural do tempo.

Mas como em todos os tempos, os contornos culturais de nossas experiências – inclusive as que acontecem no ciberespaço – são complexos. Não só algumas blogueiras, que confessavam adentrar madrugadas preparando “posts”, se mostraram preocupadas com o estudo, com aulas, com notas e com escola, como também narravam – em internetês – oscilações de sentimentos, alegrias e angústias, usando e abusando dos subentendidos, dos não-ditos e preservando, de certa forma, o que a Modernidade instituiu como “intimidade”: ‘Quando você ficar triste que seja por um dia, e não o ano inteiro’. frase perfeita e tals. Nany q muda de idéia todo dia. Aiaiaiaiaia e qdo vc n planeja e n espera as coisas mais felizes acontecem. E aih vc fica toda boba feliz e tals. Mas isso passa tão rápido, neh? E a questão continua sendo a mesma: o que um sorriso n faz?? Bm, um sorriso pode fazer quase tudo, ela disse qse.”

CULTURA e pedagogia

Rosa Hessel Silveira
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO). Porto Alegre, RS, Brasil. rosamhs@terra.com.br
Tatiana Brocardo Castro
Professora da Faculdade Ined – Cesuca. Cachoeirinha, RS, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. taticastro2001@yahoo.com.br

(1) “Postar” é verbo derivado de “Post” e significa, justamente, “enviar um Post” – bloco de texto escrito e colocado no blogue.

Estudos de aula: Contributo para uma cultura participada de desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino e das aprendizagens



IE / FN

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso
Escola Superior de
Educação de Lisboa,
CIED

Entre as estratégias para a promoção da eficácia das escolas e da qualidade das aprendizagens, os estudos de aula têm vindo a adquirir grande relevância em alguns países. No sistema educativo japonês é, desde há muito tempo, prática integrada na cultura de muitas escolas. Não se trata de uma alteração das práticas de ensino que existem, por exemplo, nas nossas escolas, mas de um desenvolvimento dessas práticas no sentido de mais e melhor qualidade. A proposta, tem raízes e sustentação nas práticas de organização e gestão curricular já utilizadas pelos professores e, metodologicamente não está longe de processos de investigação-acção e dos círculos de estudo. Por isso, parece-me fazer todo o sentido enquanto pista a seguir nas nossas escolas.

Os estudos de aula são essencialmente metodologias de trabalho apoiadas em atitudes investigativas e dinâmicas colaborativas entre professores, que visam simultaneamente a promoção das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores e produtos cumulativos de investigação - acção com impacto na qualidade da prática docente. Desenvolvem-se em torno de observações de aula(s) de um professor, por um grupo de colegas que recolhem dados sobre o processo de estudo de aula e os analisam em conjunto.

As aulas-objecto de investigação, são observadas não como um fim em si mesmo, mas como uma ampla abertura sobre o processo de ensino e aprendizagem, partilhada por um grupo de professores em que um concorda ser observado, enquanto os outros observam e registam o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento da aula ao vivo. Os dados registados

são analisados pelo grupo (observado e observadores) num colóquio depois da aula, reflectindo o processo nas suas vertentes quer de ensino, quer de aprendizagem. Para além de olhares sobre as práticas concretas de cada sequência, sua discussão e formulação de sugestões para práticas futuras, a análise procura também ter em conta o processo cumulativo e alargado, que resulta de observações e debates regulares ao longo de um ciclo de aulas estudo. Os registos vão integrando conclusões provisórias e cumulativas que poderão ter a sua expressão final e significado teórico, através da análise transversal do processo de um ou mais ciclos de estudo de aulas.

Metodologicamente, os estudos de aula partem dos princípios da organização e gestão curricular. Lewis, Perry e Murata (Educational Researcher, April 2006) descrevem a metodologia do ciclo de estudo de aula, através de quatro etapas: 1ª formulação dos objectivos de longo prazo para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos; 2ª plano de aula - selecção ou revisão do plano da aula a investigar: objectivos, processos de ensino e aprendizagem previstos, plano de recolha de dados, rationale da abordagem escolhida; 3ª desenvolvimento e observação: um professor conduz a aula estudo, os outros observam e recolhem dados; 4ª reflexão - colóquio sobre a aula estudo - para partilha e análise dos dados da aula com vista a compreender a dinâmica real da aula em termos do ensino e das aprendizagens, relações com o plano de aula e questões transversais acerca do processo; para sistematizar o ciclo de modo a consolidar, apoiar e desenvolver novas aprendizagens, novas questões para o ciclo seguinte do estudo de aulas.

A grande finalidade desta metodologia é a melhoria do ensino através (a) dos conhecimentos e competências dos professores - em relação aos conteúdos, aos métodos, à capacidade de observação dos alunos, à articulação das práticas diárias com objectivos a longo prazo; (b) do envolvimento da comunidade dos professores: motivação para melhorar; ligação e entreaajuda entre colegas; transparência no desempenho docente; (c) dos recursos de aprendizagem: planos de aula; meios colegiais de desenvolvimento profissional.

O estudo de aulas apoia-se, portanto, nas metodologias dominantes de gestão curriculares. A aula vivida e real é a peça central do processo. Devido a resistências de cultura profissional e pela falta de iniciativas nesse sentido, é rara (não só nas nossas escolas!) a simples prática de observação das aulas de um colega pelos seus pares. Há, no entanto, antecedentes de práticas nas escolas portuguesas que podem constituir plataformas para desenvolvimentos no sentido aqui proposto. Os projectos de investigação-acção e os círculos de estudos se adaptados a dinâmicas de continuidade, são uma das possibilidades. Outra, são os estágios de formação e profissionalização de professores. Embora longe das rotinas de desenvolvimento profissional, integradas na cultura das escolas, assumidas e desenvolvidas pelos professores, constituem também experiências com potencial para evoluírem no sentido de práticas de desenvolvimento profissional, geridas pela comunidade dos professores, no contexto de cada escola e de cada grupo ou departamento.

NÃO ENTENDER O PROBLEMA

Um legislador propôs dar armas aos professores

A violência é um problema que afecta cada vez mais as escolas dos países ocidentais. Um deputado de Wisconsin, nos EUA, propôs armar os professores e os funcionários das escolas para se protegerem em caso de novos ataques.

O republicano Frank Lasee diz que tem vindo a considerar a proposta há algum tempo e que os recentes tiroteios em escolas americanas o levaram a actuar, disse o seu porta-voz Luke Hilgemann à AFP. Para além da violência quotidiana que caracteriza a maioria das escolas americanas, têm sido cada vez mais frequentes os ataques conduzindo a morticínios. O mais recente ocorreu numa escola pertencente a religiosos Amish. Charles Roberts, um camionista distribuidor de leite de 32 anos,

pai de três filhos, entrou fortemente armado na pequena escola amish da localidade de Nickel Mines, Pensilvânia, e matou cinco meninas.

O deputado Lasee "sabe que é politicamente incorrecto [armar os professores] e que levar armas para as escolas pode criar outros perigos, mas não vê outro modo de tornar as escolas seguras", assegurou o porta-voz do deputado que ainda acrescentou que estas medidas são usadas com êxito em Israel.

Fonte: AFP

Um (mau) exemplo de contratação camarária de docentes

A contratação de professores para as actividades extracurriculares no 1.º ciclo, pela Câmara Municipal de Vizela, está a merecer fortes críticas dos docentes. Este ano, a autarquia procedeu a um sorteio para distribuir os horários entre os candidatos, que haviam sido pré-seleccionados e convidados pela autarquia a leccionar. O ano passado foi mais longe ao promover a licitação dos horários, ganhando o titular da proposta remuneratória mais baixa, havendo quem fosse contratado por pouco mais de cinco euros por cada hora de trabalho. Este ano lectivo a Câmara de Vizela fixou a remuneração base por hora em 9,50 euros [10,50 para os professores que leccionem em duas escolas] sendo que entre os que se apresentaram a concurso, a Câmara privilegiou a contratação dos residentes no município e a experiência lectiva no 1.º ciclo. Um alerta.

Em Outubro professores e educadores cumpriram dois dias de greve

Professores e educadores de infância fizeram dois dias de greve geral nos dias 17 e 18 de Outubro. No primeiro dia os sindicatos estimaram uma adesão à greve na ordem dos 85 por cento. O segundo dia, segundo os sindicatos, teve uma adesão semelhante se bem que com oscilações em muitas escolas. No segundo dia fontes do Ministério da Educação indicavam que no Norte do País teriam encerrado 766 escolas e jardins de infância. A paralisação foi decretada conjuntamente pelos 14 sindicatos do sector no dia 5 de Outubro [Dia Mundial do Professor], durante a marcha nacional de protesto que nesse dia reuniu em Lisboa mais de 20 mil docentes. Na raiz destas movimentações está o descontentamento com a proposta de Estatuto de Carreira Docente apresentada pela actual equipa do ME e pelo que consideram comportamentos de desconsideração para com os professores e a sua actividade profissional por parte da ministra da educação e seus dependentes.

O poder às escolas

Será uma variação moderna de «a terra a quem a trabalha». No processo de autonomia das escolas, em vez de ser o Ministério da Educação (ME) a decidir o que atribui a cada uma - ou a cada agrupamento escolar - a ideia é que sejam elas próprias a candidatar-se a uma maior independência. Para isso, têm de se auto-avaliar, depois abrirem as portas ao exterior, e, no fim, de apresentar o seu plano, dizendo exactamente aquilo de que precisam para melhorar os resultados. Há um grupo-piloto de 24 escolas que vai testar o sistema; seguir-se-ão todas as outras. Este é, pelo menos, o objectivo do Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo ME, segundo conta o seu coordenador, Pedro Guedes de Oliveira, 61 anos, professor da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

A Política é, entre muitas outras definições possíveis, o lugar e o tempo individual, social e relacional de afirmação, reflexão e confronto de valores e visões do mundo (amplos, plurais e, frequentemente, contraditórios) que, ao ser traduzida em acções e práticas concretas, dá sentido (político) às políticas, isto é, justifica e fundamenta os instrumentos de governação, de mudança e de transformação, em sentido amplo, nos mais diversos contextos e domínios da vida social. A Política - da qual deveriam partir, e a todo o momento regressar, os seres políticos, isto é, todos nós homens e mulheres que, de forma conscientizada ou não, temos uma natureza política - parece estar, cada vez mais, a ser distanciada da acção humana concreta, sendo mesmo difícil de identificar na própria acção de alguns grupos e "políticos profissionais". Como estes "políticos profissionais" estão, em muitos casos, eles próprios afastados dos cidadãos comuns (que deles desconfiam, tantas vezes com razão, pelos "maus exemplos" que dão), e como os próprios discursos que aqueles "políticos profissionais" produzem são, não raras vezes, discursos anti-políticos, isto é, discursos tecnocráticos, auto-justificados exclusivamente por razões instrumentais ou, mesmo, científicas ou técnicas, e desenraizados de qualquer visão (do mundo) Política, o que tende a ocorrer é a desvalorização social e cultural da Política. Como esquecemos a nossa natureza política, ou a nossa intrínseca politicidade (na expressão de Paulo Freire), e não assumimos que somos, cada um de nós, mesmo individualmente, construtores e intérpretes legítimos da Política; como tendemos ainda a esquecer que há na sociedade muitas outras instâncias de cons-

te) como a única e melhor solução (one best way) para governar e, desejavelmente, nesta perspectiva, para pensar e agir no mundo e na vida.

A despolitização das políticas não significa, todavia, que as tecnocracias dominantes (e, portanto, as orientações e decisões instrumentais e gestionárias) não estejam também assentes em certos valores, ou não sejam apregoadas, em si mesmas, como (novos) valores. Mais precisamente, a despolitização das políticas significa essencialmente que são os meios que justificam os fins; que ser de direita ou de esquerda é indiferente aos cidadãos porque, supostamente, os valores que estas perspectivas políticas apregoam já não as distinguem na acção concreta, nem têm (ou tiveram) qualquer identidade ou historicidade próprias; e que o confronto de valores e visões do mundo já não conta ou já não é necessário (ou conta cada vez menos) para a decisão política, mesmo quando esta decisão parte de governos democraticamente eleitos.

O que está neste momento a ocorrer no que diz respeito às políticas deste Governo, sustentado maioritariamente pelo Partido Socialista, revela, de forma inequívoca, a desvalorização da Política e a conseqüente despolitização das políticas.

As sucessivas versões propostas para um outro Estatuto da Carreira Docente são, entre muitos outros, um exemplo paradigmático da decisão tecnocrática e autoritária em torno de uma política concreta onde os governantes parecem desconhecer ou ignorar totalmente os percursos históricos (alguns muito importantes e mais recentes) de construção da profissão docente, desprezando, com arrogância anti-democrática mal disfarçada, as lutas e conquistas sociais, sindicais e profissionais que foram, frequentemente, assentes em processos de diálogo e concertação democraticamente institucionalizados - assim procurando dismantelar direitos e alterar projectos e expecta-



IE / FN

Repolitizar as políticas

trução e interpretação da Política (associações, escolas, hospitais, empresas, movimentos sociais...) e como, simultânea e paradoxalmente, se naturalizou a ideia de que os "políticos profissionais", os "partidos políticos" e os próprios "governantes" são (ou conseguem convencer-se e convencer os outros cidadãos que são) os verdadeiros e únicos construtores e intérpretes legítimos da Política, o que ocorre é a confusão e a sobreposição entre a Política e a acção dos "políticos profissionais". Quando a interpretação legítima da Política e a construção das políticas parecem constituir-se como monopólios na mão de certos "políticos profissionais" e de certos governos tecnocráticos, todas as outras interpretações (legítimas) são desvalorizadas ou tendem a não ser reconhecidas, assim despolitizando ainda mais as políticas concretas que, deste modo, se constituem e procuram justificar (tecnocraticamen-

tivas, sem, todavia, serem capazes de os substituir por alternativas credíveis e sustentadas (ainda que exigentes), que pudessem ajudar efectivamente a enfrentar e solucionar os dilemas (alguns antigos, outros mais recentes) do sistema escolar, impulsionando a remobilização dos professores e da sociedade para os desafios educativos contemporâneos.

Como esta estratégia não está a ser seguida, este exemplo de despolitização de uma política aumentará ainda mais a vulnerabilidade, a incerteza, e a angústia pessoal, familiar e profissional de alguns milhares de professores, a começar por aqueles que sempre se empenharam profundamente na educação. Sem prejuízo de se repensarem seriamente os níveis de exigência, os recursos e as condições do exercício profissional, um outro Estatuto da Carreira Docente, que consagre as actuais propostas governamentais, impossibilitará ainda mais, ao contrário do que se diz pretender, uma Escola pública com qualidade científica, pedagógica e democrática.

LUGARES da educação

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho

ajafonso@iep.uminho.pt



A escola já não existe!



IE / FN

ENTRELINHAS e rabiscos

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de
Oliveira do Douro

Quando deparou com os 21 alunos do 10º ano do curso tecnológico, o grupo de professores habituado a aceitar inimagináveis desafios acreditou estar noutra dimensão do universo: entrar na sala aos gritos e a correr, falar forte continuamente, não responder às solicitações do professor estranhando as propostas de trabalho, discutir com os colegas às vezes por nada e manter uma espécie de apatia com o ambiente entre telemóveis e MP3 eram atitudes constantes. No entanto, não traziam em si qualquer agressividade em relação à aula. Vindos de várias escolas onde nunca tinham tido espaço nem tempo, aliciados pela especificidade do curso, aqueles jovens de 16 a 20 anos transportavam ainda em si a pobreza económica e cultural perante a qual a Escola foi, de um modo geral, extremamente intolerante. Houve dois caminhos: a) optar de forma inflexível pela missão de promover aprendizagens determinadas por currículos de cargas horárias excessivas e com programas cuja tão alvitada execução justifica quer o não investir em mais nada, quer o próprio não cumprimento; b) escolher caminhos sinuosos de aproximação aos alunos para que se pudesse compreender os respectivos mundos, criar empatias e, a partir daí, saber seleccionar o essencial e avançar lentamente.

Na primeira situação, os alunos reprovaram com notas de 4 e 5; muitos acabaram por abandonar o curso ou a escola; os professores justificaram em acta de Conselho de Turma os níveis de insucesso, mas não conseguiram fundamentar muito bem perante si mesmos o que se passou; apanharam fortes depressões e alguns até desistiram da profissão.

No segundo caso, cada unidade programática sofreu uma operação de “remodelação facial”, atenuando a aprendizagem de determinados conceitos, investindo sobretudo nas relações humanas e na invenção de estratégias. As notas, positivas, chegaram a atingir 16; os professores cansaram-se, arranjaram doenças cardíacas e suas congéneres; mas não ficaram deprimidos e alguns alunos chegaram ao final do curso.

Uns professores não eram melhores do que outros, note-se. Tudo é extremamente relativo. Até o sucesso escolar. Os primeiros optaram estritamente pelos parâmetros do

conceito que nos vem já do séc. XIX: uma escola cuja missão é promover aprendizagens académicas. Os segundos inscreveram-se nas torrentes que foram “enchendo” o conceito ao longo do séc. XX: a capacidade de “tentar resolver” todos os problemas familiares e sociais, como a violência doméstica, as carências alimentares, a educação sexual, a toxicodependência e outros. Como conciliar as duas tendências?

Nos últimos 30 anos, parece nunca terem sido bem definidas as prioridades da escola. Exige-se uma profunda reflexão sobre o que ela pode ser e se existe ou não conforme a concebemos. Se se optar por voltar ao passado, anacronismo que não defendemos e parece de todo impossível, então retire-se a maior parte dos alunos, acabe-se com a massificação e não se pense sequer em igualdade de oportunidades. É uma opção. Se se continuar a pedir-lhe todas as responsabilidades pelos males da sociedade querendo arquitectá-la “a tempo inteiro”, então há que apetrechá-la com equipas multidisciplinares e apoios à gestão em termos de liderança profissional e pedagógica.

Concebendo a escola como local de guarda de crianças durante uma semana inteira e exigindo “aprendizagens capazes” sem que para tal haja condições, a sociedade e os seus governantes podem incorrer em dois erros:

1 - Fazer dos homens de amanhã crianças que não brincaram e que quase não tiveram uma família, com tudo o que isso implica. (Não seria preferível, em vez de mais tempo nas escolas e nas indústrias dos ATLS e das explicações, investir em tempos de saída mais cedo dos empregos, para que os pais possam estar com os filhos?)

2 - Esquecer as grandes opções da sociedade contemporânea: novos domínios científicos - investigação; intersecção de saberes - interdisciplinaridade; e trabalho artístico - criatividade e imaginação (Quantos cursos universitários dão hoje “direito” a uma profissão nessa mesma área?)

Os desafios deste século XXI implicam bom senso e bom gosto. Criem-se discursos renovados que conduzam os jovens ao sentido da responsabilidade e à necessidade de contribuírem para a sociedade que partilham; sem lhes dar mais disto e daquilo: mais Música, Teatro, Pintura (que têm tão pouco no que diz respeito às expressões); mas entrosando os processos de aprendizagem: descobrindo a língua portuguesa na música, esta na matemática, as ciências na plástica... E brincar! Deixem brincar as crianças deste país, para elas poderem aprender!

Há lugar para todos: professores, técnicos, funcionários, pais, alunos e tantos saberes. Há só caminhos e opções por descobrir e para inventar. Que a Escola, essa já não existe. Falta só saber se queremos chamar ao que agora temos Contentor ou Berço... da Sociedade, claro!

LIBERDADE de ESCOLHA da ESCOLA

Um jovem inglês excluído do autocarro escolar por não ser baptizado

Um rapaz inglês de 13 anos foi impedido de entrar no autocarro escolar do seu estabelecimento de ensino por não ser baptizado, noticiou o jornal britânico The Times. Thomas Rosevear, aluno do colégio anglicano St Mark em Larkhall, nos arredores de Bath (sudoeste da Inglaterra), nunca tinha apresentado, até ao presente, qualquer problema. Mas o jovem viu-se recentemente impedido de aceder ao autocarro. Quando a sua mãe Lin reclamou, responderam-lhe que o filho, para viajar no autocarro, teria de pagar 270 libras [400 euros], pois o seu filho não era cristão. “Apenas as crianças

Baptizadas de acordo com a religião dada no colégio, e que residam e que resi-

dam a uma certa distancia da escola é que têm direito ao transporte gratuito entre o estabelecimento de ensino e a sua residência”, explicou-lhe o porta-voz das autoridades locais.

Thomas mora a mais de 10 km da escola e nos dois últimos anos, tinha apanhado sempre o autocarro gratuitamente. Mas isso terá acontecido por “erro”, disse o representante da autoridade local. Perante a polémica, e dado que a criança é asmática, as autoridades locais deram-lhe um passe com validade até ao Natal. Depois, ou entretanto se baptiza ou paga a viagem. Coisas da privatização e da liberdade de escolha da escola.

Fonte: AFP

A juventude nunca é o que era

A juventude já não é o que era. A expressão pode ser banal, de sempre, óbvia, mas há quem não aceite o facto. Há alguma má vontade contra os jovens, porque são irreverentes, desobedientes. Sempre o foram, mais ou menos, ou a adolescência não fosse a fase da construção da identidade. A tradição é que de facto já não é o que era. As novas tecnologias alteraram hábitos. A televisão e a Internet substituem a atenção dos pais. A informação circula rápido, o mercado de consumo assedia sem dó nem piedade. A imagem conta. Muito, por mais que os jovens neguem. A escola vale pelo convívio, os estudantes estratificam-se em tribos. Todos diferentes, todos iguais. A reportagem que se segue tem por objectivo fazer um retrato aleatório da juventude de hoje. Os nomes dos adolescentes são fictícios, para protecção dos próprios.



IE / FN



Entre dois casacos exactamente iguais, Joana compraria o que tivesse marca. Etiqueta de origem ou contrafacção. “Uma pessoa fica mais feliz com roupa de marca. Faz com que nos sintamos bem.” Luísa, em contrapartida, é peremptória: “Não é pela marca que gosto da peça de roupa. Ir ao teatro é muito mais importante”. São ambas alunas do Curso de Turismo do Centro Juvenil de Contumil, no Porto. 12º ano.

João veste marcas dos pés ao pescoço. Tem 18 anos, frequenta o 11º ano na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, no Porto. “Compro de marca porque tenho dinheiro. Preocupo-me com a minha própria imagem, não com a dos outros”, porque “a imagem não é importante, o que importa é o que vai lá dentro”. “Para mim”, Antónia, 19 anos, 2º ano de Informática na Faculdade de Engenharia do Porto, “a roupa que visto tem muita importância, porque tenho de me vestir e sentir-me bem comigo mesma. Visto o que é ao meu gosto, roupa prática, confortável e juvenil e que não evidencie o tamanho do meu rabo”. Para Pedro, 18 anos, colega de turma da Luísa e da Joana, “a imagem é importante, mas não se pode avaliar o livro pela capa”.

“Tenho preferências de marcas, mas é mais porque tenho uma afinidade com o tipo de produtos dessa marca, como por exemplo, marcas de roupas de skate. Mas a verdade é que já comprei coisas de marca apenas pelo primeiro impulso, que depois não gostei assim tanto e não eram produtos com tanta qualidade quanto isso”, diz Sérgio, 17 anos, 12º ano, Escola Secundária Soares dos Reis, no Porto.

Maria, 11 anos, 6º ano da Escola EB 2,3 de Matosinhos, nega que a imagem e as marcas tenham importância, mas gosta de comprar roupa e bijutaria da moda, acessórios e canetas de colecções em voga, tema de conversa com o grupo de amigas. Isabel, 15 anos, 9º ano, na mesma escola de João, acha que “as marcas não têm importância” e a apresentação também não, só “se for beto não gosto, têm a mania que são inteligentes”.

“O culto da imagem e a procura do look perfeito que os media transmitem cria, às vezes, ambientes de exclusão de algum tipo de crianças e jovens. O que pode causar depressões e desmotivações”, comenta Sérgio, para quem a escola “representa praticamente a minha vida”, porque é lá que passa quase todo o tempo. “Andar na escola é ter objectivos diários. Estudo porque tenho objectivos”.

Antónia estuda porque também tem um objectivo: tirar um curso e poder escolher uma profissão que goste. “Tenho uma relação de compromisso com a escola: a escola ensinar-me e eu aprender.” Luísa gosta de andar na escola e quer ser “eterna estudante”. Maria anda na escola “para um dia mais tarde ter trabalho”. João continua a estudar para “tentar entrar para a faculdade, arranjar trabalho e seguir uma vida honesta”. Isabel por “obrigação”. Para Joana é “um dever: é fundamental ter pelo menos o 12º ano”. José, colega de turma da Joana e da Luísa, gosta de aprender e “o convívio é fixe”.

Atitude instrumental face à escola

O recreio atrai mais do que as aulas. Mas a sociabilização não é fácil para todos. Segundo o sociólogo João Teixeira Lopes, “há uma apropriação festiva da escola” mas, em paralelo, “a integração dos jovens nos grupos é difícil: o sofrimento não é só na sala de aula. Os grupos são muito tiranos, fazem exigências múltiplas”.

Cristina Moura
Fonseca



IE / FN

À conversa com “a PÁGINA” a propósito dos jovens de hoje, João Teixeira Lopes afirmou que há “pluralidade de atitudes face à escola”, um dado actual que contraria a sua própria investigação dos anos 90, que classifica de “adesão acrítica à recusa” a relação dos jovens com a escola. Em “Tristes Escolas” (1995, edições Afrontamento), viu apenas o lado da recusa da escola enquanto obrigação. E que toda a vivência extra-escola é mais importante, sendo aí que os jovens investiam. “Não é assim”, afirma agora. Os jovens têm uma “atitude instrumental” perante a escola: têm uma sociabilização por antecipação e moldam o presente em função da meta que traçaram para a escola. “Percebem qual o seu futuro possível e são capazes de dosear o seu comportamento de estudante em função dos objectivos a atingir”. Por exemplo: se só querem passar de ano, não se esforçam para ter nota superior à mínima.

Em contraponto a escola não consegue atrair os jovens. A acção pedagógica não é capaz de destruir a visão instrumental face à escola. “A Escola vê apenas o papel do estudante, esquece o jovem. Vê o jovem como um ser unidimensional e não percebe que os processos de sociabilização são múltiplos”. Ser jovem “é um processo de identidade”, alerta. E nessa descoberta da identidade, os jovens acabam “espartilhados pela escola e pela sociedade de consumo, que lhes dá a ilusão de diversidade”, apesar da igualdade de padrão.

“O discurso conservador ainda os espartilha mais”, acrescenta o sociólogo. “A visão do aluno ascético, altamente esforçado é antiquada. Todo o lado onírico, experimental, hedonista, lúdico da aprendizagem é esmagado pelo discurso conservador do estudante, fora deste mundo. É preciso conhecer os jovens na vivência da sua época. Os jovens têm muitos mundos. Nessa intersecção é que está a abordagem”.

Habitados a não se esforçarem

“A cultura do trabalho já não existe. A noção de que estudar exige trabalho desapareceu”, afirma Vítor Mesquita, vice-presidente do conselho executivo da

Escola E,B 2/3 da Senhora da Hora. Para este professor de Matemática há 30 anos, os alunos “acham que vir para a escola é brincar e não se interessam pelas aulas”. Em parte consequência dos “erros da teorias liberais da educação, exagerou-se na ideia de aprender brincando”. Por outro lado, culpa os pais. A má educação reina entre os jovens que frequentam aquela escola, assegura. “O maior problema são os pais e não ao alunos”. Diz Vítor Mesquita que “os pais tendem a vir à escola tirar satisfações e não perguntam o que podem fazer para melhorar a situação do filho(a). Todos têm direitos mas não têm deveres” e “os pais exigem pouco dos filhos”.

Os pais “delegam na escola a educação dos filhos”, afirma Paulo Teixeira de Sousa, também professor de Matemática, na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Os alunos “não têm regras” e “não se esforçam nada, vêm até habituados que não precisam de se esforçar muito para passar”, cada vez é mais difícil reprovar um aluno no Ensino Básico.

A maioria dos estudantes desta escola frequenta o Curso de Educação e Formação. Têm por objectivo “fazer o 9º ano e tirar a carta”, diz Paulo Teixeira de Sousa. São sobretudo oriundos de bairros sociais. Herdaram fracassos, defendem-se como podem. Criaram uma “tribo” facilmente identificável. Os rapazes que não usam boné têm um corte de cabelo específico, as calças invariavelmente descaídas, brinco numa orelha. As raparigas vestem-se como se fossem à discoteca, barriga preferencialmente à mostra.



IE / FN

Alice Rodrigues, psicóloga a tempo inteiro naquela escola, sorri enquanto observa que apesar de aparentemente andarem todos vestidos da mesma maneira, há diferenças, por exemplo, na forma como usam o boné. “Isto merecia um estudo”, comenta. A forma como colocam o boné corresponderá a algum código? Paulo Teixeira de Sousa lamenta que seja uma tribo de comportamento e não de ideais.

“Vejo a juventude do meu tempo com um bocado de desilusão. O pessoal dos bairros desde cedo entra numa vida de violência e depois acabam por se tornar nos gunas que tanto podem ser uns armalhões como mesmo entrar em gangs e crime e drogas pesadas. Depois há os miúdos mimadinhos, que entram na onda dos filmes americanos, com as popularidades dos liceus”, desabafa Sérgio, o estudante da Soares dos Reis, onde diz sentir-se “confortável”. Mas outrora teve problemas, no 5º e no 6º ano, com o chamado “bullying”. O bullying corresponde a actos intimidatórios, de humilhação e violência, muito frequentes na Fontes Pereira de Melo, que se vem agravando nos últimos anos, segundo a psicóloga da escola. O bullying vem sendo alvo de estudos noutros países.

Novas tecnologias mudam valores

Gunas odeiam betos e betos odeiam gunas. A diferenciação das classes sociais não perdeu terreno no reino dos jovens. Mas ricos, remediados, pobres, betos, gunas, rastas, dreads ou freaks, poucos concebem o mundo sem telemóvel, de polegares atarefados em sms, inovando a linguagem para poupar caracteres. Em linguagem oral, ser “tecla 3” é insulto. O calão progride desenfreado.

Pelas novas tecnologias chega-lhes a informação, a música de

que não prescindem, “parte importantíssima” das suas vidas, asseguram. O walkman foi substituído e multiplicado por mp3. “A entrada nesse mundo foi bastante tarde”, comenta Sérgio, “foi quando tive pela primeira vez o infame kazaa e comecei a sacar músicas da net e comecei a ter o vício de ouvir tudo e identificar todas as bandas e músicas”.

Os jovens “cada vez são mais ciborgues – parte humana, parte máquina”, considera João Teixeira Lopes. “As novas tecnologias adaptam-se amigavelmente e prolongam o corpo humano. A nova linguagem é imaginativa: permite prolongar, na interacção à distância, as marcas da corporalidade e da comunicação face a face”, observa. No entanto, “pode ser empobrecedora se significar substituição progressiva da co-presença e da sensibilidade pela interacção à distância. Nada há o que substitua o ser sensível no mundo”.

Estamos mais próximos do admirável mundo novo? Provavelmente. Mas dizer “os jovens já não têm valores”, como é frequente ouvir-se, não é justo. “Dizer que não há valores é já um juízo de valor e diz mais de quem o afirma do que dos visados”, acusa João Teixeira Lopes. “Se há algo que caracteriza os valores é a sua mutabilidade. Um valor que corresponde a uma realidade ultrapassada é para o jovem um preconceito. Os valores têm de ser adaptados. São sempre provisórios, normativos e vão sendo adaptados porque têm de ser alicerçados à realidade”.

Ou seja, passamos a vida a projectar os nossos valores nos valores dos outros. Os jovens não são tábua rasa!

Leitura e *clichés*: um problema de literacia

Muitos dos exercícios e jogos praticados pelo actor para desenvolver e treinar as capacidades e qualidades que afinam a sua expressividade e as suas potencialidades comunicativas consubstanciam, indirectamente, uma outra forma de olhar para o problema do desenvolvimento das literacias. Darei, hoje, o exemplo de um deles: a chamada «leitura neutra» (cuja relevância técnica foi defendida, entre outros, por Stanislavski e Peter Brook). Trata-se de ler um texto em voz alta, tentando eliminar o maior número possível de mar-



mo a sua própria. Dou um exemplo básico: se uma das frases for «Sinto-me **muito** infeliz, **porque** chove **a cântaros** e **eu** não gosto **de chuva.**», a tendência mecânica será para concentrar a intensidade expressiva da seguinte forma: «**Sinto-me** muito **infeliz,** porque **chove a cântaros** e **eu** não gosto **de chuva.**» (o negrito representa graficamente o reforço prosódico). Ora, os núcleos semânticos fundadores da frase estão noutros lugares: «Sinto-me muito infeliz, porque chove a cântaros e eu não gosto de chuva.» Quando treina a leitura neutra, o actor começa por identificar esses núcleos semânticos para que qualquer escolha expressiva posterior (como a que permite reforçar uma palavra aparentemente menos importante desse ponto de vista) resulte numa opção expressiva voluntária – e, por isso, voluntariamente produtora de



IE / FN

POLAROID.S.txt

António Branco
Universidade do Algarve

cas subjectivas – como se o actor se transformasse, ele próprio, na gramática das palavras e frases que tem diante dos olhos. Aparentemente, trata-se de um exercício simples que, aparentemente, qualquer falante da língua seria capaz de realizar. Na realidade, é um dos mais difíceis no trabalho do actor, pelas razões que passo a explicar.

Na situação descrita (leitura em voz alta), a escola costuma valorizar a comumente chamada «leitura expressiva», embora tal seja raramente entendido como resultado de um processo. Creio ser frequente, em situação de aula, um hábito que consiste em distribuir aos alunos um texto que eles desconheciam e pedir-lhes, no momento quase imediato ao do primeiro contacto, a tal «leitura expressiva». A pesquisa teatral demonstra bem como essa prática escolar padece de um conjunto de erros que, contrariamente ao que se pensa, impossibilita uma expressividade individual. Efectivamente, sabemos no Teatro que, sempre que um indivíduo, sem qualquer tipo de preparação, é convidado a «ler expressivamente» um texto em voz alta, pouco mais pode fazer do que recorrer a *clichés* (automatismos «expressivos», social e culturalmente transmitidos), deixando de parte tanto a individualidade do texto co-

um sentido. Daqui advém que a expressão deixa de ser uma pobre imitação de tiques culturais e sociais para passar a ser afirmação inteligente do encontro de duas identidades (a do actor e a do texto). O que tem tudo isto a ver com a literacia?

Se, por um lado, o desenvolvimento das literacias implica, necessariamente, o reconhecimento das práticas sociais e dos seus códigos – e, nessa medida, uma certa diluição do «eu» num colectivo («uma acta faz-se assim», «uma notícia de jornal lê-se desta forma») –, por outro, ele ficará incompleto se não permitir a emancipação individual relativamente a essa regulamentação da leitura, da fala e da escrita. Ou seja, se o designio da posse dos instrumentos culturais e sociais que possibilitam a inclusão de um dado indivíduo na «sociedade letrada» se esgotar nisso mesmo, então a aprendizagem da escrita, da leitura e da fala não será mais do que um instrumento de opressão. No caso em apreço, os *clichés* resultantes de práticas redutoras da «leitura expressiva» aprisionam os indivíduos àquilo que os torna menos parecidos consigo próprios, porque os despersonalizam. Daí a importância do exercício de «leitura neutra» praticado pelos actores (que a ele se dedicam): essa «neutralidade» prepara o chão para uma verdadeira expressão individual – e a expressão individual resultante desse esforço é sempre revolucionária.

COMUNICAÇÃO SOCIAL

Jornalismo: uma profissão cada vez mais perigosa

No dia 7 de Outubro foi inaugurado em Bayeux (França) o primeiro memorial aos jornalistas mortos em serviço. Nesse mesmo dia uma repórter russa foi assassinada e dois jornalistas alemães foram executados no Afeganistão, factos que evidenciam os crescentes riscos da profissão.

Ana Politkovskaia trabalhava para o jornal Novaia Gazeta. Era uma das raras jornalistas russas a cobrir o conflito checheno e a criticar as atrocidades das forças russas e das milícias chechenas.

Os jornalistas alemães, um homem e uma mulher que trabalhavam para a Deutsche Welle e cujos nomes não foram divulgados, foram assassinados por desconhecidos no interior da sua tenda de campismo. Pelo menos 60 jorna-

listas morrem anualmente em missão. Este número aumentou nos últimos anos com a guerra no Iraque. Nesta guerra já perderam a vida 107 jornalistas desde Março de 2003, segundo a organização de defesa da liberdade de imprensa Repórteres sem Fronteiras (RSF).

No dia 7 de Outubro, foi inaugurado em Bayeux (França) o primeiro memorial aos «repórteres mortos no exercício de sua função», que a partir de Maio de 2007 terá 2.000 nomes.

As quatro primeiras estrelas brancas gravadas com os nomes de 406 jornalistas, fotógrafos, operadores de câmara e assistentes de áudio, mortos em missão entre 1997 e 2005, foram inauguradas diante de familiares das vítimas e de muito público, que trazia flores brancas nas mãos.

Fonte: AFP

Sacrificar a organização mais qualificada do país

UM MURO MAIOR QUE O DE BERLIM

O fosso económico entre o México e os Estados Unidos da América não é pior do que o existente entre Marrocos e a Espanha da União Europeia. O Produto Interno Bruto dos EUA é seis vezes superior ao do México, mas o da Espanha é 15 vezes superior ao de Marrocos. Não há pior muro do que este, escrevia João Rita neste espaço há precisamente um ano. Afinal há.

O muro que os Estados Unidos vão construir na fronteira Sul, 1200 quilómetros de betão e arame farpado para "proteger" os americanos do avanço da imigração clandestina. O presidente George W. Bush foi claro ao dizer, na hora de assinar a autorização para a construção do muro, que os Estados Unidos têm a obrigação de defender as fronteiras e vão fazê-lo a sério.

Para já apenas em 1200 dos 3200 quilómetros de fronteira com o México, para barrar as zonas mais porosas da linha de separação, nomeadamente a linha que passa pelo deserto do Arizona onde, nos últimos dez anos, foram já encontrados os cadáveres de 3600 mexicanos que não conseguiram alcançar o sonho do El Dourado americano.

O presidente mexicano Felipe Calderon compara a obra autorizada por Bush ao "Muro de Berlim". Neste, que existiu durante 28 anos a separar a Alemanha comunista da Alemanha não comunista, morreram, nesse período, 192 alemães a tentar passar do Oriente para Ocidente. Número muito inferior ao número de mexicanos mortos por tentarem passar do Sul para Norte.

A dimensão da tragédia na fronteira dos Estados Unidos com o México avalia-se melhor quando se revela que muitos dos mexicanos mortos a tentar passar a fronteira são enterrados em valas comuns, como aconteceu a 350 em Holtville, na Califórnia, ou simplesmente abandonados, sem sepultura, em pleno deserto.

A par da construção do muro, os legisladores republicanos, a fazer fé numa notícia do Washington Times, preparam um projecto de lei que a ser aprovado anulará o denominado "direito de solo", consagrado na Constituição norte-americana, segundo o qual adquire a nacionalidade norte-americana toda a criança nascida no território dos EUA.

Júlio Roldão
jornalista

P.S. As coisas continuam feias em muitos locais do Mundo, como no Afeganistão, no Iraque, nos territórios palestinos, para citar apenas os mais mediáticos. E como se não bastasse, a revolta nas periferias de Paris parece estar de regresso, como se fosse uma época, tipo época dos incêndios florestais. E o mau tempo?



Ana Alvim

Quando pensava na escola portuguesa sob o prisma dos estudos sobre o trabalho fui atingida pela constatação inesperada de que aquela organização, a par das regularidades que a aproximam de outras onde se realiza trabalho, acumula singularidades, algumas mesmo únicas (ou, pelo menos, raras), no panorama das nossas sociedades complexas. Essas singularidades únicas ou muito raras estão curiosamente relacionadas com boa parte daquelas áreas que estão hoje sob polémica e conflito agudos entre os docentes e a tutela. É que é enquanto trabalhadores e entidade patronal que este confronto entre as duas partes se desenha. As escolas detêm uma elevadíssima concentração de habilitações académicas de topo (cada vez menos bacharelatos, licenciaturas, pós-graduações em percentagens crescentes e mesmo já doutoramentos), a grande distância até das outras organizações com trabalhadores muito qualificados (na área da saúde ou da justiça, por exemplo). Não conhecendo nenhum estudo a esse respeito, a hipótese que me parece mais provável é a de que, em Portugal, com excepção do ensino superior e de alguns organismos do governo central, são as escolas as organizações com uma maior concentração de habilitações e qualificações: o sistema de ensino não superior, pelos elevados efectivos que verifica, será, neste momento e naquele sentido, a organização, mais qualificada do país.

Uma outra singularidade de monta é que as escolas portuguesas são organizações que poderíamos designar como achatadas; isto é, as escolas verificam uma hierarquia menos vincada que a quase totalidade das outras organizações de trabalho do país, com a esmagadora maioria dos seus trabalhadores organizada em equipas, onde predominam relações sociais e técnicas tendencialmente horizontais e onde os in-

Parece que o futuro já mora no actual Estatuto e em algumas importantes e singulares características das escolas e o recuo ao fordismo e ao taylorismo vem pela mão da proposta da tutela para a organização social e técnica do trabalho docente e dos docentes

divíduos desfrutam de oportunidades significativas de participar e influenciar as decisões. O trabalho dos docentes, sendo de uma complexidade ímpar, escapa em larga medida a uma divisão social e técnica que se aproxime sequer daquela que caracteriza a maioria das outras actividades produtivas e de serviços em Portugal.

Quer dizer, e creio que esta constatação é decisiva, parecem ser já hoje largamente dominantes nas escolas as formas de organização de trabalho que temos vindo a ouvir serem descritas como pós-fordistas e que são apresentadas como portadoras de inovação e de futuro e como suportes das chamadas organizações aprendentes.

Mas, como compreender o que vemos acontecer perante os nossos olhos?! A proposta de estatuto, que o Governo pretende fazer passar em nome da qualidade da educação, quer mudar as escolas, a sua organização social e técnica de trabalho, em sentidos opostos àqueles que se defende caracterizar as organizações aprendentes, inovadoras, pós-fordistas: propõe-se vincar a hierarquia entre as categorias de docentes e aprofundar a divisão social e técnica de trabalho, tornando as escolas organizações mais piramidais e menos achatadas. Pretende-se tornar as escolas portuguesas organizações menos qualificadas, menos capazes de aprender, mais afastadas de modelos de funcionamento que, segundo estudos sobre o trabalho e as organizações, suportam a capacidade de desenvolvimento e inovação? Parece que o futuro já mora no actual Estatuto e em algumas importantes e singulares características das escolas e o recuo ao fordismo e ao taylorismo vem pela mão da proposta da tutela para a organização social e técnica do trabalho docente e dos docentes. Estão empenhados esses responsáveis políticos em sacrificar o potencial de desenvolvimento e inovação da organização mais qualificada do país?

A IMPASSES e desafios

Fátima Antunes

Instituto de Educação

e Psicologia

Universidade do Minho



La era de la distracción

IE / FN

EDUCAÇÃO e cidadania

Miguel Ángel
Santos Guerra

Universidade de Málaga,
Espanha

Vivimos en la era de la distracción, en la era de las interrupciones. Cada segundo recibimos propuestas para pensar en algo diferente a lo que estábamos pensando, para hacer algo distinto a lo que estábamos haciendo. Es difícil concentrar la atención de forma prolongada en algo o alguien porque los reclamos que demandan el cambio de foco son permanentes, multifacéticos y poderosos. En definitiva, que es muy fácil perder el hilo.

El mando del televisor, el teléfono y el ordenador son tres símbolos elocuentes de estos reclamos. El mando a distancia del televisor es un instrumento que utilizamos para hacer saltos frecuentes de una cadena a otra, de un programa a otro. Las interrupciones de las películas a través de bloques de anuncios son más largas que la propia película. Y luego, cada bloque de publicidad, nos hace saltar en una fracción de segundo, de un coche a un gel, de una lavadora a una compresa, de una hamburguesa a una batidora. Cualquier telediario nos lleva en unos segundos de la guerra de Irak a un premio literario, de una inauguración a un partido de tenis, de un incendio a una detención policial.

Otro instrumento que nos ayuda a saltar con facilidad de un asunto a otro, de una persona a otra, de un lugar a otro es el teléfono mal llamado móvil (porque, en realidad, no se mueve). Sería más preciso denominarlo portátil. La llamada de teléfono puede interrumpir una clase, un acto de amor, una conversación, una comida, un concierto o una ceremonia religiosa (decía un párroco bien humorado a sus feligreses antes de comenzar la misa: se sabe que Dios se comunica con las personas a través de medios insospechados, pero todavía no se ha demostrado que lo haga a través del teléfono móvil; apáguelo, por favor). El sonido del teléfono nos dice imperativamente: "Me da igual lo que estabas haciendo. Ahora me atiendes a mí".

Los mensajes cortos (y sus abreviaturas) imprimen a las conversaciones un ritmo apresurado. Son más baratos que una conversación y menos comprometidos. Te llevan poco tiempo. Cuando comienzas una conversación, sabes cuándo la comienzas, pero no cuándo la vas a terminar. Sin embargo sabes que escribir un mensaje breve te llevará unos segundos. No es fácil profundizar en un tema cualquiera a través de SMS. El medio condiciona sustancialmente el mensaje.

Hay tres dimensiones personales en las que se está imponiendo la interrupción de forma especialmente intensa. La primera de ellas es el trabajo. No suele haber hoy trabajos para toda la vida. Se producen interrupciones casi constantes en las tareas que realizan las personas. Los cambios son frecuentes. Este hecho lleva consigo consecuencias importantes para la elección, formación, y la organización del empleo.

Otra es la amistad. El problema no consiste en no encontrar amigos. El problema está en mantenerlos, en cuidarlos, en cultivarlos. En definitiva, en ser leales a ellos. Qué cantidad de amistades fugaces (binomio casi tan contradictorio como el de nieve frita). "Era mi amigo" es un contrasentido. "Llévame en tu corazón", le dice Horacio a Hamlet. Así, sencillamente, sin condiciones, sin exigencias, sin precios, sin plazos, sin hipotecas, sin amenazas. La esencia del sentimiento amistoso es la lealtad. Lealtad significa etimológicamente "estar con".

El tercero es el amor. Basta ver un programa del corazón o leer una revista de la prensa rosa para ver con qué facilidad se cambia de pareja. Aparecen terceras personas, se produce el cansancio, se presenta una dificultad, se realiza un montaje. Resulta hoy peculiarmente cierta la frase de Fernández Flórez: "Te querré eternamente hasta el jueves".

El entusiasmo de hoy puede dar paso a la indiferencia, a la antipatía o a la agresividad de mañana. Cada vez son más frecuentes las historias de amor y de amistad que responden al esquema de "si te he visto, no me acuerdo". No importa, parecen decir quienes las protagonizan. La vida está llamando a la puerta ofreciéndonos otra historia probablemente igual de fugaz. Y a vivir, que son dos días.

PETRÓLEO, POLÍTICA e POBREZA

Lucros do petróleo retiram da pobreza extrema quatro milhões de venezuelanos

O governo da Venezuela anunciou que em três anos o país viu reduzido em "cerca de 4 milhões de pessoas" a população que vive ainda em pobreza extrema. Isso foi possível graças à utilização dos lucros do petróleo em políticas sociais. A percentagem da pobreza extrema situou-se em 12,9 por cento, no primeiro semestre de 2006, o que representa uma redução de 17,3 por cento em relação ao mesmo período do ano anterior.

Um membro do governo explicou que os altos rendimentos do petróleo permitiram investir em dois sectores fundamentais: inclusão social e diversificação

da produção. E precisou que o Fundo Nacional de Desenvolvimento, que vive de divisas da empresa estatal Petróleos da Venezuela e do que se consideram reservas internacionais "excedentárias", atinge na actualidade 17.000 milhões de dólares. "No período de 2004-2006, destinaram-se 62.221 milhões de dólares em gastos sociais, e 13.320 milhões em acções sociais, saúde básica, alfabetização, formação de adultos, cooperativas e outras", referiu o ministro.

A economia venezuelana registou um crescimento de 9,6 por cento no segundo semestre de 2006.

Fonte: AFP

AS CRIANÇAS PRECISAM DE MAIS TEMPO PARA BRINCAR

As crianças precisam de muito tempo para o jogo livre e desestruturado. Isso é indispensável para o desenvolvimento físico, social e emocional, segundo se afirma num relatório divulgado pela Academia Americana de Pediatras.

O relatório realça que no mundo actual, com pais ultra apressados e crianças com demasiadas tarefas, muitas vezes resta pouco tempo para o saudável e clássico recreio.

«Apesar dos enormes benefícios do jogo, tanto para as crianças como para os adultos, o tempo destinado ao jogo livre tem vindo a ser fortemente reduzido para muitas crianças», refere o relatório. Com demasiada frequência, nos Estados Unidos, os pais querem que os filhos sejam os melhores e se destaquem. Para isso lutam para os submeter a todas as oportunidades de treino e formação esperando que atinjam e desenvolvam o seu máximo potencial. Estes esforços podem acabar por ter um efeito contrário. As crianças submetidas a treinos intensivos podem tornar-se pessoas ansiosas, stressadas ou deprimidas, advertem os pediatras.

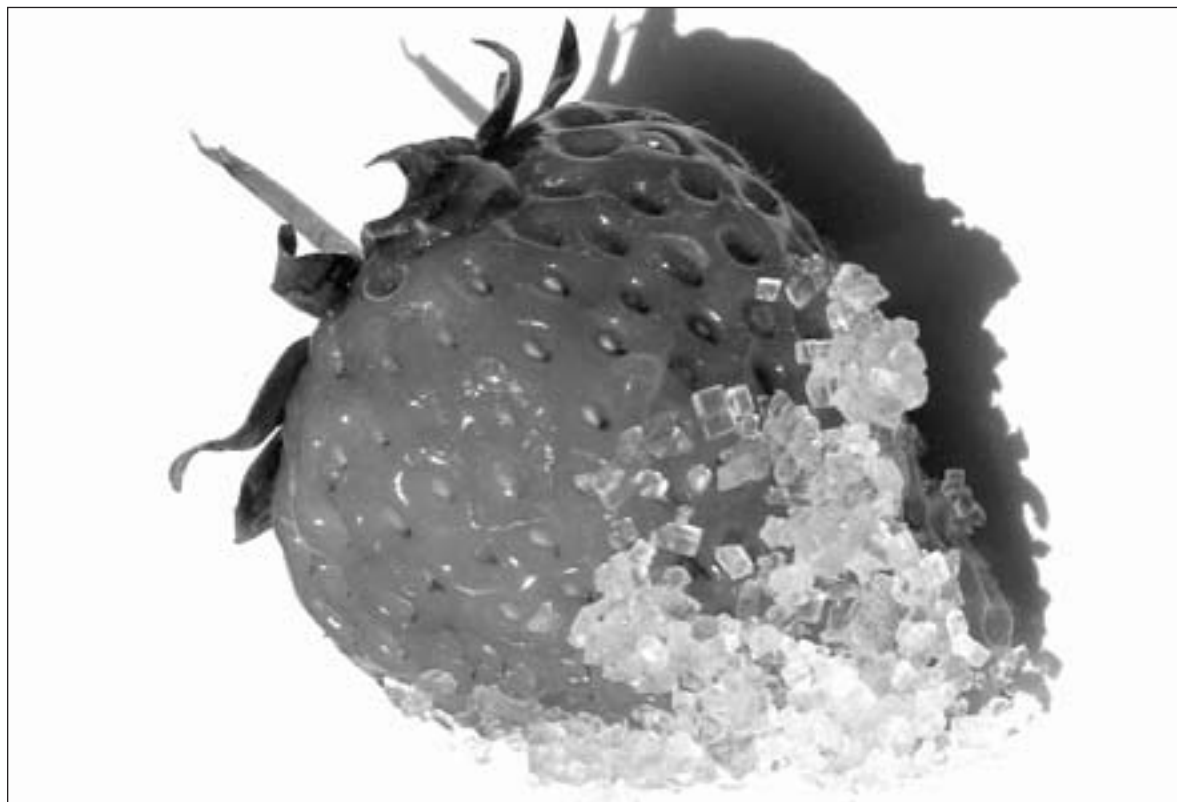
«O jogo permite às crianças usar a sua criatividade enquanto desenvolvem a imaginação, destrezas e força física, cognitiva e emocional», afirmam. «O jogo livre é fundamental para o desenvolvimento saudável do cérebro». «É através do jogo que as crianças, numa idade muito precoce, interactivam com o mundo que as rodeia», acrescentam.

O relatório adverte contra o perigo das crianças terem menos tempo livre para terem mais aprendizagens disciplinares. Sublinham também que as actividades extracurriculares podem afectar as capacidades cognitivas das crianças e a sua estabilidade emocional.

A superabundância de vídeos de enriquecimento e de programas de computador é também criticada pelos pediatras. As crianças submetidas, com estes materiais a sobrecargas, desde a mais tenra idade, leva-as a realizar menos actividade física, menos jogos e ajudam a explicar a epidemia de obesidade que afecta o país, defende o relatório.

«Em contrapartida o entretenimento passivo e o jogo livre promovido por iniciativa da criança, forma corpos saudáveis», afirmam. «Antes de tudo, o jogo é uma dieta simples que deve fazer parte da infância».

Fonte: AFP



IE / FN

“Morangos com açúcar”, “Floribella”... e agora professor?

Os adeptos destas séries garantem que se trata de séries de referência para crianças e jovens (e não só...). Os mais críticos indignam-se face ao que consideram ser apelos directos ao consumo – as personagens figuram em posters, em capas de inúmeras revistas (não apenas as dirigidas ao público juvenil), as bandas de música que acompanham o enredo esgotam concertos, os respectivos CD's e os artigos de merchandising são verdadeiros fenómenos de vendas. No entanto, mais do que tomar posições, necessariamente mais ou menos valorativas, importa-nos, enquanto educadores, aproveitar o potencial educativo de ambas. De facto, ambas as séries configuram uma espécie de projecto educativo e socializador potencial, que se propõe tematizar, exprimir e promover determinados valores e estilos de vida. Assim, importa aproveitar as oportunidades proporcionadas por determinados conteúdos para dialogar com as crianças e jovens, promovendo um trabalho de análise e ajudando-as a construir um olhar crítico sobre a série.

A escola pode tornar a televisão educativa. No caso de séries como os Morangos com Açúcar ou a Floribella, uma das actividades que pode ser desenvolvida em sala de aula, é a análise de trechos da série considerando as linguagens utilizadas: verbal, visual, gestual, musical... Também se podem trabalhar os diálogos entre as personagens: o vocabulário, o ritmo, a pronúncia, os diferentes tipos de discurso (mais coloquial ou mais formal). As características físicas e psicológicas das personagens podem ser um outro tema de trabalho. Estas podem servir de pretexto para abordar as questões dos consumos e dos estilos de vida: as roupas que usam, que resultam da associação / patrocínio de determinadas marcas ou de criações específicas; podem ainda ajudar a desmontar os estereótipos do “bem” e do “mal” geralmente associados a traços psicológicos, de comportamento, e até físicos, bem determinados nalgumas

personagens. Os diferentes papéis sociais representados: de estudante, de criança, de jovem, de filho, de pai, de mãe, de irmão, de professor, de amigo, de namorado... Os diversos espaços e contextos sociais de interacção: escola, família, lazer. Os temas abordados, os problemas ou conflitos que vão surgindo e a forma como são apresentados e resolvidos.

Ainda outra actividade possível de se promover passa pela identificação de semelhanças e diferenças entre ficção, a realidade representada na(s) série(s), e a realidade vivenciada pelos alunos, nos seus vários níveis. A primeira, necessariamente simples, simplificada, e a segunda necessariamente complexa. Permitindo, assim, estimular a capacidade crítica, reflexiva e de diferenciação entre o mundo social representado e o mundo social em que o jovem se encontra envolvido através das suas experiências quotidianas.

Concluindo, importa notar que estas actividades sugeridas não têm como objectivo incentivar o consumo televisivo das crianças ou jovens. Ou o de preencher mais um tempo vazio ou furo inesperado. Trata-se, antes, de uma via alternativa para desenvolver atitudes e comportamentos críticos. Sabendo que estas séries são uma das instâncias de produção de sentido das crianças e jovens, importa constituir-las, paralelamente, em objectos de reflexão crítica permanente. E o espírito crítico só é construído a partir da capacidade de contestar, de diferenciar e de associar novas mensagens, novos conteúdos e novas ideias aos referenciais previamente estruturados.

Bibliografia

Pereira, Sara (2006), “Os «Morangos com Açúcar» têm lugar na escola?” em A página da educação, ano 15, nº153, Fevereiro, p.2.

Pinto, Manuel (2000), A televisão no quotidiano das crianças, Porto, Edições Afrontamento.

Pinto, Manuel (2002), Televisão, família e escola, Lisboa, Presença.

Menezes, Inês (2005), “Dossier «Morangos»” em Xis Público, 24 Setembro, pp. 11 - 18.

E AGORA professor?

Susana Henriques

Instituto Politécnico

de Leiria, IPL

– ESEL / ESTG

Investigadora

Associada CIES / ISCTE

shenriques@esel.iplleiria.pt



O goleiro Tomás: corporeidade e conhecimento na escola

IE / FN

AFINAL onde está a escola?

Amparo V. Cupolillo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ e Universidade Federal Fluminense,UFF

Não são raras as constatações de que alguns alunos considerados fracassados pela escola apresentam-se extremamente habilidosos na execução de atividades que requerem outros saberes que não os restritos aos conteúdos escolares. Neste artigo, busco alguns argumentos que possam complexificar nossa compreensão acerca do que entendemos como conhecimento escolar, recorrendo à discussão da corporeidade como contraponto.

Revirando a memória retorno à década de 80 e detenho-me na imagem de Tomás. Na época, um aluno da 5ª série do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Tomás morava em um orfanato e era considerado pela escola um caso perdido, tanto por sua história de vida, quanto por suas notas baixas. No entanto, quando desenvolvíamos atividades, durante as aulas de Educação Física que requeriam a atuação de um goleiro, Tomás se transformava, apesar de sua pequena estatura, de seu corpo franzino e de sua timidez. Crescia frente à baliza, parecia voar na tentativa de agarrar a bola. Ao contrário do que acontecia na sala de aula, Tomás era sempre o primeiro a ser escolhido por todos. Além disso, como todo bom goleiro, orientava seu time na marcação, na defesa e no ataque. A timidez e o fracasso desapareciam e davam lugar a um sujeito perspicaz, inteligente e cheio de conhecimentos, que se mantinham invisíveis nas demais disciplinas do currículo escolar.

Como compreender o fracasso escolar e ao mesmo tempo o sucesso de Tomás?

Se compreendemos o sujeito, na expressão de Damásio (1996), como uma “mente incorporada”, o conhecimento, por conseguinte constitui um processo singular e um devir (VON FOERSTER;1996), e todas as experiências do sujeito estão necessariamente envolvidas neste devir.

A história de Tomás nos ajuda a entender que não existe um corpo que age a partir de uma mente que pensa e comanda, como preconizava Descartes, mas um ser que, na aventura de viver, cria-se e recria-se permanentemente, expressando de diversas formas sua singularidade, construída a partir de suas inserções bio-sócio-culturais na realidade. Por isso, pode-se falar em um organismo auto-eco-organizador (MORIN,1991).

Tomás possui um alto grau de conhecimento que, no momento, está sendo expresso através de sua corporeidade. Isso lhe basta? Evidentemente que não. Muitas informações, experiências, relações, ações, reflexões precisam compor seu arcabouço cotidiano para que seu conhecimento possa se ampliar. É necessário, no entanto que, como professores, possamos enxergar além do esquadramento a partir do qual fomos moldados desde a modernidade.

A aparência franzina e frágil de Tomás, num determinado espaço, aparece como forte, grande, tornando-se um outro. O que pode mudar se dermos visibilidade ao que estava invisível, ou seja, ao forte Tomás? Por exemplo, o trato e a valorização da diversidade de formas de expressão do conhecimento, permitindo maior diálogo, curiosidade, interesse e valorização do sujeito. Para a escola, um grande avanço com a incorporação de novas compreensões de como o ser humano aprende, como desenvolve seu processo de ampliação permanente de conhecimento, para Tomás, uma imensa oportunidade de tornar-se um ser humano melhor, com possibilidades e formas de ampliação de conhecimentos respeitadas e potencializadas. Seria garantido a Tomás, espaço tempo para construir e reconstruir sua história na luta incessante de viver e compreender o mundo.

Referências bibliográficas

DAMÁSIO, A. R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

VON FOERSTER, H. “Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem”. In: SCHNITMAN, D. F. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COMÉRCIO de ARMAS

Prêmios Nobel da Paz pedem à ONU para regular comércio de armas

Quinze personalidades agraciadas com o Prêmio Nobel da Paz fizeram um apelo aos Estados-membros da ONU para que aprovem um projecto de resolução sobre o controle do comércio internacional de armas.

O projecto, promovido pela Argentina, Austrália, Costa Rica, Finlândia, Grã-Bretanha, Japão e Quênia, será submetido à votação na primeira comissão da Assembleia-geral da ONU que se ocupa do tema do desarmamento.

Numa carta divulgada em finais de Outubro na ONU, os Prêmios Nobel da Paz, entre eles o Dalai Lama, o arcebispo sul-africano Desmond Tutu, o presidente costa-riquenho Oscar Árias e a Amnistia Internacional, apelam aos governos para que parem as exportações irresponsáveis de armas, “que causam dor e

destruição a todos os povos do mundo”. A aprovação do projecto implica a criação de um grupo de especialistas governamentais, que se encarregará de estudar a viabilidade, o terreno de aplicação e os conteúdos de um Tratado sobre Comércio de Armas e de informar a Assembleia em 2008.

A maioria dos Estados-membros diz que está disposta a apoiar o projecto de resolução. Mas o jogo vai ser duro, já que exportadores importantes, como a China, Egito, Estados Unidos, Índia, Irão e Rússia, estão mais interessados no negócio do que em votar o projecto e diminuir “a dor e destruição de todos os povos do mundo”.

CRIANÇAS ARGENTINAS RECEBERÃO EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS A PARTIR DOS 5 ANOS

As crianças argentinas receberão educação sexual obrigatória nas escolas públicas e privadas, tanto laicas como religiosas, desde os cinco até aos 17 anos. É uma imposição de uma nova lei que será aplicada gradualmente nos próximos quatro anos e que foi criticada pela igreja.

É a primeira norma deste tipo a vencer na Argentina, uma vez que todas as tentativas anteriores abortaram pela resistência de grupos conservadores católicos, a religião maioritária no país.

Apesar da esmagadora aprovação que recebeu no Senado [54-1] e na Assembleia [168-1], pelo menos três bispos católicos qualificaram a lei de "inconstitucional" porque, dizem, é "uma imposição totalitária do Estado". Os bispos Baldomero Martini, Jorge Lona e Rinaldo Bredice consideraram estar perante um modelo autoritário de educação sexual.

Lona disse que a lei "viola o direito natural e indelegável dos pais em escolher a educação sexual que preferem para os filhos". Marti disse que a "lei é inconstitucional porque viola de modo brutal a liberdade dos pais".

A Igreja mantém uma resistência férrea, por exemplo, ao uso de contraceptivos num país onde se realizam cerca de 500.000 abortos clandestinos por ano que causam a morte a uma centena de mulheres e deixam sequelas graves em muitas outras.

O ministro da educação, Daniel Filmus, destacou que no país "poucas vezes se conseguiu um tão grande consenso" na aprovação de uma norma jurídica que envolve toda a comunidade educativa nela incluindo os pais e tutores. O papel da família na educação sexual foi um dos pontos mais debatidos no Senado. "Nunca vi uma discussão tão forte sobre a participação dos pais no ensino", argumentou a primeira dama Cristina Fernández em defesa do projecto. A senadora pediu "sinceridade no debate e que se discuta sem eufemismos" porque a participação dos pais está contemplada na lei, mas há sectores que utilizam estes argumentos porque do que se trata é de impedir que as crianças e os adolescentes falem de sexo.

A maioria dos adolescentes e jovens considera necessário receber educação sexual. Uma sondagem do Centro Latino-americano Saúde da Mulher, 95 por cento dos adolescentes considera de "suma importância" receber informação na escola antes dos 14 anos. A iniciação sexual, em média, entre os adolescentes faz-se aos 15 anos [nos rapazes um ano antes].

Será agora elaborado um programa que entrará em vigor dentro de 4 anos. Neste espaço de tempo 800.000 professores receberão formação adequada às necessidades da disciplina. Uma comissão de especialistas, "muito plural", determinará os conteúdos básicos a ensinar nas escolas. Respeitando as distintas comunidades educativas, o projecto deixa aberta a possibilidade a cada região de adaptar o programa à sua realidade sócio-cultural.

Fonte: AFP

Sinto-me oca diante dessa página em branco que sou obrigada a preencher para não repetir o que sempre ocorre quando as atas ficam a meu encargo, ou seja não atam. Como o pensamento voa, a tortura de ter que escrever me faz lembrar a ojeriza à escrita na escola. Ter que escrever, há algo pior do que isso? Então, o pensamento voa também para Clarice Lispector que diz que o que salva é escrever distraidamente, esperando que a isca pesque a palavra. Estou aqui de anzol na mão... Enquanto isso devaneio. Vou me lembrando do horror das crianças às redações escolares quando são obrigadas, por exemplo, a congelar no papel "Minhas Férias". Sua imaginação lépida e

não há como exigir dos alunos que se adaptem ao modelo de ensino pautado na linearidade e na seqüencialidade implicadas no movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo. A empatia que crianças, adolescentes e jovens demonstram para com os meios audiovisuais, os videogames e o computador é fruto desse descentramento cultural e esse é um dos motivos que podem explicar sua apatia diante do papel. Mas será que somente as novas gerações são afetadas por esse descentramento? E essa minha dificuldade de atar, não seria ela fruto da minha aproximação interessada às novas competências culturais de crianças e jovens? Redações e atas têm muito em comum: o prazer do pescador não tem correspondência com o nervosismo de quem tem que dar conta de atar toda a movimentação de um período de férias ou de uma reunião de pesquisa. É por isso que a ata está para o adulto assim como a redação está para a criança e, por

Desata-me

...a ata está para o adulto como a redação está para a criança e, por isso, ambos fogem delas como o diabo da cruz



IE / FN

fagueira contrasta com a imobilidade do lápis imune ao filme que traz com a rapidez de uma flecha os dias passados longe das obrigações escolares. Não raro o sinal toca e o papel fica lá, branco como neve, totalmente alheio à fertilidade da imaginação.

Jesus Martin-Barbero explica o mal-estar das crianças diante da folha em branco. No momento atual, em que as inovações tecnológicas deslocam a cultura ocidental de seu eixo letrado,

isso, ambos fogem delas como o diabo da cruz.

Como já estou aqui há algum tempo, e a isca não quer pescar a palavra, e por isso a ata não sai, aproveito para fazer uma oração: Que Jesus, o verdadeiro, livre as crianças, ao menos elas, do inferno de atar, que elas possam romper com a chatice da seqüencialidade e da linearidade do saber escolar, cobrindo-se ao bel-prazer com a neve do papel em branco, como queria W. Benjamin, e que lhes seja conferido, por direito e merecimento, o dom de atar - de avivar o fogo, a chama. E, se não for demais, que a mim também seja concedida essa graça. Amém.

FORA da escola
 Maria Luiza Oswald
 Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do Projeto "Infância, Juventude e Indústria Cultural-sociedade, cultura e mediações: imagem e produção de sentidos", ligado ao Laboratório de Educação e Imagem/UERJ
www.lab-eduimagem.pro.br



IE / FN

Generais ou Condestáveis do Reino

DISCURSO directo

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

Na defesa do projecto de carreira docente que o ministério da educação pretende impor, a sua principal responsável descobriu a metáfora como instrumento através do qual ilude eficazmente o debate de ideias, sério e rigoroso, que seria suposto sustentar as suas decisões. Basta-lhe apregoar que no exército há praças e generais, para se ter que aceitar que, também, nas escolas terão que existir professores titulares e professores. A evidência é de tal ordem que o debate é absolutamente dispensável. Esqueceu-se, contudo, a professora Maria de Lurdes Rodrigues (MLR) que um dos principais problemas da linguagem metafórica são os seus limites para apreender o real, os quais neste caso têm a ver com o facto de querer iludir que, nas forças armadas, os generais e os almirantes têm um percurso e um tempo de formação absolutamente distinto dos seus subordinados, vinculando-se à instituição de forma distinta de um praça, de um cabo ou de um sargento. Nas escolas, pelo contrário, essa diferenciação crucial no modo de socialização profissional dos docentes não existe. Os professores distinguem-se entre si, por força da área em que leccionam, da relação contratual que mantêm com o Ministério da Educação, pelo modo como entendem e praticam a profissão ou pelo tipo de compromissos institucionais que estabelecem com as escolas onde intervêm. Isto significa, então, que há diferenças a estabelecer, mas que estamos longe de poder legitimar a criação de um sistema de castas.

Se é necessário que alguns professores tenham que assumir tarefas, por exemplo, no domínio da supervisão de professores mais jovens, na coordenação de projectos diversos ou na assessoria aos conselhos executivos, não

é necessário, contudo, que se institucionalize a figura do professor-titular. O que é necessário é que esse trabalho seja reconhecido quer através de remunerações extraordinárias, quer através da gestão adequada da carga lectiva que esse professor deverá cumprir, enquanto estiver a assumir tais funções, sob pena de desperdiçarmos talentos e de respondermos através da criação de uma espécie de politeburos locais às necessidades do quotidiano. Não deixa de ser estranho, aliás, que esta proposta não seja aquela que o ministério defende, em primeiro lugar porque é uma solução aparentemente mais barata, em segundo lugar porque não concorre para estimular atitudes de acomodação por parte daqueles que se acedem a posições cimeiras nesta nova hierarquia escolar e, em terceiro lugar, porque é mais congruente com a metáfora da ministra. É que, como se sabe, a permanência num cargo de chefia de um dos três ramos das forças armadas não é eterna. Dito de outro modo, ser Chefe de Estado-Maior do Exército não é a mesma coisa que ser um Condestável do Reino. Este é um cargo vitalício, o outro é um cargo que se sujeita a rotações cíclicas, necessárias para revitalizar as instituições, de forma a que estas não adormeçam numa espécie de marasmo que os cargos deste género, muitas vezes, tendem a estimular.

Não está em causa, por isso, diferenciar os professores entre si, face à natureza dos cargos que ocupam, às exigências dos mesmos e ao modo como estes os desempenham, o que está em causa é esse projecto de hierarquização burocrática que está na origem de muitos dos problemas institucionais que se vivem no interior de algumas faculdades e escolas do Ensino Superior Politécnico, onde o sistema de castas profissionais se encontra em vigor sem que se vislumbrem os resultados que, neste país de «Prós e Prós», tantos apregoam como uma espécie de Eldorado, para onde urge caminhar. Um Eldorado que é como a linha do horizonte, aquela que está ali, sempre à mão de semear, mas que, de facto, nunca se alcança.

Como todos sabemos não é em nome de uma mítica eficácia perdida que se justifica a proposta de carreira do Ministério da Educação, mas do facto de termos muitos milhares de professores à porta do 8º escalo, aos quais MLR tem que fechar a porta para que o seu ministério seja o mais papista de todos, no que à involução da despesa diz respeito. Este é o propósito supremo que anima a ministra, o resto é conversa. E é pena que assim seja, porque o tempo esgota-se sem que nada se faça de substancialmente credível para estimular os professores a encontrar outros rumos para as suas vidas profissionais e a estabelecer outros compromissos culturais e educativos com os seus pares, com os seus alunos e com as respectivas comunidades educativas, de forma a que se possam reconhecer e que possam ser reconhecidos pelo trabalho que realizam. Por isso, é que este é um tempo de luta e, esperamos, de reflexão; a mesma reflexão que nos obrigue a compreender que temos alguma coisa a ver com o assunto e que não é a assumir o papel de putativas vítimas das crianças e dos jovens, dos pais ou dos conselhos executivos que nos afirmamos no seio da sociedade em que vivemos.

ENTRE ELES

FMI adverte sector financeiro sobre eventual investigação aos seus excessos

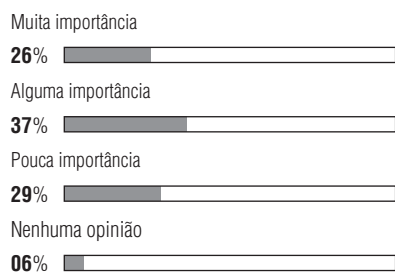
O chefe dos economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI), Raghuram Rajan, advertiu no dia 6 de Outubro os directores de bancos para os riscos de uma eventual investigação política sobre os excessos do sector financeiro e principalmente dos fundos de investimentos.

“É possível que o sector financeiro actual saia branco como a neve de uma eventual investigação política”, declarou Rajan numa conferência organizada pelo Federal Reserve (FED, Banco Central Americano), de Chicago. “Mas da minha parte vejo alguns motivos de preocupação”, acrescentou.

Rajan citou principalmente a falta de competência e de comportamento obediente dos administradores de fundos, o excesso de indulgência em relação às suas remunerações e a limitada contribuição das suas práticas no melhoramento do funcionamento das empresas e da economia real.

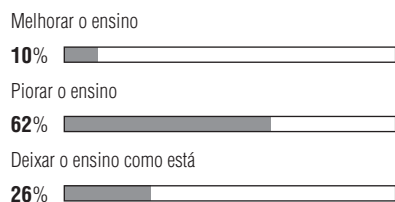
“Para evitar o risco de uma possível reacção política excessiva, é importante que os problemas aos quais me refiro sejam discutidos pelo próprio sector financeiro e, quando for necessário (e possível), que sejam feitos os ajustes necessários”, recomendou.

A manifestação e as greves dos professores, feitas em Outubro, vão ter nas decisões do ME:



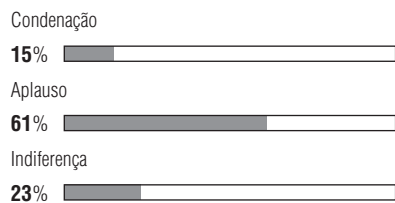
Total Respostas: 655

O futuro estatuto da carreira docente vai:



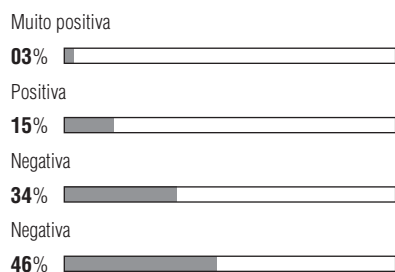
Total Respostas: 655

Globalmente, os sindicatos dos professores merecem-lhe:



Total Respostas: 603

Depois do Verão você considera, globalmente, a política do do Governo como:



Total Respostas: 634



IE / FN

A comunicação interpessoal

A comunicação interpessoal é o processo de criação de relações sociais entre pelo menos duas pessoas que participam num processo de interacção. A comunicação interpessoal, pode ser definida como o processo pelo qual a informação é trocada e entendida por duas ou mais pessoas, normalmente com o intuito de motivar ou influenciar o comportamento. O processo de comunicação acontece, quando duas pessoas interagem reciprocamente, colocando-se uma no lugar da outra. A interacção envolve, pois, uma incorporação de papéis recíproca, e uma empatia mútua de habilidades. Os objectivos da interacção são: um interligar-se com o outro, a completa habilidade de antecipar, prever e comportar-se de acordo com as necessidades recíprocas de um e de outro.

A impossibilidade de não comunicar origina que qualquer situação comportamental de duas ou mais pessoas seja uma situação interpessoal, uma situação de comunicação

Sob um ponto de vista racional e mecânico, o processo de comunicação poderia ser representado do seguinte modo: Pessoa A <-----> Pessoa B

Ou seja, "A" diz alguma coisa e "B" ouve o que "A" disse. Contudo, raramente as comunicações são assim tão simples. As comunicações são muito mais do que palavras ditas entre as pessoas. Todo o comportamento transmite uma mensagem. Quando estudamos o conceito de comunicação interpessoal, temos de examinar a relação interpessoal como um todo.

No exemplo representado atrás, "A" transmite na interacção com "B" muito mais do que o conteúdo da mensagem que deseja transmitir. Ele transmite-a como pessoa. "A" tem uma imagem de si próprio como pessoa e tem também, embora em vários graus de especificidade e intensidade, um conjunto de atitudes e de sentimentos em relação a "B". A mensagem que "A" dirige a "B", para além de um certo conteúdo, poderá conter uma série de pistas: a) Sobre o modo como "A" se sente como pessoa

(por exemplo, confiante e seguro versus não confiante e inseguro); b) sobre o modo como "A" sente "B" como pessoa (por exemplo, amável e receptivo versus frio e fechado) e c) sobre o modo como "A" espera que "B" reaja à sua mensagem.

A focalização, até aqui, tem sido em "A", o emissor. Mas uma imagem reflexa opera em relação a "B" no que se refere à sua imagem e às atitudes em relação a "A". Tudo o que "A" transmitir (intencionalmente ou não) será recebido por "B" através do seu conjunto de filtros perceptuais. Logo a resposta de "B" a "A" será em parte uma função do que "B" ouviu. Porém ouvir é um processo selectivo, ouvimos o que queremos e esperamos ouvir. O aperfeiçoamento das boas relações interpessoais é um dos objectivos decisivos na educação, podendo contribuir para a facilitação das relações com a família com os amigos, colegas, a relação com o professor ou com os diversos grupos sociais onde se vai inserindo e com a comunidade como um todo.

No caso das comunicações interpessoais, a própria presença de uma pessoa na situação pode ter um impacto na natureza da interacção. Falar com uma pedra é um processo estático, pois que a pedra não reage; falar com outra pessoa é um processo dinâmico, pois a outra pessoa reage, como tal a sua reacção influencia as nossas reacções subsequentes.

O desenvolvimento das relações interpessoais envolve o desenvolvimento da capacidade da relação com os outros, também em situação de conflito; e a criação de estratégias para a resolução desses conflitos interpessoais, devem constituir um conteúdo de intervenção educativa.

Definimos então comunicação interpessoal como um processo de interacção social recíproca entre duas ou mais pessoas, cuja relação poderá influenciar no comportamento, na motivação e no estado emocional do emissor ou do receptor. Tal processo ocorre nas relações das pessoas como sujeitos membros de um determinado grupo social e cultural. Este processo, pelo qual ideias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo, tornando possível a interacção social, é sem dúvida fundamental para o homem, enquanto ser social e cultural.

SOLTA

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

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



Adriano Rangel



Adriano Rangel

Implementar a “escola a tempo inteiro”. O conceito está na base da criação das **Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)**, no 1º ciclo do Ensino Básico, regulamentada pelo Despacho n.º 12591/2006 (2.ª série), do Ministério da Educação. O “sucesso escolar futuro” dos alunos bem como “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” e de “garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens” justificam a medida de acordo com o despacho ministerial. **A PÁGINA fez uma insistente ronda telefónica com a intenção de recolher o máximo de informação junto dos responsáveis pelo desenvolvimento das AEC. Procurámos saber em que termos se fez a contratação de professores, os salários estipulados e as dificuldades decorrentes de todo o processo. Em muitas destas tentativas de contacto ou de marcação de contacto, fomos remetidos de entidade para entidade e de pessoa para pessoa. Como se o segredo fosse «a alma do negócio». Em muitos casos, neste labirinto, não foi possível obter a informação procurada. O possível é o que aqui se relata relativamente a quatro autarquias: Esposende, Évora, Guarda e Porto.**

Escola a tempo inteiro

Começo atribulado com professores contratados e mal pagos

Câmara Municipal de Esposende

A autarquia assumiu-se como entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do Ensino Básico em colaboração com os agrupamentos de escolas. As áreas contempladas foram as da Educação Musical, Educação Física e Motora, Expressão Dramática e Plástica e o Inglês. Os professores foram contratados mediante a abertura de um concurso público. As candidaturas e as entrevistas estiveram a cargo de um júri constituído por responsáveis da autarquia e dos agrupamentos de escolas. Para os 80 lugares disponíveis no concelho, a autarquia recebeu 280 candidaturas. “A apreciação contemplou, no caso da contratação dos professores de inglês, quem já tinha experiência de leccionar no concelho no ano lectivo passado”, explica Emília Vilarinho, vereadora do pelouro da Educação garantindo que “esse vai ser um critério a prosseguir” para as restantes AEC e nos próximos anos. Uma vez que, assegura, “a autarquia está empenhada em promover a continuidade do trabalho”. Nesse sentido, Emília Vilarinho anuncia a criação de um sistema de avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores que ficará a cargo da autarquia e dos diferentes parceiros envolvidos no planeamento destas actividades. “Pretendemos com isto criar uma bolsa de professores e mantê-los”, garante a vereadora e acrescenta: “Dentro desta grande precariedade que abala os professores, interessa-nos pelo menos salvar os que estão a trabalhar connosco.” Ainda que a contratação esteja a ser feita, de momento, em regime de prestação de serviços. Sobre o assunto que mais polémica tem causado, os salários pagos aos docentes das AEC, Emília Vilarinho lamenta não ter condições para pagar mais de 11 euros por hora e justifica: “A autarquia fez um estudo económico para averiguar a possibilidade de aumentar o vencimento para os 12 euros e os resultados não deram garantias sobre a viabilidade de tal aumento.” Para o ano – assegura a vereadora – “é ponto de honra para a autarquia aumentar o valor pago por hora aos professores, mas neste momento não é possível porque temos de fazer grandes investimentos em equipamentos.”

Câmara Municipal de Évora

Para leccionar Inglês e Educação Física foram contratados professores das respectivas áreas. As aulas de Educação Musical ficaram a cargo do Conservatório Regional de Évora. A Educação para a Cidadania - que engloba temáticas como ambiente, relações interpessoais, património, família - vai ser leccionada por técnicos dos projectos educativos a cargo dos serviços de educação da autarquia que estão já em curso e por associações “especificamente orientadas” para estas áreas. Assim se organizaram as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) explica Filomena Araújo, vereadora da Educação.

Sobre os contratos com os professores, a vereadora é clara: “São os que podemos fazer de acordo com a legislação e os acordos estabelecidos



Adriano Rangel

com a Associação de Municípios.” Cada professor recebe cerca de 12 euros por hora, em regime de prestação de serviços. O protocolo com o Conservatório implica um pagamento mediante o número de alunos inscritos. O mesmo sucede em relação às associações que darão os módulos que compõem a Educação para a Cidadania.

Referindo-se às dificuldades sentidas na implementação das AEC, a vereadora critica: “Ao se assumirem como entidades promotoras, as autarquias já estão a fazer um esforço enorme para melhorar as instalações e equipamentos do parque escolar.” Por isso, Filomena Araújo defende que a contratação de professores deveria ser da responsabilidade do Ministério da Educação (ME). Além disso, esclarece a vereadora “para qualquer uma destas actividades de enriquecimento curricular são precisos manuais e materiais, portanto, vai ser sempre necessário fazer algum investimento extra que os 230 euros estipulados pelo ME por aluno não vão poder comportar.” Filomena Araújo lembra também que ter uma turma de dez ou de vinte alunos não interfere no vencimento auferido pelo professor. “O dinheiro é atribuído por aluno, mas a autarquia não vai pagar menos ao professor ou ao monitor só porque metade dos alunos não se inscreveram na actividade que ele lecciona”.

Câmara Municipal da Guarda

Também no concelho da Guarda, a autarquia assumiu o papel de entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em articulação com os agrupamentos de escolas. A oferta educativa inclui o ensino do Inglês, Actividade Física e Desportiva para todos os graus de ensino e Educação Musical para o 3º e 4º ano. No 1º e 2º ano, o ensino do Inglês foi substituído pelo da Expressão Plástica.

As AEC foram organizadas para abranger os cerca de 1778 alunos mas “nem todos vão aderir”, prevê José Manuel Fernandes, assessor do pelouro da Educação, da Câmara Municipal da Guarda. “As razões são diversas”, adianta. Com as actividades a serem iniciadas a 16 de Outubro, muitos dos alunos já estavam inscritos em centros de actividades de tempos livres (ATL). “Alguns pais também entenderam que era uma sobrecarga grande para os filhos permanecer na escola por mais duas horas, para além das cinco horas lectivas diárias”, aponta José Manuel Fernandes.

A autarquia garante os transportes que levam os alunos às actividades em colaboração com as juntas de freguesia e algumas colectividades. Mas, por dificuldades nas deslocações, os alunos das freguesias rurais, dos 3º e 4º anos têm dois blocos de 60 minutos semanais de inglês enquanto os seus colegas da cidade têm três blocos de 45 minutos.

No que diz respeito aos salários pagos aos docentes, José Manuel Fernandes explica que a autarquia estipulou que a maior parte destes professores, estando nas escolas, estariam no 3º escalão a ganhar cerca de 1268 euros por mês. Fizemos uma proporção e estamos a pagar 15 euros

por cada bloco de 60 minutos de aulas. Nos blocos de 45 minutos, que são os mais frequentes, cada professor recebe 11,25 euros”. Por outras palavras, só os professores de Inglês que vão leccionar nas freguesias rurais recebem 15 euros porque leccionam um bloco de 60 minutos. A Actividade Física e Desportiva e a Música são leccionadas em dois blocos semanais de 45 minutos. Os horários oscilam entre os 10 e os 16 blocos semanais, por professor. “São ainda atribuídos a cada professor mais dois blocos de 45 minutos por mês para permitir a sua participação em reuniões com o professor titular de turma ou o contacto com os pais”, refere o assessor.

Câmara Municipal do Porto

Uma das dificuldades com que a autarquia teve de lidar foi a reformulação de horários das Actividades de Enriquecimento Curricular feitas pelas escolas no início do ano lectivo. “A explicação é simples”, diz Manuela Rezende, directora municipal da Educação e Juventude, da Câmara do Porto. “O processo de candidatura em que cada escola foi convidada a definir o horário de realização das actividades foi realizado no final do ano lectivo. Entretanto, o corpo docente mudou e o horário que era razoável para os professores que estavam na escola nos finais de Julho deixou de ser para os que entraram em Setembro.” Maior estabilidade do corpo docente geraria menos confusão.

Sobre a contratação de professores Manuela Rezende afirma que “todos estão habilitados para leccionar e cumprem integralmente os requisitos que o despacho da ministra da educação exigiu”.

O salário dos professores, de 13,30 euros por hora lectiva, “é calculado de acordo com a tabela salarial do Ministério da Educação”, garante a directora municipal. Assim: “Um professor que leccione três tempos lectivos por semana vai receber 150 euros mês/turma”. No caso da Expressão Musical como não perfaz os três tempos lectivos (de 45 minutos) por semana, é feita uma proporção, “garantindo sempre aquele valor custo hora (13,30 euros)”. Um professor tem em média três a quatro turmas.

Confrontada com algumas queixas de que os professores estariam a cumprir ainda funções de “auxiliares de educação”, Manuela Rezende descarta essa hipótese: “O professor termina a aula e está acabado o seu trabalho, não lhes pagamos para tomar conta dos meninos.”

Andreia Lobo



Adriano Rangel



Adriano Rangel

Andreia Lobo

Há um contentor estacionado no recreio. Ocupa algum espaço às brincadeiras, mas a criançada não se importa. Sobra muito cimento livre para os jogos de futebol. A Escola Básica do 1º ciclo da Constituição, no Porto, é pequena para tanta turma. Três funcionam em horário normal (das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30) e quatro em desdobramento (das 8h15 às 13h15 e das 13h30 às 18h30).

A solução para pôr em funcionamento as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) foi a de erguer o tal contentor. O nome tira qualidade à estrutura, mais aconchegante do que a nomenclatura deixa antever.

Não deixa de ser uma sala de aula pré-fabricada mas os alunos estão bem instalados. A escola organizou aulas de Inglês, Música, Actividades Desportivas, Expressão Dramática e Xadrez.

Por dia, cada turma tem duas AEC de 45 minutos.

A aula de Inglês da turma do 4º ano estava a terminar quando entramos.

A professora Sheila Borges pede aos alunos que permaneçam “sit down” [sentados]. Formou-se para dar aulas no 3º ciclo e Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras, da Universidade do Porto. Para estar mais apta a leccionar no 1º ciclo, Sheila Borges frequentou um curso de especialização naquela instituição. Sobre a apetência dos alunos pela aprendizagem do idioma a professora não hesita: “Do ponto de vista pedagógico captam muito melhor a pronúncia inglesa nestas idades!”

Actividades de enriquecimento curricular

“É mais educativo ter uma professora a olhar por nós!”

Tardes menos rotineiras

Este é o segundo ano que a turma tem aulas de inglês, o à-vontade da turma já é notório. “Pergunte-lhes qualquer coisa!”, desafia a docente ao ver a turma a querer mostrar o que sabe. Começamos pelo básico, ainda que nos digam que já sabem “montes de coisas”: “What’s your name?” Victor tem 10 anos e se não estivesse a ter aula de inglês estaria no ATL do Bom Pastor. A sua preferência recai sobre a escola. “No ATL não se faz quase nada!”, diz com algum aborrecimento. Flávia, 8 anos, não concorda com o colega com quem frequenta a outra instituição. “No ATL também tínhamos actividades de música...” Com os alunos a passar as tarde na escola, o centro de actividades de tempos livres cumpre uma função mais restrita. A de ir buscar os alunos à escola no final das AEC e os transportar numa carrinha até às suas instalações. É aí, que os pais os vão buscar à hora de saída do emprego.

O programa de Beatriz, 9 anos, não seria mais animado. “Se não estivesse aqui, estava em casa da minha avó ou com a minha mãe que está desempregada.” Por isso, prefere passar a tarde “ocupada” e diz sem pestanejar: “Acho que é mais educativo ter uma professora a olhar por nós!” Mafalda e Catarina, 8 anos, concordam com a amiga. As irmãs, gémeas falsas, explicam que também estariam com a avó, não fossem as AEC. “E também não tínhamos nada para fazer...”, diz Catarina. A irmã relata a rotina da tarde: “Chegávamos a casa da avó, fazíamos os deveres e íamos ver televisão, às 19h30 a minha mãe ia-nos buscar, víamos televisão, tomávamos banho e pronto...” Beatriz que está atenta ao relato das amigas intervém: “Assim ao menos temos mais actividade, algumas coisas são difíceis, mas estamos aqui é para aprender!” Maria Guida, coordenadora do estabelecimento de ensino não podia estar mais entusiasmada com a implementação das AEC. Vê esta oferta educativa como uma maneira de atenuar as desigualdades sociais que diferenciam os alunos. “A maioria dos pais não tem condições económicas para proporcionar aos filhos aulas de inglês, de música e de actividade desportiva.”

Pais pouco entusiasmados

Mas, o entusiasmo dos alunos contrasta com o cepticismo dos encarregados de educação. São 16h30 e à porta da EB 1 da Constituição juntam-se algumas mães. Vieram buscar os filhos. Gostavam que estes pudessem ter o tempo “mais ocupado”. Dizem quase em uníssono.

Uma avó espera pelo neto. Queixa-se de nem sempre conseguir chegar às 17h30, hora em que terminam as actividades. “Perguntei se me podiam ficar com o miúdo por mais meia hora e disseram-me que não”, diz contrafeita por ver que “a escola não está a facilitar a vida aos encarregados de educação”. Uma mãe que vem buscar o filho diz à boca pequena não ver “grande necessidade” que o filho tenha actividades desportivas pois este já pratica natação. Em vez disso, comenta a encarregada de educação: “Devia ter mais acompanhamento no estudo e apoio nos trabalhos de casa.”

Outra das queixas das mães é dirigida às refeições, feitas na escola. “No ATL havia sempre quem olhasse por eles e visse se comiam ou não, aqui não vejo que isso aconteça.” Preocupam-se essencialmente com a “segurança” posta em causa pelo que dizem ser a “falta de funcionárias” que “tomem conta das crianças”, nos intervalos e durante a hora do almoço. Quanto ao horário das actividades, o encerramento da escola às 18h seria o ideal. “Agora estou desempregada, posso vir buscar a minha filha às 17h30, mas e depois?”, questiona outra mãe.



Adriano Rangel

Menos tempo nos ATL's

O alargamento do horário de fecho das escolas para lá das 17h30 é uma questão várias vezes colocada. Sobretudo entre os pais cujo horário laboral não lhes permite ir buscar os filhos à escola tão cedo. É neste intervalo que se desempenha o papel das entidades privadas de promoção de actividades de tempos livres. A par das AEC, trinta e um alunos da EB 1 da Constituição frequentam o ATL no Patronato da Nossa Senhora da Nazaré a alguns quarteirões de distância do estabelecimento de ensino. Graça Teixeira é a educadora responsável pelas actividades dos alunos dos seis aos dez anos. É a ela que cabe a responsabilidade de ir buscar e levar os “meninos” à escola.

“Tivemos que nos adaptar às preocupações dos pais em torno da segurança de quem vai acompanhar os filhos à escola”, refere a educadora. A introdução das AEC fez aumentar o número de deslocações entre a escola e o ATL de quatro para sete. “Foi uma complicação muito grande”, queixa-se Graça Teixeira. A confiança dos pais não é abalada pelo facto de as trajectórias serem feitas a pé.

O horário de abertura às 7h da manhã permite aos pais deixar os filhos no ATL para entrarem às 8h15 ou às 9h na escola. No fim do dia, o encerramento às 19h30 permite o inverso: o regresso ao ATL após o término das aulas, seja às 17h30 ou às 18h30. A pedido dos pais o ATL continua a assegurar as refeições. “As nossas ementas são inclusivamente feitas por uma nutricionista”, adianta Margarida Vieira, directora daquela instituição.

O problema dos TPC's

O apoio ao estudo e o acompanhamento na realização dos trabalhos de casa (TPC's) foi sempre uma das funções mais importantes dos centros de actividades de tempos livres. Uma exigência parental à qual o ATL do Patronato da Nossa Senhora da Nazaré sempre respondeu. “As crianças chegam da escola carregadas de deveres e apesar de não nos caber a supervisão e o acompanhamento do estudo os pais puderam sempre contar com isso”, assegura a directora do Patronato. É a pensar no tempo retirado pelas AEC à realização dos TPC's e ao estudo que ocupava as tardes das crianças no ATL, que Graça Teixeira, educadora, antevê a anulação de várias inscrições entre os alunos que aderiram à nova oferta educativa. “Se o aproveitamento escolar começar a baixar, em relação a anos anteriores, muitos pais vão tirar as crianças das AEC!” Entre a escola e os ATL está instalada a disputa. Resta esperar pelas notas do primeiro período para ver quem ganhará os alunos.

“Somos mão-de-obra barata” Professores das ACE queixam-se da precariedade laboral

Não se identificam por medo de represálias. Temem que a sua indignação seja motivo para a não renovação do contrato de prestação de serviços. E o fim da aventura de leccionar Inglês no 1º ciclo, ainda que na condição de trabalhadoras a recibos verdes. Anabela e Lúcia (nomes fictícios) têm 25 anos e são professoras contratadas por uma autarquia para dar aulas no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

É o segundo ano que leccionam Inglês. Do primeiro relatam situações insólitas. Da sua condição profissional e do funcionamento das aulas. Estiveram três meses a leccionar sem receber. Só nove meses após o início da sua actividade docente é que a situação laboral foi regularizada. Receberam 7,50 euros por 45 minutos de aula. Deram aulas em cantinas e em polivalentes. No fim de uma aula de Anabela, o transporte alugado pela autarquia para fazer as deslocações dos alunos não apareceu para os levar de volta às respectivas escolas. A professora teve de ir à procura do transporte na empresa de camionagem e foi-lhe dito que o condutor se tinha esquecido daquele serviço. Com um atraso de quase 40 minutos os alunos foram entregues aos pais.

Este ano lectivo arrancou com os mesmos atropelos. Continuam a recibos verdes. Recebem 9 euros. Os horários são “muito incompletos”. Em média, cada professor do concelho a trabalhar nas AEC lecciona entre nove a 18 horas semanais. E por isso, é “obrigado a dar à escola” mais duas horas de trabalho extra não remunerado. Quem tiver um horário superior a 18 horas, dá mais quatro horas de trabalho extra. Dispensados desta componente não lectiva estão os professores cujo horário não perfaz as oito horas semanais. Tiveram de “tomar conta dos alunos” nos intervalos, entre as AEC, por falta de auxiliares de acção educativa. De acompanhar os alunos nas deslocações. Ainda assim, Anabela e Lúcia aceitaram leccionar pelo segundo ano no mesmo concelho. A justificação é simples: “Não há emprego para os professores.” Mas a precariedade faz com que muitos dos “contratados” desistam de leccionar assim que arranjam outro emprego melhor remunerado. Lúcia pensa fazer o mesmo se a situação não tiver um reverso. “Nem que tenha de ir trabalhar para outra coisa qualquer.” No ano passado, Lúcia leccionou a turmas em que os alunos já tinha tido duas ou mais professoras antes de si. “Eles até perguntavam quanto tempo eu ia ficar...”

Enquanto professoras, licenciadas, Lúcia e Anabela dizem sentir-se inferiorizadas em relação aos restantes docentes. “Acho que nos vêem como professores de segunda apesar de termos as mesmas habilitações”, queixa-se Anabela. Relatam alguns atritos entre os professores de turma e os das AEC. “O nosso estatuto como professoras está muito posto em causa”, diz Anabela, explicando que observou casos em que os próprios professores de turma, sendo contra a ideia de AEC, avisavam os pais dos alunos para não os inscrever nas actividades. E mais grave, segundo Anabela: “Diziam aos alunos que quem mandava eram eles!” Esta “desautorização” dificultou o trabalho de quem estava na mesma situação que Lúcia e Anabela. “Cheguei a ter casos em que os pais não tinham ideia que nós éramos licenciadas para ensinar Inglês!”, diz Anabela.

Acresce que, este ano lectivo, a autarquia para a qual trabalham exigiu que cada professor fizesse um seguro de trabalho por conta própria. Os valores do seguro rondam os 150 euros anuais. “É um seguro que cobre acidentes que podem ocorrer durante o acompanhamento dos alunos nos transportes para as aulas”, explica Lúcia. São horas de “auxiliar de acção educativa” que não são pagas. E também uma imposição da qual depende a assinatura do contrato.

Quando terminaram o curso, Lúcia e Anabela, sabiam que iam ter um início de carreira difícil. Mas não esperavam que uma entidade pública se “aproveitasse desta forma da precariedade típica da profissão”. Fazendo as contas “por alto” Lúcia chegou à conclusão que terá cerca de 540 euros por mês de vencimento, “se o ano for de poucos feriados semanais e o professor titular não faltar, porque quando isso acontece mandam os alunos embora e nós não recebemos.” Tirando os meses de Julho, Agosto e Setembro, em que não vão receber, mais as duas semanas de férias do Natal e da Páscoa, no fim do ano Lúcia prevê que tanto esforço não será visível em termos monetários. “Somos mão-de-obra barata”, lamentam as professoras, sem optimismo, porque já se deram conta que “o cenário não parece estar para mudar”.

As despesas exageradas dos adolescentes com a sua “toilette” e a desconcentração nas aulas, daí derivadas, poderão ser solucionadas através da obrigação de trocar a roupa da moda por um uniforme? Para responder a esta questão, cerca de quarenta estudantes suíços vão usar, durante seis meses, uma “roupa escolar”, descontraindo e criada especialmente para eles por uma estilista.

Foram constituídos na escola Leonhard de Bale [2.000 alunos no total] dois grupos de alunos. Quarenta alunos, com idades entre os 14 e 15 anos vestirão uniforme, e um “grupo teste” equivalente continuará a vestir-se à sua maneira. Esta experiência original tem como objectivo encontrar um meio de limitar as despesas com o vestuário dos alunos, causa de discriminação social e de endividamento das famílias mais modestas.

«Certos adolescentes vestem uma indumentária que chega a custar 1.000



«No primeiro dia de escola com uniforme, os alunos estavam muito entusiasmados...também é verdade que eram o centro das atenções dos média suíços, que cobriram fortemente o evento”, observa o professor Grob, Este professor pessoalmente acha o uniforme, um pouco desportivo demais, e não suficientemente clássico, sem querer claro com isto exigir, um “blaser” ou uma gravata.” A verdade é que vai ao encontro do gosto dos adolescentes” — reconhece o professor universitário que dirige este rigoroso estudo. Na experiência participam os alunos, os amigos por eles escolhidos e também os pais dos alunos, que



IE / FN

Um grupo de estudantes suíços experimenta uniforme

COR das escolas

José Paulo
Serralheiro com AFP

francos suíços [o equivalente a 630 euros]. Para as famílias ricas isto não constitui um problema. Para as famílias pobres é uma dificuldade e pode levá-las a fazer despesas inoportáveis para o seu orçamento», explica à AFP, o professor Alexander Grob da Universidade de Bâle, encarregado da avaliação psicológica desta experiência.

«Para alguns alunos é uma “seca” usar um uniforme. Outros confidenciaram que passam muito tempo de manhã a escolher as suas roupas, e gostam desta solução», assegura Bettina Strahl, professora e directora de uma turma escolhida para a experiência.

«Todos aceitaram com mais ou menos entusiasmo, participar na experiência: a unanimidade da turma era essencial, pois não podemos obrigar um aluno a utilizar uma roupa “standard”: arriscando-nos a tocar a integridade da pessoa”, diz-nos a professora.

«É verdade que de início alguns têm um pouco de medo de ser alvo de troça por parte dos outros alunos ou de não poder continuar a vestir “cool” [fixe] e ao seu próprio gosto», reconhece a professora; «mas rapidamente consideraram a experiência interessante...» possivelmente por terem tomado consciência de que imensas famílias se endividam para conseguirem oferecer aos seus filhos roupas na moda».

A “indumentária” foi elaborada com base em entrevistas com os jovens. “Todos queriam jeans, t-shirts e sweat - t-shirts, fiz roupas muito práticas, próximas do que podemos ver nas ruas”, declarou a estilista Tanja Klein.

deverão responder a três questionários com cerca de 200 perguntas.

Fazem parte do questionário questões como: despesas em indumentária, avaliação do clima social na escola e na aula, a influência sobre o humor, o bem-estar ou os “comportamentos desviantes” [consumo de tabaco, álcool, estupefacientes] ou ainda as reacções à indumentária e à moda.

«A partir de outros estudos, nomeadamente os realizados na Alemanha, verifica-se que os resultados a curto prazo não são significativos, mas que a médio prazo, após um a dois anos, estes efeitos tornam-se verdadeiramente fortes», sublinha o professor Grob, que gostaria de poder prolongar esta experiência para além dos seis meses previstos.

Para este investigador universitário, estão, entre os efeitos positivos esperados, “um aumento importante e interessante da atenção em relação aos estudos, o melhoramento do clima social na escola, a diminuição das desigualdades sociais na escola e um reforço dos sentimentos de solidariedade e de confiança entre alunos”.

VIOLÊNCIA contra CRIANÇAS

ONU denuncia tolerância da sociedade com a violência contra crianças

A sociedade continua a tolerar de forma exagerada as diversas formas de violência contra as crianças, que vão desde o abandono aos castigos corporais e humilhantes em escolas, denunciou o secretário-geral da ONU.

“A melhor maneira de abordar a violência contra a infância é impedi-la antes que ocorra”, comentou Paulo Sérgio Pinheiro, especialista nomeado pela ONU para dirigir o estudo sobre o assunto. “Temos todos uma função a desempenhar nesta tarefa, mas os Estados devem assumir a responsabilidade principal o que significa proibir todo tipo de violência contra a infância”, acrescentou.

A violência sobre as crianças abrange a física e a psicológica, passando pelo abuso sexual na família e pela discriminação. Inclui o abandono, a brutalidade

policial contra menores, e os chamados crimes de honra - com as meninas sendo obrigadas a pagar por supostas “afrontas” ao bom nome das suas famílias - e a exploração do trabalho.

Segundo o relatório, em 2002 foram assassinadas 53.000 crianças e adolescentes com idades entre 0 e 17 anos. De acordo com os últimos cálculos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), 5,7 milhões de meninos e meninas realizavam trabalhos forçados ou em condições de servidão no ano 2000. Além disso, um milhão e oitocentos mil realizavam actividades de prostituição e pornografia. Em 77 países são permitidos os castigos corporais a menores em instituições penitenciárias.

Fonte: AFP

AQUECIMENTO E DERRETIMENTO DO ARCTICO FORÇAM ÊXODO DE POVOADO DO ALASCA

Os Inupiaq - como são chamados os esquimós do norte do Alasca - do povoado de Shishmaref, no estado americano do Alasca, viveram durante gerações na ilha, mas com o aumento do nível das águas em todo o território e as destruições provocadas pelas violentas tempestades, estão a ser forçados a afastar-se dos mares de onde sempre tiraram o seu sustento.

A angústia no povoado do Alasca é um exemplo iminente dos efeitos dramáticos do aquecimento global, tanto quanto desafia o estilo de vida de toda a comunidade.

Ventos varrem a ilha de lado a lado e as águas profundas do mar Chuckchi, ao norte do estreito de Bering, a apenas 150 quilómetros da Rússia.

Repetidas e violentas ondas destruíram barcos, reservas de peixes e armazéns que, contudo, não representam a verdadeira ameaça, alertou um oficial que observou o Êxodo do povoado. Uma casa desabou e cerca de 20 moradores tiveram que deixar o litoral.

"Em cada ano (...) angustiamo-nos com a possibilidade de a próxima tempestade ser aquela que nos destruirá por completo" disse à AFP Luci Eningowuk, presidente da Coligação de Erosão e de Realocação de Shishmaref.

Aproximadamente 600 pessoas, na sua maioria Inupiaq, moram na ilha, situada cerca de 200 Km ao norte da cidade mais próxima, de onde um pequeno avião leva os visitantes à ilha.

O povoado, na ponta de uma ilha de 600 metros de largura e cinco quilómetros de extensão, situa-se sobre solo gelado conhecido como "permafrost", que é vulnerável à erosão e ao aumento de temperatura.

"Houve um significativo aquecimento no Alasca pelo menos nos últimos 30 anos. A temperatura do ar está a aumentar e a temperatura no solo congelado também", afirmou Vladimir Romanovsky, professor de geofísica na University do Alasca em Fairbanks. O descongelamento torna o permafrost mais vulnerável às inundações causadas pelo derretimento das banquisas e geleiras, que provocam o aumento no nível do mar, acrescentou Romanovsky.

Deborah Williams, ex-diretora-executiva da Fundação de Conservação do Alasca, advertiu no ano passado que o estado americano estava em risco. "O Alasca é a ponta de um iceberg derretendo, ou um canário numa mina de carvão à beira do colapso", alertou em Abril de 2005. Os canários são usados como "sentinelas" pelos mineiros de carvão. Por serem muito sensíveis, estes animais morrem ao menor sinal de derrame de gás, alertando os mineiros para saírem imediatamente do local.

Robert Corell apresentou ao comité do Senado americano em 2004 um estudo sobre o impacto da mudança climática no ártico. "As mudanças climáticas estão a ser cada vez mais comuns e estão a ser sentidas de forma cada vez mais intensa na região do ártico, disse Corell aos parlamentares.

Os moradores da região sentem-se cada vez mais ameaçados. Pensar que podem ter de se deslocar para terra firme é considerar o fim de uma civilização com mais de 4.000 anos de história.

Fonte: AFP



IE / FN

O chat, aquilo que parece e não é e aquilo que é e não parece

Não, stora, eu sei que até nem sou burra, não sou nada burra. Até pode parecer por eu ter tido 5 negativas o ano passado mas é verdade que chumbei no 6º ano mas foi por faltas e porque eu quis e foi por isso que eu estou este ano nesta escola e até lhe posso contar porque é que eu vim de V., para aqui, para o Porto.

È que o meu pai, lá com as bebedeiras dele já nem dava assistência à minha mãe e a stora compreende, ela só tem 36 anos e estava para ali abandonada e foi quando começou a falar com o vizinho de baixo, que era um tipo fixe, porreiro, até que era um gajo sério e ela só lá ia fazer confidências, mas o meu pai não podia saber porque podia pensar coisas e não era verdade e ela só lá ia confidenciar. A minha mãe estava lá em casa do meu vizinho muitas vezes e eu, quando vinha a entrar e via o meu pai até o chamava e dizia muito alto, Óh pai!!! que era para ela ouvir e ir a correr para casa. Mas ela estava com o vizinho mas não queria nada com ele porque sabe, stora, ela estava era a falar cum gajo dum chat, sempre, sempre no chat, passava o dia naquilo, até que se apaixonou por ele e depois foi estar com ele. Às vezes estava com o vizinho mas era só para confidenciar, e com quem ela estava de verdade era com o gajo do chat. Mas um dia, em Dezembro, o meu pai soube e pô-la fora de casa e já era muito noite disse que ela tinha que sair até às 9h da noite e eu comecei a chorar e chorei tanto, tanto, que o meu pai disse que então ela podia ficar mais um bocado e sair só à 1h, de madrugada. Ela não tinha para onde ir e eu não podia ir com ela. Aí o meu pai foi ao tribunal e eu tive que ficar com ele, mas eu não queria ficar com ele, queria ir para a minha mãe mas o tribunal não deixou e o meu pai não me dizia onde estava a minha mãe e dizia que me matava se eu fugisse ou fosse ter com ela e prontos, e eu, pois, tinha medo dele e não podia ir.

Mas depois pensei, pensei e foi então que comecei a falar às aulas, a faltar, a faltar; e as professoras da escola falaram comigo e a psicóloga também e eu dizia-lhes tudo

mentira, que o meu pai não queria saber de mim, me tratava mal, não me dava dinheiro para comer na cantina e que eu não conseguia estar em casa e isso tudo. Mas era tudo mentira, ele dava-me dinheiro e tudo mas eu dizia que não e elas acreditaram; depois veio uma assistente social falar comigo e eu disse-lhe a mesma coisa e continuei a faltar às aulas, porque o que eu queria é que me tirassem ao meu pai, porque eu não queria nem por nada viver com ele, Deus me livre, não é que eu não goste dele, até nem é mau, mas viver com ele, isso não, e eu queria era ir para a minha mãe.

Depois do tribunal chamaram-me e a minha mãe, que também estava a tratar dos papeis também estava lá e aí eles tiraram-me ao meu pai e deram-me à minha mãe e eu vim viver com ela e o meu pai não pôde fazer nada.

Agora vivo aqui no Porto, com a minha mãe e o tipo do chat que até é um gajo porreiro mas só que a filha dele, essa é muito chatinha e um bocado insuportável e dela eu não gosto. Mas pelo menos estou com a minha mãe e o meu pai agora não pode fazer nada.

Mas eu até não sou burra e a stora vai ver, este ano até vou passar e com boas notas e tudo.

DIZERES

Angelina Carvalho
Colaboradora do CIEE da
Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
da Universidade do Porto



"A Fonte da Virgem", de Ingmar Bergman, com fotografia de Sven Nykvist

Sven Nykvist: a mão por trás de Bergman

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa
Escola Secundária Fontes
Pereira de Melo

Para a Ana pela esperança...

Alguém uma vez disse que no processo de construção de um filme "se o filme é o bebé, o realizador é a mãe, o argumentista o pai, então o director de fotografia é a parteira". O director de fotografia sueco Sven Nykvist, que morreu com 83 anos, ajudou a nascer inúmeras obras-primas, a maioria delas com Ingmar Bergman, de quem foi o mais íntimo colaborador.

Esta relação empática cresceu do facto de os dois serem ambos filhos de pastores protestantes disciplinadores, que proibiam os filhos de irem ao cinema, ambos com infâncias infelizes, e partilharem o fascínio pela luz. Nykvist raramente viu os pais até fazer 13 anos. Eram missionários cristãos em África que o deixaram na Suécia para ser criado por parentes. Pode-se dizer que a sua visão cinematográfica veio da experiência dos Invernos escuros e dos Verões luminosos da Suécia. Nykvist e Bergman partilhavam a preferência por rodagens fora dos estúdios e com luz natural. Como dizia Bergman, "Sven e eu vemos as coisas da mesma maneira, vemos a luz da mesma maneira." Contudo só se conheceram em 1960,

depois de Bergman se ter tornado um dos realizadores mais conhecido em todo o mundo. A era Bergman- Nykvist tornou-se a mais madura e frutífera das suas carreiras.

Nykvist estudou fotografia durante um ano na Cinecittà em Roma, antes de se juntar à companhia sueca de produção Sandrews em 1941, como assistente de director de fotografia. A parceria com Bergman começou com "A Fonte da Virgem"(1960), que precedeu a trilogia "Through a Glass Darkly"(1961), "Luz de Inverno" e "O Silêncio" ambos de 1963, que revelaram a mestria de Nykvist com luz natural, iluminação ténue e composições geometricamente precisas. Por vários anos Nykvist e Bergman resistiram à utilização da cor, considerando-a uma fonte de beleza superficial.

Em 1964 Bergman respondeu à reacção crítica aos seus filmes "mórbidos" fazendo uma farsa, "All These Women", a cores para fazer sobressair os cenários e o guarda roupa brilhante dos anos 20 do século passado.

Mas nenhum deles ficou satisfeito com o resultado. Vendo-o, ninguém acredita que Nykvist se tornou um dos grandes mestres da fotografia a cor. "Lágrimas e Suspiros"(1972), com o qual Nykvist ganhou o Óscar, foi realmente uma surpresa. É um filme

de vermelhos, pontuado de vermelhos esbatidos ao contrário dos normais escuros, tornando-os psicologicamente significativos de uma maneira visual. Nykvist iluminava e trabalhava ele próprio com a câmara. "Cenas da Vida Conjugal"(1974), rodado apenas com uma câmara, inclui 10 minutos de "takes" com 20 zooms por "take", mais movimentos de câmara muito complexos. "Quando estou a trabalhar com a câmara, esqueço completamente as pessoas que estão à minha volta. Só vejo a cena, vivo nela e sinto-a. Para mim, trabalhar com a câmara é um desporto".

Em meados dos anos 80, Nykvist estava a filmar mais em Hollywood do que em qualquer outro lado. Trabalhou em quatro filmes de Woody Allen- um fã confesso de Bergman - o melhor dos quais, talvez, "Crimes and Misdemeanors" (1989). Outros filmes americanos foram "Pretty Baby", de Louis Malle (1978), "O Carteiro Toca Sempre Duas Vezes", de Bob Rafelson (1981) e o do seu compatriota Lasse Hallstrom "Gilbert Grape" (1993). Contudo, foi na Europa, onde não foi forçado a ter um operador de câmara, que o seu trabalho atingiu o auge, por exemplo no último filme de Andrei Tarkovsky, "O Sacrifício", e, claro, com Bergman no esplendoroso "Fanny e Alexander"(1982), pelo qual ganhou um segundo Óscar.

ONU

Os secretários-gerais da ONU

Trygve Halvdan Lie (Noruega)

Fevereiro de 1946 a Abril de 1953.

Ex-ministro dos Negócios Estrangeiros da Noruega. Demitiu-se antes do final de seu segundo mandato por causa das suas relações conflituosas com os Estados Unidos e a União Soviética durante a guerra da Coreia.

Dag Hammarskjöld (Suécia)

Abril 1953 a Setembro de 1961.

Ex-chanceler sueco. Morreu num misterioso acidente de avião na África durante a intervenção da ONU no Congo Belga [actual Zaire].

U Thant (Mianmar, antiga Birmânia)

Novembro de 1961 a Novembro de 1962 [como interino]. Novembro de 1962 a Dezembro de 1971.

Kurt Waldheim (Áustria)

Janeiro de 1972 a Dezembro de 1981.

Ex-ministro dos Negócios Estrangeiros austríaco. A sua presidência foi marcada por rumores sobre a sua ligação ao regime nazi durante a Segunda Guerra Mundial.

Javier Pérez de Cuéllar (Peru)

Janeiro de 1982 a Dezembro de 1991.

Prémio Nobel da Paz em 1988.

Butros Butros-Ghali (Egipto)

Janeiro de 1992 a Dezembro de 1996.

O primeiro africano a assumir o cargo. Um só mandato. Reeleição bloqueada pelos Estados Unidos.

Kofi Annan (Gana)

Janeiro de 1997 a Dezembro de 2006.

Funcionário internacional. Carreira feita na ONU, onde entrou em 1962.

Ban Ki-Moon (Sul-Coreano)

Iniciará o mandato em 1 de Janeiro de 2007

ONU DENUNCIA QUE A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES É UM MAL PRESENTE EM TODO O MUNDO

A violência contra a mulher é um mal generalizado em todo o mundo. Afecta uma em cada três mulheres pelo menos uma vez na vida. "Há provas contundentes de que a violência contra a mulher é grave e generalizada em todo o mundo", diz o documento do secretário-geral da organização, Kofi Annan.

O texto lembra que estudos realizados em 71 países "demonstram que uma importante proporção de mulheres sofre violência física, sexual ou psicológica". O assassinato de mulheres tem características diferentes dos homens e costuma ter algum tipo de agressão sexual. Em países como a Austrália, Canadá, Estados Unidos e África do Sul, entre 40 a 70 por cento das mulheres assassinadas o autor do assassinio é o próprio marido ou companheiro.

Na Colômbia, em cada seis dias morre uma mulher assassinada pelo seu companheiro. Nos últimos dez anos centenas delas foram sequestradas, violadas e assassinadas na localidade mexicana de Ciudad Juárez, norte do país.

O relatório também cita a mutilação genital. Esta prática, que prevalece fundamentalmente na África e em alguns países do Médio Oriente, já atingiu 130 milhões de meninas.

Além disso, verifica-se que a violência contra a mulher, nos conflitos armados tem quase sempre um carácter sexual.

A ONU calcula que durante o genocídio do Ruanda, em 1994, entre 250.000 e 500.000 mulheres foram violadas, enquanto que entre 20.000 e 50.000 mulheres passaram pela mesma situação durante o conflito na Bósnia nos início dos anos noventa. As consequências dessas violações são agravadas e podem ser fatais por causa do risco de contrair SIDA.

Geralmente, todas as formas de violência contra as mulheres deixa inúmeras sequelas. Num estudo realizado na Nicarágua, descobriu-se que "os filhos de mulheres vítimas da violência abandonavam os estudos quatro anos antes dos demais".

Segundo o relatório agora publicado, a melhor arma para combater esta mazela é o comprometimento dos políticos e dos Estados, no sentido de aprovarem um sólido corpo legislativo bem como o de criarem os mecanismos necessários para o seu cumprimento.

"A arma mais eficaz para combater a violência contra a mulher é uma clara demonstração de compromisso político, mediante declarações de altos responsáveis governamentais apoiadas por medidas e recursos do Estado", segundo as conclusões do documento.

Fonte: AFP



IE / FN

Luís Amar e a reedição do seu "Diário Íntimo"

Depois dos oitenta anos e como poeta de um só livro em mais de cinquenta anos, Luís Amaro, nascido em Aljustrel em 1923, acaba de reeditar *Diário Íntimo*, um livro singular na moderna poesia portuguesa, inicialmente com o título de *Dádiva* (1949) e que Virgílio Ferreira pôde saudar com entusiasmo nas colunas da revista "Vértice" e na mesma forma de saudação de Pascoaes, Sebastião da Gama, Cabral do Nascimento e outros, como agora se pode ler na "Marginália" acrescentada nesta edição.

Oriundo das terras alentejanas, Luís Amaro cedo se radicou em Lisboa, onde estabeleceu, no meio de muitos ventos e marés a que resistiu como foi possível, a sua barca de Poeta no convívio de tanta gente que, por exemplo, pôs de pé a revista *Árvore* (1951-53), e com regular colaboração literária em revistas e suplementos culturais.

Na forma de um sincero apagamento pessoal e no contacto directo com muita gente das letras nas suas andanças editoriais desde 1942, os poemas de Luís Amaro lêem-se como o itinerário de quem se confessa ou penitencia no ritmo de uma "música vital" lírica e comovida, ou mesmo "na forma de recolhimento psicológico e intimista, quase crepuscular", de que falou Óscar Lopes, por se saber que todos os males resultam da impaciência do mundo em redor ou da doença que chega e aflige. E é desses males que a sua poesia nos fala em trajecto percorrido pelos rios e lugares que foram de dor e desolação, de espanto e receio da morte e da sofreguidão da vida, em anos tristemente vividos, talvez inúteis e sem outra alegria. E disso o Poeta se lembra: "Todo o meu ser estremece, pressentindo / A morte rondar à porta da minha alma". E, através de versos profundamente tristes, marcados por uma nostalgia que os males do mundo redescobrem, na lembrança de Nobre ou de Pascoaes perdido por outros sonhos, ganha ainda força para combater essa reserva tão amarga e solitária: "Ser forte, saber amar / Esta coisa de existir!" Mas esse tom confessional e intimista não impede que o Poeta trace assim as linhas do seu programa, para assim reinventar outra saída e debelar os seus males ou recuperar uma outra alegria: "Quando vier a tristeza, / Faz que ela tenha uma grandeza. / Quando vier a rara alegria, / Faz que ela seja pura como a luz do dia. Porque no fundo existe um convencimento "de que tudo é fictício" e não adianta contemplar o mundo calado e discreto, no silêncio das horas de enfado e abandono, no recolhimento de quem vive angustiado e intranquilo: "Até que a noite venha e eu recolha / À solidão do meu quarto. / Mãos vazias e coração intranquilo". E nesse envolvimento em que o Poeta mergulha, pelo desânimo e pela doença em horas de

amargo desconsolo e pessimismo, existe ainda essa memória longínqua da infância e dos campos que "um dia pôde amar", mesmo que seja para se interrogar na distância dos anos que passaram: "Como falar dos tempos de criança, / Se nunca tive infância?" E saber todavia que é esse distanciado silêncio do seu Alentejo profundo e longínquo que não deixa de estar presente: "Desde o confins da infância / Uma sombra me espreita / E avassala meu ser, quando o silêncio / Deixa que falem as vozes mais secretas".

Voz magoada e depurada no seu canto, porque, mesmo na evocação de Drummond de Andrade, sempre Luís Amaro conheceu uma pedra no meio do caminho e disso fez o seu sincero lamento na diversidade dos caminhos, o Poeta circula à volta da sua alma e para si "a vida é este mar / De amor, ódio, desejo, / Tristeza, sonho". E, no acto próprio de a si mesmo talvez como dádiva ou oferenda se ter silenciado há muito, Luís Amaro é um Poeta que se lê e sente com prazer, que muito nos comove na sua amarga e serena expressividade e por isso repetimos com Jorge de Sena que "a sua poesia se caracteriza por um tom muito discreto e angustiado, que não chega ao confessionalismo e se mantém numa pessoal reserva quase solipsista e desencantada, em que a amargura de um ser isolado encontra notas muito puras, de uma bela musicalidade íntima".

LUIS AMARO

Diário Íntimo, Poemas Ed. & etc. - Lisboa, 2006

O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira
Escritor e crítico literário

«Casa de pais, escola de filhos.»

(provérbio)

Em anterior artigo, publicado em Março nesta rubrica, iniciámos a abordagem ao processo emancipatório das mulheres, na sociedade portuguesa, e o que isso implicou no ruir de um pilar civilizacional – a gastronomia. Desta vez, iremos centrar-nos num outro pilar, o da educação, também ele ferido de morte com o fim da “mulher-dona-de-casa”.

A troca (irreversível) do lar, que a ocupava a tempo inteiro, pelo mundo do trabalho (remunerado) desencadeia uma dinâmica (imparável) de emancipação da mulher colocando-a, em poucos anos, no patamar da tão ambicionada igualdade. Em consequência, como o evidencia George Steiner (2003), «a identidade de género e as linhas de divisão entre os sexos esbatem-se.»

A saída (sem retorno) da esfera do trabalho doméstico (não remunerado), desencadeou, em muitos casos, um processo penoso para as mulheres mas também para os maridos e, em especial, para as suas proles. De realçar as transformações profundas (muitas não desejadas) na estrutura familiar e nas funções (básicas) que tradicionalmente lhe estavam aco-

lhados, pelo património colectivo e pela propriedade privada. Os filhos eram acompanhados, em interacção, no seu evoluir. Não estavam sós, como hoje, entregues a si e remetidos para a companhia (nefasta) da televisão (que informa mas não educa). O pai continua ausente, mas agora mais fragilizado pois já não é sequer chamado a exercer a sua autoridade (na maioria das vezes como último recurso), quando chega a casa, “pondo na ordem” o filho incorrecto ou desobediente, pela simples razão de que já não há quem lhe transmita o acontecido (a mãe não o pode reportar porque não assistiu, não estava lá mas no emprego). Esta complementaridade educativa, entre mãe e pai, cessou pela ausência mútua. E até na rua, da aldeia ou do bairro (então bem mais seguros), funcionavam as redes de vigilância, supervisão e apoio, da vizinhança. O oposto dos dias de hoje, em que reina a impessoalidade, o desconhecimento mútuo, o isolamento: não se sabe quem são os



Analfabetos mas bem educados (II)

IE / FN

TEXTOS bissextos

Luís Souta
Instituto Politécnico
de Setúbal
lsouta@ese.ipt.pt

metidas: (i) a redução drástica no número de filhos – média de 1,5 em 2003 – e, conseqüentemente, na dimensão média das famílias – inferior a 3 pessoas por agregado; (ii) o aumento exponencial dos divórcios: 1,4 separações legais por cada mil habitantes, ou seja, desfazem-se, por ano, 20 vezes mais casamentos do que acontecia há 30 anos atrás; no quadro das famílias com crianças a cargo, cresce, de forma significativa, a percentagem das famílias monoparentais; (iii) a transferência (tácita) da responsabilidade educativa para a escola, local onde se consomem muitas “unidades de tempo” (por enquanto só nos dias úteis) para justificar a pretensão ministerial da chamada escola pública a tempo inteiro.

Esperava-se da escola o cumprimento (eficaz) da função de instrução. A outra, a de educação, cabia à família e era exercida, de forma constante, através de processos informais em torno do tudo e do nada do viver quotidiano. Tudo servia de pretexto para a aprendizagem e para a apropriação de princípios. Tudo era motivo de lição (sem livro nem retórica). A presença permanente, em casa, das educadoras (mães e avós) assegurava um contínuo educativo que se traduzia na transmissão de normas de conduta e na partilha de valores essenciais da civilidade, como o respeito pelos mais ve-

moradores do nosso prédio quanto mais os que vivem no mesmo quarteirão. Cultiva-se o individualismo. Nenhum adulto se atreve a chamar a atenção ou a corrigir um comportamento reprovável de um jovem. Receia a resposta (com maus modos) de um «meta-se na sua vida!» A generalidade dos adultos demitiu-se da função de educar os outros (os mais jovens), apesar de compartilharem os mesmos espaços sociais.

Em suma, a geração dos nossos avós podia ser analfabeta mas era educada, tinha maneiras, sabia estar. Pelo contrário, as hodiernas gerações podem ter mais instrução, mais conhecimentos (escolares) mas a sua superioridade, em relação aos progenitores, termina aí. Falta-lhes tudo aquilo que a instituição escola não lhes consegue transmitir – a educação. A escola falha nesta dimensão porque não sabe (ainda) como realizá-la, mesmo quando inclui, formalmente no currículo, a educação para a cidadania.

GUERRA do IRAQUE

Mais de 650.000 civis mortos no Iraque desde 2003

Mais de 650.000 civis iraquianos, ou 2,5 por cento da população do país, já morreram depois do início da ofensiva americana no país, em Março de 2003, segundo cálculos de especialistas americanos e da Universidade de Bagdad publicados na segunda semana de Outubro pela revista médica britânica The Lancet.

A mesma publicação já havia realizado um cálculo em Outubro de 2004, um ano e meio depois da invasão do Iraque, e estimou, na altura, o número de civis mortos em cerca de 100.000.

Segundo este novo cálculo, o número de pessoas que morrem no Iraque não deixa de aumentar e dos 655.000 falecidos de Março de 2003 a Setembro de 2006, mais de 600.000 foram consequência directa da violência. A primeira causa das mortes são os disparos (56%), apesar de um expressivo número de vítimas de carros-bomba. Além disso, 31 por cento das mortes estariam relacionadas com a intervenção das forças da coligação.

A taxa de mortalidade bruta passou de 5,5 por 1.000 habitantes, antes da intervenção americana, para 13,3 por 1.000 actualmente. O Iraque tem uma população de 27 milhões de habitantes.

Esta alta taxa de mortalidade é própria de tempos de guerra, mas a duração da violência associada ao volume de população afectada converte o Iraque num dos conflitos internacionais mais caros em termos de vidas humanas nos últimos tempos, segundo os autores do estudo. Por comparação, a guerra do Vietname fez três milhões de mortos entre a população civil.

Fonte: AFP

SUGESTÃO EXPLICARIA O MAU DESEMPENHO DE ALGUMAS MULHERES EM MATEMÁTICA

Uma nova pesquisa realizada em Vancouver, no Canadá, mostra que quando as mulheres acreditam que são geneticamente más em matemática, a crença torna-se um presságio.

Quando o assunto é matemática, a divisão entre as habilidades femininas e masculinas tem de ser atribuída mais à desinformação do que à herança genética, revelou uma nova pesquisa realizada nesta cidade do oeste do Canadá. Um artigo publicado na revista Science mostrou que as mulheres expostas a teorias segundo as quais os indivíduos do sexo feminino são geneticamente fracos em matemática de facto têm um desempenho em testes da matéria pior do que aquelas que não são influenciadas por tais crenças.

A diferença entre os cérebros masculinos e femininos é um novo e polémico tema de pesquisa científica.

A sua controvérsia é tal que, no início do ano, Lawrence Summers renunciou ao cargo de presidente da prestigiada Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, no meio a uma onda de críticas depois de ele ter sugerido que as mulheres têm menos habilidade intrínseca em matemática e ciências do que os homens.

Os psicólogos Steven Heine e Ilan Dar-Nimrod, autores do artigo da Science, estudaram o desempenho de 220 estudantes mulheres em testes de matemática depois de lerem falsos relatórios científicos - todos totalmente inventados pelos investigadores - com alegações de que os homens são melhores em matemática.

Um dos falsos relatórios alegava a descoberta de que o cromossoma Y, que só os homens têm, dá aos indivíduos do sexo masculino uma vantagem de 5 por cento sobre as mulheres em matemática.

Outro dizia que esta vantagem se devia a que os professores de matemática estereotipavam os meninos e meninas nas salas de aula.

Heine explicou que o estudo demonstrou claramente que as mulheres que leram o falso relatório tiveram um desempenho muito pior no teste de matemática.

A pesquisa, afirmou, mostra que as pessoas acreditam que podem superar os estereótipos e insistir. Mas se elas culparem a sua herança genética e acreditarem que têm uma falta inata de habilidade, então desistem.

“As pessoas pensam que os genes são a essência do que somos”, disse Heine, que juntamente com Dar-Nimrod lecciona na Universidade da Columbia Britânica, em Vancouver.

Frequentemente, disse Heine, as pesquisas sobre como os genes afectam o género, a obesidade e a homossexualidade são “grosseiramente simplificada” na imprensa.

“Os artigos sozinhos têm o potencial de minar as motivações das pessoas. Se eu acredito que os genes têm uma influência determinante no meu peso, ainda vou lutar para manter a minha rotina de dieta e exercícios?”, exemplificou.

“As pesquisas genéticas são uma indústria florescente e todas semanas [cientistas] identificam um novo gene”, acrescentou. Mas os genes trabalham de uma forma tão complicada que os cientistas ainda os não compreendem, alertou, e “nem todas as teorias científicas são criadas apropriadamente”.

Deborah Jones /afp

Fé, razão e violência

Com o título de “Fé, Razão e Universidade”, pronunciou o Papa, no passado mês de Setembro, na Universidade de Regensburg, uma conferência de cunho marcadamente académico, em acordo com o local e o auditório escolhidos. Mas esqueceu-se o conferencista de que também estava na “aldeia global” em que o mundo da comunicação social se transformou no século XX, abatendo toda a espécie de fronteiras, e com esse descuido ou alheamento desencadeou reacções a uma escala exponencial certamente nunca imaginada. Tratando-se de um discurso para universitários feito por um universitário, terá ele apenas contado com a atenção de um destinatário suficientemente informado para apreender o essencial de uma “lição” teológica cuja complexidade não dispensava o reconhecimento do acidentado percurso histórico das duas religiões que mais profundamente inscreveram, na consciência do chamado mundo ocidental, a antinomia (confessada ou não) imanente na cultura das diferenças.

É evidente que o conferencista quis distinguir as religiões cristã e muçulmana entre outras (a judaica, por exemplo), não pelo significado do número dos seus fiéis, - que seria tão atendível como o número de hindus e budistas que coabitam numa mesma humanidade que não se confina entre Cristo e Maomé - mas pelo facto de os percursos dos dois primeiros se terem realizado, até hoje, em linhas paralelas, que ainda não se encontraram.

É um facto que ambas reivindicam o primado da verdade da sua fé, baseada num Logos alegadamente inspirado por um Deus universal, porém seguindo práticas tão diferentes e por vezes tão opostas, que se diria conduzirem no sentido contrário à “voluntas ordinata” plasmada nas “leis” ou “regras de vida” prescritas nos seus Códigos fundamentais, - a Bíblia e o Corão - sempre que induzem a matar ou a morrer em nome de Deus, negando assim a bondade do próprio acto da Criação.

Como exemplo dessas oposições, que a história regista, o Papa-académico impôs ao Papa-pastor de almas a citação de um texto medieval em que o Imperador bizantino Manuel II Paleólogo desafia um interlocutor persa, também versado na cultura greco-cristã, a mostrar o que Maomé trouxera de novo à problemática da fé e da razão, para além de “coisas demoníacas e desumanas, tal como o mandamento de defender pela espada a fé que pregava”. Como não constou do discurso do Papa-académico se o interlocutor do imperador bizantino contrapôs à evocação da “jihad” islâmica as “guerras santas” que também foram as Cruzadas e a Inquisição, igualmente “contrárias à natureza de Deus, que não ama o sangue”, logo a “aldeia global” associou a terceira dimensão do cidadão do mundo Joseph Ratzinger: o Papa-político, chefe de uma Igreja organizada como Estado promotor e defensor de uma “ideologia”, como na Sociologia se chama ao “conjunto de ideias e representações que grupos sociais criam acerca do seu meio e de si mesmos para explicar o mundo que os rodeia e o papel que nele representam.”

Filho de uma determinada cultura, - germânica e eurocêntrica - o universitário Ratzinger não poderia ficar imune ao desenvolvimento da dialéctica que, depois dos seus compatriotas Kant, Fichte e Schelling, levaria um quarto compatriota, Hegel, a afirmar que o ser só se determina por uma oposição e uma luta contra o oposto. E no aspecto em que esta dialéctica se manifesta e ressalta no comportamento “político” dos povos, na sua obra “Princípios da Filosofia do Direito” há luzes que iluminariam mais o discurso do Papa se não o obrigassem a referenciar uma autoria equivocada...

Diz Hegel, no item 352, que “a verdade e o destino das ideias concretas, dos espíritos dos povos, residem na ideia concreta que é a universalidade absoluta. Esse é o Espírito do mundo. Em volta do seu trono, os povos são os agentes

da sua realização, testemunhas e ornamentos do seu esplendor. Como espírito, é ele o movimento da actividade em que a si mesmo se conhece absolutamente, se liberta da natureza imediata, se reintegra em si mesmo (...)”

Em abono da “universalidade absoluta” e do “Espírito do mundo”, o Papa-académico não hesitaria provavelmente em citar o filósofo. Mas talvez guardasse para si (pro domo sua) o passo seguinte em que Hegel afirma que a resposta aos três grandes Impérios em que o espírito se “fechou em si mesmo no extremo da sua negatividade absoluta” - o Império do Oriente, o Império Grego e o Império Romano - foi dada pelo Império Germânico (o Sacro Império Romano-Germânico, diga-se), ao qual caberia “a missão de concretizar o princípio da unidade da natureza divina e humana”, assim promovendo “a reconciliação como verdade e liberdade.”

Já não sensibilizaria minimamente o Papa o desenvolvimento da dialéctica hegeliana seguido por outros seus compatriotas “materialistas”, como Feuerbach e Marx, para os quais o ser divino é uma projecção fora do homem, uma “alienação”... Marx é peremptório: “Não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas, pelo contrário, é a existência social que determina a consciência.”

O “ruído” estrondoso que o discurso de Bento XVI provocou na “aldeia global” e no mundo islâmico em particular - apenas por conter uma citação que não é falsa, podendo ser “politicamente incorrecta” na boca de um Papa que também é “político” quando omite a violência que caracterizou a sua Igreja durante séculos (em Portugal a Inquisição só terminou no começo do século XIX) - haveria de fazer sorrir Karl Marx, por ver justificada ainda hoje uma reflexão sua, produzida no século XIX, sobre qual seria a “tarefa da história” (e concomitantemente da Universidade), face a uma realidade em que “... a crítica do céu transforma-se em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito e a crítica da teologia em crítica da política.”

Se fosse vivo, o filósofo do “materialismo histórico”, que também discursou em Universidades alemãs, haveria de dedicar aquela sua asserção aos fiéis de todas as religiões, mas, especialmente, aos teorizadores do “fim da História” e da “morte das Ideologias”...



IE / FN

Ciberleitura (II)

«Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos.»

Alberto Manguel,

Uma História de Leitura (1999)

A exegese do texto universal requer uma leitura tão diversa quanto a nossa criatividade possa imaginar. Mas o que se entende por leitura? A Roland Barthes não restam dúvidas, ler é «(...) reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas». Já Manguel afirma que «(...) nós, os leitores de hoje, ainda temos de aprender o que é a leitura» (1999).

A palavra leitura é plena de significados; diferentes contextos determinam significados diferentes. Contudo, ela é sempre sinónimo de capacidade de decifrar e traduzir sinais ou signos. Vejamos alguns exemplos: o astrónomo lê o mapa das estrelas; o dançarino lê as notações do coreógrafo; o músico lê as pautas de música; o pensador lê as ideias que formula; nós lemos quadros, fotografias, paisagens, textos.... Seja qual for o campo de acção, estamos sistematicamente a fazer leituras. Robert Scholes (1991) diz-nos que «(...) o mundo inteiro é um texto (...)», ou seja, uma sociedade não pode existir sem a leitura uma vez que nada existe fora da textualidade.

Etimologicamente, ler deriva do verbo latino legere que significava colher. Quando os romanos começaram a

ler, transferiram esse significado para a leitura, porque verificaram que das palavras se podia colher algo (Cf. Cadório, 2001). Actualmente, no dicionário Priberam (<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>), ao verbo ler são atribuídos os seguintes significados: i) conhecer, interpretar por meio de leitura; ii) recitar; iii) pronunciar o que se lê e iv) compreender. Tais significados podem enquadrar-se em diferentes contextos. Relativamente ao estudo CiberLeitura, interessa a leitura de textos escritos para normovisuais, independentemente do suporte em que se inscrevem.

Lemos através de todos os nossos sentidos, começando pela visão. Os olhos foram considerados por alguns autores como parte fundamental na leitura. Para Cícero (106–43 a.C.) o sentido mais apurado era a visão, fazendo notar que se recorda com mais facilidade um texto que se lê do que um texto que se ouve. Santo Agostinho (354–430) apontou os olhos, quer de forma positiva quer de forma negativa, como ponto de entrada no mundo. São Tomás de Aquino (1225–1274) considerava a visão como o sentido mais importante através do qual se alcançava o conhecimento. Na perspectiva de Ruskin (finais do Séc. XIX) a leitura era uma conversa com pessoas de outras épocas (assim tinha pensado também Descartes), muito mais interessantes e sensatas do que qualquer indivíduo que nos circunda.

Colocando a leitura numa linha do tempo, Roger Chartier distingue três revoluções: a 1ª deu-se no início da Idade Moderna (Séc. XV) e consistiu na passagem da leitura em voz alta à leitura silenciosa. Esta alteração provocou transformações imensas, pois o leitor passou a reflectir individualmente sobre o que lia em vez de reflectir sob orientação; no fundo, os textos deixaram de ter uma função exclusivamente de preservação, para passar a ser um instrumento de trabalho intelectual.

A 2ª revolução aconteceu no Séc. XVIII e consistiu numa leitura menos aprofundada e numa diversificação de géneros literários, já que até aqui o tema era normalmente de índole religiosa. Esta situação deve-se, sobretudo, a um grande crescimento da produção do livro, ao sucesso dos livros de pequeno formato, ao aumento do nº de jornais e à proliferação de clubes e sociedades que possibilitavam a leitura de livros e revistas sem ser preciso comprá-los.

A 3ª revolução teve início já na nossa época e trata-se da transmissão electrónica de textos. Neste caso, a grande mudança prende-se com o suporte de leitura que deixou de ser exclusivamente manuseável, como acontece num livro, por exemplo, para passar a ser também virtual. Outra alteração diz respeito ao processo de produção e de transmissão dos textos: enquanto que, anteriormente, autoria, produção e transmissão eram da exclusividade de diferentes indivíduos, hoje em dia tais tarefas podem estar concentradas numa só pessoa. O autor afirma que a passagem da leitura impressa para o monitor do computador é tão significativa como foi a passagem do rolo ao códex durante os primeiros anos da era cristã.

Mais leituras, na Parte III, a seu tempo.

COISAS do tempo

Betina Astride
Escola Básica
de 1º Ciclo de Ciborro,
Montemor-o-Novo. Évora
betina_a@hotmail.com

CORRUPÇÃO

A corrupção continua a ser um dos maiores problemas mundiais

A corrupção continua a ser um dos maiores problemas mundiais. Quase metade das empresas perdem contratos devido a subornos e a comissões ilegais pagas pelos competidores.

Segundo um estudo feito em 350 empresas nos EUA, Grã-Bretanha, Alemanha, França, Holanda, Hong-Kong e Brasil [realizado pela Control Risk, especializada em corrupção e os advogados Simmons & Simmons] cerca de 43 por cento das empresas dizem ter perdido contratos devido a subornos. A economia de Hong Kong é a mais afectada tendo a corrupção aumento 69 por cento desde 2002. A Holanda (46%) e os EUA (44%) viram a corrupção subir.

Cerca de 10 por cento das empresas consultadas calculam que as comissões ilegais poderão representar até metade do custo total dos projectos em jogo, e 7 por cento consideram que o suborno pode ser ainda mais elevado.

De acordo com este estudo, os níveis de corrupção dificultam a atracção do investimento estrangeiro. A maioria dos consultados consideram que a tendência não é para melhorar a situação. De facto, 32 por cento pensa que a corrupção vai continuar a aumentar e 21 por cento que pode baixar.

“É muito claro que há um largo caminho a fazer até que a corrupção se converta em algo do passado”, disse Bray um dos autores do estudo.

Do nascimento das telecomunicações... Como e quando?

Costuma dar-se por um facto adquirido, quanto ao arranque das telecomunicações, a demonstração, por Samuel Morse, da ligação telegráfica “eléctrica” entre o Congresso dos EUA, em Washington, e a gare de caminho de ferro, em Baltimore. Acrescenta-se com frequência o ano da sua realização, 1844, e, por vezes, mesmo o dia e o ano, assim como a distância de 70 Km separando os telégrafos instalados em cada um dos extremos da ligação referida - talvez com o objectivo de que tais detalhes ajudem definitivamente à verosimilhança e à credibilidade de tal asserção. O próprio autor do texto presente tem procedido de tal modo em certas ocasiões.

Trata-se, aliás, de uma maneira de sinalizar acontecimentos muito própria desta nossa modernidade. Ademais é uma forma de destacar informação relevante que é estimulada pelo ambiente mediático em que as nossas sociedades têm estado imersas. Por exemplo, se eu tivesse que elaborar uma pergunta, para um dos populares concursos televisivos que pretendem combinar entretenimento com cultura [geral], acerca do pai fundador / inventor da telegrafia “eléctrica” poderia colocar Morse em alternativa a Bell - ligado à invenção do telefone -, Wheatstone - ligado a um telégrafo “eléctrico” concorrente - e Henry - de quem Morse colheu a ciência e o saber fazer sobre a utilização do electromagneto para a recepção das mensagens -, sendo, claro, Morse, a resposta a dar como solução correcta. Seria uma pergunta difícil. O mesmo aconteceria para as datas, confrontando 1844 com 1837 - o ano da demonstração do telégrafo de “morse” por Morse -, 1855 - a data entrada em funcionamento da rede telegráfica portuguesa, mais precisamente em Setembro desse ano - e 1876 - quando Bell demonstrou oficialmente o telefone. Qualquer delas, perguntas muito mais difíceis do que a efectuada na televisão francesa sobre se era a Lua, o Sol, Vénus ou Marte, que girava em torno da Terra - e neste caso o concorrente falhou, pronunciando-se pelo Sol, depois de ter pedido ajuda ao público, que votou maioritariamente no Sol.

No entanto, nem Morse fez tudo sozinho, nem sequer tudo o que era mais relevante, nem Wheatstone, a quem foi atribuído a solução rival à de Morse, o telégrafo “eléctrico” de agulhas, que teve não pouca voga - inclusivamente, a



IE / FN

sua primeira ligação, entre Paddington (que o visitante actual de Londres conhece bem como nó de Metro e de caminho de ferro) e Slough -, em 1841, ou seja, três anos antes da famosa ligação de Morse entre Washington e Baltimore, nem Wheatstone, dizíamos, teve a iniciativa de avançar por ele mesmo.

E, se neste último caso, o do britânico telégrafo de agulhas, foi Cooke que desafiou Wheatstone para avançarem conjuntamente, no caso de Morse - pintor e professor universitário de Belas Artes, em Nova Iorque -, aquele a quem designam com frequência como o seu assistente principal, Vail - mecânico de profissão -, foi de facto o parceiro indispensável de Morse em vários dos aspectos tecnológicos, o parceiro daquilo que teve a ver com o criar de específico saber fazer. Com efeito, sendo certo que Morse foi beber muito do que estava realizado em termos de electromagnetos a Henry, professor universitário de electromagnetismo - com o qual manteve grande controvérsia a propósito das patentes -, já nomeadamente a chave morse, o registador de papel à recepção e o alfabeto morse são sobretudo atribuíveis a Vail, que acabou por participar nas patentes de Morse e, por fim, morreu na miséria. Enfim, se Morse foi o empreendedor, o “campeão”, o gestor do projecto pelo qual o arranque das telecomunicações é conhecido, o que não deve continuar na sombra é ter sido Alfred Vail que, na realidade, se manifestou a centelha de génio que deu início ao caminho da ciência e prática da codificação em telecomunicações.

ciência
e vida

DA CIÊNCIA
e da vida

Francisco da Silva
Engenheiro, Portugal
Telecom, Lisboa

Estudo sobre a imunidade dos pica-paus à dor de cabeça vence prémio ignóbil

O esforço de cientistas que se debruçaram sobre complexas questões como porque os pica-paus não têm dor de cabeça enquanto bicam os troncos das árvores à procura de minhocas, foi reconhecido em Outubro com os prémios Ignóbil, uma sátira aos Nobel, entregues em Cambridge, Massachussets.

Os prémios são entregues para “honrar as experiências que primeiro fizeram as pessoas rir, e que depois as fizeram pensar”, segundo os organizadores.

Aos vencedores é dado um minuto para fazerem o seu discurso de agradecimento, com o limite de tempo estritamente regulado por uma menina de oito anos.

As solenidades envolvem tradicionalmente espectadores atirando aviõezinhos de papel no palco enquanto o professor de Harvard Roy Glauber voluntariamente varre tudo, como faz há 10 anos.

Glauber insistiu em manter-se no serviço de faxina para a 16ª cerimónia anual deste ano, mesmo tendo sido o vencedor do Prémio Nobel de Física do ano passado.

Apesar do tom irreverente da cerimónia, os prémios são levados cada vez mais a sério pela comunidade científica, com oito dos 10 vencedores deste ano pagando do próprio bolso para comparecer à cerimónia.

Prémios IGNÓBIL 2006:

Paz - Howard Stapleton da Merthyr Tydfil, em Gales. Inventou um “repelente electrónico de adolescentes”.

Ornitologia - Ivan Schwab, e Philip May, da Universidade da Califórnia. Trabalho pioneiro sobre “a capacidade dos pica-paus em evitar as dores de cabeça”.

Acústico - Lynn Halpern, Randolph Blake e James Hillenbrand. Conduziram experiências para saber “porque é que as pessoas não suportam o som de unhas arranhando o quadro preto”.

Matemática - Dois investigadores da Australia's Commonwealth Scientific and Research Organisation. Descobriram «quantas fotos você precisa de tirar para assegurar que ninguém num grupo pisque os olhos».

Medicina - Francis Fesmire, da Universidade do Tennessee. Pelo seu trabalho “Tratamento de soluços com massagem digital rectal”.

Física - Basile Audoly e Sebastien Neukirch, da Universidade de Paris. Desvendaram “porque o esparguete seco tende a quebrar-se em mais de dois pedaços”.

Química - Cientistas da Universidade de Valência. Estudo sobre a “Velocidade ultra-sónica no queijo cheddar quando afectado pela temperatura”.

Nutrição - Wasmia al-Huty, do Kuwait. Mostraram que “os besouros comedores de estrume são na verdade exigentes na escolha de sua refeição”.

Biologia - Bart Knols, da Holanda. Pelo estudo que mostra que “os mosquitos fêmea da malária são atraídos pelo odor do queijo limburguer e do chulé”. Os últimos vencedores foram Don Featherstone, criador do flamingo rosa de plástico. Kees Moeliker, registou o primeiro caso cientificamente comprovado de necrofilia homossexual em patos. Stefano Ghirlanda, co-autor do estudo “Galinhas Preferem Humanos Bonitos”.

INSÓLITO

33
a página
da educação
novembro 2006



IE / FN

Nobel da Literatura · 2006

Romancista turco Orhan Pamuk recebeu o Prémio Nobel de Literatura de 2006

PROTAGONISTAS

José Paulo
Serralheiro com AFP

O escritor turco Orhan Pamuk, de 54 anos, recebeu no dia 12 de Outubro a notícia de lhe ter sido atribuído o Prémio Nobel de Literatura de 2006. “É uma grande honra, um grande prazer”, disse Pamuk a jornalistas na Universidade de Columbia em Nova York, onde estudou nos anos 80. “Estou muito feliz. Julgo que é um reconhecimento pelo meu trabalho e pela minha modesta dedicação à grande arte do romance. O prémio não mudará os meus hábitos de escrita”, prometeu aos leitores.

Orhan Pamuk já tinha recebido outros prémios literários no estrangeiro, entre eles o prestigiado Prémio da Paz dos livreiros alemães em Outubro de 2005. No seu país, a Turquia, foi considerado um renegado pelo facto de ter manifestado interesse pelas questões arménia e curda. “Um milhão de arménios e 30.000 curdos morreram nessas terras, mas ninguém, além de mim, ousa dizê-lo”, tinha afirmado em Fevereiro de 2005 a uma revista suíça.

O júri considerou que o escritor, “na busca pela alma melancólica da sua cidade natal, descobriu novos símbolos para o combate e a mistura de culturas”. Orhan Pamuk é autor de uma obra que tem em conta o posicionamento da sociedade turca entre o Oriente e o Ocidente. É autor de “Istambul: memórias e a cidade”, “O livro negro”, “A vida nova”, “Chamo-me Vermelho”, “Neve”, entre outros livros.

Nascido em 7 de Junho de 1952 numa família abastada de Istambul, o escritor abandonou aos 23 anos de idade os estudos de arquitectura pa-

ra se dedicar completamente à literatura. Sete anos mais tarde publicou o seu primeiro romance. Mas foi com a sua sexta obra, “Chamo-me Vermelho”, que recebeu o reconhecimento público.

As suas referências ao massacre de arménios às mãos do Império Otomano, assim como ao conflito curdo no sudeste do país, levantaram uma onda de protestos na Turquia. Recebeu ameaças de morte. Uma autoridade de província chegou a ordenar a destruição dos seus livros, ordem anulada pelo poder central turco que, com os olhos postos na entrada na União Europeia, cuida mais dos direitos humanos.

A atribuição do Nobel da Literatura a um escritor turco foi bem acolhida pela Comissão Europeia. “O prémio Nobel de hoje é uma boa notícia para a literatura mundial, mas também uma boa notícia para a liberdade artística e para a liberdade de expressão em particular”, declarou o comissário europeu para o alargamento, Olli Rehn, ao ter conhecimento da atribuição do prémio. “É uma boa notícia para todos aqueles que querem falar, buscar, conhecer a verdade, continuar o diálogo, intercambiar pensamentos e conhecimentos, não apenas na Turquia, mas em todas as partes, na Europa e no mundo”, insistiu o comissário.

Pamuk, dividido entre a sua dissidência política e o seu desejo de ver a Turquia na União Europeia, recebeu com irritação o facto de na Europa terem utilizado o seu caso judicial como um argumento contra o ingresso do seu país na UE.

A obra de Pamuk é reveladora da realidade vivida pela Turquia. As suas tentativas de se converter num país plenamente europeu, com a sua divisão entre o Islão e o secularismo, a tradição e a modernidade, encontram-se no centro das suas preocupações literárias.

O novo Nobel de Literatura vai receber, como os outros prémios Nobel, 10 milhões de coroas suecas (1,1 milhões de euros). A entrega dos prémios Nobel ocorrerá no dia 10 de Dezembro numa cerimónia em Estocolmo, sendo que o da Paz ocorrerá na mesma data mas em Oslo.

Últimos 15 vencedores do Nobel de Literatura

2006: Orhan Pamuk — Turquia
2005: Harold Pinter — Grã-Bretanha
2004: Elfriede Jelinek — Áustria
2003: John Maxwell Coetzee — África do Sul
2002: Imre Kertész — Hungria
2001: VS Naipaul — Grã-Bretanha
2000: Gao Xingjian — França
1999: Gunter Grass — Alemanha
1998: José Saramago — Portugal
1997: Dario Fo — Itália
1996: Wislawa Szymborska — Polónia
1995: Seamus Heaney — Irlanda
1994: Kenzaburo Oe — Japão
1993: Toni Morrison — Estados Unidos
1992: Derek Walcott — Santa Lúcia

AMBIENTE

Trópicos são, ao mesmo tempo, berço e museu da biodiversidade

Os trópicos são, ao mesmo tempo, o berço e o museu da maior parte da biodiversidade do planeta, o que confirma a necessidade de preservar as florestas tropicais, os recifes coralinos e os outros ecossistemas.

Paleontólogos e biólogos da Universidade da Califórnia em Berkeley e da Universidade de Chicago (Illinois) mostraram que três quartos de um grupo importante de animais marinhos, as ostras, os mariscos e outros moluscos apareceram inicialmente nos trópicos antes de se espalhar para os pólos. Apenas um quarto deste grupo emergiu a latitudes maiores, segundo estes cientistas cujo trabalho foi publicado na última edição da revista Science.

Na sua grande maioria, as plantas e outras espécies animais também tiveram provavelmente uma origem tropical, segundo James Valentine, professor de biologia da Universidade de Berkeley e

um dos co-autores desta investigação. O resultado do estudo responde parcialmente à questão apresentada pelos biólogos durante mais de um século, ou seja, porque há uma maior biodiversidade nas áreas tropicais marinhas e terrestres do que em latitudes mais elevadas.

“Estas espécies migram dos trópicos e aumentam a diversidade nas zonas temperadas e árticas e nós devemos, assim, preservar as fontes da fauna e da flora tropicais nas latitudes maiores”, explicou o biólogo.



Ana Alvim

António Teodoro em entrevista a “a Página”

“Todos os problemas sociais passaram a ser escolares”

Nenhum professor consegue responder a tanto, e muito menos quando é claramente hostilizado

“A nova equipa do ministério está totalmente afastada da política educativa e da problemática das Ciências da Educação”. Esta sentença - a que o jornal “a Página”, no seu primeiro número, em Janeiro de 1992, deu adequado destaque - referia-se à equipa do ministro Diamantino Durão e foi proferida por António Teodoro, então secretário-geral da FENPROF. Quinze anos depois, António Teodoro, hoje professor na Universidade Lusófona e vice-presidente do Comité de Investigação de Sociologia da Educação da Associação Internacional de Sociologia, é, de novo, entrevistado de “a Página”. E dá-se a coincidência do entrevistador voltar a ser eu, João Rita, pobre jornalista, que ainda não esgotei todos os apontamentos recolhidos nessa entrevista de Dezembro de 1991 onde, pela primeira vez, vi a grandeza da profissão de professor quando este assume a sua vocação de intelectual transformador.

Contar ou não contar com os professores

Como há 15 anos, quando Diamantino Durão extinguiu a Secretaria de Estado da Reforma Educativa, herdada de Roberto Carneiro, e queria fazer mudanças na Educação sem considerar o indispensável contributo dos professores, também hoje se ensaiam alterações na Escola remetendo para um segundo plano, ou até ignorando, os profissionais da Educação, em especial os professores.

António Teodoro lembra-nos que, no caso do actual Ministério da Educação, a legitimidade para exercer o Poder, só por si, não evita a conflitualidade, especialmente quando é indistigável, e quase acarinhada, a ideia governamental de que os males da Educação e do Ensino residem nos professores. Basta lembrar sinais que saem do Ministério da Educação, às vezes em contradição com os discursos oficiais, como os que empolaram a questão da avaliação, avaliação que os professores não recusam mas não com um quase carácter de punição persecutória como o que transparecia do secundaríssimo aspecto que seria o contributo dos pais em tal processo. A este propósito do tratamento concedido aos professores, António Teodoro desafiou-nos a procurar, por exemplo na Internet, informação sobre o que está a passar-se em Espanha. Fomos ver e, como dizia António Teodoro, Madrid reconhece o papel dos professores como em Portugal jamais se reconheceu. Bastou-nos ler um dos parágrafos da intervenção da ministra Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo, na abertura do ano escolar, em cerimónia realizada a 11 de Setembro em Avilés.

“En estas palabras de inicio de curso no quiero dejar de expresar todo mi reconocimiento al trabajo que realiza el profesorado. Sabemos que ninguna mejora del sistema educativo es posible sin su colaboracion y compromiso. Su profesionalidad debe reforzarse, elevando no sólo su reconocimiento social sino también su formación inicial y continua”, disse Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo. Não há memória de se ouvir, em Portugal, da boca do Poder, um compromisso no sentido do reforço do reconhecimento social dos professores.

Já em 1987 – leio na mesma edição de “a Página” onde foi publicada a nossa primeira entrevista a António Teodoro -, o então indigitado ministro Roberto Carneiro confessava, na Assembleia da República, que o estatuto social dos professores estava mais desvalorizado do que em 1967.

Em Janeiro de 1992, num documento discutido numa Conferência Nacional do Ensino Preparatório e Secundário que a FENPROF organizou em Albufeira, documento que teve, plausivelmente, a contribuição activa de António Teodoro, lia-se que “o professor não é um funcionário, é um intelectual cuja função não é cumprir passivamente ordens mas pensar criticamente o exercício da sua função e a instituição escolar”. Neste ano da graça de 2006, não é assim que o governo vê os professores. Tampouco parece reconhecer-lhes o dever de definirem, com os seus pares, um projecto pedagógico próprio, por cujo êxito se responsabilizam, num quadro de uma participação, pela reflexão crítica e pela acção reflectida, na definição da política educativa.



Ana Alvim

Problemas sociais são todos escolares

Recupero agora uma nota, à data sublinhada por António Teodoro, quando citou um conselho do então director do “Le Monde”, Jacques Lesourme, que num relatório sobre os grandes desafios da Educação para a França do ano 2000 (como é fácil ler isto em 2006) dizia que a única via para mudar, de facto, a escola, centra-se em dois grandes eixos, o da autonomia das escolas e o da valorização dos professores.

António Teodoro sublinhava a vermelho os sentimentos generalizados de náuseas dos professores e da opinião pública ligada à Educação quando se fala, com aquele ar asséptico do Poder, numa Reforma Educativa que se encomenda a uns quantos técnicos e se tenta impor, com a evocada legitimidade da maioria, a todos. Era um manifesto francês contra as políticas públicas dos últimos 25 anos, na linha de um chamado «consenso de Washington» que o próprio professor António Teodoro tão bem caracterizou num artigo publicado em “a Página”, há cerca de um ano.

“(…) As políticas públicas, nos últimos vinte e cinco anos, têm sido marcadas por uma ortodoxia que tem no chamado «consenso de Washington» a sua expressão síntese: disciplina fiscal, cortes na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulação e direitos de propriedade. Também na educação, neste período, se assistiu à lenta mas segura afirmação de um novo bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia (e de democratização do ensino) às práticas de consumo (educacional), de cidadania a um individualismo possessivo, e de igualdade ao medo da diferença e ressentimento face ao outro (…).”

E, no entanto, como sublinha de novo, agora, António Teodoro, estará mais de acordo com o nosso tempo, e com um desejável processo historicamente crescentemente civilizacional, que a Escola deixe de ser reprodutora de desigualdades para ser, prioritariamente, geradora de mudanças e emancipadora. Lembra-nos António Teodoro, que a escola como lugar central no processo de construção da modernidade resulta da consagração da superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. E tem sido assim nos últimos três séculos, enraizando a ideia de que tudo e todos os problemas se remedeiam sempre com mais Educação. “Hoje todos os problemas sociais são escolares”, lembra Teodoro.

Como se a Escola fosse, e é erradamente aos olhos de muitos, a grande responsável pela existência do desemprego, pela proliferação da droga, pelo alastramento da pobreza, pelo insucesso das minorias... Como assim, se a escola está a ser embrulhada numa lógica individualista, num quadro concorrencial absurdo, apesar de pretender, constantemente, dar corpo a uma política de inclusão?

José Paulo Serralheiro, director de “a Página”, testemunha e participante desta entrevista a António Teodoro, de quem aliás também é editor (a Profedições acaba de publicar, na Colecção Andarilho, o título “Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente”, de António Teodoro), há muito que defende a “reinvenção” do sistema, uma espécie de

recriação da escola que resta da matriz que assenta bases na Reforma e na Contra-Reforma até contribuir, já no século XIX para a consolidação das cidadanias nacionais e a afirmação dos Estados-nação. Este modelo de escola, capaz de “ensinar a muitos como se fosse a um só”, já não responde às exigências que se colocam às sociedades dos nossos dias.

Como aprender a viver juntos ?

Hoje, a procura da distinção pelo conhecimento, com o conseqüente reconhecimento e sucesso (sonho sempre acalentado por quem acha que isto-nunca-esteve-tão-mal-come-agora, neste tempo em que até-o-filho-da-porteira-já-anda-na-universidade) esbarra nessa necessidade de aprendermos a viver juntos. Na conversa, de há dias, com António Teodoro e José Paulo Serralheiro, num encontro, para almoço, que decorreu no Restaurante do Pavilhão Rosa Mota, atrevi-me a citar um pequeno texto que escrevi para um catálogo de uma exposição de artes plásticas patente no Shopping Center Brasília, texto ao qual dei o título de “Como viver juntos”, plagiando o tema da 27ª Bienal de S. Paulo, a decorrer, tema que, por sua vez, foi também o de um seminário orientado por Roland Barthes, em 1976, no Collège de France.

“É a grande interrogação e o grande desafio do século XXI, descobrir se podemos, realmente, viver juntos”, diz António Teodoro. Um entrevistado, como António Teodoro, também marca o rumo da própria entrevista, e o tema do multiculturalismo que está subjacente à ideia de combater o intolerável reconhecimento da existência de discriminações das culturas minoritárias, levou-nos para os domínios da livre escolha da escola, dos rankings, dessa busca de “distinção” e “segurança”... Lembrando, por outras palavras, aqui já citadas, o que ele próprio já tinha escrito em “a Página”, que no quadro do chamado «consenso de Washington», se assiste “à lenta mas segura afirmação de um novo bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia (e de democratização do ensino) às práticas de consumo (educacional), de cidadania a um individualismo possessivo, e de igualdade ao medo da diferença e ressentimento face ao outro”.

Será hoje possível (neste Mundo em que se constrói um muro de betão e arame farpado, de 1200 quilómetros, a separar os Estados Unidos da América do



Ana Alvim

João Rita
Jornalista

“(...) a evocada legitimidade do Poder, só por si, não evita a conflitualidade, especialmente quando é indistigável, e quase acarinhada, a ideia governamental de que os males da Educação e do Ensino residem nos professores (...)”

“(...) o professor não é um funcionário, é um intelectual cuja função não é cumprir passivamente ordens mas pensar criticamente o exercício da sua função e a instituição escolar (...)”

“(...) A grande interrogação e o grande desafio do século XXI é descobrir se podemos, realmente, viver juntos (...)”

“(...) face às mudanças que atravessam a escola, hoje aberta a todos e durante toda a vida, não chega melhorar as condições de trabalho e aumentar a formação técnica dos professores. Exigirá seguramente, uma ruptura com as concepções de professor-funcionário e/ou de professor-técnico, que estiveram na origem da profissão docente e que continuam a marcar na contemporaneidade as políticas públicas da generalidade dos países europeus(...)”

“(...) a maior contradição é que o incremento da actividade dos professores não se situa ao nível do trabalho concreto com os jovens estudantes, na busca de melhores estratégias de aprendizagem, no trabalho colaborativo, mas antes em inúmeros relatórios e justificações, em reuniões, em vigilâncias e correcções de exames e provas nacionais, em recolhas de dados estatísticos e respostas a inquéritos de todos os tipos. O que se produz é um espectáculo, com uma grande condescendência cínica, em que se mostra o que se sabe que as novas entidades reguladoras querem ver. Por outras palavras, fabrica-se um véu e uma máscara sob a qual se continua a agir (e a sobreviver) tendo, provavelmente como consequência, como aponta Ball que a autenticidade é substituída inteiramente pela plasticidade (...)”

“(...) Se, como diz Foucault, entendermos por fabricação algo que é construído para produzir práticas de significação, estamos a assistir à construção de novos modos de ser professor. Mas estes processos de fabricação da alma dos professores são, ao mesmo tempo, resistência e capitulação (...)”

México) que, na expressão feliz de Boaventura Sousa Santos, citada por António Teodoro, durante esta conversa, “se reconheça o direito a ser igual, quando a diferença inferioriza, e o direito a ser diferente, quando a igualdade descaracteriza”? E será, ou não, este o verdadeiro trabalho de pensar o trabalho que se deve exigir, na escola, a todos os professores?

Quem é socialmente lúcido sabe que a solução está muito mais próxima dos ensaios de construção de outras sociedades, como os experimentados, em Portugal, na sequência da Revolução dos Cravos (1974), ou os discutidos no Fórum Social Mundial, do que numa asséptica globalização neoliberal, desregulada, que, por exemplo, dá como natural a existência de pobreza. Tempos houve, lembra António Teodoro, que ninguém, ou quase ninguém questionava a escravatura, e que nas Igrejas se discutia se os negros tinham alma... E, no entanto, hoje a escravatura está, oficialmente, erradicada. Que escola estamos a refazer neste contexto? E que interesses presidem à ideia de que os males da nossa escola (onde se gasta tanto dinheiro!) residem nos professores, no suposto laxismo dos professores, que agora, alguns poderes, cegamente combatem e elevam à categoria de bodes expiatórios?

Neste contexto, em “que os professores nunca trabalharam tanto e nunca viram tão poucos resultados”, a hostilidade do Governo para com a classe docente (António Teodoro lembra que a tónica deste governo, de dar pequenos passos, está ser contrariada na Educação) levará, inevitavelmente, a que a esmagadora maioria dos professores passe a usar máscara e véu para agir e sobreviver e para acautelar a própria alma da profissão.

Os ecos da conversa com António Teodoro, mais do que justificada pela recente edição de “Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente”, o título mais recente de António Teodoro, só podem terminar com o texto de abertura deste mesmo livro, uma citação de Paulo Freire, aqui reproduzida como convite à sua leitura total.

É um parágrafo da “Pedagogia da Autonomia” (Paulo Freire, 1997).

“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da Educação”.



IE / FN

SOLTA II
Manuel Pereira
dos Santos
Departamento de Física
da Universidade de Évora
mpsantos@uevora.pt

A quem vamos ensinar a ciência que hoje fazemos?

Ultimamente tenho andado bastante preocupado, porque parece que se-
rei obrigado a mudar de profissão. De facto - enquanto cientista (ou físico)
em exercício ainda actualmente neste início do séc. XXI - não encontro
público a quem ensinar aquilo que vou produzindo na investigação:
Na Universidade, rarefazem-se (ou evacuem-se) os (poucos) alunos de
Física... Ainda na Universidade - pelo menos na minha! - os alunos de
Engenharia, aos quais os físicos também dão aulas, contentam-se com a
Física anterior ao início do século XX!
No ensino secundário, onde agora - dizem! - se ensina "Física Moder-
na"... afinal esta "modernidade" termina no Einstein de há 101 anos!...
Ora eu queria era falar a alguém da Física Contemporânea, que estamos
ainda a criar agora (a Moderna, como disse, já está muito "velha")... mas
temo, realmente, estar-me a transformar, cada vez mais, num "historiador"
- mesmo que seja um "historiador de Ciência"! - para o que não creio ter
vocação! E desde que fui explicar ao infantário do meu filho, perante vinte
"pares-de-olhos de 5 anitos", o que era um "cientista da luz" (na designa-
ção que eles me deram!)... deixei de perceber por que não poderia falar
"destas coisas" no ensino secundário!
Senão vejamos: enquanto estive na Universidade do Minho, trabalhei em
espectroscopia Raman (pela qual o próprio Raman recebeu o prémio No-
bel em 1932... o que sempre é um quarto de século mais recente que a
"modernidade" atrás referida, e cujo centenário comemorámos em 2005);
além disso, usava um laser (criado pela primeira vez em 1960... a que, ob-
viamente, Raman nunca teve acesso!); nos últimos anos, com a ida para
a Universidade de Évora, comecei investigação no CeFITec da FCT/UNL,
utilizando um microscópio de força atómica (vulgo AFM)... desenvolvido
por Rohrer e Binnig - ambos prémios Nobel em 1987 pelo microscópio
de efeito túnel, STM - no início da década de 90... uns bons 15 anos após
eu ter concluído o meu curso... e até o doutoramento! Sou, portanto, um
físico contemporâneo (e não um moderno...) e busco o público a quem
posso introduzir a investigação que faço no dia a dia... E estou longe de
ser caso único... pois muitos dos meus colegas se deparam com proble-
mas semelhantes! Alertei para isso num artigo na "Página da Educação"
["Haverá Física depois de Planck?"] in www.apagina.pt, Arquivo por Au-
tores... mas o artigo, infelizmente, mantém-se actual.
E ainda acrescem a este "panorama" três aspectos que o acentuam:
Num contexto em que a Física e a Química são ensinadas conjuntamente
até ao 11º ano - embora desde que estou na Sociedade Portuguesa de
Física, ou seja, desde que era aluno, esta Sociedade reivindique a se-

paração das duas disciplinas no secundário! -, cerca
de 2/3 dos professores são químicos, ou engenheiros
químicos, ou físico-químicos do ramo de Química... e
se isso favorece o ensino da Química... não favorece
o da Física!
Os programas - para além de não preverem temas
mais actuais, ou contemporâneos - incluem, na sua
última versão, algumas actividades experimentais...
mas estas não existem nas escolas fora das grandes
cidades... e o "Hands-on-Science" desejado termina
muitas vezes apenas nos velhos acetatos... [Mais de
vinte anos de orientação científica de estágios, de Bra-
ga a Évora, confirmam este facto... Como não oriento
há dois anos... desejaria acreditar que estou enganado
quanto à situação mais recente!]
Finalmente, um ponto que reputo de essencial: só po-
de transmitir entusiasmo aos alunos sobre um domí-
nio quem com ele contactou criativamente (ou seja,
"investigou")... e não há razão para que toda a inves-
tigação fique nas Universidades (e Politécnicos)... ou
a que seja feita nas escolas básicas e secundárias as-
sente numa base de "voluntariado" e "ocupação dos
tempos livres" (que agora se designa de "componente
não lectiva")... Há cerca de dois anos escrevi um arti-
go na "Página de Educação" ["Escolas de Pesquisa",
in www.apagina.pt, Arquivo por Autores] defendendo a
incorporação nos Centros de Investigação de colegas
do ensino básico/secundário, com horários lectivos
reduzidos, que completariam com participação em
equipas de investigação. E mantenho... pois o Ciên-
cia Viva, internacionalmente muito elogiado, - e tendo
embora sobrevivido ao "regime de dieta" do anterior
governo - parece-me apenas um "oásis", que deverá
entrar na fase de consolidação e generalização... e de-
verá dispor de meios para o fazer!
Desejo profundamente estar equivocado, e que as crí-
ticas que aqui deixei, no próximo "Hands-on-Scien-
ce", sejam já tão "históricas" como a Física que posso
leccionar actualmente!

INSTANTÂNEAS

Trinta e cinco anos depois da sua criação, Chaves vira desenho animado

Depois de encantar, durante 35 anos, várias gerações de crianças o carismático personagem Chaves, o menino pobre que mora num barril numa vila habitada por personagens tão memoráveis como ele, virou desenho animado e está a ser exibido em vários países latino-americanos desde 21 de Outubro.

ONU denuncia que violência contra mulheres é um mal presente em todo o mundo

A violência contra a mulher é um mal generalizado em todo o mundo que acaba por afectar uma em cada três mulheres pelo menos uma vez na vida, segundo as conclusões de um relatório da ONU apresentado em meados de Outubro em Nova York.

Vídeos: o novo Eldorado das gigantes da internet

Vários gigantes da Internet estão dispostas a pagar um preço muito elevado para conquistar o mercado dos vídeos on-line, a nova galinha dos ovos de ouro dos rendimentos publicitários, como mostra o anúncio feito pelo site de buscas Google de aquisição do site de intercâmbio vídeos YouTube.

ESTUDO POLACO MOSTRA QUE NAZIS USARAM CORPOS HUMANOS PARA FAZER SABÃO

Durante a ocupação da Polónia, os nazis usaram “substâncias” dos corpos de prisioneiros dos campos de concentração para fabricar sabão, revelou em Outubro um estudo realizado pelo Instituto de Memória Nacional (IPN) e que traz à tona mais uma vez os horrores do nazismo.

“Nós concluímos que, sem sombra de dúvida, o sabão foi produzido usando substâncias obtidas de corpos humanos no instituto de anatomia da Academia Médica de Danzig, chefiada pelo professor Rudolf Spanner”, disse à AFP Paulina Szumera, funcionária do IPN.

Danzig é o nome em alemão para a cidade polaca de Gdansk. “Fizemos a nossa investigação para calar as vozes que negavam que isto tivesse acontecido”, afirmou. No trabalho de pesquisa do instituto, cientistas polacos estudaram uma barra de sabão apresentada como evidência durante os julgamentos de Nuremberg contra criminosos nazis depois da II Guerra Mundial, que estava nos arquivos do Tribunal Internacional de Justiça em Haia, disse Szumera.

A TV polaca TVN24 citou declarações de investigadores do IPN, segundo os quais os prisioneiros do campo de concentração nazi de Stutthof, no norte da Polónia, e da prisão municipal de Gdansk foram usados para fabricar sabão.

Também foram usados os corpos dos pacientes de um hospital psiquiátrico de Gdansk, disseram os investigadores à TVN24.

Alguns quilos de sabão foram produzidos pelos nazis em Gdansk e utilizados para limpar o laboratório do professor Spanner, acrescentou o IPN.

Extracto de amêndoas era adicionado ao sabão para lhe dar um aroma agradável.

Os sabões são normalmente fabricados a partir de gorduras e óleos que reagem com detergente (hidróxido de sódio).

Este estudo foi apresentado na mesma semana em que foram revelados outros horrores cometidos pelos nazis. Autoridades alemãs deram conhecimento da descoberta, no oeste da Alemanha, de covas colectivas contendo pelo menos 50 esqueletos, 22 deles de crianças, supostamente mortas pelos nazis.

Os restos foram encontrados em duas covas de um cemitério católico na cidade de Menden por investigadores que trabalhavam com base em relatos fornecidos por testemunhas da época da guerra, disse Ulrich Maas, promotor da cidade de Dortmund.

Numa das covas, os restos de 22 crianças estavam empilhados uns sobre os outros juntamente com os de dois adultos. A outra continha os corpos de um homem e de uma mulher.

Mas disse haver suspeitas de que os mortos, principalmente as crianças, eram portadores de deficiências e teriam sido mortos durante a Segunda Guerra Mundial.

Sob o regime nazi, o médico pessoal de Adolf Hitler, Karl Brand, era o encarregado do programa de eutanásia do regime. Mais de 70 mil pessoas portadoras de deficiências ou consideradas fisicamente fracas foram assassinadas pelos nazis, a maioria por injeção de gás ou líquidos venenosos.

Fonte: AFP

Uma escola com qualidade é uma escola de (para e com) pessoas

Conta-se que um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa jaula com uma escada ao centro sob um cacho de bananas. Quando um macaco subia a escada para apanhar as bananas, os cientistas lançavam um jacto de água fria nos que estavam no chão. Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada, os outros enchiam-no de pancada. Passado mais algum tempo, nenhum macaco subia mais a escada, apesar da tentação das bananas. Então, os cientistas substituíram um dos cinco macacos. A primeira coisa que ele fez foi subir a escada, dela sendo rapidamente retirado pelos outros, que o surraram. Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não mais subia a escada. Um segundo foi substituído, e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado na surra ao novato. Um terceiro foi trocado, e repetiu-se o facto. Um quarto e, finalmente, o último dos veteranos foi substituído. Os cientistas ficaram, então, com um grupo de cinco macacos que, mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam a bater naquele que tentasse chegar às bananas. Se fosse possível perguntar a algum deles porque batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria: — “Não sei, as coisas sempre foram assim por aqui.”

Em Educação há ideias feitas que custam a desaparecer. No caso concreto da Educação Especial muitas ideias (mal) feitas se instalaram também, que depois de escrutinadas apenas revelam opiniões vazias de fundamento. Por exemplo: — “Os alunos com deficiências severas estão melhor em escolas especiais”; ou ainda: — “Os pais gostam mais que estes alunos estejam separados dos outros”; e ainda a velha máxima: — “Há alunos que aprendem melhor separados dos outros”.

Quando questionamos este tipo de ideias, não encontramos o seu sustento e respondem-nos inevitavelmente: — “Não sei, sempre se pensou assim por aqui”.

Mas se toda a investigação séria aponta para o contrário e se os valores da inclusão escolar e social devem ser universais, como se conseguem manter estas ideias?

Há, pelo menos duas razões: a) ignorância e b) hipocrisia:

a) a primeira baseia-se no não patrocínio de uma investigação que avalie o nosso sistema educativo e sustente as decisões e os modelos (quando os há). Ou seja, muitas das decisões em educação neste país são tomadas avulso e sem ter em conta o conhecimento científico, construído, inclusivamente, em Portugal. Baseiam-se antes em critérios economicistas e ideias feitas, ou pior ainda, em ideias vagas.

b) em segundo lugar a inclusão de todos os alunos no ensino regular exige transformações nas escolas que até aqui têm sido evitadas. Para termos uma educação mais inclusiva a escola tem que mudar na sua essência, mas nada do que está a ser feito actualmente em Portugal nos leva nesse sentido. Ficamo-nos por medidas de gestão administrativa, laboral e financeira,

numa lógica quantitativa e desarticulada.

Como consequência, perpetua-se um modelo de Educação Especial que promove a catalogação de alunos em compartimentos especiais, com professores especiais para cada “mal”, sem que o essencial da escola tradicional seja beliscado. Falta coragem (ou competência) para levar à prática a escola de qualidade e moderna que só encontramos nos discursos. Pior que isso, continuam-se a financiar sistemas segregados de ensino sem que a escola regular tenha acesso a verbas para os alunos com NEE e mantêm-se modelos clínicos de sinalização e apoio dos alunos, sem se definir com clareza e determinação, um modelo inclusivo de escola. Por isso, quando se ouve dizer: — “O melhor para certos alunos é estar numa instituição; o que realmente se está a dizer é: — “O melhor para nós é que este aluno esteja numa escola especial, porque assim não temos de pensar em dotar a escola regular de recursos e, muito menos, de a transformar qualitativamente para os incluir”.

Felizmente a escola é uma organização que não se limita a reproduzir os vícios segregadores e os tiques tecnocratas de sectores da sociedade; ela tem também essa magnífica capacidade de gerar no seu seio as transformações positivas para tornar melhor essa mesma sociedade.

Neste início de ano lectivo, onde os docentes têm todas as razões para se sentir desmotivados, torna-se vital para o futuro da nossa escola e da nossa sociedade, que se mantenha vivo o espírito empreendedor e lutador dos professores, para que transformem em forças, o desinvestimento e a indiferença a que são votados, continuando a fazer a mudança de dentro para fora, contra as ideias feitas, a demagogia e a exclusão.

Afinal é essa capacidade de reflexão permanente e de fazer acontecer hoje o que ontem parecia impossível, que nos torna diferentes dos macacos. E, felizmente, a escola é (ainda) feita de pessoas.

A ESCOLA que (a)prende

Jorge Humberto Nogueira

Mestre em

Educação Especial

jorgehumberto@mail.telepac.pt

Quando se pensa em educação pública hoje, o que logo nos vem à mente é desorganização, desordem, falta de qualidade, etc. Por conta disso, alguns têm defendido que a escola deve adotar os princípios da gestão empresarial – tendo como referência as fábricas –, para que, então, ela alcance “eficiência”. Porém, a questão não parece ser tão simples assim. Ela requer mais atenção.

Desta forma, interessa abordar o processo de administração da escola pública, focando as suas características e comparando-as com a administração empresarial, para que, assim, se perceba as suas diferenças e incompatibilidades, mesmo que se admita a existência de aspectos comuns a ambas, como a definição de horários, a utilização de fardamentos, a estruturação de turmas e turnos, etc.

gestão. Talvez o respaldo encontrado pela proposta de se adotar os mecanismos de gestão do mundo industrial nas escolas seja resultado de, nas empresas, eles produzirem êxito. Contudo, se um empresário fosse gerir uma escola com esses mecanismos, por certo, que dispensaria um tratamento aos professores semelhantes ao dispensado aos operários e os alunos seriam vistos como produtos finais da linha de montagem.

Ora, a escola tem a sua especificidade, que a diferencia da fábrica. Na escola, por exemplo, lida-se com “material humano”, que tem subjetividade, ocorrendo de, no processo de formação, as pessoas terem opiniões que devem ser levadas em conta; na fábrica, pelo contrário, lida-se com matéria-prima inerte, que pode ser manuseada sem que ela reaja, para que então as mercadorias sejam produzidas.

Repensar a administração da Escola Pública, no sentido de ela superar os problemas que enfrenta, implica em considerá-la como um bem coletivo, pondo em evidência as responsabilidades do Estado e despertando na sociedade a cobrança para que ele as cumpra. Isto é, superar as dificul-

Repensando a administração da escola pública

OLHARES de fora

Syham Kafka
Vitorino de Oliveira
Professora do Ensino Fundamental, no estado do Rio Grande do Norte/Brasil.
syham_kafka@yahoo.com.br

Antes de mais nada, há que se assinalar que muitas das análises defendendo a adoção da gestão empresarial na escola, conforme os mecanismos administrativos do mundo industrial, são feitas por pessoas que não estão inseridas no contexto educacional. Por assim ser, por vezes, são produzidas abordagens sem consistência analítica, desconhecendo-se a realidade escolar. De outra parte, é inegável que as escolas públicas enfrentam uma série de problemas, como a falta de condições para a realização do trabalho pedagógico, a escassez de recursos, os entraves burocráticos, etc. São situações que têm gerado um quadro de dificuldades para professores e alunos.

Mas, isto não é uma decorrência da gestão pública da educação, e sim um resultado das políticas neoliberais, conforme os propósitos irracionais do mercado capitalista. É assim, por exemplo, que se tem perdido de vista a formação dos sujeitos em sua complexidade/integralidade, preocupando-se apenas em instruir corpos e mentes para servir aos interesses neoliberais no mercado de trabalho.

Deste modo, tem-se algo, no mínimo, irônico, que pode ser traduzido da seguinte maneira: o “quadro administrativo caótico” invocado pelos defensores da gestão empresarial como justificativa para a adotar nas escolas, é, na verdade, uma consequência da matriz político-ideológica na qual se origina essa proposta de

dades vividas pelo ensino público, não é algo que se consegue adotando-se o modelo de gestão do mundo industrial nas escolas, mas sim é uma meta que se atinge com a definição de iniciativas político-administrativas de forma endógena e com a participação da comunidade escolar.

Está em causa, portanto, desenvolver um tipo de gestão escolar que entenda a educação como construtora de conhecimento, e não como uma indústria que submete as pessoas aos imperativos das máquinas e do mercado, desconsiderando a subjetividade humana. Isto leva a uma tecnocracia (empresarial) que descaracteriza a função social da escola, tornando-a refém da lógica mercantil capitalista.

Um elemento chave da referida gestão deve ser a participação, congregando as ações de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, buscando uma autonomia efetivamente emancipatória, tanto do ponto de vista administrativo como da relação com o conhecimento. Trata-se, portanto, de um tipo de gestão que prioriza as sociabilidades, ao invés da regulação instrumental.

Enfim, pode concluir-se que a escola precisa ter o seu próprio tipo de administração, de acordo com as suas especificidades, não se subordinando à lógica da gestão empresarial/industrial, como prega o neoliberalismo.

Nota:

Este artigo foi elaborado a partir de um trabalho de investigação no âmbito da Área Temática Fundamentos Administrativos da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Brasil.

Salvação nos céus?

Nos últimos dias li vários artigos referindo a Internet como a “salvação” da Humanidade. Pessoas “bem informadas” escreveram – provavelmente leram o que escreveram na Internet – que esse “local” é o futuro de todos nós. Há quem pense que na Internet somos todos iguais, não existindo aí hierarquias, realizando-se assim, no Mundo Virtual (note-se esta ironia) uma espécie de “comunismo global, democrático e livre.” Erros Crassos! Pobres dos que ainda acreditam nos “Céus” como salvação para a Terra. Voltando à Internet, em <http://notitia.truenet.com.br/desafio21/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeNoticia?codigoDaNoticia=1018&dataDoJornal=atual> vemos que “Praticamente um em cada dez habitantes do planeta já visitam a Internet. Levantamento concluído pela Nua.com aponta que 580,78 milhões de pessoas têm acesso à rede em todo o mundo. A pesquisa constatou que o abismo digital entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos nunca foi tão grande. Enquanto os europeus têm 32% dos internautas do mundo, apenas 6% dos usuários da rede são latino-americanos – somamos 32,99 milhões. Entre os latino-americanos, também há discrepâncias dignas de nota. No Brasil, a Internet chegou a 7,76% da população em Maio de 2002. No Chile, em Dezembro de 2001,

a rede chegava a mais de 20% da população. No mesmo período, a taxa de penetração da rede no Uruguai era de 13,61% e, no México, de 3,38%. O país com maior número de internautas é a Islândia, onde 69,80% dos habitantes acessam a Web.” Esta estimativa é otimista, pois no ano 2000, ultrapassamos os 6000 milhões, logo nem sequer 10% dos seres humanos têm acesso à Internet. Depois, num planeta gasto pela destruição ambiental, com 43 milhões de crianças-soldados (veja-se a Internet) no qual em cada 6 habitantes 1 acredita que as vacas são sagradas (veja-se a população da Índia), não podemos ser tão crédulos que pensemos que algo criado para comunicações militares ao mais alto nível de decisão seja agora o ponto culminante da igualdade. Não é. A Internet pode ser útil para arranjar uns programas mais baratos, para fugir aos infinitos “direitos de autor” nunca pagos a uma Edith Piaf mas para sempre pagos às discográficas pelos consumidores. Quanto ao resto, Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o Echelon vigia nos altos Céus, só ele sabe... Quem já frequentou fóruns de “warez”, diz que mesmo aí existe hierarquia, culto dos mais poderosos, domínio de uns por outros. Resta-nos voltar ao princípio e esperar, com fé, que a salvação esteja nos céus, agora “electrónicos”... pois na Terra não se vê grande futuro.

ESTUDO REVELA ABISMO EDUCACIONAL NA EUROPA

A Europa corre o risco de ficar atrás da China e da Índia porque os governos do continente estão a fazer "muito pouco" para implementar os padrões educacionais que promovem o crescimento económico, alerta um estudo publicado no fim de Outubro.

"Ainda estamos a fazer muito pouco para dar o passo mais necessário: desenvolver e manter o capital humano que vai determinar a nossa futura prosperidade económica", denuncia o relatório preparado pelo "think tank" Deutschland Denken para o Conselho Europeu de Lisboa para a Competitividade Económica e a Renovação Social.

Em Lisboa, a União Europeia prometeu no ano 2000 tornar-se a sociedade tecnicamente mais avançada do mundo no prazo de uma década, uma ambição reafirmada na cimeira da UE realizada em Lahti, na Finlândia, no início deste ano.

Mas o relatório destaca que "a boa vontade política para tratar a inovação" não se traduziu no investimento em educação e formação.

Segundo o documento, a Europa disputa com a China e a Índia uma "corrida rumo ao topo", na qual "a capacidade de produzir mais produtos e serviços com valor acrescentado determinará a nossa capacidade de gerar a riqueza necessária para preservar o nosso modelo social para as próximas gerações".

O estudo listou os países segundo um "índice de capital humano", que considera as instalações educacionais de 13 países relacionadas com emprego, produtividade e demografia. As descobertas indicam um aumento das diferenças económicas e sociais na União Europeia.

Segundo o estudo, se a tendência actual se mantiver, por exemplo, "em 2030 os cidadãos da Alemanha e da Itália poderão vir a ter um PIB per capita 50 por cento menor do que o registado na Suécia, Irlanda ou Reino Unido".

De acordo com o relatório, a Suécia investe duas vezes mais recursos em escolas, universidades e educação para adultos do que a Itália e a Espanha.

Em geral, a Europa gasta menos com educação que os seus parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), acrescenta o documento.

Mas a situação pode ser revertida: mesmo que um país esteja atrasado no quesito investimento educacional, ele poderá rapidamente restabelecer a sua situação, ao fornecer oportunidade para a educação dos adultos e formação profissional, que o estudo apontou como um dos motivos do sucesso dos países nórdicos.

Por exemplo, as pessoas entre os 44 e os 64 anos na Suécia gastam em média 358 horas por ano em formação profissional, duas vezes mais que os alemães e três vezes mais que os espanhóis.

A Suécia também investe 1,7 por cento do seu Produto Interno Bruto nas suas universidades, menos que a Dinamarca e a Finlândia, mas o dobro da Itália.

Não é dada informação sobre Portugal, mas o estudo surge no momento em que o governo português apresenta o seu orçamento para 2007 com uma forte redução no investimento em educação.

Fonte: AFP

Considerações sobre conceitos de crescimento, de decrescimento sustentável e de desenvolvimento ecologicamente sustentável

1. O "crescimento económico"

É necessário ultrapassar as referências do paradigma mecânico newtoniano através dum pensamento ecologizado que faça ressaltar a achega sistémica e a abordagem da complexidade transdisciplinar.

Tomando Descartes (1596-1650) como pensador paradigmático do mecanicismo, podemos, no Discurso do Método⁽¹⁾, revelar a concepção do mundo que vem do séc. XVII até aos nossos dias.

Resumem-se em cinco pontos as linhas essenciais dessa "weltanschauung":

O reducionismo que pretende separar as partes do todo; A identidade analítica que pretende estabelecer limites definidos;

A não contradição e o terceiro excluído que fundamentam o discurso binário da mecanicidade;

O causalismo linear que tende a explicar pelo passado e dum forma determinística o presente e o futuro, excluindo as forças endógenas no processo evolutivo;

O progresso social como resultado do progresso técnico-científico assente na miragem de recursos sem limites.

Volvidos cerca de 350 anos, sobre esta referência cartesiana, a obra de Edgar Morin⁽²⁾ publicada na década de 70/80 do século XX, revela o paradigma emergente em que vivemos opondo aos cinco pontos cartesianos os seguintes fundamentos do novo pensamento:

A complexidade explícita um novo olhar de multiplicidade onde não é possível compreender os fenómenos sem a inserção do uno no multiplex;

O dialogismo ou a interacção simbiótica, revela o fim das fronteiras estáticas mostrando uma realidade dinâmica que não se compadece com o positivismo estático da anterior concepção;

A contradição, a diferença e a biodiversidade constituem um elemento essencial para conhecer a realidade;

O processo cíclico, em que a causa e o efeito são sistemicamente interactivos, opõe-se à explicação do determinismo linear;

A crítica reflexiva impõe o abandono das grandes narrativas metafísicas e exige uma pilotagem permanente da consciência sobre os processos fenomenológicos. Em vez de grandes explicações totais prefere-se uma fenomenologia processual e crítica permanentemente auto-avaliada. Esta nova concepção está longe de ser hegemónica.

A noção de crescimento económico insere-se numa concepção epistemológica assente no antigo paradigma cartesiano. Vigora ainda fortemente, mau grado as arremetidas deste outro mundo novo que vai desabrochando a custo. A mega máquina urbana reproduz dum forma alargada a força de trabalho, impondo as relações antagónicas entre a privatização dos bens de produção e a socialização dos trabalhadores.

A produção baseada na energia fóssil deste mundo-máquina funciona segundo um metabolismo linear que vai esgotando os bens naturais, transformando-os em lixos.

Esse funcionamento é predador dos bens da biosfera ao mesmo tempo que segrega a exclusão social, como referem as obras de René Passet⁽³⁾, Jean Marie Pelt⁽⁴⁾ e outros.

O processo de mundialização, que se consolida a partir do séc. XVI até aos nossos dias, teve algumas transformações. Mas não foram estruturais. Ocorreram adaptações do modelo capitalista às inovações introduzidas pela passagem dum paleotécnica à neo-técnica assim como formulações diversas de sistemas governativos dentro do mesmo parâmetro de exploração do homem sobre o homem e da tecnosfera sobre a biosfera. Sobre esta última etapa do capitalismo liberal, Serge Latouche⁽⁵⁾ analisou-a do seguinte modo:

1. Uma desigualdade crescente entre o norte e o sul, entre o centro e as periferias, mesmo no interior de cada país;
2. A continuação da pilhagem e a reinvenção da servidão e escravatura mais o trabalho infantil, constituem realidades presentes nos países neo-coloniais armadilhados pela dívida externa e em consequência de governos que servem a lógica do imperialismo;
3. A destruição dos ecossistemas e as poluições globais constituem o estado permanente do esgotamento e contaminação a que o actual modelo urbano-industrial sujeita a biosfera;
4. O fim do estado providência deu lugar à destruição do serviço público;
5. A mercantilização ocupou todas as esferas da vida;
6. O estado-nação desapareceu para dar lugar aos novos patrões do mundo – as multinacionais.

Notas:

- 1) "Discours de la Méthode", R. Descartes, Ed. Pléiade
- 2) "La Méthode", Edgar Morin, Ed. Seuil, Paris
- 3) René Passet, "A Ilusão Neoliberal", Ed. Terramar, 2001; "L'Économique et le Vivant", 2e. Édition, Economica, 1996
- 4) "A Natureza Reencontrada", Jean-Marie Pelt, Ed. Gradiva, 1991
- 5) Serge Latouche, "L'Invention de l'économie", Ed. Albin Michel, 2005; "Occidentalisation du monde", 3ème Ed. La Découverte/Poche, 2005

"Discours de la Méthode", R. Descartes, Ed. Pléiade

"La Méthode", Edgar Morin, Ed. Seuil, Paris

René Passet, "A Ilusão Neoliberal", Ed. Terramar, 2001; "L'Économique et le Vivant", 2e. Édition, Economica, 1996

"A Natureza Reencontrada", Jean-Marie Pelt, Ed. Gradiva, 1991

Serge Latouche, "L'Invention de l'économie", Ed. Albin Michel, 2005; "Occidentalisation du monde", 3ème Ed. La Découverte/Poche, 2005

SOCIEDADE e território

Jacinto Rodrigues

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto



IE / FN

Exm.º Senhor Director
do jornal a Página da Educação

Venho por este meio dar a conhecer três situações que ocorreram com ofertas de escola.

Primeira situação:

No dia 28 de Setembro fui contactada pela Sr.ª Ana Mascaranhas da Escola Profissional de Arqueologia do Marco de Canaveses, o contacto tinha como objectivo dizer-me que fui seleccionada para o horário de três horas do grupo de Psicologia/Sociologia ao qual eu tinha concorrido.

Sem eu perguntar nada, a referida senhora, começou a dizer que o horário tinha vários problemas:

1º As horas não seriam leccionadas sempre no mesmo horário, semanalmente eram alteradas;

2º Não era possível conciliar estas três horas com outra escola;

3º Não era estabelecido um contrato de trabalho com o Ministério da Educação;

4º O candidato colocado não teria regalias de funcionário público;

5º O pagamento iria ser feito a recibos verdes.

Inicialmente, estava tentada a aceitar as horas mas perante este cenário, pedi-lhe um tempo para dar uma resposta.

Neste intervalo telefonei para o Sindicato dos Professores do Norte (SPN) e expus a situação, disseram-me que não podia ser assim, tinha que ter um contrato e não podia ser paga a recibos verdes, do momento que aceitasse teria as regalias de funcionário público.

Pergunto eu, porque é que ela não queria que eu aceitasse o lugar?

Ví que algo de errado se passava e resolvi não dar resposta, ela também não voltou a contactar-me.

Segunda situação:

Aconteceu na mesma escola mas com uma colega do grupo 600, passo a citar:

«Essa escola “fez-me” uma parecida. Tentei candidatar-me ao horário de seis horas para Design e Multimédia, mas fiz a asneira de ligar para lá... A DRª

Ofertas de escola irregulares

que falou comigo (e que pela descrição deve ser a mesma) quis logo saber pormenores a meu respeito. Primeiro tentou convencer-me que estava longe de mais (90km) e que “tinha de compreender que não conseguiria assegurar o horário”. Teve de se calar quando lhe disse que em dois dias da semana já faço 120 km para uma escola onde estou agora, com horário de oito horas; aproveitou então para dizer que sendo assim era melhor pensar bem porque lhe ia limitar muito a atribuição do horário... (tenho três dias livres, caramba!). Por fim, ao saber que era do grupo 600 (sou licenciada em Design, especializada em Multimédia) disse para eu ver bem porque aquele horário tinha que ser para alguém ligado à arqueologia e património (ou qualquer coisa que o valhe, sei lá...). Por fim apenas lhe perguntei se queria alguém de facto especializado na área em questão e se para além disso o meu curriculum exterior ao ensino não valia de nada. Terminou com um “pronto está bem, se quiser mande lá o curriculum, o horário da outra escola e os seus dados”. Escusado será dizer que não mandei nada mas esta ficou-me “atravessada”...»

Terceira situação:

Passa-se na EBI de Pedome, cito:

«O que a Presidente do executivo fez não é legal, a Sr.ª Noémia de Fátima Freitas dos Santos, assim é o nome dela, colocou lá a sua sobrinha, Neusa Maria Ribeiro dos Santos (recém-profissionalizada e que só aparece nas listas de ordenação do grupo 200, sendo o último nome). Como se não bastasse, é recém profissionalizada, logo fica três anos seguidos na mesma escola (pois o horário de três horas já é completo). É significativo que não esteja em mais nenhuma lista, não concorreu para cíclicas, pois já sabia que ficaria em Pedome (dito pela própria) No entanto, argumenta que só concorreram pessoas com habilitação própria (reparem que essa Neusa era a última da lista de ordenação, passou à frente de todos)».

Esta candidata realmente é profissionalizada no grupo 200, grupo em que foi aberta a oferta de escola. Mas atenção, o tempo de serviço contado para o efeito de graduação é 31 Agosto de 2005 (Decreto-lei nº 35/2003 de 27 Fev.). Nesta data a referida candidata não tinha a profissionalização, logo está atrás de todos os candidatos que concorreram ao grupo 200 e que estão graduados a nível nacional.

Não duvido que haja outras situações como estas, o que peço em nome pessoal e em nome de todos os docentes é que se acabe com este tipo de situações.

Por favor, façam alguma coisa!

Os professores merecem e exigem respeito!

Vila Verde, 8 de Outubro de 2006 (Carta devidamente assinada)

Nota Redacção: Tendo recebido várias queixas de docentes relacionadas com contratações feitas quer por escolas quer pelas autarquias, a redacção da PÁGINA está a realizar no terreno a abordagem jornalística possível desta situação. Dela começa a dar notícia neste mesmo número no “Em foco” [página 22 e seguintes].

Publicado em <http://www.spn.pt/?aba=30&mid=122&thr=3721> e em <http://www.spn.pt/?aba=30&mid=122&thr=3736>

Praxes e cidadania

Paulo Marques
Barreiro

42
a página
da educação
novembro 2006

Parabéns à jovem que teve a coragem de denunciar a experiência humilhante e traumatizante de que foi vítima no Instituto Piaget, em Macedo de Cavaleiros.

Enfrentando a conduta violenta, abusiva e excessiva dos colegas «veteranos», que em nome da tradição espalham o terror entre os seus pares, levando à barra da justiça este ritual patológico, questionando a responsabilidade da

direcção da escola de ensino superior e trazendo para a praça pública o debate acerca dessa experiência «integradora» que dá pelo nome de praxe académica.

Empenhassem estes jovens «praxadores» as suas energias em protestos originais e civilizados denunciando erros e lacunas do sistema, participassem na vida democrática do país, constituindo-se em grupos de interesse, exi-

gindo do poder central a devolução de poder para a sociedade civil, exercendo uma plena cidadania por direito, activa, criadora, inovadora e transformadora, constituída em movimentos de defesa dos direitos humanos, dos consumidores, em grupos feministas, ecológicos, pacifistas... e Portugal seria hoje um país da Europa moderna e civilizada.



IE / FN

O cenário actual, marcado pelas transformações tecnológicas, acesso imediato às informações, novas exigências do mercado de trabalho, demandam que as escolas se actualizem e promovam aprendizagens mais profundas.

Aprender não significa acumular conceitos, mas compreender e reflectir sobre eles. Através desse exercício os alunos poderão transferir o conhecimento, assim como utilizá-lo ao longo da vida.

A escola deve se alterar no sentido de ensinar estratégias que possibilitem a aquisição do saber de forma crítica, independente e contínua. Para isso, a aprendizagem deve deixar de se centrar no aspecto transmissivo e integrar o ensino de competências, ou seja, os alunos devem ser ensinados a aprender.

O portfolio é um instrumento que atende a essas necessidades porque aumenta e diversifica o processo formativo, exercita o pensamento reflexivo, a competência de organização, a tomada de decisão, a capacidade de auto-avaliação e a sistematização dos percursos de construção do saber.

Pode ser concebido como uma colecção de trabalhos diversificados, executados ao longo de um período, como por exemplo: escritos, desenhos, reflexões sobre textos, filmes, músicas, opiniões, sentimentos, que devem de alguma forma reflectir os aspectos da instituição, do professor e do aluno.

É como “Uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento (...) constituem o somatório de experiências e de vivências do indivíduo” (Simão 2002:93).

PORTFÓLIOS Instrumentos que melhoram as aprendizagens e o ensino

É diferente de uma compilação de tarefas, usualmente designada de dossiê, porque possui características distintas, quase sempre antagónicas.

Não são guardados e esquecidos pelo professor e na escola, mas permanecem com o aluno, que deve utilizá-lo ao longo do percurso escolar.

São desenvolvidos ao longo do tempo, por isso possuem uma característica dinâmica. São capazes portanto, de ilustrar o percurso desenvolvido na consecução do conhecimento.

São incluídos continuamente, devem se interligar, ou seja, não são o agrupamento de muitos tipos de trabalhos, todos independentes.

Devem ser incluídos em função de objectivos de aprendizagem, traçados anteriormente pelo professor, pelo aluno e pelos os dois conjuntamente.

Pode atender a critérios avaliativos e até deve, mas a sua função primordial é se constituir em instrumentos que favoreçam as aprendizagens.

A avaliação pode ser feita pelo professor, que pode perceber a qualidade dos processos e produtos e atribuir um valor quantitativo, e pelo aluno que pode se auto-avaliar constantemente e realizar ajustamentos.

Os trabalhos não são produzidos no fim do período para fins avaliativos, mas continuamente elaborados, possibilitando a tomada de decisões.

Abarcam a dimensão afectiva e interpessoal porque contém comentários pessoais dos professores, dos alunos e outros actores envolvidos nas aprendizagens.

Um dos aspectos mais importantes é a necessidade de reflectir sobre os assuntos, procedimentos de selecção e estratégias de aprendizagem. Para além de realizarem um trabalho, eles devem ser capazes de perceber quais são as suas necessidades, o que poderá dificultar a realização das tarefas, como poderão enfrentá-las, que materiais serão necessários e que competências terão desenvolvido com a sua realização.

A capacidade para realizar um portfolio é em si mesma uma habilidade metacognitiva e auto-regulatória, pois coloca o aluno no centro da acção, por isso esse instrumento pode ser visto, não como a salvação de todos os desastres, mas como uma ferramenta que pode melhorar as aprendizagens e o ensino. Não serão esses, excelentes motivos para adoptarmos-los?

Referências: Bernardes, C. e Miranda, F. (2003) Portfolio: Uma Escola de Competências. Porto: Porto Editora.

Simão, A. (2002) O Conhecimento Estratégico e a Auto-regulação da Aprendizagem. Em: Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I.; Simão, A. Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: Perspectivas Psicológicas e Educacionais (77-94). Porto: Porto Editora.

Luiz Gustavo
Lima Freire.
Psicólogo, mestrando em
Psicologia da Educação
pela Faculdade de
Psicologia e Ciências
da Educação
da Universidade
de Lisboa

Um atentado à 4ª idade

As pessoas têm direito a não ver bruscamente alteradas no final da vida as condições de equilíbrio e segurança económica a que se habituaram e em que previram continuar a viver, muitas vezes conquistada ao fim de 40, ou mais anos de trabalho.

No caso dos casais, a segurança, é, também, a dos dois cônjuges saberem que, após a morte de um, o outro, nos anos que ainda terá de vida, poderá continuar em condições económicas mais ou menos semelhantes às anteriores, ou, pelo menos, não muito piores. As despesas de um agregado familiar não são reduzidas a metade quando um dos cônjuges morre, dado na economia de uma família haver despesas e compromissos incompressíveis. Às vezes até

aumentam. Nos muito idosos as despesas também aumentam, sobretudo quando são pessoas isoladas.

É para ter em conta estas questões que a lei em vigor em Portugal assegura, e bem, que nos casais com dois reformados, após a morte de um o outro, continue a receber metade da reforma do que morreu.

Era bom que o Ministério, antes de promover alterações, contabilizasse as despesas para o Estado e para a Segurança Social destas meias reformas, pagas a pessoas que em média só vão viver muitos poucos anos. Era bom que comparasse o seu quantitativo com o que pode ganhar o Estado com a reposição de um imposto sucessório, não para onerar nem

os pobres nem as classes médias, mas só as gigantescas fortunas que vemos formarem-se em Portugal em curtíssimo espaço de tempo.

Em qualquer caso, aquilo que os promotores da recente iniciativa não souberam avaliar foi a inquietação de muitos casais em que os dois parceiros, depois de fazer as contas, olham um para o outro e dizem: “depois de um de nós morrer o outro vai ficar numa situação muito difícil”.

Penso que a proposta de lei anunciada não irá passar, entre outras razões, por razões de sensibilidade, bom senso, equilíbrio, e porque o direito de assegurar a outra pessoa um benefício, é um direito que muitos adquiriram com o seu trabalho e como tal não pode ser retirado.

À LUPA

António Brotas
Professor Jubilado
do Instituto Superior
Técnico, Lisboa



A campanha lançada pela Coordenação Nacional para a Infecção do VIH/SIDA destinada a promover o teste da SIDA e que está a ser difundida nas TV's Portuguesas tem o lema: Não vivas às escuras! Faz o teste VIH/SIDA. Esta campanha que está a ser divulgada em 120 outdoors e num spot de 16 segundos, este emitido pelos diversos canais televisivos, custou cerca de 200 mil euros, sendo metade comparticipada pela Associação Portuguesa da Indústria Farmacêutica.

A mensagem ao ser direccionada para o público em geral, recorda não só, que o VIH/SIDA existe e que é um problema de todos, mas também, faz um apelo a um comportamento identificado. Usa um media poderoso – a TV e a mensagem é reforçada com outdoors. Seria interessante avaliar o efeito da mesma e saber quantas pessoas fizeram o teste do VIH/SIDA, sensibilizadas pela mensagem do spot emitido na TV ou pelos outdoors. Em nosso entender o spot não é apelativo e duvidamos que contribua para o comportamento desejado. A mensagem é instantânea, seca e sem vigor. Carece de elementos persuasivos que apelem à atenção das audiências, tais como: música, rostos de identificação, situações da vida real, cor, movimento, mudança de planos, movimento de câmara etc. Em boa verdade esta campanha serve apenas para “deitar areia para os olhos”, visto que termina dia 5 de Dezembro, 4 dias depois do Dia Mundial da SIDA. Uma hipocrisia portanto!

É possível fazer mais e melhor aproveitando os recursos, a imaginação e unindo vontades. Deixamos sugestões.

Sabemos que não se mudam comportamentos arreigados com mensagens de 16 segundos. Fazer uma campanha audiovisual para a venda de um produto é difícil, mas é-o muito mais, quando o objectivo é vender um comportamento associado ao VIH/SIDA. Na planificação de

Não Vivas às escuras. Faz o teste do VIH/SIDA!



IE / FN

uma campanha deste teor é aconselhável a participação de 4 especialistas nas áreas: da saúde, publicidade e educação. O que queremos – informar, sensibilizar ou motivar? Depois da definição clara do que se pretende, as investigações científicas realizadas devem constituir bases de trabalho, para suprir lacunas e ajudar na concretização dos objectivos. Quais os públicos que queremos? Quais os media a que estão mais expostos? A que horas e em que contextos de programação? Que mensagem queremos passar e como? Como construí-la?

Na fase de pré produção de uma mensagem é imprescindível o envolvimento de pessoas do público alvo, para ajudar a identificar comportamentos, linguagem tipo, estilos de vida, gostos, resistências, tabus, pressão de grupos de pares, etc. O pré teste é uma condição essencial para a avaliação do efeito pretendido, servindo-se de focus group. Sugerimos que a mensagem seja a mesma para todos os públicos, variando nas estratégias de realização e persuasão. Por exemplo, o símbolo do VIH/SIDA, uma música, um slogan que fique na memória, acrescido de modelos vigorosos de identificação. Os comportamentos serão modelados pela positiva, usando imagens de pessoas com glamour como espelho, em situações da vida real e de acordo com o estilo de vida desejado. Estes materiais seriam inseridos nos programas de maior audiência dos públicos alvo, usando diferentes media (rádio, TV, MTV, cartazes.). Para as escolas envolvidas nos projectos de Educação para a Saúde sugere-se o seguinte: os jovens idealizam uma mensagem (curta, impactante etc.)(1) e a música, sendo o produto final difundido numa rádio local, na introdução de todos os jornais informativos, durante um certo período (2 semanas) e repetida um mês depois e durante mais duas semanas. Estas campanhas surtirão maior eficácia, desde que sejam complementadas com iniciativas que envolvam a comunicação interpessoal e desde que sensibilizem, informem e motivem as diferentes audiências. Aqui fica uma receita!

1) LOPES, ORQUIDEA. (2006). SIDA: os media são Deuses de duas cabeças. Como elaborar campanhas de saúde pública. Viseu: Psicossoma.

IGARTUA, JUAN Y LOPES, ORQUIDEA. (2002) Relevância pessoal e tipo de formato do impacto persuasivo em curtas-metragens de ficção desenhadas para prevenir a Sida. Teoria Investigação e Prática; 1; Universidade do Minho.

IGARTUA, JUAN. Y LOPES, ORQUIDEA. (2002). La prevención del VIH/SIDA mediante cortos de ficción. Una investigación experimental. ZER., Revista de Estudios de Comunicación, Noviembre, 13 <http://www.ehu.es/zer/zer13/sida13.htm>

LOPES, ORQUIDEA. IGARTUA, LIFEN CHEN (Nov- Dec 2003) To Think or Not to Think: Two Pathways Towards Persuasion by Short Films on Aids Prevention, Public Health Communication, V. 8(6).

*http://www.gwu.edu/~cih/journal/contents/V8/N6/abstracts_v8n6.htm

LOPES, ORQUIDEA. A SIDA nos meios de comunicação (Janeiro 2006) In Jornal da Educação "A Página, 15, 152, p. 14. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4357>.

O professor é um pensador

No muito que se tem escrito sobre a educação e os professores, uma questão parece transversal a todas as reflexões: o professor é cada vez mais um mero transmissor de conhecimentos, correspondendo a uma visão puramente técnica do acto de ensinar. Esta formulação desemboca igualmente no actual discurso em voga do anti-construtivismo, nomeadamente do professor Nuno Crato e do livro que recentemente editou. Mas então o professor não é um pensador, não assenta as suas aulas e os processos concomitantes, em elaborações críticas no que concerne à relação conteúdos e público escolar alvo? Não é o pro-

fessor um intelectual, numa constante actividade mental a exigir reformulações face à volubilidade e heterogeneidade dos jovens em crescimento, angustiados nas suas dúvidas e frequentemente distantes do que se lhes pretende ensinar?

A uma visão tecnicista do acto de ensinar tem que se responder com firmeza que o problema não está nos contextos, ou no aprender a aprender (como se podem criticar tão levemente estes conceitos deveras importantes?), mas exactamente na não aplicação efectiva do ensino integrado, do contexto de aprendizagem e na falta de métodos de trabalho dos alunos, que

lhes não permitem aprender a aprender. Desmistifique-se desde já o discurso anti-construtivista, e implementem-se de facto condições para que a formação integral dos jovens seja uma realidade na escola e não uma mera questão de retórica. Mas não se confunda a aplicação dos princípios e os princípios em si. As teorias construtivistas não têm culpa das incapacidades de quem tem responsabilidades na Educação. Caso contrário, estamos a misturar de tal modo as questões que inviabilizará a elaboração de diagnósticos minimamente correctos das situações que carecem de resolução.

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 Luis, Ourense. | **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. | **DIZERES** — Angelina Carvalho, Colaboradora do CIEE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, Escola da Ponte, Vila das Aves. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. Arsélio de Almeida Martins, Escola Secundária de José Estevão, Aveiro. Domingos Fernandes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Fernando Santos, Escola Secundária de Valongo, Porto. Jaime Carvalho da Silva, Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Judite Barbedo, Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto. Paulo Melo, Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto. Paulo Pais, Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto. | **E AGORA professor?** — Coordenação: Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria. Colaboram: José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Susana Faria da Escola Superior de Educação de Leiria e Rui Santiago da Universidade de Aveiro. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, Universidade Técnica de Lisboa. André Escórcio, Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Miguel Ángel Santos Guerra, Universidade de Málaga, Espanha. Otilia Monteiro Fernandes, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Xesús R. Jares, Universidade da Corunha, Galiza. Xurjo Torres Santomé, Universidade da Corunha, Galiza. | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, investigador, Porto. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, Escola Secundária de Oliveira do Douro | **ERVA daninha e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto | **ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, Universidade do Porto. Isabel Baptista, Universidade Católica, Porto. José António Caride Gomez, Universidade de Santiago de Compostela, Galiza. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil. Colaboração: Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, Escola Superior de Educação de Lisboa. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa. António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Isabel Menezes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. João Barroso, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. João Menelau Paraskeva, Universidade do Minho. Manuel Pereira dos Santos, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho. Colaboram: Licínio C. Lima, Universidade do Minho. Manuel António Ferreira da Silva, Universidade do Minho e Virgínio 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. Ivonaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil | **POLAROIDs.txt. Palavras Situadas** — Coordenação: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Colaboram: António Branco, Universidade do Algarve e Maria de Lurdes Dionísio, Universidade do Minho. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. | **RECONFIGURAÇÕES** — António Magalhães, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Fátima Antunes, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Fernanda Rodrigues, Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIEE da FPCE Universidade do Porto. Roger Dale, e Susan Robertson, Universidade de Bristol, UK. Xavier Bonal, Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. | **TEXTOS 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 – 2ª 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

Santa Iria, a Deusa das Águas

É por demais conhecida a lenda da mártir Iria, jovem e formosa, alvo de lascivos e doentios desejos, vilmente assassinada e lançada às águas, que a transportarão carinhosamente nos braços até fundear frente a “Scalabis”, onde permanece ainda hoje num maravilhoso túmulo de alabastro, construído concerteza pelas potências celestes e escondido do mundo pelas águas protectoras do Tejo. Resistindo a todos os esforços para a deslocar, a mesma manifestou assim, de forma indubitável, o desejo de aí continuar, justificando portanto, em sua honra, a renomeação da velha urbe, de “Scalabis” para “Santa Iria” ou “Santa Irene”.

Igualmente em sua honra, diz ainda a lenda, D. Dinis mandou erguer sobre o túmulo (pela última vez mostrado, a rogo da “Rainha Santa”) um consagratório padrão que, dois séculos e meio depois, a Câmara de Santarém terá mandado revestir de cantaria, colocando no topo a imagem da Santa, ainda hoje, aí, alvo de devoção local.

Dela, diz a crença popular, que se as águas das cheias alguma vez lhe chegarem aos pés... o mundo acabará!!

Na verdade, enquanto simbólica de todas as hilogenias, a imersão equivale no plano humano à morte e, no plano cósmico ao dilúvio, que dissolve periodicamente o mundo no oceano primordial.

Mas a imersão nas águas não corresponde, nunca, a uma extinção definitiva: apenas a uma reintegração passageira no indiferenciado, à qual se sucede, inevitavelmente, uma nova existência, seja biológica, seja virtual ou sotereológica.

Princípio do aleatório, as águas precedem assim a criação, reintegrando-a depois periodicamente por absorção, fundindo-a temporariamente no caos niilista, donde há-de, mais tarde, emergir renovada, entenda-se recriada. Desintegrando as formas, as águas abolem a história (isto é o passado) possuindo deste modo as virtudes do esquecimento e capacidades de purificação e renascimento. Quem delas emerge, transforma-se portanto em bem mais que uma pessoa nova: numa nova pessoa; pura, isenta de pecados, rejuvenescida! Ciclicamente como acontece no baptismo. Ou de uma forma mais perene e prolongada, A imersão mítica e dramática de Iria, transforma-a, assim, numa nova entidade; renascendo numa nova dimensão, próxima agora da esfera do divino!

Resultando de um drama de inimaginável violência, potencia, ainda mais, a intensidade energética própria dos tempos de transição!

É a concepção cíclica da vida, simbolizada aqui no conjunto “água-lua-mulher”, que com a tríade “água-lua-devir” se conjuga em simbiose. Pois a lua, presidindo a todos os fluxos líquidos, dá corpo a uma estreita ligação com as inundações e os dilúvios. E a água simboliza a mudança, catastrófica ou não, do perpétuo devir.

Assim, Iria, adquire os atributos de uma divindade das águas, logo da regeneração e da fertilidade, naturalmente dos campos e da agricultura. Preside e regula as “cheias”

que ciclicamente arrasam os campos e os fertilizam, que destroem e criam, num contexto operatório e, inclusive catártico, da morte/renascimento.

Porque o “novo” provém do “velho” e a sua eclosão pressupõe a morte prévia do degenerado, do desgastado! Aliás, as antigas divindades da agricultura ou da fertilidade (como Cibele, Afrodite, Deméter, Atena ou Prosérpina) eram frequentemente objecto de rituais banhos sagrados. Deusas aquáticas essas, com as valências lunares fortemente ligadas, presidindo aos ciclos vitais da natureza e deste modo, aos grandes mecanismos do devir cósmico, muitas vezes cataclísmicos, algumas vezes apocalípticos.

Assim, Iria, a santa mártir, cujo drama existencial potencia a regeneração, adquire atributos de imortalidade por transubstanciação: diluída nas águas, com estas se funde, numa supressão de formas e lembranças.

Desumaniza-se! Torna-se divina!

Transforma-se, assim, num elemental das águas, qual “ondina”, eterna e intemporal, supostamente benéfica na dimensão assumida de divinização cristã.

Mesmo que não se manifeste! Não se revele em episódios mais ou menos hierofânicos!

Mesmo quando as contingências de uma vivência fluvial pouco impetuosa, vão deixando o pedestal, cada vez mais, fora do leito do rio! Apesar de tudo, está lá! Vigilante!

Respondendo aos milenares apelos das populações ribeirinhas na apaziguação dos impulsos, quantas vezes violentos, de uma natureza nem sempre serena e aprazível!

Catalisa, deste modo, toda a fertilidade dos campos que as cheias cíclicas fertilizam, mas impede, as mesmas, de assumirem, frequentemente, contornos catastróficos.

Marca, assim, os limites da regularidade, a partir do qual o caos impõe a sua vontade! Assinalando, em última instância, o fim de uma Era e, o sequente, início de outra!

república
dos leitores

Aurélio Lopes
Professor Convidado
da Escola Superior de
Educação de Santarém

45

a página
da educação
novembro 2006



IE / FN

Luís Filipe
Firmino Ricardo
Professor do Ensino
Secundário
na Marinha Grande
Mestre em Administração
Escolar pela Universidade
Portucalense, Porto

Gostaria que reflectissem um pouco nas mensagens destas três citações: (1) “Sem seguidores não há líderes” (Rego, 1998, p. 423), (2) “é necessário ter seguidores para ser líder” (Vargas, 2005, p. 39), e (3) “uma faísca só pode provocar explosão se houver matéria inflamável e oxigénio” (Klein e House, 1995, cit. Rego, 1998, p. 46). Estes últimos autores referem-se à faísca como o líder, à matéria inflamável como os seguidores, e ao oxigénio como a situação favorável. Nesta lógica, só se poderá entender o termo liderança se existirem seguidores e, será de consenso geral admitir-se que, não existe nada que se pareça com seguidismos cegos numa escola. Outra coisa não seria de esperar dada a sua estrutura colegial, e democrática, e a existên-

O absurdo do termo liderança aplicado à escola

cia de uma classe pretensamente homogénea. Ou seja, a situação também não é favorável. Hitler e Jesus Cristo (e tantos outros do género) foram, sem dúvida, líderes dentro deste conceito geral.

Assim, parece-me que só se poderá aplicar o termo quando se delimitar o conceito e condicionar o estilo como, por exemplo, afirmar-se que ser líder é (somente) estar à frente dum órgão numa postura de partilha de ideias e decisões (*empowerment*). Neste seguimento, e se nos demarcarmos da imagem mais imediata que temos do líder muito próxima de “grande homem”, poderemos ainda interrogar-nos sobre a razão de o sermos algumas vezes. Rotatividade dos cargos? Preenchimento de horários? Disponibilidade? Será, então, mais indicado falar-se em “(...) lideranças do que liderança, mais nos líderes do que no líder” (Costa, in Costa, Mendes e Ventura, 2000, p. 26). À semelhança de outros conceitos aplicados à escola, existe também aqui uma grande ambiguidade na sua aplicação.

Quando Vargas (2005, p. 80) afirma que: “A responsabilidade de um gestor pertence ao domínio da Lei, a de um líder pertence ao domínio da Ética” e Bennis (1989, idem, p. 28) acentua que “(...) as competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas ao contrário das competências da liderança”, ressaltam de sobremaneira as qualidades humanas que o chamado líder deve possuir. E aqui sim, nesta vertente, podemos de facto sê-lo.

Bibliografia Referenciada

COSTA, Jorge A.; MENDES António N.; VENTURA, Alexandre (orgs.) – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade Aveiro, 2000

REGO, Arménio – Liderança nas Organizações – Teoria e Prática. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998

VARGAS, Ricardo – A Arte de Tornar-se Inútil – Desenvolvendo Líderes para Vencer Desafios. Lisboa: Gradiva, 2005

A viagem de Sara Bessa

Jacinto Rodrigues
Faculdade de Arquitectura
da Universidade do Porto

A propósito do livro
«Viagem ao Centro de Mim»; de Sara Bessa
editado pela Papiro Editores, 2006.

Ao longo dos anos na minha actividade de professor na universidade fui-me apercebendo que o papel essencial da educação não é transmitir informações mas sim desenvolver um processo de investigação-acção em que o desenvolvimento pessoal se constrói na interacção consciente, numa dinâmica de grupo.

Em tal processo pedagógico activo o aluno aprende e ensina. Assim, são as atitudes que se forjam e não apenas opiniões e comportamentos que se manipulam ou adestram.

Nas nossas aulas de ecologia urbana na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto ensaiamos meditações dinâmicas na descoberta de arquétipos das formas, trabalhando a argila e fazendo desenhos. Ensaiámos também a consciência do corpo na relação entre movimento e música, buscando nos exercícios de eurtmia ou nos

“trabalhos” de Gurdjieff o centro de gravidade, a simetria e assimetria, o caos e a ordem, etc.

O estudo do eneagrama permite o conhecer-se a si mesmo conhecendo os outros. Assim, das referências sobre as “personas” busca-se um “eu” activo, capaz de lidar conscientemente com o movimento dinâmico tripolar entre pensamento, acção e emoção. Revela-se a tensão sistémica e dialógica desta tríade com as outras sensibilidades afins que referenciam personagens diversas. Desconstrução e construção, universalidade e singularidade e demais temas foram objecto das aulas de ecologia que para além de ecologia urbana eram também de ecologia espiritual.

Afinal o homem e a biosfera constituem uma interacção permanente entre Logos e Topos, estabelecendo ecossistemas que se metamorfoseiam. Todas as experiências vividas no estudo desta problemática, permitem dar sentido e pilotar a vida. Trata-se de buscar uma via de libertação pela autonomia da nossa consciência.

Foi neste contexto que tive como aluna a Sara.

Não era necessário dizer e muito menos repetir...

A Sara “sabia” porque dentro dela já havia o “fazer o vazio” de quem há muito procurava sair da mecanicidade repetitiva dum quotidiano que nos amarra ou do qual permitimos condicionamento. A viagem da Sara estava já em marcha. A vontade “pessoana” de ter vários heterónimos que nos descreve no seu livro, em ser “guardadora de rebanhos” ou “monge eremita isolado num templo budista” são reflexos duma individualidade polifacetada que revela a vocação de actriz capaz de criar “as várias vidas de que tanto necessito”.

Os desenhos que povoam o livro são imagens que comunicam conceitos, são mensagens poéticas de quem “aprendeu a ver” e “sabe ser criança para sempre” (...) “de estar simplesmente estando como se todas as coisas fizessem parte de mim e eu delas”.

Este livro de poesia, desenho e filosofia é um livro de nostalgia espiritual de quem faz da vida uma procura, uma demanda, uma viagem entre o céu e a terra.

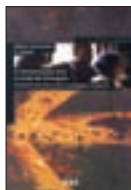
Montra



Acompanhar a criança segundo o seu temperamento

Na escola e em casa
Gérard Caron / pp. 302
Edição: Instituto Piaget

Para pais e professores esta é uma obra essencial. Gerard Caron é psicólogo escolar e descreve os temperamentos das crianças, a forma como lidar com eles e intervir. Distinguem-se quatro temperamentos dominantes: sanguíneo, colérico, melancólico e fleumático. O autor relata a sua experiência com crianças bem como as observações clínicas por si realizadas ao longo de inúmeras investigações. Além disso, o livro fornece questionários que permitem uma despistagem dos diferentes temperamentos e conselhos facilmente aplicáveis a cada situação.



A Comunicação Oral na Aula de Português

Programa de intervenção pedagógico-didáctica
Hilário Fernandes C. Sousa / pp. 279
Edições ASA

É à luz do reconhecimento que a palavra falada assume uma crescente importância na sociedade actual que deve ser lido este livro. "A possibilidade de se processar adequadamente a informação veiculada oralmente, através da selecção das estratégias adequadas, assim como a possibilidade da assunção efectiva da palavra, designadamente em contextos formais constituem hoje, como constituíram sempre, factores relevantes na construção cidadã", escreve Rui Vieira de Castro, professor da Universidade do Minho e colaborador do jornal "A PÁGINA da Educação" no prefácio a este livro de Hilário Sousa.

Aprenda a Usar a sua Autoridade Natural

Mathieu Maurice / pp. 255
Edições ASA



EX AEQUO

Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, Participação e Democracia
Organização de Helena Costa Araújo / pp
Edições AFRONTAMENTO.

Activismo e feminismo, "empowerment" e igualdade são algumas das questões que encontram reflexão numa variedade de artigos escritos no feminino e no masculino.



Sociologia dos Novos Movimentos Eclesiais

Foculares, Carismáticos e Neocatecumenais em Braga
Joaquim Costa / pp. 231
Edições AFRONTAMENTO

Entre o Diploma e o Emprego

A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros
Ana Paula Marques / pp. 260
Edições AFRONTAMENTO



Educação, Arte e Jogo

Santa Marli Pires dos Santos / pp. 91
Editora: VOZES

"Educar para a arte significa envolver o aluno em actividades que lhe propiciem experiências ricas em significado", assim se define este livro na contracapa. No interior, o professor pode encontrar propostas de actividades lúdicas adaptáveis a todos os graus de ensino do Básico.



Liceu Gil Vicente Um Arranque invulgar - Quando e onde

Eduarda Dionísio / PP. 168
Edição: Núcleo Museológico da Escola Secundária de Gil Vicente

A história de um Liceu contada através de documentos que marcaram a sua passagem pelos tempos, com início na 1ª República (1914-1926). Conta-se como as mulheres começaram a chegar aos liceus, as contestações da época, descrevem-se as rotinas e as características dos espaços escolares. Do espólio ilustrado neste livro fazem parte registos dos alunos que por lá passaram, correspondência, actas e outros documentos oficiais da escola.



Poemas Imperfeitos

Maria Virgínia Monteiro /pp. 48

"//onde será esse lugar perdido aonde// eu possa enfim aliviar esta cabeça// da sufocada tempestade a que se esconde// detrás do ópio das palavras que a adormece//"
Um livro de poesia "saída da escuridão protectora de uma gaveta", que marca os primeiros passos de Maria Virgínia Monteiro neste género literário.

Edição: UNICEP - Cooperativa Livreira de Estudantes do Porto



EDITORIAL GRAÓ

Pedagogia de la convivencia

Xesús R. Jares /pp. 175

"Pedagogia de la convivencia" é um livro que surge da experiência pessoal do autor enquanto professor, formador de formadores, investigador, criador de programas de convivência, mediador e pai. O primeiro capítulo incorre sobre os conteúdos da pedagogia para a convivência - respeito, directos humanos, ternura, diálogo, solidariedade, perdão e esperança - assim como os factores desagregadores da mesma - o ódio, os fundamentalismos e o medo. No segundo capítulo são apresentados os resultados da investigação «Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria» e fornecidas algumas pistas sobre o entendimento que alunos e professores faz da convivência e da violência nas escolas e que estratégias e espaços estão a usar para melhorar a convivência. Os restantes capítulos situam-se no âmbito das propostas e experiências. Xesús R. Jares escreve regularmente na PÁGINA da Educação.

Livros da editora Profedições, lda



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.



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 academização 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 Ourela.

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.



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.



Agostinho e Vieira - Mestres de Sujeitos!

João Barcellos e Manuel Reis
Profedições / ISBN: 972-8562-25-X / pp. 117 / Preço: 11 euros
Um Português. Um Filósofo. Um Anarco-Esotérico. Um Pesquisador. Um Poeta. Um Cidadão do Mundo. Agostinho da Silva é apresentado nesta obra como um homem de várias faces que só pode ser entendido no confronto de todas elas. António Vieira é revelado de uma forma nunca descoberta. João Barcellos e Manuel Reis são os autores deste livro que cumpre o propósito de despir a mensagem e a filosofia de Agostinho da Silva de preconceitos ideológico-culturais. Um livro para ser lido à luz da emblemática frase de Agostinho da Silva: "Não me interessa ser original, interessa-me ser verdadeiro."

Novidades Profedições



Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa (1892-1958)

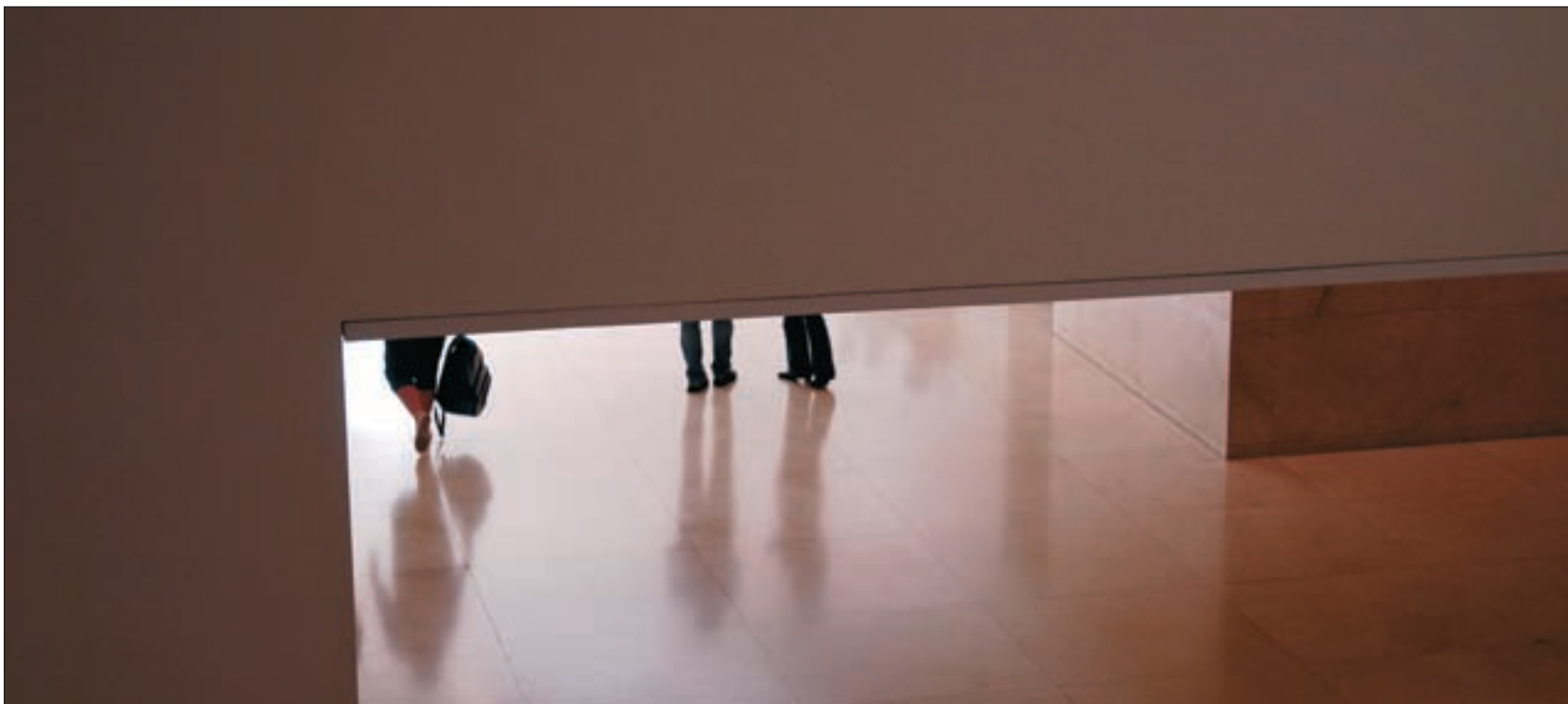
Luís Cardoso Teixeira
Profedições - ISBN: 972-8562-28-4 - pp. 184 - Preço: 12 euros
O livro resulta de uma investigação onde se sintetizam algumas ideias, estratégias e actividades pedagógicas propostas pela pedagoga Irene Lisboa. Os domínios estudados foram os da História da Educação e da Educação de Infância. Tendo sempre presente uma ideia da pedagoga que resume a sua visão da educação: "É um problema de ordem geral, à altura de todos os entendimentos e intervenções. Não se produz em laboratórios nem em gabinetes à porta fechada. Todos nós participamos dela - a recebemos e a ministramos, sem mesmo darmos por isso."

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



Chveik convocado para a guerra

RECORTES

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

Na época em que as florestas que ladeiam a ribeira de Rab, na Galícia, viam os exércitos austríacos atravessá-la em fuga precipitada; na época em que, na Sérvia, as divisões austríacas recebiam a surra que há muito tempo estavam a pedir, o Ministério Imperial e Real da Guerra recordou-se, na sua aflição, da existência do Sr. Chveik. O Ministério contava com o valente soldado para se safar da embrulhada.

O convite para se apresentar na ilha dos Atiradores, à junta médica que, eventualmente, o incorporaria na reserva, encontrou Chveik na cama, visto sofrer de um novo ataque de reumatismo. A hospedeira estava na cozinha a preparar o café.

— Sr.^a Muller – chamou Chveik numa voz abafada. — Sr.^a Muller, chegue aqui por um instante, se faz favor!

E quando a mulher, acorrendo ao chamamento, parou à beirado leite, Chveik continuou no mesmo tom:

— Sr.^a Muller, sente-se, se faz favor.

A voz de Chveik adquiriu qualquer coisa de misterioso e solene.

Erguendo-se na cama, declarou:

— Chamam-me ao regimento!

— Virgem Maria! – bradou a Sr.^a Muller. — O que vai o patrão lá fazer, a esse regimento?

— Vou partir para a guerra – respondeu Chveik numa entonação sepulcral. — A Áustria encontra-se numa ratoeira abominável. A leste, os Russos estão a dois dedos de Cracóvia e calcam o território húngaro. Mas nós estamos espalmados como roupa branca, minha pobre Sr.^a Muller, e aí tem por que é que o Imperador me chama às fileiras. Li ontem nos jornais que nuvens sombrias se acastelam no horizonte da nossa querida Áustria-Hungria.

— Mas se o patrão não se pode mexer?

— Não é uma desculpa para faltar à minha obrigação, Sr.^a Muller. Apresentar-me-ei empurrado num carrinho. Conhece o confeitiro da esquina? Pois bem! Ele tem uma caranguejola dessas. Servia-se dela, há alguns anos, para dar ar ao avô. A senhora vai procurá-lo da minha parte e peça-lha emprestada; a senhora me empurrará até junto desses cavalheiros.

A hospedeira desatou aos soluços:

— Patrão, e se eu fosse procurar um médico?

— Não dê um passo, Sr.^a Muller. Com excepção das minhas pernas, eu represento um bocado de kanonenfutter bastante comestível e, além disso, numa época em que a Áustria se desmora, todos os manetas, os pernas-de-pau, os paralíticos, os estropiados e todos os enfermos devem ocupar o seu posto. Continue tranquilamente a fazer o café.

E enquanto a Sr.^a Muller, numa tremura sem fim, vazava o café na chávena, misturando-lhe ao mesmo tempo amargas lágrimas, o valente soldado Chveik pôs-se a cantar:

O general Windischgraetz e os outros comandantes / Começaram a batalha ao romper do Sol / Hop, hop, hop! / Começaram a batalhar e lançaram gritos: / Jesus Cristo, ajudai-nos, e mais a Virgem Maria, / Hop, hop, hop!

A hospedeira, apavorada com este canto de guerra, esqueceu completamente o café e, fazendo um esforço para se ter nas pernas que lhe entravam pelo corpo, ouvia de boca aberta o «canto» que Chveik continuava a vociferar:

E mais a Virgem Maria e as nossas quatro pontes! / Onde estão as guardas avançadas, ó Piemonte? / Hop, hop, hop! / A batalha teve lugar, além em Solferino, / Corria sangue como se fosse água, / Hop, hop, hop! / Como se chovesse

sangue e carne aos montões, / Porque era o décimo oitavo que além se batia, / Hop, hop, hop! / Eh!, rapazes do décimo oitavo, a coisa vai boa para vocês! / Os carros cheios de massa seguem-vos para toda a parte, /

Hop, hop, hop!

— Patrão, suplico-lhe em nome de tudo o que tem de mais caro no mundo, acabe com isso! Soluçava a hospedeira na cozinha.

Mas já o Sr. Chveik acabava, o seu canto guerreiro: Os carros cheios de massa e as raparigas que vos amam! / Nenhum regimento vale o décimo oitavo, / Hop, hop, hop!

Num gesto desvairado, a Sr.^a Muller empurrou a porta e correu em busca de um médico. Regressou passada uma hora. Durante a sua ausência, Chveik deixou-se dormir.

Um cavalheiro corpulento acordou-o. Reteve a mão de Chveik um instante na sua e disse:

— Não se apoquente, sou o Dr. Pavek de Vinohrady... mostre-me a mão, assim..., ponha este termómetro debaixo do braço... Muito bem, deite a língua de fora... mais... não a recolha... O senhor seu pai e a senhora sua mãe já morreram? De quê?

E foi assim, numa época em que Viena desejava ver todas as nações da Austria-Hungria dar os exemplos mais brilhantes de dedicação e lealdade, que o Dr. Pavek prescrevia a Chveik brometos para lhe moderar o entusiasmo patriótico e recomendava ao valente soldado de não pensar no serviço militar.

Mas a recomendação médica não impediu – como veremos em breve – que Chveik se viesse a alistar nas fileiras do exército, promovendo um tão comovedor espectáculo público que foi notícia de primeira página de jornais. Um episódio a ler no próximo número.

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 1 ano: 25€ · 2 anos 35€ · Cada número 2€

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

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

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