

04 **A propósito de Luís Figo**

A propósito de Luís Figo, Manuel Sérgio da Universidade Técnica de Lisboa, lembra as luzes e sombras do espectáculo de maior magia do nosso tempo – o futebol! E diz que são em maior número as sombras do que as luzes! Por isso o nome das grandes vedetas brilha nos “sites” oficiais das empresas nacionais e multinacionais mais poderosas.

07 **Sinais (in)certos da escola pública**

Fátima Antunes, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho fala-nos de quem consegue transferências de crianças pobres e “indesejáveis”, pagando “quinhentos euros aos pais”, de quem tenta formar turmas “de elite” para que os netos tenham os companheiros desejados e desejáveis e de quem tem força para alterar horários de escolas em função de interesses de terceiros.

15 **Universidade à bolonhesa**

Agostinho Santos Silva, engenheiro dos CTT, diz que o modelo “à Bolonhesa” para as nossas universidades ter-se-á inspirado na tradição anglo-saxónica e no prestígio de inúmeras universidades americanas e inglesas que adoptaram desde há muito uma estrutura semelhante. Mas questiona-se também sobre se a estratégia de desenvolvimento que é servida por tal modelo é a que interessa no espaço europeu e a Portugal.

19 **Estatuto Editorial**

No início do seu XIV ano de publicação, e dando cumprimento à Lei em vigor, o nosso jornal publica, em versão revista, o seu novo Estatuto Editorial.

21 **Criança continua a ser ignorada**

Maria Emília Vilarinho, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, lembra que ao fim de 15 anos de boas intenções sobre os direitos das crianças, os relatórios da Unicef sobre a situação mundial da infância têm afirmado que não se têm registado melhorias substantivas na qualidade das condições de vida deste grupo populacional, um dos mais vulneráveis das sociedades e o principal como vítima dos conflitos armados e dos problemas sociais e de saúde contemporâneos

27 **Cérebro contra a prepotência**

Miguel Ángel Santos Guerra da Universidade de Málaga, Espanha, conta-nos a história de alguém que consegue torner a batota de um chefe prepotente com tal mestria que o chefe não perde a face nem consegue levar a prepotência até ao fim. Uma lição de política. A inteligência pode vencer a prepotência, embora esta seja, muitas vezes, tão forte que só se deixa vencer se não perder muito a face.



Na escola e na sociedade alguma coisa não bate certo

(páginas, 03, 07, 22, 23, 42 e 43).

Foto: isto é



“Êxito das escolas depende dos alunos e suas famílias”

Manuel António Ferreira da Silva, em entrevista a “A Página”, desmonta o discurso da “Nova Direita” em torno do falhanço da escola pública

(páginas, 11, 12 e 13).

Foto: isto é



O campo da educação, dado o grau de familiarização de que se reveste, é um terreno fértil para a emergência desse estilo discursivo [da «Nova Direita»], muitas vezes de raiz populista e sempre ideologicamente enformado (...) Estamos, pois, no domínio dos «lugares-comuns» que todos parecem entender, que todos têm a tendência para reproduzir mas que poucos estão em condições de utilizar em seu proveito pessoal e dos grupos restritos que servem e, muitas vezes, representam.

Terminei o texto anterior evidenciando a necessidade de «deslegitimação» do discurso da «Nova Direita» no campo da educação, embora esse processo tenha de ser generalizado a todos os domínios do social, tendo bem presente que essa tarefa não será fácil nem rápida dadas as características de que se reveste o referido discurso.

A principal característica desse discurso é a evidência, isto é, possui uma formulação tal que o torna (quase) imune à contestação e à refutação, impedindo assim a necessária introdução da reflexividade analítica, ingrediente indispensável ao modo de agir e de pensar democráticos. Estamos, pois, no domínio dos «lugares-comuns» que todos parecem entender, que todos têm a tendência para reproduzir mas que poucos estão em condições de utilizar em seu

proveito pessoal e dos grupos restritos que servem e, muitas vezes, representam.

O campo da educação, dado o grau de familiarização de que se reveste, é um terreno fértil para a emergência desse estilo discursivo, muitas vezes de raiz populista e sempre ideologicamente enformado. Tomemos alguns exemplos sugestivos:

– quem se opõe aos exames nacionais (até agora relegados para o 12.º ano e educação superior mas que ameaçam generalizar-se a todos os níveis da educação básica), instrumento considerado como o mais adequado do ponto de vista da objectividade e, conseqüentemente, da justiça?

– quem se opõe à avaliação do mérito, até agora implícita na avaliação através de exames e de testes vários e que tende a ser generalizada

a todos os domínios da administração pública (a chamada avaliação do desempenho), ou seja, quem se opõe a que os “melhores e os que mais se dedicam e esforçam possam ser devidamente recompensados”?

– quem se opõe e com que argumentos ao princípio, constantemente propalado na imprensa escrita e falada, da liberdade de ensinar e de aprender, consagrado pela máxima da escolha parental?

– quem se atreve a questionar a ideia segundo a qual a educação escolar se encontra numa crise profunda e que tal se deve ao facto de se encontrar submetida ao designado monopólio estatal, factor que impede a concorrência e a competição entre fornecedores, único processo considerado como capaz de ultrapassar a referida crise?

– quem se atreve a contestar a

ideia segundo a qual um dos problemas fundamentais da educação escolar é a inexistência de modelos de gestão de tipo empresarial no interior de cada escola?

– quem se atreve a desmentir a crise de autoridade do professor e a defender o seu urgente restabelecimento, qual ex-libris de uma visão nostálgica de um tempo que espero nunca mais se venha a viver?

– quem está em condições de rebater a ideia segundo a qual a educação escolar se caracteriza predominantemente pelo facilitismo e pelo hedonismo, sendo necessário e urgente o «retorno» a critérios de exigência e de excelência, alegadamente característicos de um modelo educativo que terá sido destruído pela democracia nos últimos 30 anos?

– quem, em seu perfeito juízo, se atreve a questionar uma das máximas fundadoras dos discursos sobre a alegada crise da educação e que nos diz que a “escola não prepara convenientemente para o mercado de trabalho”, isto é, os alunos completam a sua escolaridade (básica, secundária e superior) e “não sabem fazer nada”?

Certamente que outros exemplos poderiam ser aqui adicionados, embora aqueles já nos permitam estabelecer com segurança algumas das características do discurso da «Nova Direita» e a linha de base adequada para a sua desconstrução. Esta é uma tarefa que todos temos de encarar como prioritária na época em que vivemos, caracterizada pelo imediatismo e pelo discurso fácil, necessariamente avesso à reflexão, entendida aqui como o exercício sério do debate e do confronto de ideias. Nos próximos textos tentarei esclarecer cada um daqueles aspectos, procurando evidenciar os seus reais significados e conseqüências, contribuindo assim para a sua desconstrução e desnaturalização.

LUGARES da Educação II

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

DESCONSTRUÇÃO POÉTICA Para reler Jacques Derrida

O jornal “Público” acaba de editar uma série de antologias poéticas, elaboradas por figuras conhecidas da nossa vida política e cultural, sob o tema genérico «os poemas da minha vida». Os primeiros quatro antologiadores são Mário Soares, Freitas do Amaral, Miguel Veiga e Urbano Tavares Rodrigues. Com estas antologias de preferências poéticas bem identificadas, a colecção, dirigida por José da Cruz Santos (nome associado à poesia das editoras INOVA e Ouro do Dia), pretende, nas palavras do próprio editor, despertar a curiosidade do público que habitualmente não é leitor de poesia.

Rendo-me à inédita iniciativa e, num exercício académico, começo a elaborar a minha própria antologia poética, elencando, numa primeira e caótica fase, poetas e poesias, sem qualquer ordem. Guerra Junqueiro (há dias fui relê-lo para indicar, a um dos meus filhos, um poema anti-inglês com referências expressas à luta da Irlanda), o “Galileu” de António Gedeão, Manuel Bandeira (“Vou-me embora pa-



Foto: João Rita
Porto, Novembro de 2004, Rua da Alegria

ra Pasárgada”), “Mattina”, de Giuseppe Ungaretti (“M’illumino d’immenso”), na notável tradução de Orlando de Carvalho (“Deslumbro-me de imenso”) ele também poeta a incluir nos poemas da minha vida com “A Grandóla na boca de patifes e pedreiros”, incluído em “Sobre a Noite e a Vida”.

Paro ao quinto poema para me lembrar de três outros – “Tengo” do cubano Nicolas Guillen, “Pátria, lugar de exílio”, de Daniel Filipe, o cantado poeta cabo-

verdiano da «Invenção do Amor» e Jorge Barbosa que julgo ser o autor de um poema “Crianças” publicado na revista do movimento da Claridade. Lembro-me de ter comprado na parte velha de Havana, em plena rua, por um dólar, um livro de Nicolas Guillen que incluía o “Tengo”. E de ter encontrado no Mindelo, a capital cultural de Cabo Verde, uma edição fac-similada de todos os números da revista da Claridade.

Outro livro religiosamente guardado

é o «Aviso à Navegação» de Joaquim Namorado, que foi meu mestre em Coimbra, na concepção renascentista do termo. Junto-lhe António Machado e o pequeno poema que fala do caminho que se faz caminhando, Fernando Pessoa, em especial o “Aniversário” de Álvaro Campos (“no dia em que festejavam o dia dos meus anos”) e José Gomes Ferreira, em “Viver sempre também cansa”.

Subitamente acrescento o “Medo” de Alexandre O’Neil e “a Queima dos Livros” do pobre BB, Bertolt Brecht, na notável tradução de Paulo Quintela. Julgo que o próprio Paulo Quintela, então bolseiro na Alemanha, em Maio de 1933, assistiu a esse “acto de fé” do nacional-socialismo. Ele contava, impressionado, ter visto um operário alemão, de boné na cabeça, a desafiar a postura que os nazis tinham imposto para tal espectáculo, gritar palavras de ordem contra Hitler e pela Liberdade, antes de desaparecer na multidão.

As edições de antologias poéticas que o “Público” está a divulgar são o primeiro pretexto para este espaço novo de “a Página, réplica pobre desse pequeno ensaio de Jacques Derrida (“Che cos’è la poesia?”) que a conimbricense editora Angelus Novus publicou, mantendo o título original em italiano, na versão portuguesa de Osvaldo Manuel Silvestre.

«O país perdeu a inteligência e a consciência moral. Os costumes estão dissolvidos, as consciências em debandada, os caracteres corrompidos. A prática da vida tem por única direcção a conveniência. Não há princípio que não seja desmentido. Não há instituição que não seja escarneada. Ninguém se respeita. Não há nenhuma solidariedade entre os cidadãos. Ninguém crê na honestidade dos homens públicos. Alguns agiotas felizes exploram. A classe média abate-se progressivamente na imbecilidade e na inércia. O povo está na miséria. Os serviços públicos são abandonados a uma rotina dormente. O desprezo pelas ideias aumenta em cada dia. Vivemos todos ao acaso. Perfeita, absoluta indiferença de cima a baixo! Toda a vida espiritual, intelectual, parada. O tédio invadiu todas as almas. A mocidade arrastase envelhecida das mesas das secretarias para as mesas dos cafés. A ruína económica cresce, cresce, cresce. As falências sucedem-se. O pequeno comércio definha. A indústria enfraquece. A sorte dos operários é lamentável. O salário diminui. A renda também diminui. O Estado é considerado na sua acção fiscal como um ladrão e tratado como um inimigo. Neste salve-se quem puder a burguesia... explora. A ignorância pesa sobre o povo como uma fatalidade. A intriga política alastra-se. O país vive numa sonolência enfastiada.»

Os últimos dois anos e meio da nossa vida política estão aí para mostrar como os impasses nos podem deixar a balançar entre estes dois géneros. Ora nos damos conta da tragédia nacional, ora da farsa que a alimenta dizendo querer resolvê-la. E ficamos paralisados perante este espectáculo. Urge então mudar de guião e de artistas e de perceber a quem serve esta aparente paralisação da sociedade.

Não nos iludamos. A história não pára e as lógicas de dominação capitalista mantêm-se em desenvolvimento. Não é verdade que em dois anos e meio de aparente impasse o povo empobreceu? Os trabalhadores perderam direitos? Os pobres estão mais pobres? Os ricos mais ricos? A saúde mais distante? Os velhos mais pobres? A escola pública mais frágil, mais débil, mais elitista, mais segregacionista? Tudo isso faz parte da tragédia bem alimentada pela farsa. A «incompetência» da direita serve o poder hegemónico.

Nos últimos trinta anos, três grandes acontecimentos criaram condições para romper com o passado profundo do nosso país: o 25 de Abril, o fim do Império Colonial – e as nossas dependências dele – e a nossa adesão à União Europeia. Tivéssemos sabido romper, e não apenas transferir, as nossas históricas dependências e insuficiências e hoje seríamos uma sociedade diferente.

Mas continuamos assombrados pelo que fomos no passado. Primeiro dependentes da Índia. Depois do Brasil. Mais tarde da África e agora da União Europeia. Incapazes de en-

A situação que temos não é boa para o povo, mas é boa para classe dominante, ainda que ela diga que não. Mas ela alimenta-se há séculos deste estado de coisas. Ponha alguém em causa o essencial da situação e veja o alarido que provoca.

E como se comportam os que dizem desejar a mudança? Respondem à política hegemónica do presente com as lógicas, as práticas e receitas do passado. Consideram inútil qualquer esforço para entender as novas condições de produção e reprodução dos discursos, das orientações e das mudanças materiais levadas a cabo pelo poder hegemónico. Acreditam que a história parou ou se repete, não valendo a pena o esforço de entender o novo porque «no fundo é tudo igual» e «si cambia il maestro di capella, ma la musica é sempre quella».

Algumas das formas de dominação são as mesmas, mas elas manifestam-se agora de forma nova. É necessário compreender a dinâmica onde a mudança – e o sentido dela – se combina com a permanência. Só assim se entenderão as novas lógicas de dominação existentes no capitalismo neoliberal. E entendendo-as se lhes dará resposta.

Os que contestam o modelo capitalista, sem se apoiarem em qualquer proposta verdadeiramente alternativa, só fomentam o individualismo, o abstencionismo, o «bota-abaxismo», a paralisia, o desânimo e a desistência da vida cívica e política. Não nos iludamos, se os anti-capitalistas não têm um projecto para resolver a crise actual do capitalis-

mostrado dinâmica e capacidade de se transformar. Desenvolve-se numa lógica de continuidades e rupturas. O capitalismo do século XXI encontrou formas de afirmação, de expressão e de sobrevivência impensáveis no século XIX e até ao último quartel do século XX. Ele criou novas formas de dominação e reproduziu o essencial das formas de dominação anteriores. No neoliberalismo, as formas tradicionais de dominação assumem características e formas historicamente renovadas. Os neoconservadores souberam actualizar e adaptar às novas necessidades as velhas formas de dominação. Foi essa capacidade de inovação, recriação, reinvenção ou reconfiguração que os que se lhe opõem não foram capazes de realizar. Reside aí o fracasso e a disfarçada rendição de alguma esquerda.

E voltamos ao início deste texto. O impasse em que hoje nos encontramos reside aqui. Há um número razoável de cidadãos que não se conformam com o poder hegemónico do sistema capitalista. Mas este tem sabido sobreviver. O campo dos que o contestam não é homogéneo. Mas nem na sua diversidade se soube construir um projecto capaz de reconfigurar a sociedade e o Estado.

Em Portugal a situação é ainda mais grave. Às dificuldades da política-mundo junta-se a preguiça nacional. Tudo nos vem de fora, as teorias, as ideias, as metas e as ordens. O povo desanima. E como lamentava D. Francisco Manuel de Melo, em 1721, «Lástima é que para escolher um melão se façam mais provas e diligências da sua bondade

“Salus populi suprema lex est”

Seja a salvação do povo a lei suprema



Foto: isto é

O leitor que leu a abertura poderá pensar que estamos a citar um texto dos nossos dias. Mas o que acaba de ler é a transcrição do início do primeiro livro das Farpas, escrito por Eça de Queiroz e Ramalho Ortigão e dado a público no dia 17 de Junho de 1871. Portugal mudou muito?

É verdade que alguns aspectos da história se repetem. O que é natural dadas as inúmeras heranças e permanências que atravessam a história dos povos. Mas como escreveu Marx, a história repete-se primeiro como tragédia e logo a seguir como farsa.

A tragédia e a farsa são dois géneros teatrais distintos que, na sua diversidade, transformam a dialéctica da história num processo original e, ao mesmo tempo, repetitivo.

contrar cá dentro, em nós e por nós mesmos, a força da nossa regeneração. Em vez do confronto com a nossa realidade, com a luz, preferimos o palavreado, a cópia do estrangeiro, o lusco-fusco e algum fogo de artifício nacional para animar o ambiente.

Nós portugueses, sempre que tropeçamos na democracia, o que historicamente tem sido raro, logo nos apressamos a ver o melhor modo de a subverter. Seja no governo do Estado, seja nas instituições ou nas relações pessoais e grupais. E tudo indica que precisamos de democracia. Uma democracia que nos dê o direito – e a obrigação – de participarmos colectivamente na superação das velhas heranças e na construção da nova sociedade portuguesa.

mo, os neoliberais e neoconservadores têm-no.

O neoliberalismo e o neoconservadorismo são hoje projectos hegemónicos claros. São uma alternativa consistente à crise do capitalismo contemporâneo. Uma crise que os neoliberais não escondem e reconhecem como verdadeira. E respondem-lhe levando a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo é um projecto de classe que orienta de forma articulada um conjunto de alterações profundas nos planos político, económico, jurídico, cultural e educacional. Presa ao passado, é a este projecto actualizado que a esquerda não tem sabido responder.

A sociedade capitalista tem

que para um Conselheiro e para um Ministro». O Governo foi entregue a um bando de garotos e às respectivas namoradas e namorados. Para nos impressionarem compram gravatas ao preço do rendimento mensal de um pensionista. Para nos convencerem da sua idoneidade pintam algumas brancas nos cabelos... É preciso sair disto.

Aproveite-se o facto político de Fevereiro para dar um novo rumo ao país. Discuta-se a situação e o modo de sair dela.

E se nos locais de trabalho ou de residência criássemos – chamem-lhe círculos, colectivos, clubes – espaços de debate sobre as coisas mais desvairadas da sociedade? Porque não?

As revoluções político-sociais, à luz das cartilhas habituais, não passam de quimeras. Vejamos a Revolução dos Cravos, em Portugal. Observada, hoje, na sua globalidade, não passou de uma simples revolução burguesa. Só durante o PREC ela foi, aqui e além, Revolução: esteve, em diversas vezes, nas mãos do povo, chegou às ruas, não foi por isso sacralizada.

A propósito de Luís Figo

Não pretendo que me considerem um velho do Restelo quebrantado pela doença, ferido pela desilusão, assistindo impotente à falência dos seus sonhos mais nobremente ambiciosos. Bem longe disso! Serei um “vencido da vida”, mas precisamente no sentido em que o foram também, “mutatis mutandis”, o Eça de Queiroz, o Antero de Quental, o Guerra Junqueiro, o Oliveira Martins, o Ramalho Ortigão. É evidente que não tenho o profundo espírito crítico de nenhum deles, nem a sua vastíssima cultura, mas aos 71 anos de idade não quero desertar do campo de batalha onde lutam os mais novos em que acredito. As sociedades desenvolvem-se, sob o estímulo das aspirações de alguns homens excepcionais, como eu contemplo nos jovens (!) portugueses de 30, 40 e 50 anos. Com uma vida que já não é curta, quero estar ao seu lado, na luta por um mundo melhor. Ora, como já aqui o escrevi, o mundo actual distingue-se pelo economicismo ultra-liberal triunfante. Eu sei que, para António Gramsci, o erro consiste tanto no “economicismo como no doutrinário pedante, ou ainda no ideologismo”. De qualquer modo, o poder, dizendo-se do povo, nunca é do povo. Digamos mesmo – é do Príncipe! E assim o povo, melhor ou pior, continua onde sempre esteve. As revoluções político-sociais, à luz das cartilhas habituais, não passam

EDUCAÇÃO desportiva

Manuel Sérgio
Universidade
Técnica de Lisboa



Foto: Isto é

O nome de Luís Figo brilha nos “sites” oficiais das empresas nacionais e multinacionais mais poderosas. A Coca-Cola e a Galpenergia são dois exemplos.

de quimeras. Vejamos a Revolução dos Cravos, em Portugal. Observada, hoje, na sua globalidade, não passou de uma simples revolução burguesa. Só durante o PREC ela foi, aqui e além, Revolução: esteve, em diversas vezes, nas mãos do povo, chegou às ruas, não foi por isso sacralizada. Entretanto, os defensores do molde arquetípico das revoluções burguesas roubaram ao povo o que lhe pertencia e a capacidade criadora e a autonomia pessoal desapareceram. Não defendo o ideologismo da extrema-esquerda (e até do PCP), que forcejou por comandar o PREC.

Lastimo que o capitalismo sistemamundo não seja senão uma gigantesca montanha de ilusões, onde o povo não passa de singelo títere, nas mãos do Poder.

Mesmo quando cultua alguém saído dos mais baixos estamentos da sociedade e que atingiu notoriedade, mormente no desporto, é para salientar os valores em que acredita. Para o jogo de futebol All Stars, realizado no passado dia 12 de Julho, no Algarve, por iniciativa da Fundação Luís Figo, ofereceram-se mais de 200 marcas e instituições. O nome de Luís Figo brilha nos “sites” oficiais das empresas

nacionais e multinacionais mais poderosas. A Coca-Cola e a Galpenergia são dois exemplos. A petrolífera portuguesa tem o exclusivo da imagem, durante cinco anos, visando aproveitar o prestígio que Luís Figo desfruta, em Espanha. A criação da Fundação Luís Figo, que pensam os especialistas ser uma operação destinada a emagrecer o volume dos impostos do futebolista internacional português, vem de associar-se à Laureus Sport for Good Foundation, de que é presidente o norte-americano Edwin Moses, duplo campeão olímpico dos 400 metros barreiras, que escreveu, no “site” oficial da sua instituição: “tenho a maior honra em que as duas Fundações trabalhem em conjunto”. Aliás, a Fundação Luís Figo pretende concretizar, numa primeira fase, oito projectos: o Luís Figo Cup, a Academia Luís Figo, o Projecto Team Portugal, o Projecto Esperança, o Projecto Ministério da Segurança Social e Casa Pia de Lisboa, a Introdução de Novas Tecnologias, o Super Atleta Galpenergia e o Projecto Luís Figo/Fundação Laureus. Luís Figo é parco, nas revelações acerca do império financeiro que dirige e de que é o dono. Um ponto parece certo: em ordenados e publicidade, se é verdade o que noticia a revista Focus, ele aufer, em dinheiro antigo, dezasseis mil contos por dia! E acrescento com o que diz este semanário de grande informação: “Aos dois milhões e quatrocentos mil euros que Luís Figo factura mensalmente (480 mil contos) juntam-se as verbas obtidas pela ex-modelo profissional, que foi o rosto oficial da Vista Alegre, durante o Euro 2004”.

E tudo isto acontece com o 10º classificado, na lista dos futebolistas mais bem pagos, que é liderada por David Beckham, Ronaldo e Zidane. Entretanto, exceptuando os “craques” que são pouquíssimos, são muitíssimos os jovens que fracassam, na profissão de futebolista. Destes ninguém fala. Ao invés de Luís Figo de que se fala tanto que nem deixa espaço para salientar as desilusões que também atravessam o mundo do futebol. Sou um admirador de Luís Figo, como extraordinário futebolista que é. Mas a propósito dele convém lembrar as luzes e sombras do espectáculo de maior magia do nosso tempo – o futebol! E são em maior número as sombras do que as luzes!

A entrada da Turquia na Europa

Em 2015, se tudo correr como o previsto, a União Europeia será tão grande que chegará ao Irão e ao Iraque. É que 2015 é a data prevista para a entrada da Turquia na União Europeia, ao fim de dez anos de negociações a iniciar em 2006. A Europa invadirá assim a Ásia Menor e reciprocamente.

Em 2015, a dança do ventre vai deixar de ser tradição de povos estranhos para tornar-se muito nossa e europeia, sendo apenas de temer que Bruxelas imponha às bailarinas turcas o uso de sabrinas, impedindo

assim que tal bailado continue a ser dançado com os pés descalços.

Aparentemente, a Turquia parece disponível para aceitar o Governo greco-cipriota do Sul de Chipre, com as nuances diplomáticas habituais nestas circunstâncias, na esperança de poder usufruir, em 2015 da liberdade de circulação de pessoas, mercadorias, capitais e serviços vigente na União Europeia.

A possível entrada da Turquia para a União Europeia coloca problemas de natureza financeira à Europa e problemas de natureza política por

força da oposição de quem entende que um país esmagadoramente multicultural não cabe numa comunidade de cultura cristã..

Embora reconhecendo que um homem que mordeu um cão é mais notícia do que um cão que mordeu um homem, não deixa de ser curioso que a France Press tenha noticiado, há cerca de um mês, que um lobo apanhou e devorou um menino de 10 anos, em Talas, cidade do centro da Turquia, quando este saía da sua própria casa.

É certo que a pena de morte foi abolida na Turquia e que já foram su-

primidas as circunstâncias atenuantes para os chamados “crimes de honra” contra mulheres, num esforço de democratização e de laicização de Ankara em contraste com muitos países do Mediterrâneo oriental... Mas bastará?

Os dados estão lançados e têm, pelo menos, o mérito de gerar discussão alargada. Uma discussão que se justifica e que deve centrar-se nesse inevitável choque de civilizações, mais equacionado depois do 11 de Setembro, entre o Ocidente e o Islão. A comprometer alguns conceitos de inclusão e de assimilação da diferença.

O pai do Watson

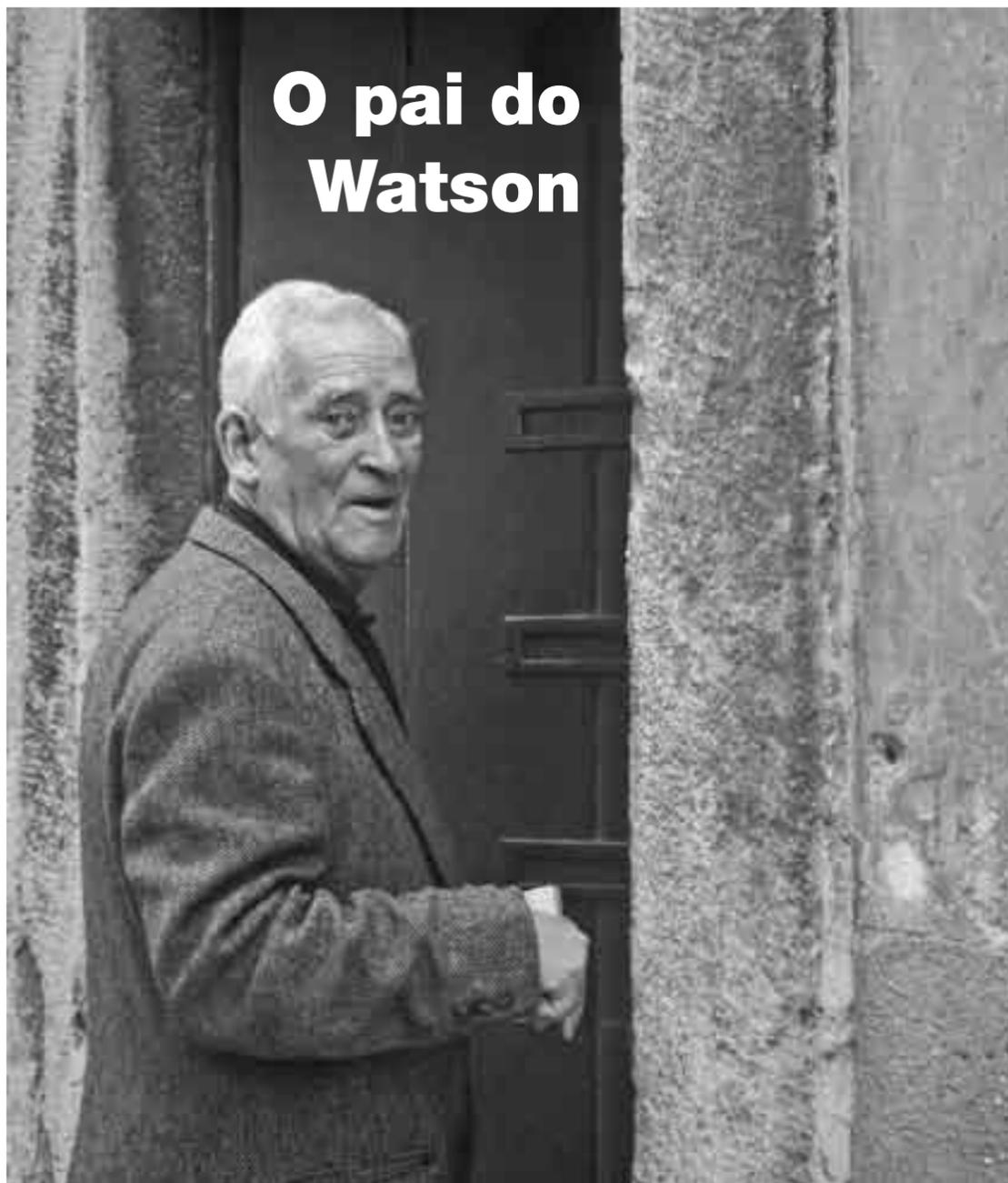


Foto: Iêto é

Muitos velhos (velhos de qualquer idade) estão possuídos pelo medo de pensar. Consomem o parco tempo de passagem a repetir o que outros velhos de qualquer idade pensaram, crendo serem suas as ideias, sem saber que as ideias são de todos e de ninguém. Os velhos que são mesmo velhos não percebem que, quando lhes ocorre um mesmo pensamento, ele já não é o mesmo que pensaram. Quando voltam a pensar, já é outro avô que pensa. Como o pássaro que regressa do breve voo e já não o mesmo pássaro da partida.

As ideias velhas envelhecem, tal como os homens. Outras geram novas ideias. Os novos (de qualquer idade) são novos porque são animados por novas ideias. Das que já não nos pertencem (se alguma vez nos pertenceram) e daquelas que nem sequer chegaremos a pensar. Por essa razão, os novos de todas as idades sabem sempre mais que os mais velhos.

É exemplar a história do miúdo que pergunta

ao pai se sempre é verdade que os pais sabem mais que os filhos.

- Claro! – respondeu o pai, prontamente – Poderia lá ser de outra maneira! Os pais sabem sempre mais que os seus filhos.

O pimpolho não se deu por satisfeito e rematou:

- Então, paizinho, quem inventou a máquina a vapor? Foi o Watson, ou foi o pai do Watson?

Como para cada facto ou realidade existe um seu oposto – ou complemento, pois nada sei das orientais filosofias – trago à colação uma história em contraponto, achada num recanto da memória.

Certo dia, estava eu descascando ervilhas – óptimo entretém, ao que dizem, propiciador de meditação. Flutuei por instantes acima da miséria dos dias e das suas infáveis consumições. E eis que troco as bacias: a casca vai para a bacia das vitualhas destinadas à panela, as ervilhas para o saco do lixo... Despertei da búdica meditação ao som das estridentes gargalhadas do meu filho,

que me vinha acompanhando na função, e observou o erro de manobra. Comentei:

- Olha que engraçado! Enganei-me no destino!

Profunda reflexão de que não me apercebera não fora o meu filho – que sempre soube mais das coisas e das pessoas do que o pai – gargalhar mais uma vez.

- Por que te ris, André? – inquiri.

- Porque disseste que te enganaste no destino.

E não é que o maroto do miúdo tinha razão? In-tuíra o significado da expressão muito para além do comezinho engano do destino da ervilha. Foi bem mais fundo na reflexão, provando a supremacia do saber de um filho sobre o do seu progenitor.

Na verdade, eu sempre me enganei no destino. Porque, se é de pequenino que permitimos que no-lo torçam, também será verdadeiro o aforismo (que agora me apeteceu inventar) que diz que o destino também se pode distorcer. E para o distorcer basta pensar de modo novo. Libertar as ideias afaga o pensamento e tem o condão de reforçar o pensamento divergente, que nos protege de certezas certas. A receita é interrogar o mundo, ininterruptamente, desprendidamente. Vê-lo em cada manhã, como se fora o primeiro homem perante todas as cores da primeira madrugada.

Não fora o não-exemplo do meu avô (talvez um dia conte...), eu acabaria electricista, como estava escrito no meu retorcido destino de criança. E muitos outros seres também não se deixaram pensar. Como aquele jovem que escutei num programa de rádio. Até quase ao fim dos seus estudos para entrar na faculdade, sempre tinha obtido boas notas. Iria, sem entusiasmo mas resolutamente, ser médico ou arquitecto. Durante a sua juventude abominara tudo o que fosse música erudita. Odiava ópera. Até que, no dia do seu aniversário, alguém, à revelia de pais e avós cultores da tradição da música fácil, lhe ofereceu um CD com árias cantadas pela Maria Calas. Confessava o jovem aos microfones da rádio que atirara o disco para um canto. Até que, um dia...

O entrevistador concluiu a conversa, referindo que o jovem entrevistado havia ganho o concurso de canto Maria Tody, um dos mais prestigiados concursos do género no nosso país. Quis saber o entrevistador o porquê da radical transformação. Respondeu o jovem:

- A sementinha estava aqui dentro. Só foi preciso deitar água e cuidar dela.

Para não sufocar a sementinha numa torrente de pensamentos repensados, para não correr o risco de a fazer apodrecer precocemente, preservo o Marcos de presunçosas sapiências de avô. Impeço-me de determinar, do alto dos meus cabelos brancos, os seus desejos e necessidades. A primeira das regras é não tentar ensinar aos netos aquilo que se pensa que eles precisam saber. A segunda, procurar aprender o que eles são, no que pensam e para além do que pensamos que eles não-de pensar.

Os tempos são outros. Só os avós com certezas absolutas ainda não entenderam.

Futuro do português no mundo depende do Brasil

07.12

É do Brasil, e não de Portugal, que dependerá a internacionalização da língua portuguesa. Esta foi uma das afirmações (...) proferidas pelo professor universitário Vítor Aguiar e Silva, convidado para fazer a palestra inaugural da conferência “A Língua Portuguesa: Presente e Futuro” (...) na Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa. (...) “A língua portuguesa pertence de igual modo a todos os que a falam. São todos co-proprietários.” Por isso, disse também que “a crioulação da língua, a mestiçagem, é inevitável e enriquecedora”, lembrando que foi isso que o rei de Espanha defendeu recentemente no III Congresso Internacional da Língua Espanhola que teve lugar em Rosário, Argentina.

CGTP-IN apresenta resultados da sindicalização

09.12

No primeiro semestre deste ano, 26.117 trabalhadores fizeram-se associados dos sindicatos da CGTP-IN, refere um balanço divulgado no sítio Internet da central, considerando que estes resultados «estão próximos» do objectivo da campanha decidida no 10.º Congresso, a 30 e 31 de Janeiro: 230 mil sindicalizações em 4 anos, o que equivale a uma média de 57.500 por ano. Dos novos inscritos, 58,8 por cento são mulheres e 37,4 por cento são jovens. Ficou apenas em 30 por cento da meta semestral a eleição de representantes dos trabalhadores em comissões de segurança, higiene e saúde no trabalho (fora definido o objectivo de 4 mil eleitos em 4 anos).

Portugueses perdem poder de compra

10.12

O aumento de salários para a maioria dos portugueses não ultrapassará os 2,5%, um valor ligeiramente abaixo da inflação esperada e muito inferior à evolução antecipada para alguns dos bens essenciais como o pão ou o custo com transportes públicos. (...) Ora, cerca de 2 milhões de pensionistas não receberão aumentos superiores a 2,5% e perto de 700 mil funcionários públicos verão os seus salários crescer apenas 2,2%.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Herdámos da Modernidade a ideia de que o espaço de realização pessoal será tanto mais alargado quanto maior for a capacidade de intervenção do sujeito. (...) Mas será efectivamente assim?

à medida da soberania individual e, como tal, pouco permeáveis à entrada do outro, do diferente. A imposição de limites formais surge então à consciência como um mal necessário, como contrapartida, por vezes frustrante, da garantia de satisfação dos direitos que reclamamos como essenciais.

Mas será efectivamente assim? Será esse o preço a pagar pela liberdade de ser, persistindo em tentar ser cada vez mais e de outro modo?

Interiorizadas na ligação a um quadro de referência axiológica que elege o outro como limite, as leis morais e sociais acabam por adquirir o sentido de uma abdicação. Ora, a liberdade não termina,

ser humano significa entrar em contacto com outras vivências, outras memórias, outras mágoas, outros sonhos. Daí a deferência que nos merecem as rugas que mapeiam o rosto envelhecido, denunciando o atraso com que chegamos, sempre e inevitavelmente, ao encontro de outra pessoa, conforme ensina Lévinas.

Por inerência da função que desempenham, os educadores trabalham na zona de contacto interpessoal, sendo por isso convocados para a tarefa de ajudar a desenhar outra geografia humana. Uma geografia que, seguindo a lição de Daniel Innerarty, deverá ser mais centrada em categorias temporais do que espaciais. Neste caso, uma geografia desenhada por recurso a marcos que nos permitam evidenciar o respeito pelo tempo do outro, como a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e a ajuda. Para que possa ser democrática, solidária e justa, a sociedade do conhecimento precisa alicerçar-se neste tipo de valores. Ébrios de encantamento, fascinados pelas extraordinárias possibilidades proporcionadas pela era tecnológica, somos muitos vezes levados a confundir o desejo de aprender com a sede do vampiro, pronto a arrebatá-lo a diferença do outro, possuindo-a como coisa ou alimento. E é toda a utopia do humano – a da realização da humanidade em cada homem – que assim fica em causa.

Se não aprender a ligar-se à prática de acolhimento de verdades outras, produzidas para lá do poder de apropriação ou de decisão, a liberdade envelhece tristemente, permanecendo refém da sua própria mesmidade, sem justificação ou sentido. Confrontando-nos com horizontes novos, com um mundo vivido, sofrido e sonhado fora de nós, a liberdade do outro desperta a nossa própria liberdade, incitando-a a transcender-se continuamente. Investido de uma responsabilidade social – ética –, o agir humano carece de regulação e de obediência a princípios comuns, mas fazer depender a legislação moral de sentimentos negativos face ao outro significa abrir a porta ao totalitarismo, à prepotência e à xenofobia, privando-nos, enfim, do privilégio de poder ser ensinado.

Na sua condição de educadores, os professores honram esse privilégio no exercício quotidiano da

A liberdade não termina, antes começa, com a entrada de outras pessoas na esfera do nosso existir.



Foto: Isto é

O privilégio de poder ser ensinado

«A liberdade de cada um termina quando começa a liberdade do outro». Tradicionalmente ensinada e adoptada com a força de um imperativo moral, esta máxima faz-nos pensar o mundo como um território de ocupação e de conquista disputado com a pluralidade de outros que, assim, passam a ser olhados como estorvo ou ameaça.

Herdámos da Modernidade a ideia de que o espaço de realização pessoal será tanto mais alargado quanto maior for a capacidade de intervenção do sujeito. A partir daqui, os lugares de cidadania surgem-nos configurados por linhas de demarcação próprias de uma geografia concebida

antes começa, com a entrada de outras pessoas na esfera do nosso existir. Ao contrário das coisas que alimentam e dão conforto à relação pessoal com o mundo, o outro ser humano é mesmo outro, na medida em que, como cada um de nós, é senhor de uma interioridade. Que, em rigor, é o mesmo que dizer que é senhor de outra liberdade. Nessa condição, traz o testemunho uma história de vida com começos, meios e fins que não dependem do nosso poder e que, exactamente por isso, nos traz algo de novo. Nos ensina, portanto.

Na verdade, face a outra pessoa estamos sempre a aprender. Relacionarmo-nos com outro

responsabilidade de iniciar outros, os educandos, no labor da aprendizagem que, como sabemos, requer disciplina, esforço perseverante e respeito pela autoridade daquele que ensina. Mas honramo, também, e necessariamente, quando se abrem, eles próprios, à dimensão de imprevisto que toda a relação de ensino comporta. Para aprender, seja qual for o lugar ou o tempo do aprender, é necessário que, antes de tudo, nos deixemos ensinar, mesmo que isso implique dificuldades, inquietações e quebra de rotinas. Lembrando Nietzsche, «é preciso ser capaz de albergar um caos para parir uma estrela que baila». Escutar outra pessoa, entrar em relação, pode, de facto, fazer nascer um caos dentro de nós. Mas é aí, afinal, que começa a liberdade, na possibilidade de aprender a ser mais, arriscando a ser diferente.

ÉTICA e profissão

Isabel Baptista
Universidade
Católica, Porto

Manuais escolares vão ser avaliados

10.12

O Ministério da Educação quer que os manuais escolares do ensino básico e secundário sejam avaliados cientificamente já a partir de 2005. O trabalho será realizado por comissões nomeadas pela tutela para cada disciplina, que começarão por analisar os livros que, este ano lectivo, conquistaram maior quota de mercado. Os resultados serão públicos, mas não vinculativos. As escolas mantêm o direito de adoptar os manuais que entenderem, independentemente da classificação positiva ou negativa que lhes for atribuída.

Maldita matemática!

13.12

Pouco mudou desde o ano 2000 no que respeita ao desempenho dos alunos portugueses. A média obtida no estudo do PISA subiu um pouco, mas Portugal continua no fim da lista. O estudo da OCDE abrange 41 países, 29 dos quais são membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

No "ranking" alcançado, Portugal regista um dos piores resultados. O estudo sublinha que apenas um terço dos alunos consegue ter um bom desempenho nas áreas de matemática, ciência e leitura. Entre os portugueses com 15 anos, os dados são ainda mais preocupantes. Em seis níveis de qualidade, metade dos alunos não atinge o grau três.

Número de alunos continua a diminuir

15.12

O ensino não superior tem vindo a perder alunos nos últimos anos. Segundo dados do Ministério da Educação, o decréscimo foi de 1,4 por cento no último ano lectivo. (...) Esta tendência faz-se sentir quer no ensino público, quer no privado. Com excepção para a educação pré-escolar, na qual foram inscritas mais de 236 mil crianças, o que corresponde a um acréscimo de 0,6 por cento, em todos os outros graus de ensino a tendência tem sido para a queda do número de alunos.

23 de Setembro, abertura do ano lectivo numa escola do primeiro ciclo do centro de uma cidade do norte do país. É a reunião de pais (mães) das turmas da manhã do 1º ano. Nesta escola estão matriculadas mais de noventa crianças no 1º ano, formaram-se quatro turmas, duas no horário da manhã e outras tantas à tarde. Há umas semanas, quando tratou das matrículas dos filhos (gémeos), a Glória indicou a sua preferência pelo horário da manhã e por uma certa professora. De manhã, porque as crianças estão com a cabeça mais “fresca” e porque as professoras estão efectivas na escola e levam os miúdos até ao 4º ano. Para conseguir entrar na primeira prioridade deu a morada da avó dos meninos no centro da cidade, embora eles residam numa freguesia dos arredores. Poderia tê-los matriculado à mesma numa escola da cidade com base no facto de ela aí trabalhar, mas isso colocá-los-ia na terceira prioridade e poderia não conseguir integrar os filhos numa das turmas do horário da manhã daquela escola. À tarde, ela não quer: as crianças estão já meio cansadas, “rendem” menos, as professoras são “provisórias” na escola, não há garantia de que acompanhem os alunos ao longo do ciclo; para além disso, as “turmas da tarde” são susceptíveis de serem constituídas por crianças de famílias menos bem situadas na escala de estatuto da cidade. Dantes, diz ela, as “turmas da tarde” eram formadas principalmente por ciganos, deficientes e pelos meninos e meninas abandonados da Santa Casa da Misericórdia. E eram entregues às professoras contratadas que chegam e partem todos os anos, são mais jovens e menos experientes e “não os seguravam”; agora não se formam essas turmas, porque o “Presidente do Agrupamento” não deixa, mas muitos pais (mães) preocupados e bem informados procuram, ainda assim, garantir uma turma do horário da manhã para os filhos. Se as vias normais não resultarem, movem-se influências e outros meios mais ou menos (ir)regulares: faz-se o pedido às professoras ou, por exemplo, à vereadora da Educação da Câmara Municipal, que foi mobilizada num caso de transferência da tarde para a manhã; sem sucesso: o número de alunos das turmas tinha já sido comunicado e autorizado pela DREN e não era possível alterá-lo. Perante a situação de duas permutas entre alunos da manhã e da tarde, a mãe do pedido à vereadora confidenciou que, se se empenhasse mesmo na transferência, faria uma permuta com “uma daquelas crianças carenciadas” da manhã; dava “quinhentos euros aos pais” e a permuta estaria conseguida.

Meses atrás rebentara a polémica: uma avó, professora reformada daquela escola, tentara formar uma turma para os seus dois netos que iniciariam o 1º ano agora em Setembro; “uma turma de elite”, segundo a Glória, com crianças escolhidas pela avó que, junto das ex-colegas, procurou conseguir escolher os companheiros dos netos; novamente, consta que tal iniciativa se gorou porque o “Presidente do Agrupamento” não deixou.

Numa outra escola de uma outra cidade, num outro ano lectivo, 2003/04, os pais dos alunos de uma “turma da cidade” do 5º ano, constituída por filhos de advogados, bancários, professoras, educadoras de infância, contestou o horário dos filhos, evocando leis e regulamentos e protestos e movimentações a outros níveis; o Presidente do Conselho Executivo ter-se-á “intimidado” ou sensibilizado pelos argumentos: o que é certo é que nenhum horário foi alterado na escola, excepto aquele da turma cujos pais brandiram “razões fortes”.

Os episódios que (re)contamos testemunham esta onda difusa, e contudo inegável, que envolve a escola, projectada por uma parte crescentemente visível dos pais/mães, de cuidado, legítimo e bem-vindo; de procura, tantas vezes ilegítima, ilegal e até imoral, de (micro)vantagens, face às pequenas (grandes?) desigualdades e/ou desfavorecimentos e inconvenientes – usando múltiplas estratégias para salvaguardar a ínfima (significativa) vantagem ganha em estar entre aqueles que, pela sua posição social e estatuto, se encontram aparentemente melhor posicionados –; de reivindicação, justificada ou indevida. A escola es-

tá hoje no centro de uma luta protagonizada por sectores e actores desses heterogéneos, mal definidos e contraditórios grupos sociais conhecidos pela cada vez mais vaga designação de “classes médias”. Esses sectores e actores – numa aliança (instável, ainda que, porventura, indestrutível) de adversário-íntimo irmão entre alguns pais e professores, e tendo sido a classe média o sustentáculo político e ideológico da expansão, difusão, desenvolvimento, e mesmo democratização, da escola pública –, estão actualmente envolvidos na afirmação e concretização de posicionamentos, propostas, projectos e estratégias (insidiosas

Os clientes ideais e o mosaico da cidade

Um estudo clássico de Becker, com mais de trinta anos, identificava o processo desenvolvido pelos professores, no contexto da escola de massas, de criação de um modelo mental de cliente(aluno) ideal que funda e orienta as suas metodologias de ensino e as suas concepções acerca do seu trabalho e responsabilidade profissionais; uma das questões mais relevantes quanto a este processo relaciona-se com o facto de que as características sócio-culturais e escolares que consti-



Foto: Isto é

Sinais incertos: a escola pública na cidade

micro-estratégias individuais ou demolidoras estratégias colectivas) que armadilham e aprisionam a escola pública aos seus interesses e obsessões particulares. Neste caminho, são autênticos “condomínios fechados” que se pretende criar na escola pública, onde aqueles que o desejam se sintam o mais possível protegidos e entre os seus (mais ou menos) iguais e de onde possam ser subrepticamente mantidos à distância, pelas fronteiras invisíveis das regras formalmente aplicadas ou informalmente contornadas ou violadas, as categorias sociais hoje rotuladas como as novas classes perigosas, os indesejáveis, ou tão somente aqueles “filhos de um deus menor” aparentemente posicionados para perder (perdedores anunciados). O lugar simétrico desses procurados condomínios fechados na escola pública são os guetos, reais ou potenciais, que, como uma inexorável acusação, se perfilam nas paisagens do nosso sistema educativo que, envergonhada e penosamente, vamos decifrando.

Estes são obscuros sinais que, ainda indecisa, mas insistentemente, parecem contudo modelar as faces do nosso sistema de ensino e das suas densas e quotidianas realidades; são agora e apenas fragmentos? Por certo serão... mas notamos que, insidiosamente e à sua maneira encoberta, deixam sulcos visíveis nas vidas e nos horizontes de uma franja ainda incerta de gente; aqueles que todos os dias povoam e fazem a Escola que, bem no centro ou confundidos na espuma das margens, estes sinais vão tracejando.

tuem aquele modelo orientador das concepções e actuações dos professores são aquelas exibidas pelos alunos das classes média e alta com quem os docentes tendem a identificar-se, em virtude da sua origem e/ou percurso biográfico. Se, até à actualidade, os conceitos de aluno-ideal e de interacção selectiva (1) continuam a evocar e a esclarecer processos sociais importantes quanto à relação dos professores com diferentes grupos de alunos, presentemente a realidade adquiriu novos matizes e configurações. Assim, as famílias susceptíveis de produzirem estudantes cujo perfil se aproxime do modelo de aluno-ideal parecem, hoje, estar a mobilizar-se, por vezes com o apoio activo e ambivalente de alguns professores, para lograr, não apenas que aqueles permaneçam como a referência-padrão para as políticas educativas e as práticas pedagógicas dos profissionais do sistema, mas criar, de facto, áreas protegidas e espaços privilegiados em seu benefício dentro de uma instituição habitada por uma população cujas heterogeneidade e desigualdade ameaçam tornar-se a própria forma de ser do sistema. Quem poderá domar o galope do vento?(2).

(1) Cf. Gomes, Carlos Alberto (1987). A interacção selectiva na escola de massas. Sociologia, Problemas e Práticas.

(2) Utilizo aqui a evocação livre de um verso de uma canção que não sou agora capaz de situar, mas ressoa insistentemente na minha memória.

RECONFIGURAÇÕES

Fátima Antunes
Instituto de Educação
e Psicologia
Universidade do Minho

Se num passado recente, o bacharelato correspondia a formações superiores, técnicas e profissionalizantes bem definidas, como era esperado do ESP [Ensino Superior Politécnico], agora parece (re) surgir com dificuldade em se afirmar enquanto grau autónomo, conclusivo e vocacional, com identidade e finalidades próprias.



Foto: Iêto é

Declaração de Bolonha e a formação de professores

Questões e desafios

1. Do estado actual do debate em torno da Declaração de Bolonha (DB) parece assumir-se como definitivo que o ensino superior em Portugal volta a abrir-se aos bacharelatos (1º ciclo de formação = 3 anos). Se pensarmos que a recente extinção deste grau correspondeu a uma reivindicação do Ensino Superior Politécnico (ESP) – universalização da licenciatura e maior duração dos cursos – fácil é entender algumas das dificuldades que a (re) contextualização deste nível de formação tem vindo a causar. Se num passado recente, o bacharelato correspondia a formações superiores, técnicas e profissionalizantes bem definidas, como era esperado do ESP, agora parece (re) surgir com dificuldade em se afirmar enquanto grau autónomo, conclusivo e vocacional, com identidade e finalidades próprias. Desde logo, a ideia de voltar a ser ciclo conclusivo de cursos que, entretanto, passaram a ser de 4 anos, é genericamente recusada. No entanto, parece ser vantajoso que o ensino superior – particularmente o ESP – volte a equacionar a preparação de

técnicos com o nível de bacharelato. O 2º ciclo de formação corresponderia a respostas mais especializadas às necessidades de desempenho ao longo da vida. A flexibilidade do ESP para responder a diversas configurações da formação, quaisquer que sejam as suas durações, deve fazer parte da sua identidade.

2. A questão que agora se coloca é a reorganização dos currículos das licenciaturas existentes, incluindo um 1º ciclo (bacharelato) com identidade e finalidades próprias e que seja articulado e coerente com o 2º ciclo de formação. Esta questão parece ter menos relevância no ESU do que no ESP. No primeiro, o 1º ciclo de 3 anos (bacharelato) corresponde a um tronco comum (não vocacional), necessário para especializações vocacionais e profissionalizantes no 2º ciclo de formação (mestrado). Este modelo faz parte da tradição do ESU. Por exemplo, na preparação de professores para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB) e para o Ensino Secundário, corresponde a formações bi-etápicas. Assim, a adaptação ao modelo de 2 ciclos de forma-

ção, recomendado pela Declaração de Bolonha (DB), pode ser imediata.

3. As questões que se levantam na preparação de professores nas ESEs são substancialmente diferentes. Estas instituições surgiram com a principal missão de formar educadores e professores dos 1º e 2º ciclos do EB de acordo com modelos curriculares integradores das quatro componentes de formação, desde o primeiro momento dos cursos. Nos modelos integrados de formação de educadores e professores do 1º ciclo, predominantes nas ESEs, qual deverão ser a natureza, o conteúdo e as finalidades do 1º ciclo de formação (bacharelato)? Um tronco comum de banda larga, de suporte exclusivo à formação específica (2º ciclo: especialização - mestrado) de educadores e professores do 1º ciclo do EB? Ou, para além disso, deverá (e poderá?) constituir um ciclo de formação para desempenhos específicos – não docentes - num domínio de intervenção e acção social alargado em que a se situa educação? Neste caso, como deverão ser ponderadas as duas subunidades de formação (1º e 2º ciclos) na concepção do

plano curricular global dos dois ciclos? Como é preservada a natureza integrada da formação de educadores e de professores sabendo-se que, à partida, o curso é já bi-etápico (bi-cíclico)? Nestas circunstâncias, o conceito de integração terá um significado e uma realização prática diferentes do utilizado num percurso exclusivamente dedicado à preparação de um só perfil profissional.

Qual será o lugar da formação de professores do 2º ciclo nas ESEs? A manter-se a tradicional associação do 2º ciclo do EB com perspectivas exclusivamente disciplinares e científicas e não enquanto ciclo articulado - e de continuidade - com o 1º ciclo, a formação inicial dos respectivos professores tenderá a concentrar-se no ESU de acordo com um modelo bi-etápico.

4. Neste aspecto, como noutros, as diferentes tradições – campos de acção e interesses - do ESU e do ESP/ESEs no domínio da formação inicial de professores, têm influenciado de modo desigual – com maior peso para o ESU - a concepção de documentos de referência (no âmbito da DB) relativos à estrutura, conteúdos e tempos de formação.

Nos debates internos às instituições, o peso de práticas fortemente ancoradas em modelos de formação e nas configurações muito estáticas de cursos que as instituições têm ministrado, têm constituído resistências a novas soluções para a preparação de professores. Estas resistências incluem conteúdos e respectivos lugares nos ciclos de formação. Por exemplo, nos debates está algo fragilizada a componente de formação relativa ao conhecimento e compreensão da complexidade das realidades humanas e sociais – diversas, mutáveis e fortemente imprevisíveis – em que os futuros profissionais terão de intervir. Esta componente deveria ter um lugar de particular relevância no 1º ciclo de formação quer constitua um ciclo comum exclusivamente dirigido à formação de diversos perfis docentes (educadores e professores), quer constitua também um ciclo de conclusão de outras formações. Tal parece ser condição indispensável para identificar denominadores comuns de formação e intervenção de profissionais, dentro de um campo social alargado em que a educação se inclui, e para desenvolver competências para a tomada de decisões face aos sempre diferentes contextos de intervenção.

FORMAÇÃO e desempenho

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

Plano prevê redução no abandono até 2010

15.12

Reduzir as taxas de abandono escolar e de saída precoce para menos de metade até 2010, é o principal objectivo de um Plano muito discutido pela sociedade civil. A justificação para esta medida está nos dados da OCDE, que revelam que apenas 20 por cento dos portugueses tinha concluído o ensino secundário ou equivalente, em 2001, enquanto a média da OCDE atingia os 64 por cento.

De acordo com os dados disponíveis de 2001, Portugal apresenta uma percentagem elevada de jovens entre os 18 e os 24 anos fora do ensino, o que terá relação com a percentagem de jovens empregados: 48 por cento, enquanto nos países da OCDE situa-se nos 34 por cento. (...) Ao mesmo tempo, a percentagem de trabalhadores-estudantes é baixa (sete por cento) face à média comunitária de 16 por cento.

A situação é tanto mais grave, como os dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional de 2004, que revelam que 75 por cento dos desempregados tinham habilitações académicas não superiores ao Ensino Básico e, embora previsto o aumento geral das qualificações da população, a tendência passará pelo aumento da proporção do desemprego desqualificado.

Fenprof exige suspensão de circular que restringe orçamentos

15.12

A Federação Nacional dos Professores (FENROF) entregou no Ministério da Educação um abaixo-assinado a exigir a revogação de uma circular emitida pela tutela que restringe o orçamento das escolas. Manuela Mendonça, da direcção da Fenprof explicou (...) que há três anos consecutivos que as escolas do ensino básico e secundário vivem este problema. Segundo a sindicalista, a circular, emitida em Dezembro mas com efeitos retroactivos a Novembro, determina um corte no orçamento das escolas, o que significa que não poderão fazer despesas “que vão para além de rendas de casa, água, luz, telefones, contratos de assistência ou outros e aluguer de instalações desportivas”.



Foto: isto é

ENSINO SUPERIOR

Imaginação e realidade

Foi neste quadro que muito recentemente, com grande destaque, se propôs no nosso país a criação de universidades politécnicas como forma de, com apertados critérios de exigência, se criarem espaços para o desenvolvimento de escolas de elevada qualidade. É claro que cada um tratou imediatamente de olhar para o seu umbigo e verificar se a proposta lhe poderia servir ou não de figurino.

De tempos em tempos surgem propostas que, pelo seu aparente arrojo, pretendem traçar itinerários alternativos para o ensino superior. Pressupõe-se que, deste modo, se poderão ultrapassar consistentemente impasses em que o sistema de há muito se encontra mergulhado. Os cenários traçados primam então, normalmente, por um grande valor utópico e por um significativo avanço de concepções - em contraste com uma realidade bem trivial e carregada de inércia -, ou por uma colagem mais ou menos estereotipada a modelos estrangeiros considerados de referência. Hoje em dia impera, como se sabe, o paradigma anglo-saxónico.

Foi neste quadro que muito recentemente, com grande destaque, se propôs no nosso país a criação de universidades politécnicas como forma de, com apertados critérios de exigência, se criarem espaços para o desenvolvimento de escolas de elevada qualidade.

É claro que cada um tratou imediatamente de olhar para o seu umbigo e verificar se a proposta lhe poderia servir ou não de figurino. Ao mesmo tempo, houve que avaliar se, em alternativa ou concorrentemente, por aqui poderiam surgir novas ameaças às aspirações e aos interesses há muito instituídos. Houve quem fizesse notar que se estava apenas a utilizar uma receita requeitada e há muito adoptada, sem grande êxito, no Reino Unido precisamente para resolver conflitos conjunturais; houve também quem abrisse a boca de espanto com a elevação de tanta imaginação e engenho.

Seguiram-se os alinhamentos e as reacções...

Dizem os mais desencantados com estes idealismos periódicos que tudo acabará por ficar na mesma ... como sempre!

Entre a esperança e o pessimismo - diríamos nós - aguardemos para ver... Mas a verdade é que está

aqui igualmente uma posição bem cómoda mas que não deixa de ser prudente e avisada para quem constata que cada governo e cada grupo procura, antes de mais, deixar um programa e um sinal para uma posteridade que, no fundo, se espera continue tão ávida de ilusões como de rotinas.

Vivemos, por outro lado, um outro sobressalto mais global e pragmático mas que não deixa também de gerar expectativas e ansiedades: referimo-nos ao choque de Bolonha.

Por esta via, domina a esperança no efeito miraculoso da introdução de medidas que nos são impostas do exterior quer pela concorrência americana, quer pelas perspectivas mais avançadas dos nossos parceiros europeus. As palavras de ordem oscilam neste contexto entre a ostentação de um vanguardismo tecnocrático, a exaustiva contabilidade dos financiamentos e a pura e simples resignação. Mas eis que com

estes vértices se constrói necessariamente o triângulo com que a Europa sempre tece os seus projectos e os seus programas. Por isso, espantosamente ou talvez não, por exemplo as ciências humanas acataram na prática - apesar de alguns espirros retóricos - a compressão curricular daqueles que pareciam ser os incomprimíveis limites temporais de uma reflexividade que pretensamente deveria suportar os processos de aprendizagem...

A partir daqui mais uma vez ficamos à espera!

Funcionamos normalmente por estratégias reactivas e tendencialmente passivas. Entre sobressaltos e conformismos. Não nos damos conta que, entretanto, os burocratas da inércia tudo e todos governam, inclusive os ideais e os governos.

Mas pode ser que entre a imaginação e a realidade, desta vez, os nossos sábios tudo resolvam ...

Afinal, continuamos à espera!

DO SUPERIOR

Adalberto Dias
de Carvalho
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto

COMUNICAÇÃO

“Blogs”, as estrelas da internet em 2004

O termo “Blog” foi eleita a palavra do ano em 2004 pelo dicionário americano Merriam-Webster, distinção que se estende igualmente ao termo utilizado para designar os seus utilizadores: “bloggers”. Os diários virtuais, sejam eles de políticos, de artistas ou de simples desconhecidos, passaram a ser as novas estrelas da internet.

A palavra “blog”, assim como “weblog”, quer dizer “jornal pessoal na rede”. Estes “jornais” - que qualquer pessoa pode gerir graças a programas informáticos fáceis de usar - expressam em geral opiniões e permitem aos leitores opinar so-

bre diversos temas em tempo real.

Nos Estados Unidos, a campanha presidencial consagrou a explosão do fenómeno, com o desenvolvimento em massa de blogs, alguns dos quais se situaram em competição directa com os grandes meios audiovisuais graças ao seu tom pertinente.

A escola de jornalismo de Columbia, em Nova Iorque, que tentou analisar o impacto dos blogs na campanha, classificou-os como “panfletos digitais”. Alguns bloggers, como o professor de direito da Universidade da Califórnia em Los Angeles, Eugene

Volokh, que escreve no “Volokh conspiracy blog” (volokh.com), reivindicam as mesmas prerrogativas dos jornalistas, como o direito ao sigilo das fontes de informação. Nesse sentido, as convenções dos dois grandes partidos Republicano e Democrata credenciaram bloggers além dos jornalistas.

Segundo a Perseus Development, empresa especializada na análise e acompanhamento da “blogosfera”, haverá mais de 10 milhões de blogs daqui até ao final do ano nos Estados Unidos, 52% dos quais criados por jovens com menos de 20 anos.

Alguns autores conseguem inclusi-

vamente viver dos seus blogs, como Markos Moulitsas Zuniga, editor do “Daily Kos”, o blog político mais consultado dos EUA (de tendência democrata), que recebe cerca de 300 mil visitas diárias e conta com anúncios publicitários. Outros, como o “Fallujahinpictures.com”, realizado nas horas livres de um nova-iorquino de 26 anos, publica fotos sobre a guerra no Iraque, como a de um rosto destruído de um soldado americano junto de corpos iraquianos, imagens que raramente aparecem nos ecrãs de televisão.

Fonte: AFP

Solta



Foto: Isto é

Visitas de estudo

E se o ministério deixasse
as escolas trabalhar?

As dificuldades que os professores têm tido nos processos de ensino-aprendizagem conduziram a um apreço crescente por estratégias como as visitas de estudo. Disso dá conta o Despacho nº 28/ME/91, com regulamentos de programas de gemação, de intercâmbio escolar e de visitas de estudo ao estrangeiro.

Estas últimas surgiram no âmbito da cidadania europeia, relacionadas com a aprendizagem do Inglês e do Francês, muito praticados nas escolas portuguesas. Muitas escolas têm realizado, no Carnaval ou na Páscoa, saídas com alunos, a Londres ou a Paris.

É de realçar a importância - para

os alunos - do contacto com a realidade, do impacto motivador da saída da escola, do aprofundamento da sociabilidade interpares e entre docentes, de outros, da ligação da teoria à prática, da aliança da escola à vida. A mais-valia de ouvir nativos de uma língua a usá-la com a pronúncia exacta e com o vocabulário actualizado e de conviver com culturas não filtradas dum leque de materiais que adornam os manuais escolares.

É também de lembrar o trabalho que os docentes têm a organizar uma visita de estudo e muito mais se esta for ao estrangeiro - conceber o projecto (objectivos, acordo com os projectos educativo e curricular de escola, adequação a diferentes projectos curriculares de turma, planificação e preparação meticolosas, etc.) ressaltando potencialidades pedagógicas e formativas em que os alunos estão envolvidos e que ocorrem: durante toda a preparação (dossier que serve de guia; aulas de investigação prévia; reuniões com alunos e encarregados de educação, quase sempre à noite; organização de várias iniciativas para angariação de fundos: rifas, festas, cartas de pedido de subsídios a empresas e autarquias; seguros...); durante a visita

(acompanhamento todo o dia dos alunos em termos pessoais e pedagógicamente; organização de grupos acompanhados por professores com mais de cinco anos de experiência, segundo a lei; verificação das regras estabelecidas e das básicas de comportamento social...); e depois (avaliação, sistematização dos conhecimentos adquiridos; elaboração de cartazes com fotos, filmes; aspectos positivos e negativos...).

Os projectos de intercâmbios no âmbito de gemações a nível europeu têm valor, pois há contacto com o quotidiano das famílias dos alunos de outros países e com as respectivas escolas. E os docentes trocam experiências. Porém nem sempre é possível avançar com estes acordos.

Num ofício-circular de 11-03-2004, a Direcção Regional de Educação do Norte, destaca o valor estratégico das visitas de estudo, "quer de ensino-aprendizagem, quer de complemento e enriquecimento da acção educativa". E segue com uma série de orientações de organização das mesmas. Afirma ainda que terão que implicar todos os alunos, sem qualquer discriminação em termos económicos, em conformidade com o já referido Despacho

nº 28/ME/91. (De acordo. Devem as escolas envidar todos os esforços para não desfavorecerem aqueles que já o são tanto e de forma tão permanente. Mas todos sabemos também que as escolas não mudam sociedades de um dia para o outro.) Por isso, quando vão ao estrangeiro, as escolas têm ido em período de interrupção, no Carnaval ou na Páscoa: cinco dias em que os docentes, com uma profissão tão desgastante, talvez devessem ficar, como a maior parte dos seus colegas, a descansar. Não vão os alunos todos, por razões várias, económicas também.

Não se defende aqui que uma escola contrate uma agência e vá por aí fora com alunos e professores. Há que haver bom senso: um bom trabalho de angariação de fundos e um total empenho por parte da comunidade educativa, apesar de haver sempre alguns alunos que não vão por dificuldades económicas, faz com que muitos vão - pela única vez na sua vida - a Londres ou a Paris. Porque na escola se trabalhou para conseguir uma viagem por metade do preço.

Há que rever a legislação, "numa lógica de aprofundamento da autonomia das escolas", como diz e se compromete a propor superiormente a DREN no dito ofício-circular. Espero que rapidamente. Por que não estabelecer, por exemplo, que deverá haver três orçamentos para uma visita de estudo escolhendo-se o que apresentar melhores condições? Que a comunidade educativa deverá arranjar 30% dos fundos em subsídios e actividades? Que o orçamento da escola tem cabimento para participar com 10%? Que as turmas podem angariar sem colidirem com as actividades gerais da escola? Legislar correctamente.

E então as escolas farão estas visitas de estudo (que não são passeios...) em tempo lectivo, desde que organizem actividades pedagógicas para os alunos que não vão participar.

Actualmente, no Carnaval só há três dias; ir para o estrangeiro implica partir no sábado e vir na quarta, ou seja, não descansar nem um só dia, pelo contrário; na Páscoa, no presente ano lectivo, não há autonomia para antecipar reuniões de final de período para os finais de dia da última semana de aulas (como se fosse um prazer para os professores trabalharem pela noite dentro...); os docentes teriam que deixar as suas famílias e ir passar a Páscoa ao estrangeiro com os alunos...

E se o Ministério deixasse as escolas trabalhar?

ENTRELINHAS e rabiscos

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de
Oliveira do Douro e
Escola Superior de
Educação do Porto

Unicef: mais de 50% dos menores latino-americanos são pobres

Entre 56% e 59% das crianças e adolescentes latino-americanas vivem na pobreza; e a pobreza tem cada vez mais o rosto de um adolescente", advierte o relatório anual sobre a infância da Unicef para a América Latina, apresentado recentemente no México. O relatório, intitulado "A infância ameaçada", refere ter havido uma ligeira redução dos índices de mortalidade infantil, mas advierte que ainda há muito caminho a percorrer.

O director regional para a América Latina e as Caraíbas da Unicef, Nils Kas-

tberg, pediu atenção para a situação na Colômbia, onde a guerra entre o Exército, a guerrilha e os paramilitares está a causar um "enorme impacto" na infância.

Entre as consequências desta guerra, Kastberg apontou a falta de serviços, os abusos sexuais - tanto por parte do Exército regular como dos grupos armados irregulares - e o uso de minas anti-pessoais.

Outro aspecto que preocupa a Unicef é a expansão do vírus da Sida entre as crianças e adolescentes latino-americanos, já que a doença afecta cada vez

mais os menores, em consequência dos abusos sexuais.

No que se refere à educação, Kastberg sublinhou as altas taxas de abandono e de reprovação escolar, citando, como exemplo, o Brasil, onde dos 5,5 milhões de crianças que iniciam os estudos primários apenas 3,2 milhões concluem a escolaridade básica, o que equivale a uma taxa de desistência de 41%.

José Woldenberg, membro do Conselho Consultivo da Unicef no México, assegurou que nos países em desenvolvimento

são suficientes 40 euros anuais por estudante, em média, para se conseguir um acesso universal à educação. Para isso, acrescentou, bastaria reduzir em 1% os gastos militares do último ano no mundo.

Para melhorar a situação da infância, Katsberg propôs uma mudança cultural em direcção a uma "sociedade que seja menos centrada no adulto e que considere que metade da população latino-americana é composta por crianças e adolescentes".

Foi docente do 1o Ciclo do Ensino Básico até 1995, concluiu o Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto em 1998 e trabalha actualmente no seu Projecto de Doutoramento intitulado “O Campo da Formação: Políticas, Contextos, Práticas e Efeitos - Contributos para uma Sociologia da Formação”.

De uma forma breve, é este o percurso académico do entrevistado do número de Janeiro de a PÁGINA, Manuel António Ferreira da Silva, actualmente Professor Assistente do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, onde orienta diversos estágios curriculares no âmbito da Licenciatura em educação, ramo Recursos Humanos e Gestão da Formação.

A sua experiência profissional no campo da formação tem-no levado a participar como formador em diversos cursos, círculos de estudo e projectos no âmbito da formação contínua de professores e da educação de adultos, sendo igualmente Consultor de Formação e avaliador externo dos Planos de Formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas de Lousada, Paços de Ferreira e Viana do Castelo.

Participa, desde 1999, no Comité Científico dos Congressos da Galiza e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho, o último dos quais teve lugar no Porto em Novembro do ano passado. Autor do livro “Os Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas: A pessoa e a Organização”, tem mais de uma dezena de artigos publicados em jornais e revistas científicas, sendo igualmente colaborador regular do jornal A Página da Educação.

Nesta entrevista, Manuel António Ferreira da Silva desmonta o discurso da “Nova Direita” em torno do falhanço da escola pública e afirma a necessidade de as escolas se afirmarem politicamente e de serem elas a despoletar um amplo debate sobre o seu papel e o seu futuro na sociedade portuguesa.

As escolas não podem ficar à espera dos decretos para mudar as suas práticas

a PÁGINA entrevista Manuel António Silva



“(…) as escolas e os professores têm de começar a reflectir sobre o que se passa no seu interior e a tomar posições públicas, a ter uma voz política sobre a situação que vivem.”

O actual discurso em torno do falhanço da escola pública surge associado ao aparecimento de uma agenda política de carácter neoliberal e neoconservador, aquilo que designa pela “Nova Direita”. Porquê esta?

Em primeiro lugar porque interessa dizer que foi a escola pública que falhou. Mas não penso que se possa distinguir entre a escola pública como a má da fita e a escola privada como a boa - eficaz, com bons professores e melhor rendimento; não, ela tem é os alunos que melhor se adaptam ao modo de funcionamento da escola. O denominador comum que leva a que a escola tenha mais ou menos êxito é os alunos e respectivas famílias. Se olharmos atentamente para as “melhores” escolas públicas do ensino secundário, as que aparecem mais cotadas no ranking de exames do 12o ano, vemos que nelas se produz um profundo processo de selecção social, à imagem do que fazem as escolas privadas. O mesmo se pode afirmar em relação a todas as escolas secundárias.

Mas quando se discute o problema do falhanço da escola pública, é importante dizer que ela entra em crise já nos anos 60, por alegadamente ser reprodutora das desigualdades e por não conseguir cumprir uma das suas promessas fundamentais: a

de promover a igualdade e a emancipação social.

Porém, é preciso não esquecer que a escola não existe no vazio, pelo contrário, ela insere-se num contexto social desigual que lhe é prévio, e a escola concebida como um bem é naturalmente percebida pelos diferentes actores de acordo com os poderes que já detêm na sociedade, sendo ela própria, de certo modo, resultado das próprias divisões que existem externamente. O objectivo que lhe colocaram de, só por si, ser capaz de transformar uma sociedade desigual numa sociedade igualitária é que estaria, provavelmente, errado.

Nessa sequência, o discurso neoliberal entra bem no ouvido da opinião pública porque se fundamenta no senso comum, nas representações que toda a gente reproduz facilmente. Qualquer um é capaz de dizer que a escola não funciona quando nos relacionamos directamente com ela ou quando temos lá os nossos filhos.

Diz, inclusivamente, que os próprios agentes no interior da escola são capazes de reproduzir esse discurso...

Quando as pessoas são chamadas a vestir a pele de pais ou a falar da escola como um contexto

que lhes é exterior, são os primeiros a reproduzir esse discurso.

Evidentemente que a partir do momento em que as forças neoliberais, na tentativa de transformar em mercadoria tudo o que mexe na sociedade (que é, no fundo, aquilo que motiva os agentes económicos), e o reconhecimento de que a educação é também um bem que pode ser transformado em mercadoria, vista como uma vantagem competitiva numa sociedade também ela competitiva, começa-se a olhar para a educação com outros olhos. E este olhar também é produzido a partir do interior da escola, cujos actores são parte constitutiva das novas classes médias, que concebem a educação como uma importante vantagem competitiva.

O que caracteriza a “Nova Direita” face à escola?

Antes de mais a vontade em transformar a educação numa mercadoria, isto é, transferi-la para o campo do mercado com base numa política de “escolha pública”. A partir desta aparente liberdade de escolha, os pais escolheriam as melhores escolas e estaria naturalmente resolvido o processo de selecção. Por outro lado, é evidente o interesse económico nesta área, encarada como

mais um sector onde as forças mais poderosas da sociedade podem ir buscar lucro.

Depois, a educação, que tradicionalmente é um serviço prestado pelo Estado, através das escolas e dos professores, sempre esteve ao serviço de alguma ideologia – seja na Monarquia, na I República, no Estado Novo ou no pós-25 de Abril – e nunca tiveram voz própria. Nesse sentido, como podemos afirmar que ela está em crise? Apesar disso, não vemos nenhum grito, nenhum sinal, nenhum aviso emergir das escolas enquanto organizações; quanto muito vemos os sindicatos falarem em seu nome...

De que forma podem ganhar essa voz?

Para já, não podem ficar à espera dos decretos – como muitas vezes os sindicatos reivindicam – para mudarem as práticas, isso já se provou que não resulta. Na minha opinião, as escolas e os professores têm de começar a reflectir sobre o que se passa no seu interior e a tomar posições públicas, a ter uma voz política sobre a situação que vivem.

O Estado tem desde sempre tentado evitar que as escolas afirmem publicamente o que pensam sobre a educação, facto que ficou evidente de uma forma explícita com a famosa “Lei da Rolha”, no tempo de Cavaco Silva, mas também de uma forma implícita ao longo dos tempos. Porém, isto

função de exames e de resultados públicos, já que é a publicitação dos resultados que irá determinar o modo de funcionamento das organizações.

Actualmente, no Reino Unido, os professores são pagos de acordo com o rendimento dos seus alunos e esse desempenho é medido através de provas estandardizadas. E a publicitação dos resultados irá fazer com que as pessoas programem o seu trabalho apenas em função deles, e nessa altura a autonomia estará irremediavelmente perdida. No entanto, não se nota por parte das escolas a assumpção da consciência destes perigos – talvez por a maioria pensar que, apesar de tudo, o exame é a forma mais justa de avaliar...

Competências: um termo técnico ou político?

Nesse contexto, o conceito de “competência”, que desde o princípio dos anos noventa entrou definitivamente no vocabulário das escolas e do poder político, adquire um significado eminentemente político e não técnico, ao contrário do que se possa pensar...

Sim, embora ele tenha sido apropriado pelas escolas, e inclusivamente por alguns colegas no seio das universidades, com uma dimensão extrema-

nós, ela surge a partir de 2001, nomeadamente partindo dos trabalhos de Phillipe Perrenoud.

No entanto, julgo que não se poderá afirmar que em Portugal exista um discurso neoliberal explícito, mas antes tentativas nesse sentido – entre outras através de uma ideia cara à Nova Direita: “Menos Estado, melhor Estado” –, mas sempre em contra ciclo. É precisamente num contexto de contra ciclo que surgem os “rankings”, por volta do ano 2000, em grande medida em função da pressão de órgãos de comunicação social como o Expresso, o Público e, até certo ponto, do Diário de Notícias, e precisamente no momento em que eles são abandonados em países anglo-saxónicos, como a Irlanda e a Escócia.

Esse conceito aparece em Portugal associado ao executivo socialista e à reorganização curricular do ensino básico. De que forma se prolonga com o executivo PSD/PP?

Prolonga-se em função da inércia, ou seja, mantiveram-se os programas, que estavam aprovados e generalizados, e limitou-se a gerir a situação. Não se acrescentou qualquer medida. Aliás, todas as medidas que o ex-ministro David Justino disse que implementaria enquanto era ministro-sombra não saíram do papel.



“Na minha opinião devia criar-se um movimento de debate em torno das escolas e da educação centrado na própria escola. Hoje fala-se muito em Estados Gerais, em Novas Fronteiras, mas ninguém fala em criar um movimento de debate e de reflexão sobre como a escola pode evoluir.”

não justifica que as escolas tenham vindo a ser geridas ao sabor dos decretos, dos normativos e, sobretudo, das circulares, que é uma coisa absurda.

Aliás, devemos-nos interrogar se as escolas querem realmente ser autónomas, porque se houvesse um sentimento bastante forte nesse sentido estou convencido que elas tomariam esse rumo. Mas dá-me ideia de que existe uma espécie de inércia que as impede de se assumirem como organizações de pleno direito.

A esse propósito, refere num dos artigos que escreveu para a PÁGINA que “devem ser as escolas a dar o primeiro passo na direcção da transformação dessa situação sob pena de também elas virem a sofrer o peso dos acontecimentos que se adivinham penosos para todos e que não poderão controlar senão forem elas a tomar a iniciativa...”

Claro, porque o primeiro alvo da política neoliberal é a autonomia das escolas e a própria autonomia individual (as pessoas falam normalmente de autonomia construindo este conceito em função da sua margem de liberdade pessoal, mas ela não pode ser vista nestes termos e é um tema que tem estado arredado do debate), mas mesmo esta será a primeira a ser sacrificada quando o sistema começar a funcionar em

mente técnica - as competências transversais, as competências específicas, as competências cognitivas, todo um mundo de competências que foram introduzidas no currículo nacional quase sem se dar por isso.. O termo competência foi quase equiparado, do ponto de vista da operacionalidade técnica do trabalho dos professores, à problemática dos objectivos, que entretanto quase desapareceu.

O meu colega Licínio Lima refere que um dos significados etimológicos da palavra competência é precisamente competição e daí chamar-lhe uma expressão pleonástica. E a competição, como sabemos, implica sempre vencidos e vencedores. Ao transportarmos isso para o contexto educativo, ao mesmo tempo que se critica o falhanço da escola – e da escola pública em particular, que é isso que interessa às forças de mercado para dar livre curso ao desenvolvimento da escola privada –, está-se a alimentar aquilo que gerou a insatisfação em relação a ela, que foi a selecção social.

É um conceito que aparece em simultâneo com as políticas assumidamente neoliberais da Nova Direita...

Embora esta problemática das competências seja mais antiga nos países europeus, diria que, entre

Esse conceito de competência é também, na sua opinião, uma forma de transferir a responsabilidade para os indivíduos e não para os efeitos da acção das organizações sobre os indivíduos...

Sim, em primeiro lugar pelo facto de se passar a responsabilidade aos pais através da escolha da escola. Depois, pelo princípio do mérito individual, partindo do princípio que ele é natural e desigualmente distribuído e que, portanto, há que criar as condições para que ele se revele. Mas então qual é o papel da sociedade na construção de novas pessoas e de transformação das próprias sociedades?

É também uma boa forma de justificar problemas sociais como a desigualdade, o desemprego, a própria concentração da riqueza...

Claro, mas se pensarmos desta forma naturalista fica-se descansado, e esse é o grande perigo. E as desigualdades sociais, como se sabe, não são naturais, são construídas.

A lógica de mercado nas escolas

A PÁGINA entrevistou recentemente Gustavo Fischman, professor da Universidade Estadual

do Arizona, nos Estados Unidos, que nos deu uma imagem bastante clara da forma como as empresas e a lógica de mercado entram hoje em dia nas escolas daquele país. Acha que as escolas portuguesas podem correr o mesmo risco?

Eu penso que se deve distinguir entre aquilo que é a lógica de mercado aplicada ao funcionamento das escolas e a difusão dos valores do capitalismo, ou seja, da lógica de acumulação incessante de capital ao universo da escola.

A entrada de empresas na escola é inevitável e vamos ter de viver com isso. Não quer dizer que seja um fatalismo, mas teremos de viver com isso de uma forma crítica, desconstruindo essas investidas, o que se torna difícil numa sociedade crescentemente consumista. Referiu-me o exemplo dos Estados Unidos, mas nós por cá ainda não funcionamos de uma forma tão explícita. Há um peso significativo e tradicional de um Estado centralista, que deste ponto de vista funciona como um obstáculo aos interesses do mercado. Para já, aquilo que poderemos vir a assistir é à emergência daquilo que alguns autores designam por “quase-mercado” que, como a expressão indica, não possui a totalidade das características do mercado, não implicando, por exemplo, a privatização das escolas.

da Educação, a ser aprovada, iria implementar. Mas não estou convencido que baste a nomeação de um gestor profissional para abrir as portas ao mercado na educação, tem de haver outros mecanismos.

Vê vantagens na introdução da figura do gestor nas escolas?

Não vejo nenhuma vantagem. Não é pelo facto de se introduzir um gestor que se transforma uma gestão burocrática e pesada numa gestão flexível e adequada às situações, que uma organização tradicionalmente sem capacidade para produzir políticas educativas próprias a vai adquirir. O grande problema continuará a ser a ausência de autonomia das escolas, reforçada agora com a generalização dos exames a todos os níveis de ensino. O gestor profissional apenas vai reforçar o nível de controlo no interior das escolas.

Como vê a entrada das autarquias e das associações de pais na gestão das escolas?

Essa é a grande questão, porque, se repararmos atentamente, a autonomia – uma bandeira que a esquerda usou quando foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 – estava em sintonia com o movimento descentralizador que se preparava, surgindo a par do Projecto Educativo, um dos elementos estruturantes e a face visível da

Resta saber se as escolas têm coragem de assumir e apropriarem-se dele, não estarem à espera que sejam outros a fazê-lo por ela. Os sindicatos de professores, enquanto porta-vozes mais visíveis do sentir das escolas, poderiam constituir umas boas alavancas para este debate, que envolvesse também as associações de pais, os alunos e a sociedade civil.

Neste contexto, com vai ser o futuro próximo da educação em Portugal? Há processos adquiridos que muito dificilmente voltarão atrás...

Nada é irreversível neste processo. Será irreversível se, de um momento para o outro, se escancararem as portas à mercantilização da educação. É que mesmo reconhecendo, daqui a uns anos, que esse não foi o melhor caminho, haverá custos irremediáveis para várias gerações. O que é preocupante é esta inércia, esta expectativa em que as organizações escolares permanentemente se encontram.

Nesse sentido, considero-me bastante pessimista em relação à actual situação. Não vejo nada nas escolas que tenha consistência, dá-me ideia que tudo ocorre de uma forma rotineira, sem grande reflexão daquilo que se está a desenvolver.

Ainda não consegui perceber como é que países



“(...) considero-me bastante pessimista em relação à actual situação. Não vejo nada nas escolas que tenha consistência, dá-me ideia que tudo ocorre de uma forma rotineira, sem grande reflexão daquilo que se está a desenvolver.”

O que considero realmente preocupante é o facto de a lógica de mercado estar a entrar aos poucos, de uma forma quase dissimulada, nas escolas portuguesas, nomeadamente através do exemplo que há pouco referi sobre a lógica de funcionamento das escolas secundárias públicas, que, repito, em nada se distinguem do modo de funcionamento das escolas secundárias privadas.

Isto, porque os professores do ensino público adoptam o mesmo comportamento, eventualmente mais austero, dos colegas do ensino privado - estes últimos, pela lógica das organizações, são obrigados a estar mais disponíveis para apoiar individualmente os alunos, ao passo que nas escolas públicas isso não acontece, os alunos são praticamente deixados à sua sorte e para terem boas notas nos exames têm de ir buscar ajuda fora da escola. Ora isto é uma boa forma de o mercado paralelo das explicações, ou informal, como hoje se diz, florescer.

A proposta de nomeação de gestores profissionais na direcção das escolas não é um passo claro no sentido da abertura da escola às lógicas de mercado?

Essa é uma das tais medidas que a Lei de Bases

autonomia das escolas.

Só que a autonomia é também um dos ingredientes do neoliberalismo, porque não é possível as políticas neoliberais concretizarem-se sem descentralização. Ela é efectivamente necessária para as escolas, mas o que significa ser autónomo? Este debate não está feito. Daí que esta resistência surda que as escolas fazem à assunção da autonomia seja de certo modo positiva porque implica um retardamento da entrada, que pode ser avassaladora, do mercado na educação.

Que linhas de orientação se devem estabelecer para debater os termos dessa autonomia?

Na minha opinião devia criar-se um movimento de debate em torno das escolas e da educação centrado na própria escola. Hoje fala-se muito em “Estados Gerais”, em “Novas Fronteiras”, mas ninguém fala em criar um movimento de debate e de reflexão sobre como a escola pode evoluir. Um debate sem um tempo definido, à imagem daquilo que se fez em 1988 com a reforma educativa, que procurasse inventariar as melhores formas de responder a este desafio. Este debate não está feito e era importante criar as condições para que ele pudesse ter lugar. O processo legislativo viria depois, com tempo.

que estavam situados próximos de nós, como o caso da Irlanda, da Espanha e da Finlândia, resolveram grande parte dos problemas na área da educação com as ajudas estruturais vindas da União Europeia, e são hoje países de ponta, e nós não conseguimos mudar seja o que for. Interrogo-me como gastamos pelo menos 500 milhões de contos, desde 1993, em formação contínua e não se tenha mudado nada nas escolas por essa via. Há aqui qualquer coisa que não bate certo e que importa estudar...

O que não bate certo?

Certamente que existem inúmeros factores que importa inventariar para se poder avançar com políticas mais adequadas. Mas a incapacidade das escolas, enquanto organizações específicas, para conduzirem este processo de debate e, consequentemente, as principais responsabilidades políticas no campo, parece-me constituir um dos principais problemas. Daí a minha sugestão para este debate alargado, para tomarmos consciência dos diferentes problemas que tocam a educação e contribuirmos assim para a ultrapassagem da inércia e da falta de autonomia que tem caracterizado este sector, contribuindo assim para a afirmação do campo educativo.

“O que vendemos é ...tempo disponível do cérebro humano”. O que fez escândalo na declaração de Patrick Le Lay, o presidente da TF1, foi o que ela continha de verdade e de mentira. Mas, o importante é saber se esta afirmação pode ser o entreabrir de uma fresta para discutir uma crise bem mais grave.

Mas antes perguntemo-nos: se isto fosse dito por um dos directores de uma das nossas televisões - e poderia ter sido - teria causado o mesmo escândalo que em França?

O presidente da TF1 apresentou-se a si próprio como um comerciante de “tempo de cérebro humano”, uma espécie de atenção muito receptiva. Realmente, o que se pretende cobrar no meio das “pompas” televisivas é imaterial, não é susceptível de ser quantificado e é muito volátil. O científico das medidas de audiência é muito fictício. Apesar de “apanhado” pelos chamados programas de divertimento, este acolhimento receptivo pode ser desligado a qualquer instante dos objectos propostos; os telespectadores não são todos idiotas. A disponibilidade real deste “tempo de cérebro” é pois uma probabilidade inverificável.

Televisão: uma escola de prostituição



É esta quimera que as televisões dem a peso de ouro aos anunciantes. Os seus discursos são pois apenas publicidade, mentirosa, que visa sobretudo agarrar os clientes.

Um escândalo embaraçoso, pois manifesta uma ideologia ignóbil - da qual não tem monopólio: considerar os telespectadores como uma mercadoria. Através da “venda da audiência de massas”, tudo se passa como se a direcção da cadeia de televisão prostituisse os seus telespectadores aos industriais. Ou as emissões são destinadas a “preparar” os telespectadores cada vez mais para a chamada “telerealidade”, que não é mais do que uma encenação da prostituição do íntimo. O telespectador é o cruzamento de duas prostituições: numa, é a mercadoria prostituída, sem se aperceber, na outra, é o consumidor de uma prostituição televisiva, sem de facto o querer.

Na aparente banalidade da definição - confirmada recentemente- do “negócio” da TF1, que não só abrange todas as cadeias de televisão mas também os seus públicos, encontra-se formulada a última conquista do capitalismo: o pensamento íntimo considerado como uma “mercadoria”, cujo comércio supõe uma espécie de consentimento algures entre o dado e extorquido, uma prostituição.

Podem dizer que exagero quando faço a analogia com a prostituição. Que este é um comércio de relações sexuais, num contexto de violência

mais ou menos aparente.

Uma analogia é uma identidade de relações. O ponto comum - que permite e justifica a analogia - é o aviltamento. Esta não é arbitrária nem moral; tem um ideal comum (mesma vaga) no qual o aviltamento tem lugar. Aviltar-se é vender a um preço vil o que não tem preço. A relação sexual é, idealmente, livre e feliz. É estritamente íntima, pessoal, no seu sentido mais forte. A dignidade pessoal joga-se aí. A coisa tem um preço enquanto que a pessoa não tem um preço, tem um valor absoluto, tem um “fim em si”, como diz a filosofia clássica. A venda da relação sexual é necessariamente um aviltamento, porque a sexualidade é intimamente pessoal: não pode ser nem uma coisa, nem uma mercadoria.

Na prostituição televisiva catódica, os sujeitos exibem a sua intimidade (não só física mas também psíquica); são pagos em dinheiro simbólico: o prestígio e prazer de serem vistos por milhões de pessoas, o famoso quarto de hora de celebridade - e também em numerário, nos jogos televisivos e nas “oportunidades” laterais. Ninguém tem nada a propor no mercado do trabalho, podem sempre exibir numa das zonas quentes televisivas existentes. A mensagem implícita de todas estas emissões é esta: “consume a prostituição!”, “goza com a relação de prostituição de outrém!”, “admite ser prostituído!”

Na prostituição televisiva sub-catódica, os telespectadores põe à dis-

posição o seu pensamento, deixando-se seduzir e capturar por programas excitantes mas não em excesso - não é necessária muita atenção. A mensagem implícita é: “avilta-te!”, “aceita considerar-te uma mercadoria!”, “admite ser prostituído!”.

Isto é a crise: a extensão do domínio do prostituível.

Com isto, o capitalismo abriu um dique que podíamos considerar inexpugnável, o do eu; a televisão ultrapassou a fronteira que contém e protege o íntimo. O mais íntimo, o próprio coração do íntimo, não é o nosso corpo. O mais íntimo são os nossos pensamentos e sobretudo o que eles têm de absolutamente pessoal: a representação de si.

A grande operação da televisão é entrar no sujeito e dar-lhe o esquema segundo o qual deve compreender o seu próprio ser, a norma à qual deve conformar a sua soberania. Esta norma, este esquema, exprimem isto: o ser do sujeito é mais uma mercadoria e como tal é vendável; como é um bem imaterial, caracterizado pela soberania, é preciso que consinta a sua própria venda, o seu próprio aviltamento.

Despacho da AFP de 9 de Julho de 2004, declarações do director da TF1:

“Há várias maneiras de falar de televisão: mas, numa perspectiva “busi-

ness”, sejamos realistas: no essencial, o negócio da TF1, é ajudar a Coca-Cola, por exemplo, a vender o seu produto (...). Ou, para que uma mensagem publicitária seja aceite, é preciso que o cérebro do espectador esteja disponível. As nossas emissões têm por vocação torná-lo disponível, isto é, diverti-lo, descontraí-lo entre duas mensagens. O que vendemos à Coca-Cola é tempo do cérebro disponível (...). Não há nada mais difícil do que obter essa disponibilidade. É aí que se encontra a mudança permanente. É preciso procurar permanentemente os programas que rendem, seguir as modas, surfar sobre as tendências, num contexto onde a informação se acelera, se multiplica e se banaliza.”

O presidente da TF1, para tentar atenuar todo o chinfrim produzido pelas suas declarações, deu uma entrevista à revista Télérama, a 8 de Setembro, onde declara:

“Somos uma grande cadeia popular e familiar cujo objectivo é agradar ao maior número de pessoas para atingir um máximo de audiências (...) A lógica da TF1 é uma lógica de potência. Vendemos aos nossos clientes uma audiência de massas, um número de indivíduos susceptíveis de ver um spot publicitário. Para os nossos anunciantes, o tempo de antena representa apenas “contacto com os clientes”.

Sem comentários. Já viram o que eles pensam de nós?

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa
Escola Secundária
Especializada Artística
Soares dos Reis

Ser professor Assinar a Página
a página volta sempre na **1ª quarta-feira** de cada mês

| | 1 ano | 2 anos |
|-------------|---------|---------|
| Portugal | 30/25€* | 55/45€* |
| Estrangeiro | 50€ | 90€ |

* Encargos e custos das emissões da FENPROF
Os estudantes devem enviar fotocópia do cartão do estudante e os preços e número de cópias a seguir ao sindicato a que pertencem.

Universidade à bolonhesa ou cozido à portuguesa?

É que a tradição anglo-saxónica é muito forte, e o prestígio de inúmeras universidades americanas e inglesas, que adoptam desde há muito uma estrutura semelhante a esta, terá certamente pesado na decisão.

Mas será que queremos comparar-nos com essas universidades? Se o ensino universitário serve, em geral, uma estratégia de desenvolvimento, é também essa a estratégia de desenvolvimento que queremos para o espaço europeu? E para Portugal?

verso e reverso

Já nos habituámos a constatar que há uma Europa que se constrói sobre os interesses das suas instituições mais poderosas. E quando esta Europa tenta impor uma normalização fá-lo, em regra, com o pretexto de “aumentar a competitividade” do espaço europeu.

O processo de Bolonha é apenas mais um exemplo desta estratégia. Mas para concluir sobre os seus efeitos potenciais é necessário estudá-lo de uma forma estruturada e abrir um grande debate, que “A Página da Educação” em boa hora já começou.

Os objectivos apontados para o processo de Bolonha são fundamentalmente três e dizem respeito exclusivamente ao Ensino Superior:

- Promoção da qualidade do ensino e respectiva avaliação

- Adopção de um sistema de dois ciclos: o primeiro de carácter mais geral mas permitindo o acesso ao mercado de emprego ou a continuação dos estudos e o segundo mais especializado

- Adopção de um sistema de créditos, que substituirá o de semestres

Tudo isto visando aumentar a competitividade do sistema de ensino superior, tornar os cursos mais comparáveis e promover portanto uma maior mobilidade de estudantes e professores no espaço europeu.

Tipicamente, embora não obrigatoriamente, os dois ciclos seriam “3+2” anos. Foi esse o figurino que a actual ministra se encarregou de adoptar para Portugal. É que a tradição anglo-saxónica é muito forte, e o prestígio de inúmeras universidades americanas e inglesas, que adoptam desde há muito uma estrutura semelhante a esta, terá certamente pesado na decisão. Mas será que queremos comparar-nos com essas universidades? Se o ensino universitário serve, em geral, uma estratégia de desenvolvimento, é tam-

bém essa a estratégia de desenvolvimento que queremos para o espaço europeu? E para Portugal?

O Prof. Alberto Amaral, em entrevista ao Jornal da FENPROF, dizia que um dos objectivos desta proposta seria preparar o Espaço Europeu, através da normalização, para que o novo mercado do ensino superior se expandisse e as melhores universidades estrangeiras pudessem mais facilmente invadir a Europa com os seus cursos já há muito estruturados com base neste figurino. Talvez. É um perigo real, e não queremos um ensino superior que empurre a Europa e os seus cidadãos para um caminho em que o mercado se impõe ainda mais à vida das pessoas, em que os cidadãos serão cada vez menos pessoas e cada vez mais “agentes de desenvolvimento”, em que se cria cada vez mais riqueza mas onde há cada vez mais gente pobre, mais medo e mais falta de esperança no futuro.

A meu ver temos, contudo, que distinguir o trigo do joio, e é minha forte convicção de que entre uma “Universidade à Bolonhesa” que uma proposta destas terá em vista, e o “Cozido à Portuguesa” que é o caótico estado actual do nosso ensino superior, há-de haver algo que nos sirva melhor.

O 25 de Abril trouxe uma explosão na quantidade de diplomados em Portugal. Mas continuamos a ter menos licenciados que a maioria dos outros países europeus, e mesmo assim o desemprego de quadros é enorme no nosso país, o que indicia, pelo menos, duas coisas: que talvez estejamos a formar licenciados nos cursos errados, e que os nossos gestores não têm revelado a competência necessária para enquadrar a quantidade de quadros superiores de que o país realmente necessita. O problema é que as dificuldades económicas e a crise no emprego para

licenciados está a fazer inverter a tendência dos últimos anos: há menos alunos a inscrever-se em cursos superiores e, conseqüentemente, a “oferta” de cursos superiores começa a ser excedentária.

Tudo isto nos coloca numa encruzilhada e é indispensável fazer qualquer coisa: Portugal tem que reformular o seu obsoleto sistema de ensino superior, no qual verdadeiramente já ninguém acredita. E o grande debate tem que começar.

... Entre uma “Universidade à Bolonhesa” que uma proposta destas [Declaração de Bolonha] terá em vista, e o “Cozido à Portuguesa” que é o caótico estado actual do nosso ensino superior, há-de haver algo que nos sirva melhor

Para começar, aqui ficam algumas perguntas.

1. Portugal necessita de tantas universidades e institutos superiores e de uma tão grande diversidade de cursos?

2. Os cursos superiores em Portugal têm sido convenientemente certificados e a sua qualidade avaliada? E as classificações de um mesmo curso nos diferentes estabelecimentos de ensino têm todas igual valor?

3. A especialização deve começar mais cedo ou mais tarde? Ou seja: qual a componente generalista, de formação para a cidadania, que os cursos devem ter no seu primeiro ciclo?

4. Se há universidades estrangeiras conceituadas que afirmam que demoram tipicamente menos um ano do que as portuguesas para transmitir conhecimentos comparáveis, que fazer?

5. O problema maior na falta de aproveitamento no nosso ensino superior está

a. Na falta de condições científicas, pedagógicas e de disponibili-

de dos professores?

b. Na falta de condições técnicas e pedagógicas nos estabelecimentos de ensino para que “as coisas simples possam ser ensinadas de forma simples” e se “desenvolva a disponibilidade para o ataque às questões complexas”?

c. No pouco tempo dedicado pelos alunos ao estudo e na falta de condições para mais tempo de “estudo assistido”?

d. Na falta de espaço e de conforto para que os alunos passem muito mais tempo dentro das instalações escolares?

6. A gestão das instituições de ensino superior é suficientemente profissionalizada? Ou será que as universidades e politécnicos, ao contrário de todas as outras instituições, não necessitam de gestão competente, isto é, de gestores profissionais? E como pode ser conciliada uma gestão profissional com a democracia interna, a consistência científica e pedagógica do ensino e a autonomia das instituições de ensino superior?

7. O Estatuto da Carreira do Ensino Superior é o mais adequado? E qual é o problema mais crítico?

a. A remuneração?

b. Os vínculos precários?

c. A insuficiência de relação estrutural entre ensino e investigação?

d. Os tempos de permanência em Assistente, Professor Auxiliar, etc?

e. Os tempos totais concedidos para fazer um Doutoramento?

8. A “normalização de Bolonha” dá uma margem de manobra razoável aos governos nacionais, e pouco mais impõe do que um sistema de dois ciclos e um sistema de créditos. Então, porquê querer seguir o modelo anglo-saxónico se o modelo social Europeu, ainda que na sua forma mais conservadora, está muito à frente do seu “concorrente” mais liberal?

IMPASSES e desafios

Agostinho
Santos Silva
Engenheiro Mecânico,
CTT, Lisboa

SEGUNDA CARREIRA

A possibilidade de mudar de carreira pode agradar a alguns professores

Em França foi apresentada a proposta da chamada “segunda carreira” dos professores. De acordo com esta proposta, os professores com mais de quinze anos de serviço, podem candidatar-se a outros lugares da administração pública que sejam do seu interesse.

Em França, a actual decisão corre o risco de provocar um enorme engarrafamento nestes concursos pois, para 500 postos de trabalho oferecidos, calcula-se que vá haver mais de 300.000 candidatos entre os 800.000 professores existente no país.

O ministro da educação mostra-se

apreensivo e cauteloso tendo dito que «é impossível calcular o número de candidatos neste momento».

A abertura desta possibilidade de mudar de carreira, mostrou uma enorme desproporção entre o número dos professores que querem mudar e a oferta de postos de trabalho disponíveis noutros lugares da administração.

As dificuldades são ainda maiores porque está legislado que por cada dois funcionários públicos que saíam só um pode ser substituído.

Para além das dificuldades de dar

seguimento prático ao processo, fica a discussão sobre alguns aspectos sensíveis da carreira dos professores.

Devido à baixa da taxa demográfica, na maioria dos países da Europa, o número de professores — e de candidatos a professores — é superior às necessidades do sistema. Acresce que o envelhecimento do corpo profissional docente é um facto. Mais reforçado por geralmente não serem substituídos os que se reformam, por jovens professores, visto que os substitutos já estão disponíveis no sistema.

A profissão docente é, desde sempre,

uma profissão de grande desgaste. Tal desgaste é agora ainda maior pelo facto de as turmas de alunos serem cada vez mais heterogéneas, multiculturais, e exigirem uma atenção redobrada e individualizada dos professores. É por isso frequente notar-se um grande cansaço, desmotivação e menor disponibilidade dos professores a partir da segunda metade da sua carreira.

A hipótese da «segunda carreira» é uma, entre outras, das medidas a serem discutidas no sentido de responder não apenas a necessidades do sistema, mas também a interesses dos próprios docentes.

CARTAS na mesa

José Paulo
Serralheiro

O terrorismo é um problema de segurança, que urge resolver da forma mais eficaz. A segunda vitória eleitoral do Presidente Bush mostra como a América adquiriu uma consciência real da questão depois de 11 de Setembro de 2001.

A guerra que o Ocidente trava um pouco por todo o mundo é uma «luta pela defesa duma forma de viver livre e digna». Mas não faltam, infelizmente, os detractores, aqueles que não tendo capacidade para agir, pairam na sombra, sempre prontos a envenenar. Esses «lembram só os aspectos negativos e querem fazer-nos esquecer os benefícios que resultaram» da nossa acção. Se fosse por eles, deveríamos ficar de braços cruzados, enquanto os nossos pais, filhos, amigos e compatriotas se tornam vítimas sangrentas do terroris-

Este Ocidente espalha a Democracia e a Tolerância, como dantes Portugal espalhava a Fé e o Amor. Para a tutela e exploração dos “outros”. Ontem, para buscar o açúcar, o ouro, a pimenta; hoje, o petróleo, o gás natural, os diamantes.

O terrorismo, ontem e hoje

mo. Devemos agradecer à coligação de países ocidentais (entre os quais se inclui honrosamente Portugal) o constante trabalho de prevenção do terrorismo no Iraque, no Afeganistão e noutras partes do mundo. «O terrorista não é um soldado, pois não está sujeito, durante o combate, aos riscos inerentes ao uso de um uniforme que o identifica como combatente inimigo. Foge, esconde-se, mistura-se com a população. Está mais próximo do assassino do que do militar». Com efeito, «a distinção entre terroristas, elementos que os apoiam efectivamente e simpatizantes é extremamente difícil». Por isso, é necessário procurar casa a casa, interrogar e destruir os redutos onde eles se albergam. Não podemos permitir que se acoitem nas cidades e aldeias os «terroristas que, em face do nosso modo de vida, têm causado grandes males e sofrimentos. Sabido isto, temos naturalmente de reduzir ao mínimo as suas possibilidades de acção». Felizmente, graças à acção decidida dos nossos líderes, as

grandes movimentações de tropas acabaram, ou, como disse o Presidente Bush há ano e meio, «a guerra acabou». Restam apenas alguns «últimos redutos» onde também «estamos a defender a Europa».

O leitor que me seguiu até agora poderá estranhar tantas aspas. Mas não é gralha de imprensa, não. São citações. Palavras de George W. Bush? Palavras da Europa de Durão Barroso? Absolutamente não. São citações tiradas, respectivamente, de António de Spínola (em 1973), Marcelo Caetano (no mesmo ano), uma circular do Exército português (da mesma época), Kaulza de Arriaga (idem), Adriano Moreira (em 1961, quando era Ministro do Ultramar) e finalmente António de Oliveira Salazar (no ano seguinte). Isto é, os responsáveis pela política e pelas

nos, matavam-nos ou escravizavam-nos. A desculpa de que não se pode medir o que se passava naquela época pelos padrões morais de hoje cai por terra quando se lêem textos como aquele. Um dos historiadores oficiais de então, João de Barros, escreveu que Portugal espalhava a Fé e o Amor pela missão e pelo comércio. A verdade é que os portugueses queriam o domínio total da circulação dos bens nas costas africanas e indianas, queriam o monopólio. E o fim justificava os meios. Além de que havia uma classe militar que necessitava do estado de guerra permanente para a manutenção e promoção da sua prosperidade e poder.

Em nome da Nação ou da Religião, em nome da acção civilizadora e do progresso, portugueses estiveram durante séculos na vanguarda

primeiro não é? Não se vislumbra senão uma razão: o facto de o “terrorista” ser muçulmano. Dois assassinatos igualmente repulsivos têm duas justificações antecipadas diferentes. A morte de Pim Fortuyn terá tido causas político-ideológicas misteriosas. A morte de Theo van Gogh, o cineasta louro (chamavam-lhe “provocador”...) que insultava católicos e judeus, e considerava os muçulmanos «fornicadores de cabras» (não se diz o que ele chamava aos protestantes louros...), foi um «acto terrorista». Resultado: a Holanda está ameaçada pelo terrorismo. Se o caso não fosse tão sério, seria de riso. Dezenas de pessoas são assassinadas todos os dias, por intervenção dos Estados mais armados do mundo, pelo simples facto de serem diferentes do que “deviam” ser ou viverem no lugar “errado”, pessoas



Foto: ISTO é

acções militares da última guerra colonial portuguesa. O facto de essas palavras merecerem o mais absoluto descrédito depois da independência das ex-colónias deveria dar que pensar. No entanto, são as mesmíssimas palavras que hoje se usam na «guerra contra o terrorismo». Guerra esta onde as palavras “terrorista”, “way of life”, “segurança” e “benefícios” se misturam da mesma forma aviltante como se misturavam em português há trinta e quarenta anos. Como é possível que se usem essas palavras na cena “democrática” actual, exactamente como se usavam ontem no Portugal “do Minho a Timor”?

Em 1555 (sim, há 450 anos), Fernando Oliveira publicou um livrinho chamado Arte da Guerra do Mar, onde dizia, terminantemente, que os portugueses nunca fizeram guerra justa contra muçulmanos, judeus e ‘pagãos’. Embora estes, apesar de não quererem ser cristãos, estivessem dispostos a comerciar pacificamente com os portugueses, segundo Oliveira, os portugueses atacavam-

da guerra, da exploração e da matança de populações inteiras. Com o beneplácito do Rei ou do Papa, em nome da segurança, da ordem, do bem-estar e até da justiça (pobre justiça!), portugueses «em África e Ásia andaram devastando» (Camões não mentiu) com a exploração desapiadada dos recursos naturais, com as guerras sem provocação, com o mais extenso e destruidor negócio de escravatura que a Humanidade conheceu. Ao contrário do que nos querem fazer crer, o terrorismo tem, portanto, um longo passado. Mas o nome de «terrorista», ontem como hoje, aplicou-se somente aos «outros»...

Houve recentemente dois assassinatos na Holanda, muito publicitados. Os jornais, entre artigos de “informação” e de opinião, deram o alarme: o país europeu da tolerância está ameaçado pelo terrorismo. Toca a reunir, pois; segurança precisa-se. Quem eram os assassinos? «Um amigo dos animais, com motivos obscuros» e «um terrorista». O que é que torna este último numa coisa que o

que nunca fizeram outra coisa senão tentar viver (muitas vezes, sobreviver) o melhor que sabem e podem, mas é a Holanda, que assistiu à morte de Gogh e Fortuyn (um homem que assumidamente rejeitava os imigrantes), que agora se sente ameaçada na sua qualidade de país da tolerância...

Este Ocidente espalha a Democracia e a Tolerância, como dantes Portugal espalhava a Fé e o Amor. Para a tutela e exploração dos “outros”. Ontem, para buscar o açúcar, o ouro, a pimenta; hoje, o petróleo, o gás natural, os diamantes. E o maior objecto de todos, as próprias pessoas. Pessoas “outras”, cuja visão dos “benefícios” ocidentais, como em Bhopal, Índia, começou com sete vezes mais mortes do que as que resultaram do ataque suicida ao World Trade Center em Nova Iorque, e não tem sequer fim à vista, após 20 anos de horror.

De facto, o terrorismo é mesmo um problema de segurança. Um problema da segurança que falta quando começamos a entender a forma como tratamos os “outros” pelo mundo fora.

À LUPA

Hélio J. S. Alves
Universidade de Évora

TRABALHO INFANTIL

Duas mil crianças tiradas do trabalho em minas do Peru, Bolívia e Equador

Cerca de duas mil crianças foram retiradas do trabalho em minas do Peru, Bolívia e Equador e outras cinco mil foram impedidas de entrar nesta actividade, uma das piores formas de exploração infantil e violação dos direitos humanos, informou recentemente a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Este resultado foi obtido depois de quatro anos de execução de um programa patrocinado pela OIT e desenvolvido por quatro organizações não governamentais em zonas de prospecção mineira artesanal naqueles três países andinos. No âmbito deste programa foram desenvolvidos serviços de educação, saúde e

protecção de menores em coordenação com as autoridades locais, juntamente com programas de sensibilização nas comunidades locais.

“O que se conseguiu é ainda insipiente, porque o problema está latente e ainda resta muito a fazer”, refere César Mosquera, director do Programa de Er-

radicação do Trabalho Infantil em Minas Artesanais da América Latina, da OIT.

No Peru, Bolívia e Equador cerca de 65 mil crianças de ambos os sexos trabalham actualmente em actividades ligadas à extracção mineral e 135 mil estão em risco de serem absorvidas por esta actividade.

Fonte: AFP

Nas escolas as turmas nunca foram homogêneas culturalmente. Nem mesmo durante o Estado Novo, quando o manual era único. Contudo, a multiculturalidade na sociedade portuguesa em geral e na escola em particular tem vindo a crescer.

Ao Portugal orgulhosamente só, de Salazar, sucedeu o Portugal orgulhosamente inserido na fortaleza Europa. Ao Portugal do colonialismo e das guerras coloniais, sucedeu o Portugal procurado por imigrantes das ex-colónias e da Europa (a de Leste) que está do lado de fora da fortaleza. Ao Portugal das emigrações para a Europa do Norte e para o Brasil sucedeu o Portugal que precisa de quem trabalhe nas obras, nas limpezas e na restauração. Portugal transformou-se, assim, num país de imigração.

Com a entrada de milhares de estrangeiros em Portugal, “reforça-se a matriz multicultural marcada desde há séculos por minorias tradicionais como a comunidade cigana, a judaica e a própria comunidade de surdos (que se exprime numa língua própria, a língua gestual portuguesa)” (Souta, 1997: 36).

Assim, as turmas tornaram-se ainda mais heterogêneos culturalmente. Mas já não se trata apenas de minorias étnicas nas escolas. Aí os professores foram/vão criando grupos e ritmos diferenciados por forma a que o ensino produza aprendizagem para todos. As noções de educação multicultural, intercultural, etc. já não são absolutamente estranhas. São é, por vezes, objecto de muita folclorização e pouca substância (cf. Vieira, 2004). Na sociedade portuguesa parece existir um défice de conhecimentos da diversidade cultural e de diálogo intercultural. Não obstante, Portugal não é, como nunca foi, um país de cultura homogênea. Foi sempre um país em que, durante séculos, se cruzaram e fundiram povos com culturas diferenciadas. Um país mestiço, onde, na complexidade, os componentes mantêm a sua integridade (cf. Laplantine e Nouss, 2002).

A questão é que, agora, com a entrada de famílias estrangeiras jovens com altas taxas de fecundidade, a natalidade é maior entre estas e os alunos filhos de estrangeiros vão aumentando nas nossas escolas. Nas nossas e nas



Foto: Iago é

Novas realidades sócio-escolares e o papel do professor/educador

dos países europeus envelhecidos demograficamente. Em França, por exemplo, já ninguém acredita nas políticas natalistas para rejuvenescer a estrutura demográfica. Crê-se que esse rejuvenescimento, essencial à manutenção dos descontos para a segurança social, só poderá acontecer com os nascimentos nas famílias de imigrados.

Vemos assim crescer o n.º de escolas onde os ditos lusos são a minoria em algumas salas de aula. A maioria é filha de imigrantes. E não só nos arredores de Lisboa. Eis pois uma nova questão para tratar não só do ponto de vista curricular mas, e essencialmente, do ponto de vista do papel do docente. É mesmo para perguntar: “e agora professor?”

Será possível a formação contínua no sentido de que a formação produza mesmo formação? Será possível ajudar os professores a terem outro olhar sobre a diversidade

cultural? Será possível ajudar a combater a cegueira cultural?

Qual o papel do professor no meio de alunos provenientes dos mais diversos contextos culturais e com as mais díspares histórias de vida que os motivam, constroem, etc.? Qual o papel do professor no meio, portanto, de toda esta mestiçagem cultural vivida pela pessoa do aluno?

Não deverá o professor ser um mediador cultural capaz de ajudar os alunos não só a partirem culturalmente face à dimensão primordial mas também a não abandonarem a cultura de origem? Deverá o professor ajudar a construir o cidadão bilingue, multicultural, dividido mas eficaz em cada uma das esferas em que opera: a do lar e a da escola? Ou, antes, será possível viajar intelectualmente, cognitiva e conscientemente, entre ambas as esferas quando se está em cada uma delas? Será possível construir o terceiro instru-

ído como alguém que, do ponto de vista do ser, não é nem monocultural nem multicultural, nem um híbrido qualquer mas, antes, intercultural à medida de si próprio? (cf. Vieira, 1999).

Qual o papel do professor para a construção do sucesso para todos quando todos são inegavelmente diferentes? Homogeneizar? Apagar a memória cultural? Ou, antes, ajudar a construir a ponte entre as culturas atravessadas por cada aluno? Perguntas para reflectir e para ir respondendo, em andamento lento, nesta coluna.

Referências bibliográficas

- LAPLANTINE, F. e NOUSS, A. (2002). *A Mestiçagem*, Lisboa: Piaget.
SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade e Educação*, Porto: Profedições.
VIEIRA, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*, Porto: Profedições.
VIEIRA, R. (2004) (Org.). *E Agora Professor? A Transformação na Voz dos Professores*, Porto: Profedições.

E AGORA professor?

Ricardo Vieira
Escola Superior de Educação de Leiria
rvieira@esel.ipleiria.pt

CONSERVADORISMO

Darwin atacado pela direita religiosa nas escolas americanas

A teoria da origem das espécies de Charles Darwin, unanimemente reconhecida pelos cientistas como fundamento da biologia moderna, tem vindo a ser atacada pela direita religiosa americana que deseja introduzir no ensino a ideia da origem do mundo com base numa “inteligência superior”.

A teoria de Darwin, que defende que o homem descende do macaco, é questionada pelos membros religiosos mais extremistas dos conselhos escolares locais, como o da pequena cidade de Dover, na Pensilvânia, onde os professores de biologia têm de ensinar aos alunos de 14 anos

que existe uma força criadora superior.

A decisão, adoptada em Outubro do ano passado, constituiu o maior avanço da corrente “criacionista”, que defende a teoria de que os animais e plantas foram criados isoladamente, espécie por espécie.

“Em 2004, verificaram-se diversos revezes no ensino da teoria da evolução em 24 estados dos EUA, mas felizmente nenhuma das lei anti-evolucionismo apresentadas em cinco deles foi aprovada”, explica Eugenie Scott, directora do Centro Nacional para a Educação Científica, com base em Oakland, na Califórnia.

Depois da eleição de George W. Bush para um segundo mandato na Casa Branca e o avanço dos conservadores a nível regional e federal, “a direita religiosa sente-se muito poderosa, pensa que seus pontos de vista vão de vento em popa e que ela deve mostrar-se mais agressiva na apresentação das suas ideias, sendo de prever que irá reforçar as suas posições nos próximos anos”, refere Scott.

Na Geórgia, no condado de Cobb, o conselho educativo local acrescentou avisos nos manuais de ciências prevenindo que os textos nele contidos con-

tinham informações sobre a evolução, referindo-se a ela como “uma teoria, não um facto a respeito da vida”. Um grupo de pais não gostou da medida e entrou com um processo contra ela.

O sistema educativo americano é totalmente descentralizado. As escolas particulares elaboram os seus programas livremente e no sistema público apenas 22 Estados estabelecem uma lista de manuais recomendados. Na maioria dos estabelecimentos de ensino, a liberdade de escolha é total.

Fonte: AFP

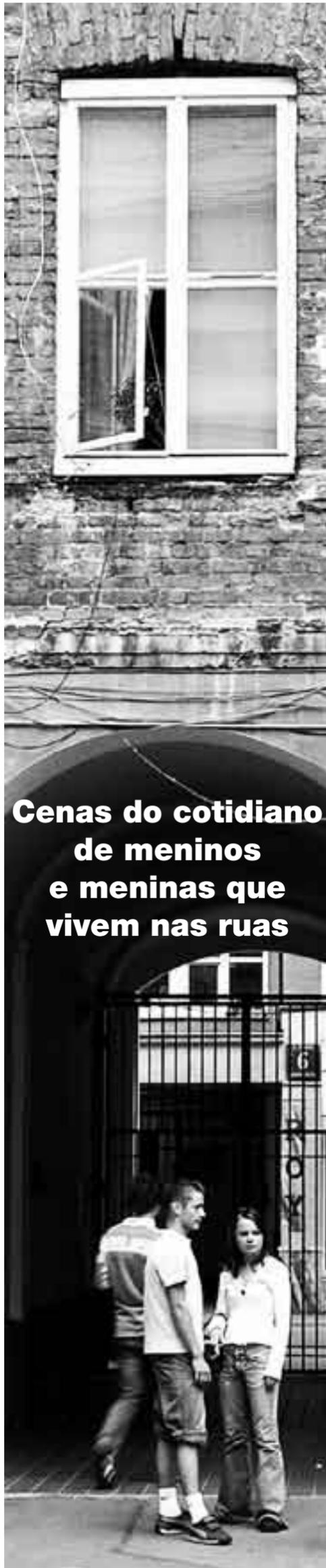
SOLTA

Numa bela tarde de Verão, um grupo de engraxates, psicólogos, guardadores de carro, atores e diretores de teatro, artistas plásticos, catadores de latinhas de cerveja e refrigerante, capoeiristas, com origens de classe, etnia e cultura diferentes, uns parte do grupo de excluídos, outros comprometidos com a mudança de uma sociedade tão injusta e excludente. Lá estavam juntos num bairro rico da zona sul da Cidade do Rio de Janeiro, mas estavam também próximos da maior favela da América Latina – Rocinha.

Professores e alunos, mestres todos cada um em seu mister. Uns formados na escola outros formados na rua. Malgrado o desejo dos professores, os que vivem nas ruas contribuem no processo de aprendizagem de todos, através da contínua explicitação dos conflitos, contradições, tantas vezes escondidos pela ação dos professores mas inevitavelmente oferecidos pelo sofrimento e morte, pelos dramas de cada vida e pelas formas criativas, espontâneas, cheias de humor de enfrentar os problemas de seu cotidiano.

A situação que trago se refere a uma das inúmeras regras de convivência - mecanismo de que nos valem para pacificar os incontroláveis “meninos e meninas de rua”, nossos alunos e alunas, que optam pela sobrevivência nas ruas, o que os/as leva a práticas consideradas ilícitas, como venda e consumo de drogas, pequenos furtos, roubos e destruição do patrimônio público. Todos sabem que uma das regras de convivência entre professores e alunos é que, se forem presos cometendo crime ou contravenções, não serão acolhidos pelos professores. Mas, desta vez, este contrato foi posto à prova.

É como afirma José Luis Vieira: “no plano real, não se pode igualar o que é distinto ou tornar diferente o que é igual sem gerar ambigüidades e contradições, enquanto que esta é a principal característica do representativo. Na realidade, as mudanças não são freqüentes, mas são efetivas”.



Cenas do cotidiano de meninos e meninas que vivem nas ruas

AFINAL onde está a escola?

Maurício Camilo
da Silva

Grupalfa - Pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Educador Social, Psicodramatista encontra-se vinculado ao projeto Olha Pra Mim - Educação e Saúde - junto à população das ruas do Leblon e da Gávea na Cidade do Rio de Janeiro. Também ao projeto Abrigando a Prevenção: Adolescentes em situação de risco social e DST/HIV/AIDS - LOGOS - Espaço Sagrado de Cidadania Consciente - população de adolescentes e jovens abrigados na Cidade do Rio de Janeiro e a Articulação de Creches e Pré-Escolas Comunitárias de São Gonçalo.

Vejamos então, como se processa a quebra e a manutenção de uma das regras de convivência:

Maria [nome fictício], mulher de vinte anos, com aparência de quarenta, órfã, criada na Rocinha, dois filhos ainda na primeira infância e carregando outro no ventre, está na rua desde os doze anos, com idas e vindas à Rocinha. Sua vida é cheia de histórias de lesa, ressentimentos, mágoas, decepções, que a teriam levado a um comportamento anti-social. No final do ano anterior foi detida, juntamente com outros 16 moradores de rua, quando se encontravam reunidos em uma praça no Leblon.

No registro policial, os detidos são apresentados como pessoas “em situação típica daqueles que pretendem cometer os delitos inseridos neste ato”, ou seja, os arrastões [vandalismo e roubo praticado por vários criminosos ao mesmo tempo]. Em reportagem do Jornal do Brasil em 04.01.2004, é dito que a polícia quis aplicar no elegante bairro do Leblon, em pleno século XXI, uma espécie de Minority Report, obra de ficção científica que fala de um futuro em que os policiais anteverão o crime e prenderão seus autores. Na ficção, os agentes cometiam erros na prisão dos culpados. Parece que na vida real também.

A prisão dos jovens provocou protestos de vários matizes:

Um grupo de alunos testemunhas da prisão de Maria, revoltados:

– Os policiais deram um chute na Josefa e ela caiu no chão com a filha... E eles também prenderam a Maria e ela está grávida. Vocês não vão fazer nada? Eles são inocentes.

Os educadores sociais, movidos pelo sentimento de Justiça:

– A não assistência judicial, não se aplica a este caso evidente de injustiça.. Só descansaremos quando conseguirmos libertá-los e provar que são inocentes...

Os profissionais da área psí diagnosticavam:

– Eles estão no limiar de uma explosão catártica. Não vão suportar a prisão.

Os advogados vociferavam:

– A prisão se deu pela reunião de pessoas pobres, negras, desempregadas, em uma praça nobre da cidade, onde estas pessoas são mal vistas, rejeitadas e apontadas como perigosas.

A Justiça e o Ministério Público:

– Pode-se verificar a inexistência de fato delituoso imputado aos réus.

Maria e os outros alunos permaneceram presos e só após 40 dias foram libertados.

Maria fora presa um mês depois do Natal, acusada de um furto mal sucedido e presa pelos policiais da mesma delegacia... Encarcerada no mesmo lugar, onde conhecera e identificara-se com Joana, uma presidiária que lhe dera proteção, enxugara suas lágrimas, dera-lhe colo e afeto.

Não existe matéria de jornal, nem tampouco manifestação de revolta aluna à prisão de Maria.

Os alunos e alunas que vivem nas ruas estão conformados com a sua prisão:

– Maria “rodou” [foi presa]. Também ela estava tentando roubar um toca-fita.

Os profissionais da área psí diagnosticaram:

– Ela precisa esgotar o processo de repetição. A internação talvez seja oportuna para desbloquear seus traumas e para que possa re-pensar a sua vida.

Os educadores teceram comentários em nome dos acordos de grupo:

– Não podemos quebrar o contrato neste caso. Perdemos uma aluna, para continuar o trabalho com 60 alunos.

Os advogados sentenciaram:

– Mas, ela confessou o crime... E...

A Justiça e o Ministério Público:

– Pode-se verificar a existência de fato delituoso imputado à ré.

Maria presa. Maria sem visitas... Bendito o fruto do vosso ventre, gravado com as marcas da prisão...

Maria presa pela inflexibilidade das convenções sociais, pelo fazer politicamente correto, pela banalização de sua dor... Presa pelas convenções das teias sociais, que nos deixamos tecer, malgrado o nosso desejo, o nosso destino.

Maria permanece como sempre fora - escrava. Permanece manietada pelas indolências, presa em suas próprias teias tecidas como as de Penélope.

Sabe-se que se pode libertar apenas as pessoas livres, mas, não há necessidade disto, visto que pessoas livres, libertam-se a si mesmas.

Nós, educadores e profissionais com diversas formações, algumas vezes precisamos seguir os fluxos transgressores da espontaneidade, identificar e desmilitarizar convenções que nos aprisionam e por extensão aprisionam os nossos alunos.

Estou convencido que a prisão de Maria é a nossa própria prisão. A luta em prol da liberdade de Maria, é a luta em defesa de nossa própria liberdade.

Escrevo em Fevereiro. Mês de Fevereiro, véspera de carnaval, Maria continua presa...

DOENÇA PROFISSIONAL

Um terço dos professores britânicos pediu baixa em 2003

Um terço dos professores ingleses e galeses pediu baixa em 2003 em consequência do stress, da angústia ou da depressão, revela um estudo independente divulgado recentemente pelo jornal Guardian. No total, os professores ingleses e galeses - a Escócia e a Irlanda do Norte têm um sis-

tema educativo autónomo - pediram baixas médicas equivalentes a 639.077 dias de trabalho, o que equivale, em média, a 11,5 dias de ausência por cada professor, de acordo com números divulgados pelo Schools Advisory Service (SAS).

Este organismo independente do

governo britânico baseou as suas conclusões num inquérito que efectuou junto de 1500 estabelecimentos de ensino. De acordo com o SAS, cerca de um terço das baixas médicas ficaram a dever-se a sintomas de stress sentidos pelos professores, estimando que este fenómeno custe

ao Estado britânico cerca de 19 milhões de libras (27 milhões de euros) anuais.

Contactado pelo Guardian, o ministério da Educação garantiu, no entanto, que a ausência média dos professores não ultrapassava os 5,4 dias anuais.

Fonte: AFP

JORNAL A PÁGINA DA EDUCAÇÃO

ESTATUTO EDITORIAL

19

a página
da educação
janeiro 2005

verso e reverso

Preâmbulo:

Os direitos à liberdade de expressão e informação são elementos fundamentais a toda a sociedade democrática: sem eles ficariam sem conteúdo os outros direitos. As declarações, convénios e pactos internacionais reconhecem estes direitos. A Constituição da República Portuguesa reconhece e protege os direitos e a liberdade de expressão e a livre difusão e recepção de informação, dando precedência a estes direitos enquanto meios para a livre formação da opinião pública, sem a qual não funcionam as instituições representativas e democráticas.

Para os profissionais da comunicação e informação — genericamente designados jornalistas — ao serviço do jornal a Página da Educação, o seu direito de se exprimir e informar converte-se, em razão da profissão, no dever de informar tendo como referência os direitos dos cidadãos.

Os jornalistas do jornal a Página da Educação, na sua qualidade de profissionais da informação, devem desenvolver o seu trabalho, num duplo compromisso de responsabilidade, derivada, por um lado, da ética profissional e, por outro, do mandato da sua própria consciência, de acordo com a Constituição da República, a Lei e os princípios deontológicos e éticos da profissão.

Os jornalistas são totalmente autónomos no cumprimento do seu dever constitucional de informar. Os seus limites são, por um lado, o espaço privado dos cidadãos, e, por outro, a credibilidade pública.

Princípios:

O jornal a Página da Educação, como órgão de informação e opinião, especializado nos campos da investigação, ciência, tecnologias, ensino, educação, sociedade e culturas:

Disponibiliza informação, nacional e internacional, e divulga opinião, resultante da investigação científica, promovendo a partilha do conhecimento com interesse para o desenvolvimento da sociedade em geral e dos campos da educação, ensino e ciência, em particular.

Tem como objectivo particular contribuir para a formação integral dos educadores e professores de todos os graus de ensino e dos profissionais da educação social.

Favorece a cooperação entre instituições de investigação, ensino e educação, alunos e professores e demais interessados na produção científica e no seu usufruto, bem como no ensino e educação social.

Assegura e promove a expressão e o confronto de opinião em torno das questões suscitadas nos seus campos de intervenção.

No campo da informação e da opinião orienta-se, pelas disposições contidas na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração dos Direitos da Criança, na Constituição da República Portuguesa, no Estatuto do Jornalista, na Lei de Imprensa e demais legislação aplicável, bem como no Código Deontológico dos Jornalistas e nos princípios da ética profissional produzida e assumida no seio da comunidade da informação, seja no âmbito nacional, seja internacional.

É apenas responsável perante os seus leitores, com os quais mantém uma relação rigorosa e transparente, autónoma do poder político e independente de todos os poderes particulares.

Respeitando escrupulosamente o espaço privado dos cidadãos, assume uma total liberdade crítica em relação a quaisquer entidades, forças sociais ou políticas, económicas, culturais ou de qualquer outra natureza, incluindo as pessoas ou entidades que possuam a propriedade do jornal.

Considera a liberdade de expressão, a diversidade de ideias, de projectos, de opiniões e de práticas, como elementos estruturantes de uma sociedade democrática.

Empenha-se na eliminação de todas as formas de violação dos direitos fundamentais do homem e da criança, universalmente consagrados.

Opõe-se a todas as formas de violência e de exclusão económica, social ou cultural, bem como a todas as formas de racismo e de xenofobia.

Defende a igualdade de direitos e deveres de género. Opõe-se a todas as formas de violência sexista.

Assume o princípio, de que em situações de conflito de interesses, os do trabalho se devem sobrepor aos que resultam do capital ou de quaisquer outras formas de poder hegemónico.

Rejeita a competição entre indivíduos e povos como um valor. Considera o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade entre indivíduos, povos e estados como um bem a desenvolver.

Respeita, na sua orientação editorial, os princípios e as práticas da democracia e da cidadania participadas.

Não publica informação ou opinião que possam ofender ou desrespeitar a dignidade e o bom nome das pessoas ou instituições.

Não aceita a mercantilização da informação. A Página da Educação rejeita o sensacionalismo, o alarme social, a manipulação da opinião pública, a falsificação do conhecimento e do saber, a confusão ou subordinação da informação a interesses publicitários ou a quaisquer outros interesses comerciais.

É um espaço não só aberto à opinião dos seus colaboradores, mas também à divulgação da opinião dos seus leitores. A Página da Educação aceita todas as propostas de divulgação de opinião e informação, mas concede-se o direito de seleccionar notícias e opiniões, tendo em conta o seu Estatuto Editorial, os critérios inerentes à produção e ao pensamento científico, e o respeito devido aos seus leitores.

Pauta-se pelo princípio da separação clara entre factos e opiniões: os primeiros são intocáveis e as segundas são livres.

Órgão de comunicação laico, a Página da Educação, respeita por igual todas as crenças religiosas. Perante a diversidade cultural, considera o multiculturalismo uma riqueza dos povos e um bem a respeitar, preservar e desenvolver.

A par da sua edição em papel, a Página da Educação, desenvolve uma edição na Internet. Esta subordina-se aos mesmos princípios editoriais. Reconhece e utiliza as potencialidades da Internet no debate e enriquecimento das ideias, considerando que a interactividade permitida por este meio, é uma ferramenta que pode ajudar ao desenvolvimento das pessoas e dos povos.

Rejeita a apropriação indevida da criação intelectual, designadamente na Internet, e respeita o sigilo das suas fontes de informação, não admitindo, em qualquer circunstância, a quebra desse princípio.

FINALMENTE, o jornal a Página da Educação, considera seu dever, contribuir para a elevação dos padrões de educação e formação da população de língua portuguesa, e reconhece que uma opinião pública informada e esclarecida, participativa, interveniente, é uma condição essencial ao desenvolvimento e aprofundamento da democracia, do bem estar e da solidariedade entre pessoas, nações e estados.

No espaço público de comunicação em que se insere — que a Página da Educação designa por «Praça da República» — na sua actividade e no seu campo de intervenção, o jornal a Página da Educação, toma como um dos seus objectivos fundamentais, servir e aproximar todos os povos de língua oficial portuguesa, seja usando a sua edição impressa, seja através da sua edição na Internet.

O jornal a Página da Educação, assume como seu limiar de existência, a sua honra e a sua credibilidade pública.

Porto, 02 de Janeiro de 2005

A Direcção

Maremotos

Em pleno fecho desta edição, chegou a notícia dos maremotos que assolaram alguns países do Sul da Ásia e da Costa Oriental de África. A enorme dimensão da tragédia (não exclusivamente imputável à Natureza) exige reflexão, também pelos media. Uma reflexão serena a fazer após o prioritário socorro e solidariedade que o Mundo rico deve às populações atingidas pela catástrofe naquelas paragens desfavorecidas pelos poderes económicos.



Foto: isto é

Vladimir

Acordou estremunhado com o som de uma ambulância. Olhos ainda aturdidos por ter perdido de vista a família. Sonhava que estava em casa, na Ucrânia. Acordava na rua que já era sua. Sentado na soleira de uma casa abandonada, a poucos metros do hospital.

Vladimir passava os dias por ali. Perto do quiosque. Nas escadas do centro comercial. Na sala de espera das urgências. Deslocava-se com dificuldade devido a um ferimento numa perna. Consequência de uma queda no trabalho que entretanto deixara de ter. Volta e meia, no hospital alguém se compadecia da sua mal tratada saúde e internava-o.

Quando regressava à rua, Vladimir vinha bonito. Barba aparada, cabelo cortado. Asseado, roupa diferente, não nova mas decente. Olhar mais azul e até menos triste. Depois, o tempo voltava a passar. O cabelo crescia. A barba também. O corpo sujava-se, a roupa encardia. E

Vladimir voltava a parecer o que era. Perdendo o aspecto do que fora, há anos que nem o próprio já sabia situar. Antes de ter deixado a sua casa. Rumo ao sonho de ganhar bom dinheiro em pouco tempo e voltar aos braços da família.

O pesadelo começara poucos meses depois de estar a trabalhar em Espanha. O seu primeiro destino. O empreiteiro da obra deixara de pagar. Por desconhecer o idioma, Vladimir não percebera bem o que acontecera. O óbvio foi ter ficado sem dinheiro e ter sido obrigado a procurar trabalho noutra empreitada. Na altura, com o passaporte na mão, chegara a equacionar voltar para trás. Alguns companheiros de estrada convenceram-no a arriscar mais uns meses. De patrão em patrão, Vladimir acabou em Portugal. Empregado e relativamente bem. Até ao dia em que caiu do andaime onde trabalhava.

Enquanto esteve internado a empreitada fora concluída. Ao sair

do hospital Vladimir não conseguiu convencer o responsável a pagar o que lhe devia porque já ninguém sabia dele. Alguns dos seus companheiros tinham ingressado numa outra obra, mas a ele já ninguém dava trabalho. A perna de Vladimir ficara com mazelas que o incapacitavam de subir e descer andaimes.

Voltar à Ucrânia estava fora de questão. Orgulho. Um direito que não é exclusivo dos afortunados. A vergonha de voltar inválido e um peso para a família que queria aliviar toldaram-lhe o desejo do regresso a casa. Sem dinheiro, Vladimir veio viver para a rua. Perto do hospital que o cuidara. Nunca ninguém o viria pedir. Mas havia sempre quem lhe desse qualquer coisa. Muito mais do que esperava receber. Um euro, um panado no pão. Um bom dia, uma boa noite, mais 50 cêntimos.

Um dia, no hospital decidiram fazer qualquer coisa por Vladimir que não apenas curativos. Chamaram

alguém de uma associação de emigrantes. E a situação de Vladimir foi analisada. Foi-lhe diagnosticado um problema grave com o álcool e um temperamento agressivo. A solução para o drama do imigrante seria uma: o repatriamento. Tudo seguiu os seus trâmites. Com a demora habitual.

Vladimir esperou. Mas enquanto esperava pôs-se a fazer contas à vida. Sentia-se com mais força pois a associação dera-lhe um tecto e uma alimentação adequada. Estava mais optimista. Já não bebia, nem para aquecer, nem para esquecer. Por isso recordara o sonho que o fizera partir. A fatura que queria dar à mulher e às duas filhas. E quando tinha o bilhete quase na mão, Vladimir fugiu. Decidiu não voltar à Ucrânia. Fê-lo a pensar na família que não via há cinco, seis anos, se a memória não o atraçoava. Acreditou novamente que podia arranjar trabalho. Teve esperança. Mas isso ninguém entendeu.

RETRATOS
Andreia Lobo

CRESCER COM A VIOLÊNCIA

As vítimas mudas da violência no Iraque

“Eu sonho com uma grande explosão e acordo com medo”, conta Nour, uma menina iraquiana de oito anos, que, tal como os seus companheiros de escola, tem andado aterrorizada com as explosões, os raptos, as mortes e treme a cada passagem de um helicóptero.

Nour é o exemplo de como as crianças daquele país estão a pagar um pesado tributo à violência. No final de Setembro, uma viatura armadilhada massacróu 42 pessoas, das quais 37 eram crianças, em Al-Amel, um bairro na zona sudoeste de Bagdad. Desde então, pelo menos outras vinte crianças foram mortas em atentados um pouco por todo o país.

À entrada da escola primária daquele bairro, dois membros das forças de segu-

rança nacional encarregues da protecção de locais inspeccionam todas as pessoas ou viaturas suspeitas. Para os habitantes locais a violência já faz parte do quotidiano. “Estamos próximos da estrada para o aeroporto onde têm ocorrido inúmeros atentados com viaturas armadilhadas. A maioria das crianças tem medo de ir à escola”, explica a vice-directora Azhar Akmouche, agradecendo a Deus que nenhuma criança da escola tenha perecido nas explosões.

A este perigo junta-se o receio dos raptos de crianças. “Um dos nossos alunos de 12 anos foi raptado durante três dias até a família ter pago um resgate de vinte mil euros”, explica Akmouche. Por seu lado, Anouar Ali, uma professora, diz

que “diversos encarregados de educação preferiram retirar as crianças da escola com medo dos raptos”.

Neste contexto, Azhar Akmouche alarma-se perante a possibilidade de as escolas virem a servir como locais de votação para as eleições do final deste mês, já que na sua opinião, podem vir a constituir alvos preferenciais da guerrilha. Tal como outras escolas, esta já foi alvo de ameaças. No muro exterior da escola uma inscrição a vermelho avisa: “Em nome de Deus, abandonem este sítio depressa”.

No Hospital Ibn Roshd, em Bagdad, Mohammad Al-Bagdadi, chefe do serviço de neuropsiquiatria, acolhe diariamente cinco crianças apresentando problemas de comportamento ligados à violência.

“Há um sério aumento do número de crianças vítimas de perturbação”, refere o médico, lamentando a ausência de psicólogos nas escolas.

Para Hachem Zaini, director do hospital, é impossível avaliar a real amplitude deste fenómeno, já que à excepção do seu serviço não existe outro estabelecimento deste tipo no país susceptível de fornecer estatísticas fiáveis. Depois, sublinha, os próprios pais não se apercebem das perturbações psicológicas das crianças, excepto quando elas se revelam muito severas, estando mais preocupados com outros problemas da vida quotidiana, o que, nas actuais circunstâncias, se revela “compreensível”, diz Zaini.

Fonte: AFP

Os relatórios da Unicef sobre a situação mundial da infância têm afirmado que não se tem registado melhorias substantivas na qualidade das condições de vida das crianças.

Quinze anos é muito tempo...

Reflexões acerca da condição social das crianças

Comemora-se hoje o 15.º aniversário da publicação da Convenção dos Direitos da Criança. Hoje mesmo, a comunicação social dá voz ao repto lançado por especialistas de saúde mental – Crianças, façam greve aos trabalhos de casa! Uma pedrada no charco para acordar as consciências dos educadores e para incentivar a “acção rebelde” (cf. Boaventura Sousa Santos) das crianças.

São muitos aqueles que, nos contextos internacional e nacional, se esforçam por denunciar as situações de pobreza, de injustiça, de negligência e de maus tratos físicos e psicológicos de que são vítimas as crianças. Desde a Declaração de Genebra (1923), à Declaração Universal dos Direitos da Criança, ao Ano Internacional da Criança e à publicação da Convenção dos Direitos da Criança (1989), que as iniciativas proliferaram, procurando salvar os direitos de provisão, de protecção e de participação. Com esta última Convenção, as crianças viram consagradas de forma clara e extensa (54 artigos) um conjunto de direitos próprios e inalienáveis. No entanto, e apesar de, no mundo oci-



Foto: isto é

dental, a visibilidade dos problemas das crianças e da condição social da infância ser cada vez maior, o certo é que a inconsistência da agenda política da infância tem perpetuado e, em alguns casos, agravado aqueles problemas. Os relatórios da Unicef sobre a situação mundial da infância têm afirmado que não se tem registado melhorias substantivas na qualidade das condições de vida das crianças. Estas continuam a fazer parte dos grupos mais vulneráveis das sociedades e continuam a ser as principais vítimas dos conflitos armados e dos problemas sociais e de saúde contemporâneos.

O mundo ocidental parece ter acordado tarde de mais para os problemas da infância. Acordou numa época em que, apesar de as crianças serem cada vez mais importantes para os adultos, o seu peso no conjunto da população diminuiu, dado os efeitos coordenados da diminuição da taxa de natalidade e o aumento de esperança de vida da população adulta, observado nos países mais desenvolvidos. Acordou também numa época em que a “crise económica” tem justificado

o dismantelamento do Estado-providência e onde o individualismo possessivo tem dado mais atenção aos direitos do consumidor do que aos direitos dos cidadãos. Alguns autores falam da existência de uma enorme ambivalência das atitudes sociais dos adultos perante a infância. O que os adultos querem para as suas crianças não se traduz em melhorias das condições em que elas vivem. Jens Qvortrup, no livro *Growing up in Europe* (1995), identificou nove paradoxos que são indicadores desta ambivalência da sociedade moderna em relação à infância. De entre eles, seleccionei estes para, com o leitor, reflectir:

“1. Os adultos querem e gostam das crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço. (...)”

3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas.

4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam

levadas em conta. (...)”

6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração.

8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos. (...)”

· “têm-nas cada vez menos”. Por mera vontade dos progenitores ou por constrangimentos estruturais das sociedades? Um estudo da OCDE de 2003, acerca da participação das mulheres no mercado de trabalho, revelou que aquela participação depende directamente das suas responsabilidades familiares. A maternidade, no grupo etário 24-49 anos de idade, continua a ser um obstáculo à entrada e permanência no mercado de trabalho, nos países em que houve pouco investimento do Estado na promoção de serviços para a primeira infância (Alemanha, Suíça, Países Baixos e Reino Unido).

· “mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas”; “a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração”; “não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos”; “cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta.”

Sou obrigada a concordar com o autor. O longo processo de institucionalização das crianças foi impondo uma racionalização exaustiva dos seus quotidianos, e em “nome dos interesses das crianças” foi moldando-as e domesticando-as.

As crianças continuam a ser percebidas, pelos adultos, como seres psicológica e fisicamente imaturas, socialmente incompetentes e culturalmente ignorantes. Os adultos não lhes têm proporcionado o exercício pleno da sua cidadania, em espaços privados e públicos, como, por exemplo, na escola.

Continua a ser importante lançar outras e muitas pedras para o charco. É importante que os educadores, não só promovam a visibilidade social dos problemas que tornam as crianças vítimas de exclusão, mas também que procurem evidenciar a importância do conhecimento dos mundos infantis para melhor compreender os processos de produção e reprodução da pobreza e da exclusão infantil.

LUGARES da educação I

Maria Emília Vilarinho
Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
evilarinho@iep.uminho.pt

MULTICULTURALIDADE

As festas de Natal desaparecem pouco a pouco das escolas britânicas

Neste último Natal, um quarto das escolas britânicas já não organizaram as tradicionais festas de Natal. Esse facto fica-se a dever à decisão de não discriminar as crianças de outras religiões ou sem educação religiosa.

Esta informação foi recolhida através de uma sondagem promovida pelo jornal «The Times» junto de 800 professores e educadores. Neste último Natal, uma em cada sete escolas primárias já não organizaram qualquer actividade em torno das festividades natalícias.

Por seu lado, o jornal «The Sun», um jornal conservador dirigido às classes populares britânicas, com uma tiragem de 3,5 milhões de exemplares, lançou uma campanha intitulada «Salvem os Nosso Natal».

As iniciativas das autoridades locais ou das escolas públicas, ainda muito minoritárias, que se propõem interditar as manifestações natalícias, de modo a não ofuscarem outras religiões, suscitaram algum mal estar num país que se considera muito tolerante em relação às dife-

renças religiosas.

Na Grã-Bretanha, as escolas têm professores responsáveis por explicar aos alunos as características e as festas das diferentes confissões cristãs, mas também muçulmanas, hindus, judaicas ou sikhs.

Tradicionalmente, as escolas organizam, antes do Natal, uma peça de teatro colocando em cena todos os alunos que contam a história do Natal, fazendo de pastores, anjos, Maria, José, reis magos, diante dos pais embevecidos. Também organizam concertos onde as crianças

cantam as cantigas de Natal.

Estes espectáculos têm vindo a ser limitados por receio de que eles embarcaram as crianças muçulmanas, judaicas ou hindus.

O instituto MORI, que realizou esta sondagem para o suplemento de educação do «The Times», inquiriu 789 professores na Inglaterra e no País de Gales, entre os passados dias 5 de Novembro e 3 de Dezembro.



Foto: isto é

É preciso reconquistar o prazer de ser professor

Como é hoje a relação entre professores e alunos no interior das escolas? O que mudou ao longo dos últimos vinte anos e o que pensam eles acerca do seu papel enquanto actores sociais? Estão optimistas ou pessimistas face ao futuro da educação no país? Para responder a estas e outras perguntas, a PÁGINA entrevistou uma professora da Escola Básica 2,3 Manuel de Oliveira, na freguesia de Aldoar, no Porto. Nilza Guimarães, docente de língua inglesa, iniciou a carreira há 28 anos e desde há 22 que trabalha neste estabelecimento de ensino, que já foi considerado de intervenção prioritária. Apesar de considerar que a escola não pode ser a resposta milagrosa para os problemas sociais que nela se reflectem, continua a acreditar que ela pode desempenhar um papel fundamental na sua resolução. Mas para isso, diz, é preciso dar mais tempo aos professores para comunicar e trocar ideias sobre educação.

Encontra diferenças na relação entre si e os seus colegas, e entre os professores em geral, desde que iniciou a carreira?

Sim, considero sobretudo que actualmente há menos oportunidades e espaços para comunicarmos. Hoje em dia somos absorvidos por inúmeras tarefas burocráticas, por muitas reuniões – nem sempre tão produtivas quanto desejaríamos –, que acabam por nos deixar esgotados e com pouco tempo para trocar ideias sobre educação. Além de se reflectirem indirectamente na relação entre colegas e com os alunos, tiram-nos o prazer de sermos professores.

Como é ser professor hoje em dia?

Antigamente o professor trabalhava mais em função da sua área disciplinar, dedicando-lhe mais atenção a ela e ao aluno. Hoje em dia tem de actuar a diversos níveis – acaba também por ser assistente social, psicólogo – e desdobrar-se em inúmeras tarefas. No meu caso, por exemplo, além de ser professora, sou directora de turma, dou formação cívica, área de projecto, estudo acompanhado. Esta multiplicidade de papéis tem a vantagem de nos pôr mais em contacto com os alunos e de os conhe-

cermos melhor, mas é compreensível que o cansaço se instale e que a criatividade se vá esbatendo.

Nota alguma diferença na atitude dos alunos face aos professores?

Penso que não se pode generalizar as atitudes e os comportamentos dos alunos face aos professores. Continuo hoje a ter alunos tão interessados, educados e intervenientes como tinha no início da carreira e também tenho casos problemáticos. A única diferença é que os casos problemáticos parecem ser cada vez de mais difícil resolução, facto que, na minha opinião, está directamente relacionado com as mudanças sociais ocorridas nas últimas duas décadas.

A escola é um microcosmos do que acontece no exterior e tudo desagua nela. E esta minha escola, que já foi de intervenção prioritária, sente muito isso. E por mais que queiram, há um espaço de intervenção em que a escola e os professores não podem actuar: as famílias. Há aqui alunos por quem nós não podemos fazer nada porque as famílias são atingidas por problemas de desestruturação muito graves, algumas próximas da marginalidade, situação que atinge cerca de quinze por cento da população escolar.

Há quem considere que antigamente os alunos respeitavam mais a figura do professor. Concorda?

Sei que muitos colegas acham que a situação piorou, mas eu não concordo. Penso é que os problemas sociais aumentaram e daí haver um

maior número de alunos problemáticos. Mas o respeito que têm pelo professor é o mesmo. A gestão que cada professor faz de situações problemáticas dentro da sala de aula é que poderá ser diferente de uns para outros e isso reflecte-se na atitude dos alunos.

Concorda com o reforço de práticas sancionatórias ou repreensivas?

Acho que o fundamental seria apostar na prevenção dos maus comportamentos. A aplicação de castigos, como a suspensão ou a expulsão, raramente produzem o efeito desejado. E a prevenção passa em grande medida pela relação afectiva que o professor estabelece com o aluno. É importante que as crianças e os jovens sintam que nos preocupamos com eles, que os compreendemos, que os conhecemos e que os queremos ajudar. Para mim essa continua a ser a pedra de toque.

Sente que existe uma atitude optimista ou pessimista face ao futuro da escola?

Há pessimismo porque vemos alunos repetirem três vezes o mesmo ano com professores diferentes e a não melhorarem o seu desempenho. Isso torna-nos necessariamente pessimistas. Há alunos que chegam aqui vindos do primeiro ciclo que têm muitas dificuldades na leitura e na escrita, e isso fá-los sentirem-se mal relativamente aos colegas. O primeiro ciclo é uma fase fundamental da aprendizagem onde se deveria investir mais, tanto no sentido de preparar



Foto: Isto é

“Hoje em dia somos absorvidos por inúmeras tarefas burocráticas, por muitas reuniões (...), que acabam por nos deixar esgotados e com pouco tempo para trocar ideias sobre educação”.

“(...) a nossa escola é a mesma de há cem anos, a escola do quadro e do giz, que não diz nada à maioria dos miúdos”.

melhor os alunos como de atenuar a diferença que os separa dos 2º e 3º ciclos. O Estado não faz nada por estas crianças e espera que seja a escola a fazer tudo.

Concorda que nos casos onde a escola se insere num meio problemático o diálogo com as instituições e com a comunidade local deveria ser reforçado?

Sim, essa é, aliás, a tónica actual na nossa escola. Temos de pensar que estes problemas não devem ser uma preocupação exclusiva da escola, também dizem respeito à comunidade. Se um aluno que rouba na escola for posto fora dela irá passar a roubar na rua. E se a comunidade assumir o problema dos jovens também como seu talvez a situação se pudesse resolver de outro modo. Teoricamente deveria ser assim, mas tudo isto está apenas no papel e ainda não encontramos modelos para pôr em prática essa parceria.

Que meios são postos à disposição da escola para concretizar esse objectivo?

Este ano a nossa escola concorreu a um programa de âmbito nacional denominado “Escolhas - segunda geração”, cujo principal objectivo é tentar diminuir o absentismo e a exclusão. O programa procura cativar os alunos para a escola através de actividades extra-curriculares – na área das novas tecnologias, do desporto e das artes – que os faça sentirem-se bem na escola e interessarem-se mais pelo ensino regular. Se

a oferta da escola se limitar à área curricular torna-se muito difícil cativar os alunos mais difíceis.

Qual é o elo que falta estabelecer?

Eu considero que um aspecto de primordial importância é a relação da escola com a família. Quando os pais vêm à escola, percebem o que os professores pretendem e existe colaboração, boa parte do trabalho está conseguido. Os programas de intervenção para crianças e jovens multiplicam-se, mas na minha opinião o fundamental é trabalhar com as famílias. E nesse domínio o grande problema é a falta de preparação cultural dos pais para orientar os filhos.

A escola reproduz as desigualdades sociais?

Infelizmente sim. Há excepções, mas em geral as coisas pouco mudaram nos últimos anos.

Mas a escola não deveria servir exactamente o propósito contrário?

Na teoria sim, mas torna-se muito difícil ultrapassar a barreira que separa a cultura escolar e a cultura familiar. A maioria dos miúdos necessita de alargar horizontes e ver o mundo para além do que vivem na comunidade e do que lhes é oferecido na televisão. É importante trazer temas para discussão sobre a actualidade para a sala de aula, os alunos aderem muito a isso.

Muitos autores defendem que existe um conflito de interesses entre as expectativas face à esco-

la e os pressupostos em que ela funciona. Concorda?

Considero que o problema é a falta de interesse com que as famílias vêem a frequência dos filhos na escola, porque não têm qualquer expectativa em relação a ela e não acham que esta lhes trará qualquer mais valia.

Mas será que, em certa medida, alunos e pais não terão alguma razão, já que a escola deixou de ser encarada como uma garantia de um emprego e de um futuro estável?

Li uma vez um artigo da autoria de António Nóvoa onde ele afirmava que a escola nunca tinha mudado a sua forma de estar, nem depois do 25 de Abril. Basicamente, a nossa escola é a mesma de há cem anos, a escola do quadro e do giz, que não diz nada à maioria dos miúdos. Sabemos que a escola é reconhecida-teórica e que precisa de uma profunda remodelação.

O ministério fala há muito na implementação de cursos profissionais nas escolas do ensino básico, mas até agora não teve coragem de os implementar. A ideia de que estes cursos servem para segregar os alunos, dividindo-os entre aqueles que seguem uma via profissional e os que vão para a faculdade, está muito marcada pela realidade anterior ao 25 de Abril. Hoje em dia não acho que se possa pensar do mesmo modo, porque deve reconhecer-se que há jovens a quem se deveria dar a oportunidade de terem acesso a um ensino mais prático e orientado para a vida.



Foto: Isto é



LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto

Tudo se transforma

Dar um melhor destino final às cerca de 1350 toneladas de resíduos sólidos urbanos produzidos diariamente por 1 milhão de habitantes. Assim de resumo a acção da LIPOR (Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto) que abrange oito municípios: Povoia de Varzim, Vila do Conde, Maia, Matosinhos, Espinho, Valongo e Gondomar, Porto.

“A separação é a chave do tratamento de resíduos, quanto mais os conseguirmos separar melhor os conseguiremos tratar”. Quem o diz é Nuno Barros, biólogo do departamento de novos projectos da LIPOR. Mas a ideia anda há muito a circular em campanhas de sensibilização. “Conseguir esta separação implica um envolvimento grande de todos os cidadãos”, observa Nuno Barros.

O sistema de gestão da LIPOR tem quatro vertentes diferentes, mas interligadas para tratamento de lixo: o Centro de Triagem (reciclagem multimaterial), a Central de Valorização Orgânica (compostagem), a Central de Valorização Energética e o Aterro Sanitário.

Reciclagem. A palavra é suficientemente conhecida. Para que o processo ocorra, é necessária a separação dos resíduos e o seu encaminhamento para o Centro de Triagem Multimaterial [ver caixa]. O lixo que aí se separa provem dos Ecopontos verde (vidro), amarelo (metais e plásticos) e azul (papel e cartão), dos Ecocentros e da recolha selectiva porta a porta, existente em algumas zonas dos municípios associados da LIPOR. Existem ainda alguns circuitos especiais criados para chegar a nichos de serviços: empresas, comércio (bancos, seguradoras, etc.). Um deles é o Ecofone, as empresas fazem a separação do material (papel, vidro, embalagens) e depois ligam para a LIPOR o ir buscar [ver Números].

Menos conhecida será a Compostagem [ver Glossário]. A palavra está associada a um novo projecto da LIPOR, a Nova Central de Valorização Orgânica. A ideia é tratar a matéria orgânica para a produção de adubo. A recolha será feita, entre os grandes produtores de matéria orgânica: mercados, feiras, restaurantes e cantinas. Para já a recolha de resíduos orgânicos domésticos está apenas prevista como projecto-piloto em algumas zonas. De acordo com Nuno Barros esta poderá vir a ser “a fase mais complicada”.

Tudo o que não é desviado para a reciclagem – seja porque as pessoas não separam, seja por não haver reciclagem possível –, nem para a compostagem, tem um outro destino: a Central de Valorização Energética. Nela procede-se à combustão controlada de resíduos para a produção de energia, através de incineração. Deste processo resultam dois tipos de produtos: escórias que não ardem e cinzas, depois de lhes ser retirada a perigosidade, ou seja, inertizadas. Ambos são enviados para o aterro sanitário.

O elo mais forte

Tudo começa na pessoa que separa o lixo reciclável do indiferenciado. Informação sobre como o fazer há. Os Ecopontos estão aí. Mas a separação de resíduos “implica uma maior consciencialização por parte do consumidor e um pensamento integrante [sobre o que é a reciclagem]”, diz Nuno Barros. E mesmo isto não basta.

“É preciso fazer um grande esforço para aumentar a participação cívica ao longo de todo o processo”, sublinha Nuno Barros referindo-se a dois aspectos cruciais à reciclagem:

a produção de embalagens e a criação de saídas para os materiais ainda não reciclados.

“Não adianta nada como cidadão querer separar um copo de iogurte porque não há reciclagem no final, também não me adianta nada não querer comprar o iogurte num copo de plástico se for a única solução disponível no mercado”, observa Nuno Barros. A solução, aponta, passa “por um envolvimento dos fabricantes no sentido de produzirem embalagens que possam ser recicladas e um envolvimento das empresas recicladoras”. Com isso, “o cidadão terá mais possibilidades de fazer uma escolha que lhe permita fazer a separação dos seus resíduos” acrescenta.

É neste sentido que o biólogo do departamento de novos projectos da LIPOR reivindica que o consumidor tenha “uma palavra forte a dizer”: “Se no supermercado, as pessoas não comprarem um produto por estar embrulhado num celofane e ter ainda uma placa de esferovite ou uma caixa e outro celofane, ou seja, uma quantidade enorme de embalagem, o fabricante irá obviamente mudar a forma de o embalar.”





Centro de Triagem Multimaterial

É o destino do material reciclável. No Centro de Triagem Multimaterial, papel, cartão, plástico e metal dão o primeiro passo na cadeia da reciclagem que os fará voltar ao mercado e às casas de quem, muito provavelmente, já os depositou num contentor.

Embalagens (Plásticos e Metais)

A triagem das embalagens inicia-se com a separação do material ferroso – que é atraído por um íman – do restante material. Segue-se uma passagem no Crivo Vibratório, onde são retirados pequenos materiais como rolhas, palhinhas, caricas, que constituem os rejeitados finos.

Passada a fase da triagem mecânica sucede-se a manual. O material desliza num tapete enquanto os funcionários da LIPOR o retiram daí, de acordo com a sua composição, para o colocar em “boxes” (caixas). Separam-se os diferentes plásticos, PVC (detergentes amoniacais), PET (garrafas de água), PEAD (detergentes com plástico azul), Filme Plástico (os sacos de plástico) e Tetrapack (pacotes de leite e sumo).

Depois desta separação, as embalagens passam por um perfurador onde são furadas para melhor serem compactadas num fardo. A necessidade da perfuração advém do facto de o material ficar com ar no seu interior (se vier com as tampas) e poder rebentar os fardos.

No tapete ficam as embalagens não ferrosas: alumínio das latas de alguns refrigerantes, e algum vidro indevidamente colocado no contentor amarelo. Essas embalagens vão ser separadas num outro ponto: a corrente Foucault, onde se cria um campo eléctrico que repele o alumínio projectando-o para a frente e separando-o do vidro.

Papel e Cartão

O percurso do papel e cartão difere das embalagens. Depois de descarregado, entra num tapete até ao Trommel, um cilindro com perfurações em constante movimento giratório cuja função é de desagregar o material, que por vezes vem compactado, e facilitar a triagem manual.

As perfurações são de tamanhos diferentes sendo que as mais pequenas servem para que sejam retirados pequenos papéis que devido à sua dimensão não podem ser reciclados. A rotação faz com que se libertem poeiras que são aspiradas e filtradas num filtro de mangas.

O material segue para duas linhas de triagem deslizante onde é separado. As embalagens de Tetrapack e cartão complexo que aparecem nesta linha são retirados e enfardados separadamente. No final, todo o material é prensado e colocado em armazém até ser enviado para os recicladores.

O reinício

Terminado o processo de separação e uma vez embalado a Lipor informa a Sociedade Ponto Verde (SPV) [ver Glossário] da existência de material para reciclar. Cabe à SPV contactar as empresas de reciclagem nacionais que se encarregam da recolha e da transformação do material reciclado em matéria-prima. Exemplo: o papel vai para uma papeleira; o plástico pode ser transformado em grânulos; a mescla em caixas de ovos; o Tetrapack é triturado e desfeito numa pasta que serve para fazer capas e cadernos.

Números

- **2400** Ecopontos, contentores para a separação de materiais com destino à reciclagem multimaterial, e **22** Ecocentros, espaços onde se podem depositar materiais que não cabem ou não se destinam aos Ecopontos, distribuídos por 8 municípios da área metropolitana do Porto.
- **55** Mil habitantes são abrangidos pela recolha selectiva porta a porta, em seis zonas piloto.
- **1350** Toneladas é a quantidade de resíduos sólidos urbanos produzidos diariamente por cerca de **1** milhão de habitantes abrangidos pela LIPOR.
- **935** Árvores são poupadas por cerca de **55** toneladas de papel e cartão que são recicladas, o equivalente a um dia de separação no Centro de Triagem.
- **280** Toneladas é a quantidade de embalagens que a LIPOR recebe por mês.
- **1200** Toneladas de papel e cartão são recebidas em igual período de tempo.
- **1000** Toneladas de resíduos queimados diariamente na Central de Valorização Energética da LIPOR produzem 25MWh de energia eléctrica que são suficientes para abastecer o equivalente a **150** mil habitantes.
- **10** Quilos é o peso mínimo de material para reciclagem a partir do qual uma empresa ou particular residente na cidade do Porto, pode telefonar para o Ecofone e pedir que a LIPOR o recolha.
- **60** Mil toneladas de resíduos orgânicos, provenientes da recolha selectiva, serão tratadas por ano na nova Central de Cospostagem e produzirão **20** mil toneladas de fertilizante natural.

Glossário

- **Compostagem** – É uma tentativa de imitação da natureza. Na floresta as folhas caem, são decompostas em novos nutrientes e uma vez no solo aproveitadas pelas outras plantas. Na compostagem reproduz-se este ciclo a um nível industrial. Ou seja, transforma-se a matéria orgânica (restos de comida, cascas de batatas, de cenouras, de ovos) numa espécie de adubo ou fertilizante natural que possa ser utilizado pelos agricultores.
- **Embalagem** – Todo o objecto feito de material de qualquer natureza e utilizado para suportar, proteger, transportar, manusear o produto (seja ele uma matéria-prima ou transformado) ou veicular informações sobre ele desde o produtor ao consumidor.
- **Rejeitados** (Centro de Triagem) – Materiais que não são encaminhados para a reciclagem. Por duas razões: não são passíveis de reciclagem ou não existe ainda capacidade técnica ou industrial para o fazer.
- **Sociedade Ponto Verde** – Entidade responsável pela gestão dos resíduos de embalagens. Os seus associados – 6.418 embaladores e fornecedores de embalagens de vários sectores de actividade como bens alimentares, têxteis e calçado, construção, bebidas, químicos, tecnologia e distribuição – comprometem-se a colocar no mercado embalagens que, após a utilização, possam ter uma valorização adequada. Para tal os associados pagam à SPV uma taxa por cada embalagem. O símbolo desse compromisso é impresso na embalagem e consiste num círculo verde com uma seta. No entanto, o destino da embalagem, ainda que passível de reciclagem, depende do consumidor que pode ou não fazer a separação. Por isso, este não é um símbolo ecológico.

Tempo médio para a decomposição natural de alguns materiais:

- **Chiclete:** 5 anos
- **Vidro:** mais de 10 mil anos
- **Latas de Alumínio:** mais de mil anos
- **Restos Orgânicos:** 2 a 12 meses
- **Plástico duro (PVE e PET):** mais de 100 anos
- **Cigarro:** 3 meses a vários anos
- **Latas de aço:** 10 anos

- **Papel:** 3 meses a vários anos
- **Tecidos de Algodão:** 1 a 5 meses
- **Tetrapack:** mais de 100 anos
- **Madeira:** mais de 6 meses
- **Pneus:** Indeterminado

Fonte: Recolha feita em sites ligados à Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo

Dúvidas em frente ao Ecoponto?

- **Copo de Iogurte** – O material é um polipropileno e ainda não pode ser reciclado em Portugal, o seu destino é o lixo indiferenciado.
- **Iogurte líquido** – Tem o mesmo plástico das garrafas de lixívia ou de champô pode ser reciclado, o seu destino é o contentor amarelo.
- **Caixa de cereais** – São de cartão, seguem para o contentor azul. Uma forma fácil para ver se o papel é bom para ir para o contentor azul é tentar rasgá-lo. Se não rasgar devido a uma espécie de película que estica deve ir para o lixo indiferenciado. As caixas de fruta, se forem de papel e cartão podem ser colocadas no contentor azul desde que limpas de gordura.
- **Garrafa de óleo da cozinha** – Como o óleo contamina o plástico, não são passíveis de reciclagem, o seu destino será o lixo indiferenciado.
- **Garrafa de azeite** – Se for de vidro pode ir para o vidro. A gordura no vidro não contamina a reciclagem, se for de plástico não pode ser reciclada.
- **Latas de conserva** – Apesar de também terem óleo, o processo de reciclagem é diferente, pelo que a gordura não causa interferências. Por isso pode ir para o contentor amarelo.
- **Embalagem de champô** – Não é necessário lavá-la, o ideal será escorrer bem o conteúdo. As empresas de reciclagem normalmente têm processos de pré-lavagem e além disso a lavagem implicaria o gasto de água e a transferência de poluição.
- **Embalagem Tetrapack** – É um cartão complexo, não se desfaz quando mergulhado num copo de água, nem se rasga como o papel, logo o seu destino deve ser o contentor amarelo.
- **Pilhas** – Depositar no pilhão, o contentor vermelho.
- **Rolhas e tampas** – Devem seguir no lixo indiferenciado. Ainda que a cortiça seja um material altamente reciclável não há um sistema de reciclagem de rolhas em Portugal embora seja possível e exista noutros países.
- **Esfervite** – Se estiver limpa pode ir para o Ecoponto amarelo, mas o seu destino mais adequado seria o Ecocentro onde existe um sítio próprio para a depositar. Ao ser colocada no contentor amarelo corre o risco de se juntar com outros materiais e ficar contaminada.

O que deve levar ao Ecocentro:

- **Pilhas e baterias/ Latas de tinta ainda com restos.** Se a lata estiver vazia pode ir para o Ecoponto amarelo / **Lâmpadas/ Óleo de motores**
- **Roupas** – Sendo “novas” são desinfetadas e entregues a instituições de solidariedade social da zona do Ecocentro que as recolhe; sendo velhas são incineradas. Há um projecto para o aproveitamento dos têxteis mas ainda não está operacional.
- **Persianas/ Baldes de plástico/ Garrações de vinho**
- **Entulho** – Proveniente de obras em casa
- **Resíduos verdes** – O lixo de folhas e ramos e matéria orgânica também chega ao Ecocentro através da recolha de resíduos de parques e jardins da responsabilidade das autarquias e dos particulares.
- **Madeiras/ Contraplacados**
- **“Monstros” não metálicos** – sofás, colchões, electrodomésticos linha castanha (TV, computadores, etc.)
- **“Monstros” metálicos** – electrodomésticos de linha branca (fogão, frigorífico, sucata, etc.)



Identidade e simulação

Muitas perplexidades não-de afluir à mente de quem observa criteriosamente os comportamentos característicos de algumas espécies animais: aves que percorrem milhares de quilómetros para nidificarem no mesmo lugar; cães e gatos que se vinculam aos donos ou à casa onde nasceram ou cresceram; melros que marcam um território para viverem e procriarem; e alguns homens que proclamam que “a identidade é uma coisa que se constrói todos os dias, em acordo com os lugares onde se está melhor” (e se são intelectuais justificam, em latim, “ubi bene, ibi patria”) e não têm qualquer relutância em adoptar mais do que uma nacionalidade.

No entanto dir-se-á que é natural possuir um sentimento de “pertença” a uma coisa determinada, como lugar, espécie ou costume, e nos homens, mais amplamente, língua e

memória histórica. Mas é face a estas que o simples local de nascimento, embora constituindo, por si só, em alguns países, um direito jurídico de nacionalidade (“jus soli”), se apresenta às vezes como a componente mais aleatória do sentido de pertença, pois pode nascer-se, por mero acaso, em qualquer parte, ou até viver nela como qualquer alienígena, com total apazimento ou não, sem aquele vínculo, objectivo e subjectivo, que identifica um homem com o território e o povo a que pertence, por nascença ou real assimilação do “espírito da terra”, na expressão de Basil Davidson. E pode também esse vínculo resultar de um tão intenso apego à terra dada ou prometida, que, num crucial momento de forçada separação, ao impossível sentimento de pertença equivale um verdadeiro sentimento de perda.

Pensando nos vínculos da língua e da memória histórica, vêm à colação três exemplos de escritores para quem, tendo vivido temporariamente em África, esse espaço-tempo (a expressão é de Helder Macedo) não condicionou o seu sentido de pertença a um país chamado Portugal: Fernando Pessoa, Reinaldo Ferreira e Helder Macedo. Se do primeiro e do último, que passaram a infância e a adolescência em África (Pessoa na África do Sul e Macedo em Moçambique) não se poderá dizer, como Saint-Exupéry, “era da minha infância como de um país”, de Ferreira, que foi para Moçambique já com vinte anos, só seria lícito dizer, como Cesare Pavese, “nada é mais inabitável do que um lugar onde se foi feliz” - admitindo que o tenha sido, até aos vinte anos, em Portugal.

Resulta esta presunção do facto de a sua obra poética publicada em livro só conservar de Moçambique (onde morreu, em 1959, com trinta e sete anos) a referência ao nome de uma notável poeta moçambicana a quem dedica um poema africanamente inócuo, Noémia de Sousa. Introduza-se a curiosidade de o poema “Menina dos olhos tristes”, que José Afonso (que também passou por Moçambique) celebrizou com uma dramática toada da guerra colonial, ter sido escrito anos antes da guerra deflagrar.

Fernando Pessoa, que só aos dezassete anos deixou a África do Sul, onde fez os estudos primários e secundários, nunca “regressa” ao “jardim da infância” africano, que era, afinal, o do “vizinho”, e declara mesmo (valha a frase o que valer): “Nunca senti saudades da infância; nunca senti, em verdade, saudades de nada.”

Também Helder Macedo, num texto autobiográfico publicado no “Jornal de Letras”, declara, a propósito de, num encontro de escritores em Maputo, um colega simpático o reconhecer também como escritor moçambicano, por causa do seu romance “Partes de África”: “Tive de explicar que não muito obrigado. E recordei os versos do Pessoa que dizem que na infância de toda a gente houve um jardim, particular ou público, ou do vizinho. A minha infância, o jardim que houve na minha infância, afinal era do vizinho.”

Mas quando vemos outros escritores que nasceram em África, não vivem em África e, sendo de origem e cultura europeias, se proclamam (quicá oportunisticamente) africanos, mas defendem a transnacionalidade, alegando que “é um mito pensar que um país define a identidade de cada um” (quicá contando que sempre existirá um do qual nunca serão expulsos...), não se poderá deixar de reconhecer a dimensão ontológica do vínculo que também a ensaísta são-tomense Inocência Mata encontra na “memória da história ligada aos lugares, que retira densidade à trágica realidade do eterno exílio” e atenua “o amargo sabor da diáspora”. (“A Suave Pátria” - 2004).

Face aos falsos apátridas que, dizendo-se “cidadãos do mundo”, como Charlie Chaplin (que, tendo nascido na Inglaterra, vivido nos Estados Unidos e morrido na Suíça, nunca renegou o espírito europeu), vão desfrutando os “jardins do vizinho”, logo ocorre aquela anedota obscena atribuída a Bocage, da “borboleta” saltitando sobre as “flores”: “Ora me pouso numa, ora me pouso noutra...”

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto



Educação Infantil
Prioridade imprescindível
Celso Antunes
Editora Vozes (Brasil)
www.vozes.com.br
pp. 156

Três propósitos fundamentam este livro: o primeiro é revelar as novas descobertas sobre educação infantil. O segundo é trazer para a prática o que se descobriu até hoje sobre a importância da estimulação no desenvolvimento infantil. E o terceiro é mostrar aos pais e educadores que o bom-agir educativo ultrapassa o sincero desejo de amor pela criança. Acreditar que a educação infantil é “tudo” significa “tudo aprender e tudo fazer” para que ela se transforme em realidade.



Agostinho Neto e o seu tempo
Leonel Cosme
Campo das Letras
pp. 218

Quando, pela ordem natural das coisas, nem as vozes dos mais velhos já servirem como elemento de prova no processo de avaliação da personalidade de Agostinho Neto, só a palavra do poeta e do político sobreviverá ao desgaste das memórias como um corpo incorruptível. Leonel Cosme procura neste livro a “justificação iniludível” de um Homem que conseguiu, ao longo de 30 anos, mobilizar todo um povo que viu nele ora um “guia”, ora um “salvador”.



S.O.S. África
João Mosca
Instituto Piaget
pp. 206

S.O.S. África é um livro que analisa a crise do continente africano referindo não só os sintomas que o caracterizam, mas apresenta aquelas que são, na opinião do autor, as suas verdadeiras causas: a conjugação de factores internos e externos, económicos e não económicos, integrados e subordinados a interesses políticos, estratégicos e económicos que ultrapassam as escalas nacionais e que são definidos sem a intervenção dos Estados.



Evolução da Comunicação Linguística
Amélia Rodrigues
Ana Luísa Oliveira Pinto
Natércia Cardeano
Instituto Piaget
pp. 81

Este caderno pretende oferecer aos futuros/as educadores/as e professores/as do ensino básico a oportunidade de contactarem com as orientações curriculares e os programas oficiais que virão a leccionar na sua futura vida profissional. A finalizar, apresenta-se uma proposta de reflexão que visa pôr em destaque a articulação existente entre os programas a cumprir nas ESE e os programas a leccionar no 1o ciclo.



Práticas Cooperativas Personalização e socialização
Conceição Couvaneiro
Instituto Piaget
pp. 210

Num período de individualismo crescente, marca da modernidade, pretende-se com esta pesquisa evidenciar o papel da cooperação no desenvolvimento das pessoas e das organizações. Renunciando a todo o pessimismo paradoxal reinante, afirma-se que o cooperativismo, enquanto associação e empresa, pode contribuir e tem contribuído, ao longo da sua história, através das suas funções, instrumental e expressiva, para o aumento do nível de satisfação dos seus membros e para a concretização de novos projectos de vida.



Alguns Olhares Sobre o Corpo
Manuel Sérgio
Instituto Piaget
pp. 127

Alguns Olhares Sobre o Corpo é o vigésimo oitavo livro do autor português de mais extensa bibliografia sobre a motricidade humana e o desporto, temas que vem analisando de maneira original e com uma erudição filosófica que nunca é demais realçar. Para este autor, falar em motricidade humana já é invocar o corpo, pois que a motricidade humana é o corpo em acto. Poderemos reter estas palavras: “Não é por acaso que saber é tão próximo de sabor - é que saber é saborear o mundo, através do corpo”.



Ética, Indisciplina e Violência nas Escolas
Nelson Pedro Silva
Editora Vozes (Brasil)
www.vozes.com.br
pp.213

Este livro pretende responder às angustiantes questões sempre formuladas pelos profissionais da educação a respeito da indisciplina e da violência nas escolas. Para isso, apresenta algumas justificativas em relação ao fenómeno, analisa as causas para o aumento brutal da sua ocorrência, divulga opiniões de especialistas, apresenta e discute soluções que podem ser implementadas com a finalidade de minimizar o problema, actual e controverso no cenário educacional brasileiro.



Estudo Acompanhado Guia para a aprendizagem dos alunos
Maria Helena Santiago
Eliseu Ferreira Alves
Edições Asa
pp. 159

Este livro consiste em várias fichas de trabalho para auxiliar o aluno a estudar, sozinho ou acompanhado. Aqui se reúnem pistas sobre como organizar o estudo, como utilizar o caderno diário e restantes materiais escolares, o recurso a equipamento escolar, como a biblioteca, etc. Há ainda conselhos de preparação para os testes, para a utilização do dicionário, e, especialmente, para o estudo do Português e da Matemática. Apresenta ainda um capítulo dedicado à utilização das tecnologias da comunicação, como a internet, como auxiliar de estudo.

Acabo de leer un interesante libro de Iñaki Piñuel, cuyo título sirvió de anzuelo para mi curiosidad: "Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas". A juicio del autor, hay jefes que no sólo no ayudan, ni estimulan, ni coordinan, ni alientan a los súbditos sino que los envenenan, los destruyen, los humillan, los "carbonizan".

La palabra autoridad proviene del verbo latino auctor, augere, que significa hacer crecer. Tiene autoridad aquella persona que ayuda a crecer. Las otras tendrán, quizás, poder. Y pueden utilizar el poder para aplastar, silenciar, impedir el crecimiento y hacer la vida imposible. O bien para todo lo contrario. Cuando se utiliza el poder de esta segunda forma se llega a tener autoridad.

Me indigna la actitud de las personas que, colocadas en el poder por quienes los eligen, lo utilizan luego para despreciar despóticamente a quienes deben la posibilidad de mandar. Olvidan que, en una democracia, quien tiene el poder es el que elige. Quien ha de servir es el que ha sido colocado en el poder.

Hay otras formas de llegar al poder, al margen de la elección democrática. Por designación, por concurso, por dinero, por herencia, por enchufe, por la fuerza... Sea cual se la forma de acceder a un cargo, hay muchas opciones de actuación, infinitas formas de comunicación con los subordinados... Conviene instar a quien tiene el poder a que reflexione sobre el mejor modo de ejercerlo en beneficio de los fines que se persiguen (sin olvidar que el fin no justifica los medios) y sobre la ética que ha de presidir la comunicación humana (teniendo en cuenta que la dignidad de las personas ha de ser inviolable).

La toxina es un veneno producido por los organismos vivos. Se entiende que el veneno, en este caso, es de naturaleza psicológica. Los efectos que produce en las víctimas el veneno que le inoculan los jefes perversos son de diversa naturaleza e intensidad: destrucción del autoconcepto, condena al

ostracismo, incremento desmedido del trabajo, anulación de estímulos, taponamiento en el escalafón, angustia, degradación de categoría, desmoralización... El jefe tóxico se siente superior, se cree superior. Los más acomplejados tienen que mostrar más claramente esa pretendida superioridad.

Qué decir del jefe tóxico varón cuando tiene bajo sus órdenes a una mujer eficaz siendo él un inútil. La única forma que tiene de sentirse importante es anularla. No soporta que una mujer diligente, guapa y feminista (todas deberían serlo) le esté recordando a cada minuto su nimiedad, su incompetencia, su inutilidad. Si la puede eliminar, la elimina. Si la puede humillar, la humilla. Si la puede arrinconar, la arrinconar. Porque es un miserable y un cobarde. La luz que desprende una mujer brillante deja al descubierto la basura que cubre al jefe misógino.

Me gusta ver en la realidad y en las películas situaciones en las que un jefecillo déspota es puesto en su sitio por un superior sensible. Los jefecillos tóxicos suelen ser serviles con quienes tienen por encima en el escalafón. Son duros con las espigas y blandos con las espuelas. Claro que, ante un jefe tóxico, la me-

– Muy sencillo, responde el sagaz subordinado: veamos qué papel está dentro y así sabremos cuál es el que he sacado.

La estrategia había sido perfecta. Le tuvieron que absolver. Descubrir la trampa hubiera sido un bochorno para el jefe. Ojalá que la inteligencia se pusiese siempre del lado de la bondad.

¿Quién no conoce a jefes que han sido colocados donde están por haber sido aduladores, trepas, servidores acrílicos de quien tiene el poder de nombrarlos? Una vez en el poder se vuelven duros, déspotas, crueles. Existe para mí un criterio decisivo para valorar la actuación de un jefe: ¿a quién desea tener contentos, a los de arriba o a los de abajo? Si es adulador con quienes mandan y cruel con aquellos a quienes tiene debajo, yo creo que es un jefe tóxico.

Los jefes tóxicos suelen actuar de forma casi natural en organizaciones tóxicas y aprenden fácilmente de otros jefes tóxicos a los que han visto actuar o de los cuales han sido víctimas. Los jefes tóxicos agresivos suelen ser tolerados y tratados con mucha tolerancia atribuyendo su actuación al hecho de ser "personas con carácter" o sencillamente con la explicación de



Foto: Isto é

jor forma de reaccionar es la inteligencia y el desdén.

Quizás conozca el lector esta elocuente historia. Un jefe cruel pretende castigar a una persona honesta que tiene bajo su mando acusándola de graves delitos que no ha cometido. Como ésta manifiesta insistentemente su inocencia, el jefe pretende entregar su suerte al destino. Le dice que le va a someter a un juego de azar. Meterá en un bolsa dos papeles. En uno está escrita la palabra inocente. En el otro, la palabra culpable. Si saca el primero quedará en libertad. Si saca el papel con la palabra culpable, será castigado. El jefe mete en la bolsa dos papeles en los que ha escrito la palabra culpable. Así se asegura de que será castigado. Llegado el momento, le pide al acusado que saque uno de los dos. Éste se queda pensativo antes de hacerlo. Con decisión, mete la mano en la bolsa, saca uno de los papeles y con rapidez se lo mete en la boca y se lo traga.

– Desgraciado, dice el jefe, ¿qué haremos ahora?

que "son así" o de que "hay que aceptarlas como son".

Los jefes tóxicos hacen uso y abuso de estereotipos rígidos y negativos sobre las personas: "piensa mal y acertarás", "la gente nunca es sincera", "las personas tienden a aprovecharse de tu bondad", "un comportamiento amable encubre intenciones interesadas", "es necesario guardar las distancias", "no hay que fiarse de nadie", "pedir ideas a los demás es mostrar debilidad", "no conviene dar confianza a las personas, pues luego abusan de ti", "la participación supone la abdicación de la autoridad", "si muestras debilidad se te suben a las barbas"...

Los jefes tóxicos deben ser derrocados por el sentido común de quien los nombra o por la actitud democrática de quienes los padecen. Es necesario practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que exige comprometerse con causas que, de antemano, sabemos que están perdidas.

EDUCAÇÃO e cidadania

Miguel Ângel
Santos Guerra
Universidade
de Málaga, Espanha

SOCIEDADE de CONSUMO

Inglês inventam telemóvel que se transforma em flor

Uma equipa de investigadores da Universidade de Warwick, no centro da Inglaterra, inventou o primeiro telemóvel ecológico e biodegradável do mundo, que se transforma em flor quando plantado na terra. Esta invenção revolucionária permite, segundo um comunicado da instituição, resolver a questão da recicla-

gem dos telefones portáteis.

"Os telefones móveis são, entre os acessórios eletrónicos, os que devem ter um maior potencial de renovação, já que a rápida evolução da tecnologia e dos costumes incitam os consumidores a mudar constantemente de aparelho", explicaram os investigadores.

A equipa da Universidade de Warwick trabalhou em colaboração com uma empresa britânica de alta tecnologia, a PVAXX Research, e o fabricante americano de telemóveis Motorola.

O aparelho, 100% ecológico, é fabricado a partir de polímeros biodegradáveis que se transformam em pó quando

são enterrados. Uma semente de uma flor também é inserida no aparelho. "Graças a uma pequena janela, pode ser vista de fora, mas não germinará até que o utilizador decida reciclar o seu telefone, plantando-o na terra."

Apesar de o sucesso estar à partida garantido, ainda falta encontrar uma aplicação co-

mercial para esta invenção. "A tecnologia funciona, foi testada, e qualquer fabricante de telemóveis pode usá-la se considerar que tem um futuro comercial", explicou um porta-voz da universidade.



Foto: istto é

Dimensões da educação inclusiva

Quando falamos de inclusão é importante distinguir duas dimensões que talvez tenham tempos de implementação e metodologias de actuação distintas: uma a que chamaríamos a inclusão essencial e outra a da inclusão electiva.

UMA ESCOLA que (a)prende

David Rodrigues
Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
(www.fmh.utl.pt./feei)

Pois é, são múltiplos os diagnósticos que são feitos a uma eventual doença da escola. Para alguns, a escola está doente porque cria exclusão; paradoxalmente para outros o mal da escola é ter deixado de fazer uma mais rigorosa selecção dos alunos, em suma, ser demasiado inclusiva.

Quando falamos de inclusão é importante distinguir duas dimensões que talvez tenham tempos de implementação e metodologias de actuação distintas: uma a que chamaríamos a inclusão essencial e outra a da inclusão electiva.

A inclusão essencial é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de uma dada sociedade o acesso e participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços. Assim, a inclusão essencial pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso à educação, saúde, emprego, lazer, cultura, etc. É uma questão que se prende com os direitos humanos e com uma aceção básica de justiça social.

O facto da sociedade assegurar a inclusão essencial não a mandata para colocar as pessoas em nichos ou em “guetos”. Todos os membros de uma sociedade pertencem e têm o direito de pertencer a vários grupos sejam eles determinados por laços familiares, pelos interesses profissionais, económicos, culturais ou afectivos. Frequentemente se procura atribuir um “lugar” fixo e relativamente inamovível às pessoas em “risco de exclusão”. Por exemplo, as pessoas com deficiência podem ter acesso à dimensão essencial da inclusão mas a partir daí serem consideradas como pertencendo ao grupo das pessoas com deficiência. Logo, a sua participação noutros grupos que não o das pessoas com deficiência, pode ser considerada desnecessária, estranha e mesmo inadequada. Por isso é necessário desenvolver a dimensão electiva da inclusão. Esta dimensão assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito a se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses. Um exemplo de descompasso entre a inclusão essencial e a inclusão electiva é a criação de bairros de realojamento (com centro de saúde, escola, mercado, etc.) para pessoas de etnia cigana em que se pretende tornar acessíveis um conjunto de direitos de cidadania (inclusão essencial) mas de uma forma condicionada (a pessoa perde esses direitos se sair desse espaço geográfica e culturalmente circunscrito e limitado). Assim, às pessoas com doenças crónicas, com deficiências ou outras características de “risco” não basta que lhes seja dado um lugar acessível na sociedade. É necessário que a perspectiva inclusiva se alargue até estar assegurada a possibilidade de escolha e de opção. Esta possibilidade de opção poderá até chegar à recusa de aceitar o lugar que a sociedade “preparou” e previu para a sua “colocação”. É atribuída a Samuel Golwin (cit: R. Barrow, 2000) a frase “Incluam-me fora disso!” (“Include me out!”) que é um exemplo limite do que consideramos a dimensão electiva da inclusão: o direito que a pessoa tem a optar pela recusa da inclusão que lhe é “oferecida”.

Estas duas dimensões de inclusão são complementares: a inclusão essencial é a base para que se possa falar numa real inclusão electiva. Como se poderá optar verdadeiramente entre alternativas possíveis se as condições de acesso básico não estiverem resolvidas? Se a inclusão essencial não estiver resolvida a opção possível é escolher o mal menor.

Os últimos anos têm trazido abundante actividade e também polémica sobre a possibilidade e os modelos de desenvolvimento de uma educação inclusiva. De consumação impossível para alguns, provável para outros e inevitável para outros ainda, a educação inclusiva tem certamente protagonizado uma das áreas conceptualmente mais interessantes e dinâmicas do debate educativo contemporâneo.

Como defendi antes, a educação inclusiva contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida e por isso motiva tantas paixões e assume características tão “iconoclastas” e radicais.

A educação inclusiva pode ser entendida como o processo de desenvolver na escola a inclusão essencial e inclusão electiva.

Daqui o título desta coluna: como e porquê desenvolver uma escola que não só ensine mas também aprenda com os alunos e que e os motive (e “prenda”) para o desafio da cidadania e do conhecimento?

PS. Para me fazerem companhia na sucessão desta coluna convidei o Mestre Jorge Humberto e o Prof. Luís de Miranda Correia da Universidade do Minho

Educação sexual nos EUA misturam desinformação, religião e preconceito

A maioria das aulas de educação sexual que promovem a abstinência entre os adolescentes americanos contém graves falhas conceptuais, concluiu um relatório encomendado por um congressista democrata.

“O estudo descobriu que pelo menos dois terços destes programas pró-abstinência financiados com verbas públicas baseiam-se em informação equivocada sobre a efectividade dos métodos anti-concepcionais, sobre os riscos do aborto, misturam religião e ciência, tratam dos estereótipos sobre rapazes e raparigas

como se fossem factos científicos e contêm erros científicos básicos”, aponta o documento nas mãos do representante Henry Waxman, senador pelo Estado da Califórnia.

O presidente dos EUA, George W. Bush, claramente conservador nestes temas, aumentou fortemente os fundos para programas que promovem a abstinência como única forma de proteger os adolescentes das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada. Para o ano de 2005, o governo americano destinou 170 milhões de dólares para estes programas.

Entretanto, o Vaticano recomendou recentemente o “respeito pela virtude da castidade” e uma conduta sexual “responsável” como meios para evitar a contaminação de Sida por via sexual. Numa mensagem dirigida às conferências episcopais do mundo por ocasião do Dia Mundial contra a Sida, o cardeal mexicano Javier Lozano Barragán, presidente do Conselho pontifício responsável pela pastoral da Saúde, afirmou que o drama da Sida é, como afirmou o papa João Paulo II, uma “patologia do espírito”.

“Para combatê-lo de forma respon-

sável, é preciso aumentar a prevenção através da educação, ensinando o respeito pelo valor sagrado da vida e uma prática correcta da sexualidade”, disse o cardeal.

O cardeal propõe uma série de iniciativas para combater a Sida e o vírus do HIV, como a redução dos preços dos medicamentos para os doentes e a eliminação da discriminação em relação aos portadores do vírus, recusando, no entanto, o uso de preservativos para combater a doença.

Fonte: AFP

O teatro é uma linguagem ancestral. Acompanha a humanidade, estando presente nas manifestações de cunho sagrado e ritualístico desde a pré-história. A linguagem virtual, por sua vez, é recentíssima. Possibilitada pelo avanço tecnológico alcançado no último século, passa a fazer parte da vida cotidiana há menos de vinte anos. Há bem poucas décadas, seria impensável comunicar-se, de dentro de sua sala ou quarto, com qualquer parte do mundo, enviando e recebendo informações, imagens, sons e cores...

No decorrer das transformações do espetáculo teatral, crianças e adultos assistiam às peças juntos, tanto nas arquibancadas dos anfiteatros gregos, nas ruas e praças medievais, nas missões jesuíticas espalhadas pela América Latina, como nos palácios da Idade Moderna, reverenciando reis, rainhas e príncipes... Mais tarde, adultos produzem um tipo de teatro (bem como de literatura e de filmes) especialmente dirigido às crianças, que supostamente “fala a língua das crianças” e ensina-lhes “coisas que necessitam aprender”. É o teatro infantil, primo-irmão da literatura infantil, tio dos filmes e desenhos animados para crianças, provavelmente avô ou bisavô dos blogs(1), chats(2) e sites endereçados aos pequenos internautas.

As novíssimas gerações, segundo Garbin (2001), poderiam ser chamadas de “gerações digitais”, tal a intimidade apresentada por jovens e até por crianças na mais tenra idade com as máquinas e suas minúcias, interfaces virtuais de um computador conectado à rede, ligando lares de todo planeta, colocando a todos em um mesmo emaranhado de fios, ondas e bites, tornando-nos uma ínfima parte da rede do tamanho do mundo - a WWW (world web wide). Os “pequenos sabedores” ensinam seus pais e



professores a manipular a tecnologia que nasce com eles, que dominam e manejam com desenvoltura, na qual expressam-se e (re)criam, e através da qual aprendem e são também apreendidos. Invertem-se os papéis: a habilidade desenvolvida pelas crianças em sua familiaridade com mouses, controles remotos e as telas de computadores e de aparelhos de TV, as faz perspicazes “marinheiros”, navegando por mares e praias anteriormente permitidos somente aos adultos. Esta infância digital existe e suas crianças parecem ser “inteligentes, aceitadoras da diversidade, curiosas, autoconfiantes, com auto-estima e orientação global” (TAPSCOTT, 1999, p. 101). Entretanto, torna-se necessário que nós, os “outros” de gerações anteriores, encontremos na “infância sua presença enigmática diante da exigência que este mundo traz consigo” (LARROSA, 1998, p. 71).

As mesmas crianças que constroem blogs complexos, repletos de cores, sons, gráficos, movimentos e imagens, nos quais registram suas impressões cotidianas e fatos de suas vidas, também brincam de “faz-de-conta”, praticando solitárias ou com outras crianças seus jogos de imaginar: cenas, lugares, eventos, pessoas... Enfim, a base da linguagem teatral: a materialização de outro que não sou eu, que a princípio vive somente em minha imaginação e ao qual eu dou vida corporificando-o através de meus gestos, palavras, ações e movimentos. Ser um super-herói, um cantor, uma pop-star ou uma princesa é possível na brincadeira de “faz-de-conta”, é possível através do apelido que uso em um chat, das dolls(3) que construo; é possível através dos filmes e peças que assisto, dos livros que leio, dos sites que visito.

Pensemos então: essas crianças que agem, inventam e constroem mundos, seres e a si mesmas em suas práticas cotidianas, sejam elas virtuais ou teatrais, e no contato com a diversidade de artefatos culturais disponíveis, podem elas ser consideradas indefesas, débeis e inaptas, como as pressupõe a recorrente representação moderna da infância?

Contemporaneamente, a polissemia de discursos sobre a infância contribui para compor novos mapas conceituais que permitem não só problematizar a concepção una, centrada e naturalizada de infância, como permite identificar as discontinuidades presentes em seus próprios pressupostos. Pensar em crianças é aventurar-se nas histórias de infâncias que nem sempre são contadas da mesma forma, que possuem diferentes narradores, mas que possibilitam às pessoas rumos e escolhas diferenciados a partir da perspectiva em que lançam seus olhares.

Observar as infâncias que emergem no cotidiano, ver os/as filhos/as, sobrinhos/as, netos/as, ou qualquer criança com a qual se tenha contato é redescobrir o “enigma” que está inscrito dentro de cada uma delas. Perceber as múltiplas linguagens que constituem as crianças como sujeitos das culturas, é uma tarefa de todos que convivem com elas. É preciso olhar as infâncias como muitas, e não como “a infância”, aquela idealizada pelos “outros” que somos nós. Desta forma, teremos a possibilidade de percebermo-nos também como infantes, não os que fomos, mas os que seremos sempre, latentes em um devir que nos acompanha, indelevelmente. Propomos assim um refletir/agir sobre as infâncias que se delineiam na pós-modernidade, sobre seus cenários, objetos, figurinos, personagens, sobre um mundo admiravelmente novo, radicalmente diverso daquele de outros tempos. Múltiplas linguagens, crianças descentradas, infâncias desterritorializadas - cenas da vida pós-moderna, infantes que não devemos demonizar, mas procurar compreender.

Notas:

- 1) Diário virtual em que se registram, através da escrita e da inclusão de fotos e imagens, fatos da vida cotidiana das pessoas, reflexões sobre determinados assuntos, etc. Ao contrário dos antigos “diários de papel”, há a possibilidade de participação de leitores internautas, que podem enviar comentários sobre o que é relatado nos blogs.
- 2) Salas de bate-papo em que as pessoas “conversam” em tempo real pela www.
- 3) Bonecas virtuais que podem ser montadas pelos internautas, muito conhecidas entre crianças e jovens que acessam a Internet.

Referências bibliográficas

- GARBIN, Elisabete Maria. www.identidademusicaisjuvenis.com.br - Um estudo de chats sobre música da Internet. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 260p Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Pérez Nuria (orgs). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes 1998.
- TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

CULTURA e pedagogia

Rodrigo Saballa
de Carvalho
Taís Ferreira
Pesquisadores do
Núcleo de Estudos sobre
Currículo, Cultura e
Sociedade — NECCSO
(<http://www.ufrgs.br/neccso/>), Universidade
Federal do Rio Grande do
Sul - Brasil

EXCLUSÃO SOCIAL

850 milhões de pessoas passam fome no planeta, segundo a FAO

Segundo o relatório anual sobre a fome no mundo, divulgada recentemente em Roma pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), que analisa o período 2000-2002, 815 milhões de pessoas padecem de fome nos países em desenvolvimento, 28 milhões nos chamados em tran-

sição e nove milhões nos industrializados. Ainda de acordo com os números revelados por aquela organização, a luta contra a fome em todos os continentes não registou avanços significativos no período em causa, existindo hoje mais 34 milhões de pessoas com fome nos países em desenvolvimento.

“É a primeira vez que a FAO produz um relatório com o objetivo de avaliar os terríveis custos da fome do ponto de vista moral e das perdas econômicas”, afirmou o director geral daquela instituição, o senegalês Jacques Diouf

“A desnutrição supõe custos muito elevados para as pessoas e as famílias, assim como

para as comunidades e as nações”, sublinha o relatório da FAO, calculando que a fome produza perdas anuais da ordem dos 500 mil milhões de euros na produtividade, nas receitas e no consumo.

Segundo os estudos da Academia para o Desenvolvimento Educativo, citados no re-

latório da FAO, com apenas 25 milhões de euros anuais poderia reduzir-se a desnutrição em 15 países da América Latina e África antes de 2015 e salvar cerca de 900 mil crianças da morte. Segundo a FAO, cerca de cinco milhões de crianças morrem anualmente de fome no mundo.

Fonte: AFP

Para o Tiago, filho de Sandra e Paulo Raposo, meu neto intelectual...

Começam a existir no nosso amor e no nosso desejo, continuam a sua vida dentro da intimidade do casal. Antes ainda, viviam dentro do grupo social, esse que nos ensinam como é que amamos aos nossos descendentes. É verdade que entre os dados da nossa cultura cristã, há um mito, o da paternidade silenciosa que José soube ter com Maria. Entre os Islamitas, o duro Pater Família com as filhas e o doce varão com os filhos. Os Budistas pensam no mais novo reencarnado de um ser que veneraram no

Quando nascem, é uma alegria e um orgulho. Queremos dizer, contar, compartilhar, referir os mais pequenos gestos, acariciar esses dedos frágeis e apertar a pequena mão agarrada à nossa. Com beijos, tantos e tão profundos, capazes de transmitir todas as doenças que entram conosco ao correr desde a rua até ao berço. E quando dão esses primeiros passos! E quando dizem as primeiras palavras! E esse tão natural pranto de dor por causa dos ouvidos ao suportar o primeiro dente que a gengiva anda a atrasar, essa água que escorre pelo nariz no primeiro parto da primeira filha que um dia aparece! A profunda preocupação do catarro,

puto – os famosos sonhos molhados que também tivemos, até descobrir o prazer de nos masturbar. Sem contar aos mais velhos, essa experiência que tiveram no seu tempo e permitia adivinhar a nossa e nós... a pensar que enganávamos... como se fosse um pecado... que até o Catecismo Romano retirou da lista dos actos condenados em 1993... apenas. E essa passagem do auto erotismo ao namoro, as apalpadelas? Inovação nos nossos sentimentos...! Se é filho, ficamos babados; se é filha... pensamos... e pelos menos recomendamos preservativos para evitar gravidezes não desejadas e sem pai ou – hoje em dia –, mãe adoptiva dentro

às escondidas, podemos brincar aos jogos proibidos, como andar de carro, de bicicleta, ler histórias de autores que não o Tolkien dos nossos pequenos. Ou dançar ao som das suítes de Bach, dança para raparigas, bola para o puto, especialmente se o descendente é rapaz... E o desentendimento tinge essa quarta etapa da nossa vida e a afectividade cultivada com prazer e honra, fica fechada enquanto esse filho, hoje pai, não confia em si próprio para emprestar o seu rebento ao seu próprio pai, que passa a ser o lobo mau da família, o traidor, o proibido, o banido da relação que salta uma geração. E já não somos avós nem pais durante um



Foto: isto é

Modelo de paternidade ou paternidade roubada?

passado. Max Weber em 1905, conseguiu analisar todas as relações ascendentes/descendentes do que denominou as religiões universais. Essa teoria que orienta a nossa cultura, ou a amizade dos adultos com as suas crianças falada com alegria por Malinowski em 1922, 1924 e 1926. As ideias analíticas de Sigmund Freud em 1905, em 1913 e as maternais de Melanie Klein em 1930, ideias doces de François Dolto nos anos 50 do Século XX, ou directas e sem modelos, mas cheias de ternura de Alice Miller até aos dias de hoje. Todos concordam como os pais varões ficam encantados pela beleza em termos de descendência, ainda antes de sermos materialmente pais.

o escândalo que criamos ao típico mau médico por causa do mau diagnóstico, que nem consegue saber se é resfriado ou meningite! Os milhões de perguntas aos pais de como era que faziam quando nós tínhamos essa doença e essa idade. A nossa mãe, avó dos nossos mais novos, a melhor médica pediátrica que vamos encontrar, porque com calma diagnóstica e dá uma carícia ao aflito pai. Esse homem que imaginou seis descendentes para brincar, amar, cuidar, trabalhar, ensinar, vestir, jogar a bola, aprender a engomar e tecer as tranças na cabeça das mais pequenas! E o hábito, necessário, de guardar silêncio à chegada da primeira menstruação ou da primeira poluição do

do casal. Estas três vias do crescimento dos nossos filhos, as acompanhamos com prazer, com mimo, mal criamos pelo ouvir, responder e não aconselhar, excepto se somos perguntados...

Há a quarta, antes da quinta e derradeira experiência da paternidade, esse dia que os nossos pequenos crescem e, olhos nos olhos com alguém novo dentro da família, sonham com o seu herdeiro e o vão fazendo... e um dia depositam no nosso colo um pequeno bebé que nos faz temer, desconfiar, ter medo que venha a cair e devolvemos a correr ao nosso descendente que sabe muito bem como o tratar. Bebê que cresce faz do pai avô e começam as agendas e as regulamentações para como sim e como não, mimar uma entidade nova que nós vamos ver apenas duas vezes num ano, não todos os dias como aos nossos filhos. O código é criado, a ilusão de ser avô fica no imaginário e apenas,

tempo cumprido. O mito romano fica fechado: o filho que morre por todos, apenas tem mãe. O pai fica nos textos da infância do bem amado, na altura da necessidade de trabalhar para sustentar a casa enquanto os descendentes estudam. Os círculos se fecham e passa a ser necessário inventar uma nova família e novos rituais. Com Natais com netos permitidos... ou com netos retirados de nós com más palavras dos nossos antigos amados pequenos. É o Natal. Abrem-se imensas alternativas de solidão, entre elas, retirar as fotos dos netos para não lembrar. Desejo a todos que esse castigo nunca aconteça e o mais novo seja o ponto de união de um pai respeitoso do novo casal ao seu descendente. Como espero ser capaz de ser. Mas se sou mal entendido... o tempo o dirá... Quinta e derradeira experiência da paternidade.

Deixa de ser modelo, passa a ser roubada.

DA CRIANÇA

Raúl Iturra
Instituto Superior
Ciências do Trabalho e da
Emprego, ISCTE/CEAS
e Pólo de Miranda do
Douro da UTAD.
12 de Outubro, dia de
invasão Hispânica a outra
culturas, do ano 2004.

Rodrigues

Mário ficara espantado com a simpatia dos irmãos Rodrigues. Tinha ido à oficina dos irmãos, sabia que eram competentes, mas não esperava nada daquilo. Atenderam-no bem, estranhamente bem, bem demais. Eram competentes, simpáticos, tinham um sorriso curioso, afável, quando o olhavam. Ficou com a sensação de que o conheciam, sabiam muito bem quem ele era, sabiam isso sem que ele entendesse como. No final, carro pronto, não tinham pagamento por Multibanco. Mário não esperara aquilo. A conta era pequena, muito pequena, 5 euros. Disseram-lhe que não se incomodasse, pagava quando por lá passasse, quando calhasse ou quisesse. Remexeu nos bolsos e afinal lá tinha os 5 euros. Pagou. Ajudaram-no na manobra, foram novamente simpáticos demais. Es-

tranhou tudo aquilo mas com alguns dias esqueceu o assunto. De quando em vez recomendava a oficina dos Rodrigues. Voltou lá, com um pequeno problema. Um dos irmãos estava à porta, às voltas com outro carro. Era possível ver o dele, claro. Só um momentinho. Esperou. No fim, coisa rápida, perguntou quanto era. "Nada", foi a resposta. "Isto é incrível", pensou Mário. Poderia ser uma coisa daquelas? Que gente tão honesta! Mas isto era bizarro! Como viveriam, trabalhando daquela forma? Insistiu e lá veio o preço da primeira vez: 5 euros! Pagar isso numa oficina parece brincadeira. Mário foi de novo ajudado a sair de lá, tinha que recuar num passeio que dava para uma estrada movimentada. Mas os irmãos olhavam-no com o sorriso indecifrável, ajudavam-no

a manobrar. Começou a ficar com aquele assunto na cabeça. Que se passava ali? Afinal ele nem os conhecia, nem era uma celebridade, também não era uma beldade que pretendessem conquistar! Mas a vida tem destas coisas, com o tempo voltou a esquecer o assunto. Uma noite de Natal, falou com um tio sobre os irmãos Rodrigues e a sua extraordinária competência e educação. Nunca vira nada assim! "Então nunca te contaram?", perguntou o tio, homem muito vivido e viajado, profissões diversas, fora oficial da marinha mercante e engenheiro de minas! Viajara dos mares ao fundo da Terra. "Nunca contaram o quê", exclamou perplexo. "Ora, eles são filhos da tia Celina, irmã do teu avô. Sabes como é, naquele tempo, ela foi viver com um homem, lembro-me disso muito

bem, mas depois tudo isso ficou no esquecimento." Mário perguntou à mãe que história era aquela. Não se lembrava, ou melhor, lembrava-se de uma vez, ter ido brincar a uma casa, nos arredores, só uma vez, era pequena, não sabia a que propósito fora a essa casa. "O tio disse-te isso?" Dissera, contou Mário. "Pois é, são os aspectos mais terríveis da vida", comentou a sua mãe. Da vez seguinte, voltou à oficina, entregou o carro a um dos irmãos, foi tratado com a ternura de sempre, no fim não havia conta para pagar. Não se importou, nem teimou. Aquele sorriso acompanhou-o ao passeio que dava para a estrada movimentada. Era um sorriso de ternura. Eles sabiam e ele também, agora. Há gente assim, pensou. Do seu avô também se diz que foi um homem bom.

QUOTIDIANOS

Carlos Mota
Universidade
de Trás-os-Montes
e Alto Douro, UTAD

A concepção, cada vez mais difundida, de que todos os aspectos da vida social e do mundo físico são passíveis de ser designados sob o rótulo de cultura (desde a paisagem aos modos de vida ou mesmo a certas espécies animais, para dar apenas alguns exemplos) tem conduzido a processos mais amplos, que os antropólogos designam de patrimonialização da cultura e que operam num quadro transnacional da economia-mundo.

O crescente investimento na definição de um «património cultural» e a multiplicação de projectos de recolha e fixação dessa gramática das tradições que mobilizam hoje as instâncias políticas em todo o lado,

A protecção geral do folclore foi assumida pela UNESCO (...) considerando a adopção de medidas para a sua identificação, conservação, preservação, disseminação e protecção. (...) sublinhou-se a necessidade de colocar a ênfase nos promotores de tradições em detrimento dos especialistas, assinalou-se a necessidade de ser mais inclusivo, abrangendo não apenas produtos artísticos como contos, canções, etc., mas também o conhecimento e os valores que permitem a sua produção, os processos criativos que dão existência a esses produtos e os modos de interacção pelos quais esses produtos são recebidos apropriadamente

rial e muito menos a tessitura étnica corresponde hoje a uma incorporação localizada da identidade. Cultura e Identidade são conceitos nómadas, desterritorializados. Por outro lado, é justamente por essa razão que observadores e comissariados da UNESCO entendem como vital apoiar, em plena era de massificação global, e, literalmente, proteger as ditas culturas locais tradicionais.

E eis-nos chegados a uma equação de difícil equilíbrio: de um lado a pretensão da globalização de sinal positivado permitindo o acesso ao «civilizational core» de formas expressivas culturais periféricas que pareciam estar silenciadas, num pro-

pode equacionar e não apenas num bem intencionado mas quase sempre paternalista protecção das tradições. Afinal, a memória dos grupos humanos é sempre objecto de selectiva recordação mas também de esquecimentos deliberados...e pelo meio fortalecem-se os laços de disputa e as relações de poder pelo sentido e pelo destino. A memória colectiva, imaterialmente fixada ou preservada, assume-se assim mais como um campo de conflito ou de consenso social onde actores diversos tomam lugar bem para além do cenário localizado da sua produção. O Carnaval de Binche na Bélgica, os marrons de Moore Town na Jamaica,



Foto: Isto é

bem como a definição do estatuto do antropólogo como «especialista de património e tradições, tem vindo a colocar novos desafios à disciplina. Esse investimento que os poderes transnacionais, os Estados ou os poderes regionais e locais fazem contemporaneamente em relação aos (seus) «bens culturais» e aos (seu) «património» é claramente um projecto de conservação de um certo «mundo (aparentemente) em extinção», e coloca a questão dos equilíbrios instáveis entre produtores, promotores e consumidores destes bens.

A este nível já a resolução da UNESCO de 16 de Maio de 2001 em Paris assinalava os mecanismos de protecção ao Folclore e à Cultura Tradicional:

e apreciadamente reconhecidos.

De acordo com a recente convenção aprovada pela UNESCO em 17 de Outubro de 2003, entende-se este alargamento definicional enquanto «Património Cultural Imaterial da Humanidade». A imaterialidade deste património torna-se assim algo de palpável paradoxalmente materializável nos grupos humanos eles mesmos e na sua memória colectiva. Mas este património parece ser sempre pensado na necrófila convicção de uma ameaça letal à sua continuidade.

Entretanto, esta nova concepção internacional exige e simultaneamente decorre de um novo contexto: a chamada globalização. Exige um novo cenário porque não mais os povos e as culturas se definem pela sua estrita contenção territo-

Memória e esquecimento

Património Cultural Imaterial da Humanidade

jecto universalista que nos pretende tornar a todos cidadãos do mundo, diluindo as fronteiras clássicas; por outro, o efeito da globalização de sinal negativo que uniformiza as especificidades das culturas locais, regionais ou mesmo nacionais sob a tutela devoradora da cultura financeira e do liberalismo mercantil que dilui qualquer expressão local à versão de nacionalismos ou regionalismos «fora de moda».

É, portanto, neste cenário perturbado e perturbador que o conceito de património cultural imaterial se

as tradições orais dos pigmeus Akada República Centro-africana, a que se junta a recente porposta galaico-minhota numa versão multinacional, são apenas parcelas de memórias culturais, hoje definitivamente negociadas em várias instâncias locais, regionais, nacionais e supranacionais. Resta a pergunta retórica e talvez demasiado cínica: quem decide então e em última instância sobre a «beleza do morto»?

«No mês de Fevereiro regressa Luís Souta com o terceiro texto do ciclo «Portugal e/imigrante».

TEXTOS bissextos

Paulo Raposo
Instituto Superior de
Ciências do Trabalho e da
Empresa, ISCTE, Lisboa

SEM ABRIGO

Meio milhão de pessoas sem casa no Reino Unido

Pelo menos meio milhão de pessoas vivem sem residência fixa no Reino Unido, afirmam duas organizações não governamentais, que acrescentam que o número oficial de 100.000 desalojados é apenas a parte visível do iceberg.

«É escandaloso que 100.000 famílias, muitas delas com crianças, se disponham a passar o Natal num alojamento temporário, com efeitos devastadores

para sua saúde, a sua educação e o seu futuro», declarou Adam Sampson, director da ONG Shelter, na véspera da publicação dos últimos dados oficiais sobre o tema.

Em Setembro, os números do governo de Tony Blair registavam 99.380 famílias alojadas em condições precárias.

O nível de 100.000 famílias sem alojamento estável significaria que a situação piorou 135% desde a chegada dos

trabalhistas ao poder em 1997.

«Estes novos números são chocantes, mas são apenas a parte visível do iceberg», afirmou Shaks Gosh, director executivo da ONG Crisis.

«Quando a isto se acrescentam os 380.000 sem abrigo que vivem em hotéis, em 'squats' ou em alojamentos precários, isto significa actualmente quase meio milhão de pessoas sem alojamento estável

no Reino Unido», comentou.

O porta-voz do gabinete de Blair, John Prescott, disse no domingo que o governo obteve «enormes progressos» em matéria de redução do número de pessoas que vivem da mendicância ou de famílias que vivem durante longos períodos nos chamados «Bed and Breakfast» (pensões com pequeno almoço).

Fonte: AFP

Solta

Desta vez quero-me assumir, neste texto, com o perfil científico que escolhi e desenvolvi enquanto Físico, e portanto professor e investigador em Universidades públicas portuguesas há 27 anos (incluindo aqui quase cinco anos em França, entre doutoramento e licença sabática)... porque vejo este assunto persistentemente ignorado, ou adiado... não deixando de ser, no meu domínio disciplinar, um problema importante!.

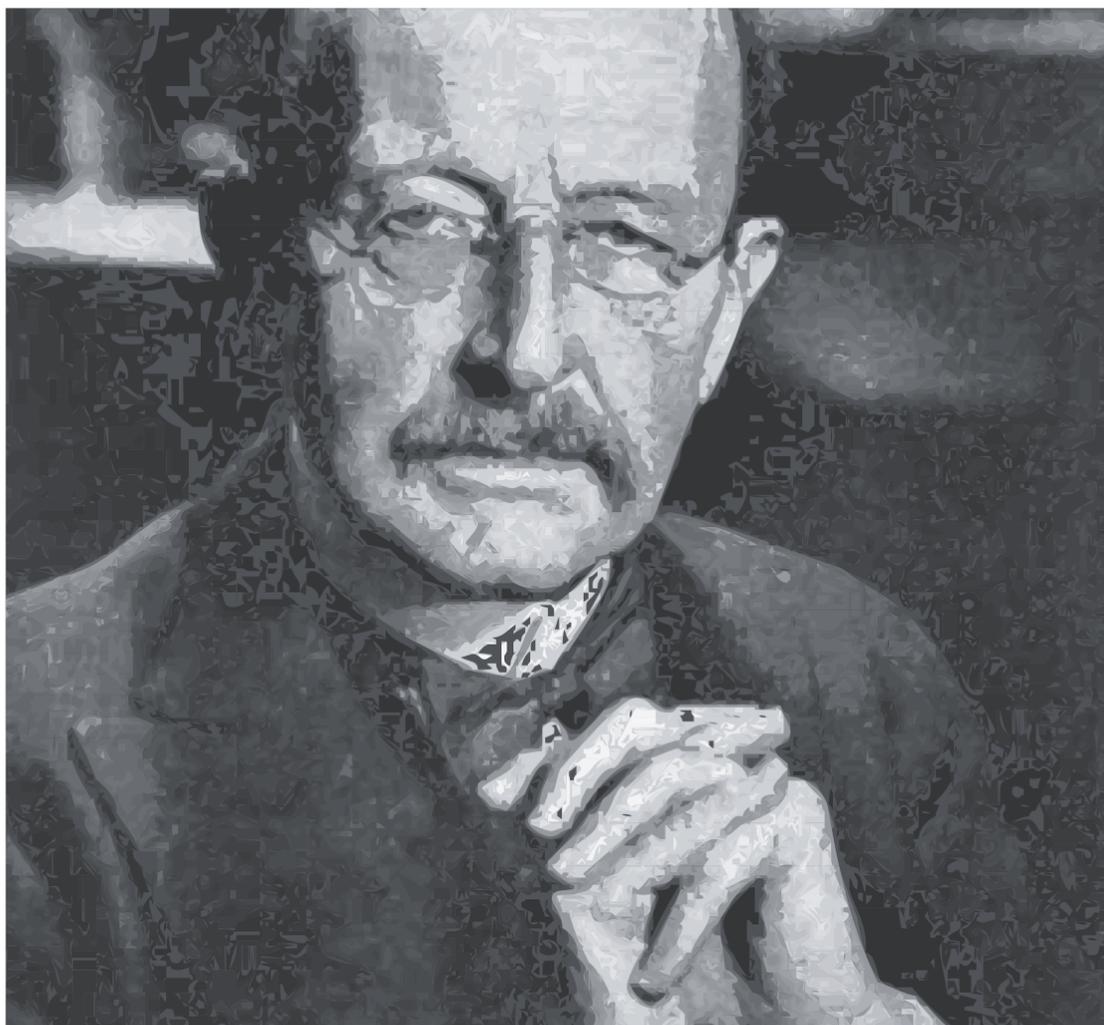
Haverá Física depois de Planck?

Enquanto sócio da Sociedade Portuguesa de Física (SPF) de há muitos anos (desde os meus tempos de estudante!), Professor Catedrático de Física da Universidade de Évora (e anteriormente na Universidade do Minho), e tendo estado, desde há cerca de 20 anos, associado à orientação científica dos estágios pedagógicos da Licenciatura em Ensino de Física e Química, respondi, há algum tempo, ao desafio da SPF para me pronunciar sobre a proposta de programa de 12º ano de Física que foi entretanto apresentada. E o que aí exprimi enquadra-se bem neste contexto.

Tenho defendido há bastantes anos a introdução de Física Contemporânea nos programas de Física, enquanto forma essencial de promover junto dos alunos o gosto e entusiasmo pela Física... que anos de ensino “degradado” de “quase-só-mecânica-e-pouca-electricidade”... leccionada a mais de 2/3 por “químicos” (dado só haver separação no 12º ano!) tem desbaratado, e criado uma aversão fundamental pela disciplina, afastando largamente os alunos desta opção! [Ressalvo aqui que a inabilidade dos referidos “químicos” para leccionarem “Física” de uma forma entusiasmante para os alunos será obviamente igual à minha própria inabilidade, ou a de outro “físico” qualquer, para ensinarmos “Química” do mesmo modo... e não se deve, portanto, a qualquer vírus que atinxisse a qualidade docente dos nossos “químicos”... bem pelo contrário! A memória lisonjeira que mantenho das aulas de Química, e de alguns dos meus professores impõe-me esta precisão!]

Nesse sentido, fiquei espectante ao verificar que se ia introduzir “Física Moderna”... mas bastante mais desanimado ao verificar que, à excepção da RELATIVIDADE, o restante passa pouco de mera “cosmética”... já não se encerra o programa de Física no final do século XIX... já se vai aos anos 20 a 30 do século XX... tudo o resto se mantém! [Só para dar uma ideia do ínfimo “progresso” proposto, lembraria que a minha professora de Físico-Químicas - excepcionalmente competente... daí que fui para o curso de Física! - no início da década de 70... já falava de todos estes assuntos, agora propostos como “Física Moderna”...] Assim, não!

Será que, 35 anos passados desde então, não há toda uma nova Física CONTEMPORÂNEA (para lhe distinguir o nome!), que nos envolve como investigadores (os que o somos!) no dia a dia... e que pode, qualitativamente, ser explicada a esses alunos?! Enquanto a Física que pretendemos ensinar aos nossos alunos do secundário não chegar até àquela que criamos no dia a dia dos nossos laboratórios... não teremos mudado nada de essencial na nossa aproximação que fazemos ao ensino de Física no ensino secundário! Aliás, já há alguns anos, sou co-autor, juntamente com os meus alunos do Mestrado em Física da Universidade do Minho, e o Prof. Ferreira da Silva, da Universidade do Porto, de um livro sobre SUPERCONDUTIVIDADE, dirigido a professores do 10º a 12º anos, que tenta mostrar como este assunto de actualidade indelmentável pode ser apresentado a este nível de alu-



nos do secundário... e continuo a desenvolver esta lógica na disciplina que lecciono ao mesmo mestrado, agora na Universidade de Évora, que tem por nome “Temas Contemporâneos de Física”.

A minha proposta consiste em que um terço do programa dos três anos do ensino secundário verse assuntos “contemporâneos”, de que os alunos ouvem falar no dia a dia... mas só aprenderão nos anos finais dos cursos universitários de Física! E, para além da já sugerida supercondutividade, poderia acrescentar, em geral, aspectos “microscópicos” da Física e dos materiais, o funcionamento de um microscópio de efeito túnel, ou de uma câmara de vácuo, ou aspectos actuais de cosmologia ou física das partículas... (e, se não me alongo mais por aí, é devido à minha “deformação” de físico do estado sólido). Assisti há uns meses, no Departamento de Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, a um seminário sobre sensores que tentam mimetizar os dos nossos sentidos (no caso, “línguas electrónicas”)... em que tudo poderia ser compreendido por um aluno de final de secundário! E a lista pode ser alargada, se todos quisermos, e nos pusermos ao trabalho de a acrescentar. Esta parte de “divulgação avançada” que proponho poderia entremear a física mais clássica, de modo a estabelecerem-se conexões e pontes entre uma e outra... mas não acho exagerado gastar um terço do tempo a falar do que é o nosso dia a dia de investigação e a fazer o que chamaria pomposamente, o “marketing” desta deliciosa física que todos, enquanto físicos, adoramos, porque a escolhemos como domínio do saber e da investigação.

Reconheço duas enormes dificuldades para o que proponho: uma conjuntural, resultante do disparate enorme que o governo do PSD/PP introduziu na revisão curricular do secundário, em que nos “promoveu” as disciplinas científicas para o nível das opcionais... (e que espero não perdure muito, dado o desastre que, conjugada com Bolonha, introduzirá na formação, por exemplo, dos futuros engenheiros!); a outra, como referi atrás, é já muito velha, e deve-se a serem na maioria “químicos” os professores de Física no país... Só podem entu-

siasmar os alunos a escolher Física por gosto os que por ela optaram, e são físicos, portanto! E estas seriam questões prévias a qualquer mudança!

Não consigo sequer prever o enquadramento no programa proposto para alunos que não tenham “optado” por Física nos anos anteriores! Mesmo assim, corre-se o risco, que todos conhecemos, que os professores de Física do secundário (os tais que, na sua maioria, são químicos!), por falta de preparação nos domínios de Física Moderna, arrastem a restante parte do programa, de modo a nunca chegarem a entrar neles!

Finalmente, e por maioria de razão, se tal “omissão” não for colmatada ao nível do ensino secundário... que pelo menos o seja no ensino superior, em particular para os alunos de Engenharia e os futuros professores de Física... ou seja, é necessário que, também a estes, se fale da “nossa” Física do século XXI... Ou que ar não terão, por essa Europa fora, os “nossos” engenheiros pós-Bolonha (em versão 3+2, 4+1 ou 0+5... tanto faz, neste aspecto!) que saberão tudo de electrónica e computadores, hardware e software... mas ignoram tudo o mais do “funcionamento” dos electrões... ou do núcleo dos átomos a que estes pertencem...

Em resumo:

- Sem física “contemporânea” não teremos alunos de Física... nem Engenheiros competitivos para o século XXI
 - Sem 3 anos obrigatórios de Física no secundário, nem vale a pena sonhar em alterações programáticas destas
 - Sem separar Física e Química no secundário, não melhoraremos a procura dos cursos científico-tecnológicos, nem a cultura científica do país, em geral
 - Sem coordenar os programas com os da Matemática, teremos sempre problemas no desenvolvimento harmónico de capacidades nestes dois domínios
 - Os programas dos 3 anos do ensino secundário devem ser considerados em conjunto
- Este foi o “desabafo” de um Físico... à espera de ser ouvido!

INVESTIGAÇÃO e ensino

Manuel Pereira
dos Santos

Professor
na Universidade de Évora
Investigador na Faculdade
de Ciências e Tecnologia
da Universidade
Nova de Lisboa
mpsantos@fct.unl.pt

Ficha Técnica

Director e Coordenador editorial: José Paulo Serralheiro | **Editor** João Rita | **Editor Gráfico** Adriano Rangel | **Redacção:** Andreia Lobo e Ricardo Costa | **Secretaria da redacção:** Lúcia Manadelo | **Paginação-Digitalização:** Ricardo Eirado | **Fotografia:** Ana Alvim.

Rubricas e colaboradores

À LUPA — Ana Maria Braga da Cruz, *Jurista, Porto*. António Brotas, *Instituto Superior Técnico, IST, Lisboa*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Patrónilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação do Brasil*. | **A ESCOLA que (a)prende** — (coordenação) David Rodrigues, *Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (www.fmh.utl.pt/feei)*. Jorge Humberto, *Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), Torres Vedras*. Luís de Miranda Correia, *Universidade do Minho*. | **À FLOR da pele** — Cristina Mesquita Pires, *Escola Superior de Educação de Bragança*. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: *Grupalla—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — **Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Livros:** Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **APONTAMENTOS** de José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. | **CIDADE educadora** — Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto* e Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil*. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. Bárto Paiva Campos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *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*. | **ÉTICA e Profissão Docente** — 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: Grupo de pesquisa Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: 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, *Eng. Mecânico CTT*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Teixeira Lopes, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. José Alberto Correia, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *deputada do Partido Socialista*. João Teixeira Lopes, *deputado do Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada do Partido Comunista Português*. | **OLHARES** — Fernando Bessa, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade Mondlane, Moçambique*. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — Coordenação: Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Colaboram: Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **TEXTOS bissextos** — coordenação: Luís Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal*. Colaboram: Ana Laura Valadares Metelo, *Escola Superior de Educação de Lisboa*; Darlinda Moreira, *Universidade Aberta, Lisboa*; Elisa Costa, *Historiadora, Lisboa*; Paulo Raposo, *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-ISCTE, Lisboa*; Telmo Caria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Vila Real*.

Administração e Propriedade: Profedições. Ida - Porto | **Conselho de gerência:** José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo Comercial:** 49561 | **Contribuinte:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | DGCS 116075 | **Administração, redacção e publicidade:** Rua D. Manuel II, 51 - C - 2º andar - sala 2.5b - 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico:** redacao@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter, Maia | **Distribuição:** VASP - Sociedade de Transportes e distribuição, **Embalagem:** Notícias Direct, Maia | **Serviços Agência** France Press, AFP. | **Membro da Associação Portuguesa de Imprensa** - AIND

Teatro e arqueologia

Foi sempre isso [o espectáculo do mundo] que, de uma maneira mais artesanal ou mais sofisticada, nos forneceu o teatro (em grego, esta palavra significa o sítio de onde se vê o espectáculo): sentarmo-nos diante de um palco, deixarmos que as cortinas se abram sobre uma realidade fabricada, mas parecendo acontecer naquele instante (o que até certo ponto é real), e deixarmo-nos envolver, fascinar, como se ela fosse a própria vida.

Estamos numa sociedade de indiferenciação entre real e virtual, caracterizada pela imagem e pelos “media”, pelo espectáculo, pela rapidez vertiginosa da fruição de experiências, atmosferas, ambientes. Vivemos (M. Augé), mergulhados na “evidência”, no “eterno presente”, numa realidade que está “cheia até mais não poder”. Numa sociedade caracterizada pelo “zapping”, pela ilusão de assistirmos ao espectáculo do mundo, à sua totalidade resplandecente, no espaço e no tempo.

Foi sempre isso que, de uma maneira mais artesanal ou mais sofisticada, nos forneceu o teatro (em grego, esta palavra significa o sítio de onde se vê o espectáculo): sentarmo-nos diante de um palco, deixarmos que as cortinas se abram sobre uma realidade fabricada, mas parecendo acontecer naquele instante (o que até certo ponto é real), e deixarmo-nos envolver, fascinar, como se ela fosse a própria vida. Encenar é falar verdade pela mentira; a começar pelos próprios actores, que, para encarnarem a personagem, têm de se confundir com ela. Têm de fazer, no palco, aquilo que fazemos na vida de todos os dias: representar papéis, assumir diferentes identidades, saber equilibrar a mesmidade e a alteridade, num jogo de máscaras permanente.

Ao utilizarem o seu próprio corpo como meio de trabalho, os actores despersonalizam-se, tornando pública a sua singularidade, e portanto expondo-a como um simulacro, isto é, como algo que lhes não pertence, que é de outra personagem que objectificam, que encarnam. Nessa sua nudez, nesse seu desamparo perante o público que tentam seduzir, os actores atiram-se para cima do fio da navalha: um actor não pode falhar, isto é, tem de estar sempre entre o real (ele, como actor, está a fingir) e o virtual (a personagem tem de ter a verosimilhança necessária para ser “verdadeira”, nos convencer, nos seduzir, nos envolver). Eles presentificam, reactivam, reincorporam toda uma experiência, para ser vivida como espectáculo, isto é, algo que nos deixa sempre entre dois momentos, dois mundos: o da ficção e o da vida real.

Nesta cumplicidade, ambos os elementos (actores e público) aceitam jogar esse jogo sério: uma “brincadeira” que nos envolve todos, totalmente. Por isso o espectáculo performativo vem da religião e do ritual, e mergulha as suas raízes no mais fundo e íntimo de nós. Um corpo e um pedaço de espaço/tempo é tudo o que o teatro precisa para começar, para além da suposta aquiescência dos outros.

Representar é pois re-apresentar, fazendo de conta que tudo está a acontecer no presente, mas de facto reactivando forças, reminiscências, memórias, afectos, que vêm do passado - de outro modo não seriam partilháveis, não suscitariam adesão. Transportando para a “cena” o que noutros contextos/momentos seria “obs-ceno”, ou seja, descabido, insuportável. Uma intensidade que se não compadece com a temporalidade humana, com as rotinas quotidianas.

O teatro é a distração em relação a essas rotinas, a fuga à banalidade dos dias e da realidade contabilizada, extensa, para permitir a entrada na realidade mais real,

intensa. Aqui de novo o paralelismo entre a representação e o ritual é evidente. É a crença profunda de todos no ritual, a sua capacidade de íman que atrai à participação, que permite libertar a energia colectiva de que o próprio ritual se alimenta, onde ele vai buscar a sua única possibilidade de se manter como “a coisa séria por excelência”. Basta alguém externo que se não envolva, e o ritual pode ficar reduzido à sua condição de objecto estranho, exótico, senão selvagem ou, no mínimo, ridículo.

Não é outra coisa o que faz a arqueologia: jogar com todas estas ambivalências.

A arqueologia não visa tanto reconstituir o passado, como algo de distante, longínquo, como reactivá-lo, revivê-lo, apresen-



Foto: isto é

A arqueologia não visa tanto reconstituir o passado, como algo de distante, longínquo, como reactivá-lo, revivê-lo, apresentá-lo aos outros.

tá-lo aos outros. Nesse sentido, tal como o actor, o arqueólogo é um mediador, um elemento que estabelece a ligação entre o presente e o passado, entre as experiências pretéritas e as presentes. O arqueólogo fala de uma ausência, mas que presentifica, não como nostalgia, ou perda, mas como acção ou produção actual. Acção a vários níveis: pela sua actividade como observador, como prospectador, como escavador, como intérprete, como encenador de narrativas, pelo texto, pelo discurso, pelo museu, pela exposição, pela visita de sítios, lugares, paisagens, ou pela própria capacidade de “pôr de novo as coisas a mexer”, fazendo a sua simulação - a sua representação - em espaços virtuais (computador) ou reais. O arqueólogo é pois, ele próprio, um actor, um comunicador, um intérprete, a quem a sociedade atribui um papel: o de representar o passado para usufruto colectivo, aqui e agora. Como qualquer peça de teatro.

CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo

Vitor Oliveira Jorge
Arqueólogo.
Faculdade de Letras
da Universidade do Porto

Agustina Bessa-Luís consagrada com o Prémio Camões

Na altura em que acaba de ser consagrada com o "Prémio Camões" pela importância da sua vasta obra literária, honra merecida a todos os títulos e que coloca a autora de Sibila ao lado de escritores já premiados como Miguel Torga, Vergílio Ferreira, Jorge Amado, José Craveirinha, Raquel de Queirós e outros, justifica-se reler alguns dos seus melhores livros como fazemos com Os Quatro Rios, que é ainda um dos romances da nossa preferência.

Pelo conjunto da sua obra consolidada em mais de cinquenta anos de profícua actividade literária, Agustina Bessa-Luís não se revela muito acessível para o leitor menos atento ao clima e estrutura narrativa dos seus romances. Mas desde há muito tempo que a autora de Antes do Degelo procura quase intencionalmente quebrar a acção dos romances e conduzir o leitor por caminhos enigmáticos, onde se não vislumbram com nitidez todos os contornos, mas sem deixar de ligar os elos narrativos da realidade à imaginação, o presente ao passado, a vida à morte.

Dotada de grandes recursos, como é reconhecido pela crítica, em que a torrencialidade da própria imaginação é um rio caudaloso que parece não ter fim, a acção dos romances da autora de Vale Abraão começa onde se não sabe bem e termina onde se não espera. As suas personagens (e em Os Quatro Rios isso é por demais evidente) surgem diante do leitor como sombra ou rasto de imagens que sempre povoam a memória. Assim, é difícil falar de qualquer romance de Agustina Bessa-Luís, porque a riqueza do estilo, a beleza do encaideamento da acção narrativa, a linguagem ritmada e rica de contornos



e efeitos singulares e inesperados, se afirmam como as características principais para se ler com agrado e prazer os seus romances.

Mas de que nos fala em Os Quatro Rios, primeiro romance de uma trilogia intitulada "As Relações Humanas"? Nada de especial que valha a pena assinalar, mas antes de muitas coisas que, pelo contrário, merecem ser anotadas, em relação à vida de qualquer família, confrontada com os seus problemas, conflitos e privilégios. E o que é mais essencial neste romance é que as personagens se confundem e assumem outros contornos diante do leitor à medida que avança a própria acção narrativa. E tudo isso porque a versatilidade de Agustina Bessa-Luís em manejar os cordéis com que movimenta as personagens é tão ágil e rica nos seus diferentes pormenores, que o conflito do livro ganha uma dimensão que não se pode reduzir a um simples propósito de decifração crítica. A autora de Sibila sempre sabe o que quer alcançar nos seus livros, sabe muito bem levar as personagens da sua imaginação pelo caminho mais exacto e verosímil.

Por isso, Os Quatro Rios, relido mais de trinta anos passados sobre a primeira edição, ainda nos remete para a plenitude da vida nos seus

elementos mais insignificantes: um breve diálogo, uma observação a esta ou àquela forma de vestir ou de falar, um apontamento do mundo familiar ou geográfico, um simples comentário às coisas da vida que, no fim de contas, se revelam nos próprios actos quotidianos, nas nossas relações (ou "ralações") humanas. Mas o que mais interessa nas obras romanescas de Agustina Bessa-Luís, para quem acompanha a evolução da sua criação literária, é o modo de encontrar sempre a palavra justa, a imagem certa, para nos sugerir os sinais de um qualquer problema ou os traços de uma personagem. (Por ex.: "Ora para o jovem Albano, quase cavalheiro de indústria e príncipe da batota, o jogo representava - como todos os vícios chegam a representar - um princípio que ilude a culpa" (p. 24) ou este fragmento bem expressivo do que dizemos: "E, no entanto, a cidade formosa, lânguida nos seus bairros secretos de Ramalde e de Nevogilde, leviana na Foz cinzenta, com ruazinhas onde se alberga uma elegância fácil de paisagem imóvel, incluída na decoração, uma paisagem sem criação e sem esforço de alma, com palmeiras, jardins esquarrelados, pedras medidas e o imerecido fragor do Atlântico" (p. 171).

Pelo prazer repetido na releitura de Os Quatro Rios, pelo sentido de sua vasta e significativa obra literária e, sobretudo, pelo carácter humano de uma problemática humana que tem abordado as questões do nosso tempo, sempre enquadradas numa perspectiva de interpretação tão pessoal, Agustina Bessa-Luís mereceu com toda a justiça ser consagrada agora com o prestigiado "Prémio Camões / 2004".

Livros em destaque

BREVIÁRIO DA ÁGUA
João Pedro Méseder
Francisco Duarte Mangas
Ilustrações de Geraldo Valério
Ed. Caminho / Lisboa, 2004

Depois do Breviário do Sol, esta dupla formada por um jornalista e um professor, já com várias obras publicadas para crianças, reincede neste interessante Breviário da Água, talvez no propósito de desvendar, ou fazer beber pelo coração, os diversos sentidos da água, dos rios e dos ribeiros. É uma forma didáctica de através da poesia, e em versos por vezes bem conseguidos, revelar os encantos e segredos da água, não só a que passa ao pé da porta, mas também a que corre pelos grandes rios e serras como o Gerês ou outras águas de antigas memórias.

João Pedro Méseder e Francisco Duarte Mangas uma vez mais conseguem colocar ao alcance dos olhos e das palavras renovadas formas de entender o mundo e os seus segredos, valorizando ainda esta intenção com um "Glossário da Água", que aparece no final do livro, elaborado com humor e sem deixar de evocar todas as derivações da água pura, da chuva, dos rios e dos mares. Enfim, um belo livro para crianças e jovens na colecção "Livros do Dia e da Noite", que a Editorial Caminho tem publicado com regularidade.

O ESPÍRITO
e a letra
Serafim Ferreira

Editora Profedições, Lda Livros que pode adquirir



- A escola da nossa saudade** · Luís Souta: Preço 8,00 €
- A escola para todos e a excelência académica**
António Magalhães e Stephen Stoer: Preço 7,00 €
- Carta de chamada: depoimento da última emigrante portuguesa em havana** · Aurélio Franco Loredo: Preço 7,00 €
- Cartas na periferia** · Fernando Bessa: Preço 8,00 €
- Como era quando não era o que sou o crescimento das crianças**
Raúl Iturra: Preço 10,00 €
- Da cadeira inquieta** · Iracema Santos Clara: Preço 8,00 €
- E agora professor?** · Org. Ricardo Vieira: Preço 6,00 €
- Educação intercultural: utopia ou realidade**
Americo Nunes Peres: Preço 12,00 €
- Em Mortalidades** · Oscar Gonçalves: Preço 5,00 €
- Escola da Ponte: em defesa da escola pública**
Vários: Preço 10,00 €
- Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico**
Luís Souta: Preço 6,00 €
- Etnografia e educação** · Pedro Silva: Preço 10,00 €
- Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas** · Manuel Reis: Preço 7,00 €
- Nem todos podem ser doutores** · António Magalhães: Preço 5,00 €
- Pedagogia para a igualdade, uma escola não sexista**
Vários: Preço 5,00 €
- Pensar o ensino básico** · Vários: Preço 7,00 €
- Princípios e Orientações para a administração da escola secundária**
Eurico Pina Cabral: Preço 5,00 €
- Por falar em formação centrada na escola**
Manuel Matos: Preço 7,00 €
- Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias**
José Pacheco: Preço 10,00 €
- Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade**
Ricardo Vieira: Preço 7,00 €
- Sozinhos na escola** · José Pacheco: Preço 10,00 €



LIVRARIA Braga Books · Rua de S. Gonçalo, 4 · 4710 - 310 Braga
Tel./Fax.: 253 216448 · www.bragabooks.com · info@bragabooks.com

Assinatura jornal a PÁGINA da educação periódico mensal

Portugal:

1 ano: 25€ 20€* - 2 anos: 45€ / 35€*

Estrangeiro: 1 ano: 30€ - 2 anos: 50€

Pode pedir a sua assinatura à **Profedições** ou à **Braga Books**

1. À Editora Profedições: Rua D. Manuel II, 51C - 2o andar - sala 25 —
4050-345 PORTO · Tel: 226002790 · Fax: 226070531 · Email: HYPERLINK mailto:
livros@profedicoes.pt assinaturas@apagina.pt

Pode pagar por:

Multibanco: NIB: 003507870002279873023

Cheque: em nome de Profedições, Lda

2. À livraria Braga Books: Rua de S. Gonçalo, 4 - 4710-310 BRAGA

Tel e Fax: 253216448 · HYPERLINK mailto:Info@bragabooks.com

Info@bragabooks.com

Cheque em nome de: Livraria Braga Books

*Desconto a estudantes, escolas, bibliotecas e sócios dos sindicatos da FENPROF. Os estudantes devem enviar fotocópia do cartão de estudante e os sócios o número de sócio e a sigla do sindicato a que pertencem. As restantes instituições são referenciadas pelo nome.

Uma discussão longe do consenso

A Página encerra nesta edição um dossier subordinado às implicações do Processo de Bolonha na formação de professores em Portugal, iniciado no número anterior. A análise do tema terá continuidade através da publicação de um livro — «A Declaração de Bolonha e a Formação de Educadores e Professores» — a editar até meados de Fevereiro pela nossa editora Profedições.

Partindo da análise dos contributos até agora recolhidos, fica-se com a impressão de que, apesar de estarem definidas as grandes linhas de orientação para esta área, ficam algumas dúvidas relativamente àquele que será o modelo de financiamento e de avaliação das instituições de formação. Para já, o único aspecto que parece estar definido é que, no futuro, os professores e educadores portugueses terão uma matriz comum de formação, dividida em dois ciclos de formação, com a possibilidade de uma pós-graduação. Por discutir, fica aquele que será, porventura, o principal tema: as necessidades do perfil de formação dos professores.

O debate público iniciou-se em Dezembro e prolonga-se até ao final deste mês. É previsível que com as alterações que possivelmente ocorrerão no governo o tema volte a debate após o próximo acto eleitoral.

Nas páginas seguintes o leitor terá oportunidade de ler uma entrevista ao autor do parecer pedido pelo Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES), João Pedro da Ponte, que nos explica as opções tomadas pelo seu grupo de trabalho; bem como três artigos de opinião assinados por Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa e do Secretariado Nacional da FENPROF, Rui Vieira de Castro, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC-UM), e João Formosinho, António Sousa Fernandes e Fernando Ilídio Ferreira, também eles do IEC-UM.

dossier



Foto: isto é

A formação de professores e o “Processo de Bolonha”: (Mais) Uma oportunidade perdida?

1. Uma análise da evolução dos projectos de formação de professores em Portugal nas últimas três décadas permitirá identificar, entre outras, a existência de tendências no sentido: i) de uma incorporação curricular das especialidades, dos estudos educacionais e da iniciação à prática profissional; ii) da harmonização da dimensão “teórica” do trabalho no ensino superior com a dimensão “prática” do trabalho nas escolas básicas e secundárias; iii) da diferenciação dos projectos de formação inicial de professores face a outros projectos e, em consequência, do reconhecimento das virtualidades de uma formação subordinada a princípios especializados.

Ainda que estas tendências possam ser vistas como indicadores de consolidação da formação dos professores no contexto do ensino superior, a verdade é que a sua existência, como tal, nunca foi aí pacífica, enfrentando resistências, por vezes muito fortes, à forma que foi assumindo. Neste quadro, tornou-se muitas vezes difícil uma sua discussão aberta e aprofundada, capaz de cruzar as fronteiras dos vários terri-

tórios académicos; aliás, a este nível, o debate em torno da formação de professores pareceu, muitas vezes, não ter outra motivação e outro efeito que não a redefinição (ou a tentativa de redefinição) do grau de envolvimento daqueles mesmos territórios. Este facto, entre outros, terá contribuído para que a formação de professores em Portugal possa ser frequentemente percebida como projecto com défice de projecto.

2. Pensar hoje a formação de professores deve envolver, para lá das características dos contextos de formação, também a consideração do que é a profissão de professor e das condições em que ela é exercida.

No plano estrito do exercício profissional, as solicitações que hoje são feitas aos professores, contemplando dimensões que tradicionalmente lhe eram alheias, têm arrastado consigo uma significativa redefinição da sua esfera de acção; ao mesmo tempo, assiste-se a profundas alterações nas esferas de regulação profissional com, entre outros efeitos, a instituição de um vasto conjunto de lugares de produção e

desenvolvimento do currículo que estão para lá das fronteiras das escolas. Em consequência destes movimentos, os professores ficam colocados na intersecção de forças contraditórias de reprofissionalização e de desprofissionalização. Acresce, como factor significativo na configuração das condições contextuais do desenvolvimento da formação de professores, que os efeitos sentidos, e já não apenas pressentidos, do esgotamento ou, pelo menos, das limitações dos projectos actuais se têm traduzido em objectivo desinvestimento neste tipo de cursos por parte das instituições do ensino superior.

É neste conjunto de novas circunstâncias, e em função delas, que a formação de professores deveria, a meu ver, ser (re)equacionada. Estas novas condições, sendo profundamente desafiadoras, poderiam representar uma excelente oportunidade para se promover uma reflexão que, assumindo o Projecto, envolvendo efectivamente as instituições formadoras, dando azo a que se aprendesse com a(s) experiência(s), garantisse a criação de condições para torná-lo mais coerente, mais

adequado, enfim, mais significativo.

3. Ora, não parece que as circunstâncias em que tem decorrido até agora, entre nós, o debate acerca da formação de professores, à luz do “processo de Bolonha”, propicie a concretização daquela orientação; foi evidente a determinação exercida pelo calendário político mais imediato, baseado este em princípios insuficientemente explicitados, facto que teve como efeito um claro défice de discussão, seja no âmbito de instituições formadoras (colocadas numa posição muito mais reactiva que pró-activa), seja entre instituições, sejam entre estas e outras instâncias relevantes na esfera social. Não é este o espaço para analisar criticamente as propostas recentemente apresentadas pelo MCIES; não são claros, também, os contornos da situação que se vai futuramente configurar, dadas as alterações entretanto ocorridas na cena política; em qualquer caso, ter-se-á perdido, uma vez mais, a oportunidade de promover um debate participado e aprofundado sobre um projecto que é indiscutivelmente relevante para o nosso país.

Bolonha: que formação de professores queremos?

O Processo de Bolonha poderia estar a constituir uma oportunidade para reflectirmos sobre o estado actual e a qualidade das formações que o nosso ensino superior oferece, incluindo, naturalmente, a formação de professores e de educadores, e para descortinarmos as mudanças que, em muitos casos, se impõe fazer.

De facto, Bolonha formalmente é um processo apresentado como visando a criação de um espaço europeu de ensino superior com maior qualidade global, traduzida em maiores probabilidades de mobilidade dos diplomados, maior competitividade e atractividade dos sistemas.

Mas em Portugal cedo se percebeu que os Governos e, em particular, os da coligação PSD/CDS, viram aí apenas uma oportunidade para fixar (cegamente) um 1º ciclo de formação superior com uma duração de três anos (o mínimo que o pro-

cesso de Bolonha admite) e de determinar que só esse ciclo seja financiado pelo Estado, sendo os ciclos seguintes suportados pelo estudante. Um simples caso de engenharia financeira...

Por vontade governamental, todas as discussões sobre os perfis de competências necessárias aos diferentes desempenhos profissionais, sobre as finalidades, objectivos e conteúdos científicos dos cursos, imprescindíveis ao desenvolvimento das competências pretendidas, deveriam ter sido arredadas. E mesmo se, por acção das instituições de ensino superior, dos sindicatos, das ordens profissionais, a discussão se tornou forçosa, se há hoje relatórios em discussão pública, entre os quais o relativo à formação de professores, a Senhora Ministra, já demitido o Governo, lembrou que no fim quem decidirá será o Governo. Que não haja

dúvidas nem ilusões...

Um conjunto importante de cursos já passou para o campo das excepções, ou seja, não vão ter durações de três anos as formações iniciais de médicos, nem de arquitectos, nem de engenheiros. E nessas situações o Estado financiará a formação necessária ao desempenho da profissão em causa. Impõe-se que o mesmo suceda no que se refere à formação dos futuros professores e educadores que actualmente se formam, no mínimo, em quatro anos, sem que se imagine quem, com conhecimento de causa, possa propor o encurtamento.

Para nós, a duração de uma formação inicial não pode ser entendida nem discutida como um dado absoluto. Essa duração variará necessariamente em função do perfil de profissional que se quiser formar. Está-se a pretender discutir e modificar

um aspecto da estrutura dos cursos (a duração), quando esse não será seguramente o primeiro aspecto a discutir, nem o mais difícil de alterar. Aquilo que nos parece mais prioritário discutir e que é certamente mais difícil de modificar, são as concepções que presidem aos currículos de formação inicial de professores e as práticas, tantas vezes comprovadamente desajustadas, ineficientes e ineficazes, que neles têm lugar.

Há que reconhecer que ser professor hoje, desempenhar papéis e funções que, entretanto, mudaram, muito e muito rapidamente exige competências de elevado grau de complexidade. Importa que a formação inicial seja reconceptualizada no sentido de preparar futuros profissionais autónomos, críticos e criativos, promotores do sucesso educativo dos alunos. Era isto, pensamos, o que deveria estar a ser discutido.



Foto: isto é

Ambiguidades em torno do processo de Bolonha: que formação para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico?

Não existe ainda uma proposta do Governo em relação ao processo de Bolonha, quer no que diz respeito à formação de professores em geral, quer à formação de profissionais de outras actividades. O que há são estudos elaborados por comissões nomeadas pelo Ministério da Ciência e do Ensino Superior, estudos realizados no âmbito das próprias instituições de ensino superior e opiniões de pessoas e organizações interessadas, designadamente as Ordens e os Sindicatos.

No que concerne à formação de professores, foi divulgada em Dezembro uma proposta elaborada por um grupo de trabalho nomeado pelo Ministério, que recolheu contributos de instituições e de personalidades ligadas ao ensino. Essa proposta contempla uma estrutura única para a formação dos professores de todos os níveis de ensino e educadores de

infância e aponta para a criação de dois ciclos: um primeiro de três anos e um segundo de dois anos.

Uma questão que se levanta desde logo é saber qual a habilitação profissional que é conferida por cada um desses ciclos e qual o papel do Estado no financiamento dos dois. Isto é, se o Estado se compromete com o financiamento de todo o percurso de formação ou se apenas financia o primeiro ciclo, deixando os dois anos seguintes ao encargo das próprias instituições de formação e dos estudantes.

Uma outra questão tem a ver com a habilitação para o exercício da actividade docente dos professores do 1º ciclo e dos educadores de infância. Não haverá uma agenda oculta com a intenção de formar, em apenas três anos, "técnicos superiores de educação" que poderão leccionar naqueles

primeiros níveis em situações de menor estatuto e remuneração?

A terceira questão prende-se com o conteúdo da formação assegurada para estes níveis. Será que a estrutura de três anos assegura adequadamente, por um lado, o equilíbrio entre o que devem ser as suas componentes – Artes, Educação Física, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Estudo do Meio Físico e Social – e, por outro lado, o equilíbrio entre as formações que integram o perfil de profissionais da educação – as Ciências da Educação, as Ciências da Especialidade e a Prática Pedagógica?

Com a actual situação política, todo este processo está interrompido, o que pode constituir uma oportunidade para que venha a ser retomado em condições e com interlocutores com uma percepção das implicações

que qualquer reforma da formação de professores da educação básica tem em todo o sistema educativo e na sociedade em geral. É que, durante muito tempo, a formação de educadores de crianças foi considerada uma tarefa de menor relevância na economia da política educativa. Pensamos, porém, que essas concepções já estão ultrapassadas, tendo para tal contribuído, no período recente, a publicação do Estatuto da Carreira Docente e a passagem dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo a licenciaturas. Não queremos imaginar que a pretexto deste processo de Bolonha venham a emergir de novo essas concepções ultrapassadas. A actividade docente com crianças é demasiado complexa e importante para ser feita com base em modelos simplistas e retrógrados.

Formação de professores necessita de mais formação prática e a investigação educacional

37

a página da educação janeiro 2005

João Pedro da Ponte é o coordenador da área de Formação de Professores no âmbito do grupo constituído pelo Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES) para a implementação do Processo de Bolonha em Portugal. Nesta curta entrevista, a PÁGINA questionou o autor sobre algumas das opções expressas no parecer que enviou ao MCIES e procurou saber quais as linhas de acção que poderão vir a orientar a formação de professores no futuro próximo.

Em linhas gerais, que principais alterações trará a aplicação do Processo de Bolonha na formação de professores em Portugal?

Os cursos de formação inicial de professores poderão ser profundamente remodelados, passando a haver uma matriz comum de formação para os professores de todos os níveis e ciclos de ensino, incluindo os educadores de infância. Isso garantirá que nos planos de estudo desses cursos existem todos os requisitos necessários a uma formação de qualidade para o desempenho de funções docentes – incluindo não só os saberes da especialidade, mas também a

expectativa de o concluir num prazo de dois anos.

No parecer que elaborou para o MCIES está previsto que a formação de professores passe a ser realizada em duas etapas: uma primeira de banda larga e uma segunda de especialização. Porquê este modelo e não outros que têm vindo a ser defendidos (por exemplo, 3+1+1)?

Considero que um professor tem de ter uma formação de natureza profissional com um mínimo de 120 créditos ECTS (a medida europeia para os créditos do ensino superior) e

tagem no modelo 3+1+1, a não ser o de manter basicamente a situação actual, com todos os seus defeitos. É uma proposta que visa apenas dar continuidade ao status quo.

Uma das propostas contempladas no parecer define que metade dos créditos ECTS dedicados à formação profissional sejam reservados à formação prática e ao trabalho de investigação. Considera que esta é uma lacuna no actual modelo?

Não existe um “actual modelo”, mas sim vários modelos bastante diferentes uns dos outros. Nos modelos de formação dos professores do 1º e

Também no parecer que elaborou prevê a realização de um exame final do período de formação. Quem defende que deveria ser responsável por essa prova: a instituição de formação ou o Ministério da Educação?

A certa altura ponderei essa hipótese mas a versão final do parecer não prevê tal exame. A reflexão realizada levou a concluir que o exame pode parecer uma solução prática e eficaz, mas a verdade é que tem mais inconvenientes que vantagens. Por um lado, existem muitos aspectos da competência profissional docente que não podem ser adequadamente avaliados num exame de pa-

dossier



Foto: istto é

formação educacional geral e específica, a formação prática e a iniciação à investigação educacional.

Os elementos de natureza profissional do professor serão trabalhados num ciclo de dois anos – o segundo ciclo de estudos superiores – segundo um modelo geral que é comum ao educador de infância, ao professor do ensino básico e também ao professor do ensino secundário. Deste modo, todos os professores em Portugal passarão a ter uma formação profissional com características comuns, incluindo os professores de grupos de docência para os quais a única possibilidade actual de acesso à profissão é através da chamada “profissionalização em serviço”.

Para além disso, passará a haver mais flexibilidade no acesso aos cursos de formação de professores. Pessoas com diversos tipos de formação de base, já com um curso superior, em qualquer fase do seu percurso de vida, poderão candidatar-se aos cursos de formação de professores e, desde que satisfaçam os requisitos estabelecidos para o curso que pretendem, poderão ter a

para os conseguir, são necessários dois anos. Em menos tempo, é impossível proporcionar uma formação educacional geral e específica, uma formação prática e uma iniciação à investigação educacional com um mínimo de consistência e qualidade. Por outro lado, uma formação credível nas áreas de especialidade de docência, que em muitos casos envolve não apenas uma mas duas disciplinas, requer um mínimo de 180 ECTS, ou seja, três anos.

A maioria dos cursos de formação de professores que existem actualmente são de “banda estreita” – o aluno escolhe esse curso à entrada do ensino superior e o curso só tem como saída a docência. Esta situação dificulta a mudança de opção a meio do percurso, do mesmo modo que dificulta o planeamento de acordo com as necessidades sociais. Muitos alunos fazem essa escolha num momento em que ainda não têm muito amadurecido o que querem fazer no futuro e, muitas vezes, fazem-no mais numa lógica defensiva do que de afirmação de uma vontade positiva. Não vejo, por isso, qualquer van-

2º ciclo do ensino básico, a formação prática existe ao longo de vários anos, o que é positivo, mas a sua intensidade é muito insuficiente na fase final do curso. Deveria ser reforçada. Na generalidade dos modelos de formação de professores do ensino secundário, a formação prática é forte mas está exclusivamente concentrada no último ano do curso (estágio), o que também não é bom. Trata-se, portanto, de reformular a formação prática proporcionada aos formandos e estabelecer parâmetros mínimos que garantam que esta formação desempenha realmente um papel significativo.

A iniciação à investigação educacional não existe na generalidade dos cursos de formação inicial, seja de nível for, e isso é uma séria lacuna que é preciso preencher. Como se pode esperar que o professor reflecta sobre os problemas da sua prática profissional, se envolva em projectos na escola, a mostre abertura à inovação, se lhe faltam os instrumentos mínimos sobre os processos de construção de conhecimento válido sobre educação?

pel e lápis, a realizar em duas ou três horas. Por outro lado, a existência de tal exame daria certamente lugar ao surgimento de cursos rápidos de preparação para obter boas notas, que seriam, muito possivelmente, a antítese do que são as boas práticas profissionais... Substituir um mau sistema por outro ainda pior não representa um grande progresso.

O parecer chama a atenção, isso sim, para o facto de existirem grandes disparidades nos valores médios das classificações finais que as instituições de formação atribuem aos seus diplomados. Não existe evidência de que às médias de classificações mais elevadas corresponda a maior qualidade da formação, antes pelo contrário. Considero que este problema só poderá ser ultrapassado na medida em que seja implementado um processo efectivo de avaliação e acreditação dos cursos, envolvendo a definição de critérios rigorosos de classificação profissional por parte das instituições de formação, com consequências para as instituições que revelem incapacidade para lidar com esta matéria.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

“Uma escola que foge aos parâmetros.” É assim que Maria João Riobom descreve o Centro de Estudo e Trabalho da Pedra, o estabelecimento de ensino profissional que dirige.

Ingressar nos cursos de Design de Equipamento ou Industrial requer “vocação”. E uma “queda natural” para o desenho. Essa é uma das razões pelas quais não há listas de espera na escola. Ao contrário do que acontece na maioria das escolas profissionais. São cerca de 100, os alunos e estão repartidos por dois pólos da escola, um situado no Porto outro em Alpendorada.

Entre os alunos Maria João distingue três perfis: “Os que têm apetência e gosto pelo trabalho na área das pedras e do design, aqueles que vêem o curso como um uma boa base para seguir rumo ao ensino superior, seja para os cursos de engenharia seja para arquitectura e os que procuram apenas uma saída profissional.”

Bruna Pires, 11º ano, procurava um curso ligado às Artes quando da passagem para o ensino secundário. Mas as ofertas que descobriu no ensino público pareceram-lhe “muito teorias”. Bruna queria algo onde pudesse “meter a mão na massa”. Escolheu o curso de Design de Equipamentos.

Fomos encontrá-la na oficina às voltas com o projecto que idealizou na disciplina de design: um apoio para revistas. Ao fazer a maquete em chapa teve alguns contratempos. “Descobri algumas dificuldades que não tinha previsto no projecto”. Não encaixam as tiras que fazem o ‘chão’ das ranhuras para as revistas. Há que cortar e limar. Uma tarefa feita milímetro a milímetro. “Mas é isso que tem de bom o trabalho prático”, garante Bruna. Melhor só quando a peça estiver pronta, já não em chapa mas em latão.

A possibilidade de poder entrar no mercado de trabalho após a conclusão do 12º ano como técnica de design foi outra das razões que levaram Bruna ao Ensino Profissional. Mas que só se concretizará caso não consiga média para o curso superior de Arquitectura da Universidade do Porto, ou o curso de Design de Moda e Têxtil em Castelo Branco.

Preparar para o mercado ou para o superior

Apesar de reconhecer que a finalidade do Ensino Profissional é a de “colocar técnicos no mercado”, Maria João Riobom é clara em admitir que a escola tem a preocupação de preparar os alunos para o ingresso no Ensino Superior.

“Não podemos impedir que os alunos tenham a ambição de vir a ser engenheiros ou arquitectos.” Além disso, acrescenta a directora, “temos alunos tão bons que seria uma pena se não prosseguissem os estudos.” E para justificar esta observação Maria João recorda as notas 14 alcançadas no Exame Nacional de Geometria Descritiva pelos alunos da escola no ano lectivo anterior. “Isto apesar do nosso programa não ser o mesmo que o do Ensino Secundário geral”, ressalva. Por isso contrapõe: “Não se diz a um aluno destes para não ir para a universidade.”

Até porque parece consensual entre os alunos que a prática ministrada nas diferentes disciplinas dará bons frutos no Ensino Superior. Bruna dá como exemplo o trabalho de realização de maquetas. “Na faculdade, basta o professor dizer que tipo de peça quer e eu não terei dificuldades em fazer!”

Vânia Oliveira partilha da mesma opinião. Frequenta o 12º ano, em Design Industrial. Não pensa concorrer ao Ensino Superior mas sabe que alguns dos programas de desenho assistido por computador que já domina, “só são leccionados nos últimos anos na universidade”. Talvez por isso os seus planos não sigam por aí. “Acho que perdemos 5 anos a estudar que podem ser mais válidos em termos de experiência se os passarmos a trabalhar.”

Alternativa ao abandono escolar

“Se não fosse a componente prática dos cursos profissionais muitos dos alunos já teriam abandonado o sistema de ensino...” Frases como a de Vânia que diz não quer “perder” 5 anos na universidade, levam Maria João Riobom a esta conclusão. Até porque diz “às vezes, nos conselhos de turma ao ouvir os professores das disciplinas teóricas e os das práticas a falar dos mesmos alunos até dá ideia de que são alunos diferentes”.

Centro de Estudo e Trabalho da Pedra

Vocação profissional





Foto: isto é

UMA VOZ DE APOIO

“Há muito a ser feito para mostrar às pessoas o valor que a vida tem”

São voluntários de uma linha telefónica de apoio emocional, A VOZ DE APOIO. Tendo o telefone como meio, o seu trabalho, dizem, funciona como um penso rápido. Estancam depressões, solidões, desesperos. Ou pelo menos assim tentam. “Há muito a ser feito para mostrar às pessoas o valor que a vida tem”, garante Ezequiel, nome fictício que deixa anónimo o “anjo”.

Vitória, outro nome fictício. Outra voluntária. Algumas vezes deixou-se vencer pela tristeza de alguém que lhe telefonara. Não durante o atendimento. Nesses momentos há que manter a serenidade. “Temos de estar concentrados no que a pessoa nos diz.” Mas no regresso a casa, depois de ter terminado mais um turno. “Já me aconteceu ficar lavada em lágrimas”, confessa quem também é de carne e osso.

Faz parte da condição de ser voluntário nesta área a estabilidade emocional. “Se não nos sentimos bem connosco não podemos estar a ouvir os problemas dos outros”, conclui Vitória. Por isso, há alturas, dizem, em que é preciso fazer um exame de consciência e avaliar se “realmente” vale a pena continuar.

Num desses balanços, Ezequiel decidiu deixar de fazer atendimento. Acabou por ser apenas uma interrupção. Aconteceu após se ter de-

parado com uma tentativa de suicídio em curso durante uma chamada. “A pessoa não queria falar de suicídio, apenas despedir-se da vida...”, recorda. “Quando o apelante diz claramente que se o voluntário tentar explorar outras opções ele desliga, nada mais se pode fazer a não ser companhia nos últimos momentos”. E esperar que não o sejam.

Estigmas

Não é novidade que os anti-depressivos são os medicamentos mais vendidos em Portugal e os principais beneficiários da participação estadual.

Este cenário, criticam as vozes que dão apoio, poderia ter já levado o Estado à criação de medidas mais eficazes no que toca à depressão, como doença, e à prevenção do suicídio. Até porque, confirmam os voluntários da Voz de Apoio, os dados

conhecidos sobre taxas de suicídio podem esconder um número maior de casos. Ezequiel lembra o “estigma” que ainda existe sobre o suicídio: “foi encoberto durante muito tempo pela Igreja e as seguradoras ainda não pagam indemnizações”.

Dar outra perspectiva

A abordagem telefónica não passa pelo aconselhamento. Pretende-se proporcionar a quem liga um momento de reflexão. Ezequiel acredita que “toda a gente já passou pela sensação de ter resolvido um problema apenas por ter conversado sobre ele com um amigo e o ter estruturado.” E é precisamente essa a função da Voz de Apoio: escutar.

“Não podemos dar sugestões ou induzir o apelante a fazer alguma coisa”, explica Vitória que reconhece, ainda assim, que quem liga procura soluções. Algo que a Voz de Apoio não dá.

O que se pode esperar então de quem atende? Vitória responde: “Às vezes só repetimos aquilo que as pessoas dizem, dizendo-o de outra maneira”. Ou seja, “se a pessoa diz que partiu uma perna, nós podemos lembrar-lhe que não partiu as duas”. Esta forma de “abordar a vida”, dizem-nos, “treina-se” através da formação que é dada ao voluntário antes de iniciar o atendimento. A capacidade de escutar é também para Vitória, não só no atendimento como no dia-a-dia a capacidade de escutar é crucial. “É preciso ouvir e deixar as pessoas falar para melhor visualizarem os seus problemas.”

Nome da Instituição:

Voz de Apoio

Contactos: 225506070

Horário: 21h/24h

Site: <http://sapp.telepac.pt/escutar>

PROTAGONISTA

Andreia Lobo

CIÊNCIAS – ARQUEOLOGIA

Estudo afirma ser possível reconstruir genoma do ancestral dos mamíferos

De acordo com um estudo publicado na revista americana “Genome Research”, será possível, a breve prazo, através de programas de informática, reconstituir mais de 98% do genoma do ancestral comum a todos os mamíferos, que viveu há mais de 75 milhões de anos.

Segundo os autores do estudo, o objetivo da investigação é poder compreender a evolução dos seres humanos e de outros

mamíferos ao nível molecular, explica David Hausser, professor de engenharia biomolecular da Universidade da Califórnia.

“Vamos poder reconstruir assim a evolução molecular do genoma nos últimos 75 milhões de anos, um tipo de arqueologia genética que permitirá compreender como evoluiremos no futuro”, acrescentou.

Esta investigação faz parte de um estudo comparado do genoma, uma disciplina que consiste em explicar o genoma humano e compará-lo com o de outras espécies de mamíferos. Ao comparar o genoma humano com o dos seus ancestrais, os cientistas poderiam aprender mui-

to mais do que com as comparações feitas com o genoma de mamíferos actuais, diz Hausser, que trabalha neste projecto com Mathieu Blanchette, da Universidade McGill do Canadá, e Eric Green, director científico do Instituto Nacional de Investigação do Genoma Humano americano.

Flauta de marfim de mamute da era Glacial encontrada por arqueólogos

Uma flauta de marfim de mamute da Era Glacial, com cerca de 35 mil anos, foi en-

contrada por arqueólogos alemães nas cavernas de Blaubeuren, no maciço de Schwäbisch Alb, informou ontem a Universidade de Tübinga.

Segundo os especialistas, trata-se de um dos exemplares mais antigos de instrumentos musicais, junto com as flautas de ossos de pássaro, encontradas nas mesmas cavernas.

Os arqueólogos conseguiram reconstruir a flauta de marfim de mamute, que estava despedaçada, e vão apresentá-la na próxima quinta-feira, pela primeira vez, à imprensa.



Foto: istó é

Excisão feminina: crítica sobre uma tradição ancestral

Penso que não vou surpreender ninguém se afirmar que hoje, mais do que nunca, estão presentes em Portugal religiões, etnias e culturas diferentes e variadas. Essa diversidade deveria ser uma porta aberta para o Mundo e o seu reconhecimento um dever do Estado e da sociedade. Todavia, a fé, os costumes e as tradições, por vezes, não permitem a abertura necessária para que a integração seja feita de forma parcial, pois os atropelos à dignidade e à integridade física e mental das pessoas são, em algumas culturas, frequentes.

A prática da mutilação genital feminina (excisão) insere-se neste contexto. De um modo geral, trata-se de práticas que vão desde o corte simbólico, parcial ou mesmo destruição total do clitóris a sangue frio.

Alguns historiados prevêem que o costume da excisão tem a sua origem mesmo antes do século V a.C., sendo já nessa altura praticada entre os fenícios e os etíopes, mas não se remete somente a países como a África ou mesmo o Egipto. Na Europa, nos séculos XIX e XX as mulheres eram excisadas com o intuito de se livrarem de “males” mentais e sexuais (masturbação e lesbianismo).

Hoje em dia, esta prática ainda é vivida por mulheres em 28 países africanos e alguns asiáticos. No entanto, já se torna frequente, em países onde a mutilação genital feminina não é uma prática tradicional, ser exercida por comunidades imigrantes, que é o caso de Portugal.

Por ano, cerca de dois milhões de raparigas sofrem mutilações genitais. Em todo o Mundo existem cerca de 135 milhões de jovens e mulheres que já sofreram uma excisão, número ao qual se juntam, todos os anos, mais dois milhões. Números que nos devem dar que pensar!

O relativismo cultural e as diferenças existentes em todas as sociedades são sempre algo que devemos todos compreender e aceitar, mas dentro de determinados limites. Molestar crianças com meses de idade, aprisionar mulheres ao peso das decisões dos homens e de uma comunidade inteira, por factos que poderão vir a acontecer, tais como relações extraconjugais ilícitas, e submetê-las ao peso do desprazer e sofrimento contínuos é algo, fundamentalmente, desumano.

Nestes costumes, deparamo-nos, acima de tudo, com uma diferença de género, onde as mulheres são vistas como meros objectos, apenas diferentes dos homens na sua constituição física e biológica. Se para nós, ocidentais habituados a um modo de vida marcado pela igualdade, ainda que por vezes aparente e ilusória, se tratam de atitudes completamente escabrosas, para outras sociedades, se a mulher nasceu nessa condição é porque Deus a enviou para cozinhar, lavar a roupa, ter filhos, servir o homem e sofrer.

Assim, entre os principais motivos para a realização desta prática encontramos o da higiene e

da limpeza, pureza e fidelidade e os motivos estéticos, acreditando-se que a mulher ficaria mais feminina. Na minha opinião, na base destes motivos todos está o reconhecimento social, visto que as mulheres não ousam denunciar essa prática e tão pouco considerá-la como uma ofensa contra o seu corpo, sinto-me tentada a afirmar que, se se nasce mulher, já se nasce vítima.

Acima de tudo a religião, seja ela qual for, deve contribuir para a dignificação do ser humano e para a humanização da sua relação com os outros. Um ser religioso não é obrigatoriamente um ser irracional, pronto a entregar-se a actos dolorosos, abdicando daquilo que é a marca suprema de humanização: a consciência. Os indivíduos são livres na sua opção religiosa, cabendo ao Estado apenas o pleno exercício dessa liberdade, não lhe cabendo, por isso, interferir nessas escolhas, apenas alertando e prevenindo para os males que algumas podem causar.

Nem sempre a tradição contribui para o desenvolvimento do ser humano. O legítimo “direito à diferença” não se pode exercer à custa dos valores universais dos direitos humanos e a defesa extremada das “identidades”, sejam elas religiosas, culturais ou étnicas, tem apenas como consequência o reforço dos guetos e do enfraquecimento do tecido social. Não basta punir, há que encontrar mecanismos de integração e de apoio social que não favoreçam a oferta e a procura de soluções alienantes. O Estado, tal como todas as outras instituições, deve fazer, essencialmente, com que o cidadão de origem guineense ou cigana, muçulmano, ortodoxo ou judeu se sinta, em primeiro lugar, cidadão do Mundo.

O NOSSO caso

Ana Melro
Socióloga
Mestranda em
Sociologia da Infância
amelro@portugalmail.pt

NOVAS TECNOLOGIAS

Investigadores criam robot para telemedicina

Um grupo de investigadores franceses trabalhou durante sete anos para criar e provar a eficácia de um robot para telemedicina, apesar da falta de verbas para o projecto, e apresentou recentemente os resultados do seu trabalho.

O robot, baptizado “Teriss” (Estação Espacial de Telecografia Robotizada Internacional), permite realizar exames ecográficos à distância, validando depois os diagnósticos a bordo da Estação Espacial Internacional (EEI). A data do voo que colocará o Teriss a bordo da EEI ainda não foi fixada.

Um protótipo deste aparelho foi testado durante meses entre o Hospital Trousseau, em Tours, e o de Loches, a uma distância de 35 quilómetros, permitindo a um especialista médico manipular a sonda à distância

com a ajuda de um controlo remoto. Os dois postos de ligação, conectados via satélite, estão equipados com dois ecrans, um deles para acompanhar o exame e outro para videoconferência. Dois testes de telecografia, um realizado entre Chipre e Tours (5 mil km), e outro entre Ceuta e Tours (2.500 km), também foram realizados com a ajuda do robot.

“Em 1997, quando tivemos a ideia deste projecto, que facilita os exames de doentes que se encontram distantes dos grandes centros hospitalares, ninguém queria financiá-lo”, afirma o professor Philippe Arbeille, director da unidade de Medicina e Fisiologia Espacial da Universidade François Rabelais, em Tours.

“O CNES (Centro Nacional de Estudos Espaciais) dis-

se-nos não por três vezes. Decidimos, então, com os nossos próprios recursos, criar o protótipo, para o qual contamos com o apoio da União Europeia”, conta o cientista. “Em seguida, procuramos uma empresa com interesse em fabricar este tipo de robot e encontramos-na na Internet”.

De acordo com Arbeille, “este aparelho evita a transferência de doentes, permite enviar os exames à distância e detectar patologias que necessitam de tratamento urgente”.

A Agência Espacial Americana e a Agência Espacial Europeia já mostraram interesse no robot, nomeadamente no âmbito do projecto de uma viagem do Homem a Marte.

Fonte: AFP



Foto: Isto é

Não sendo justo nem rigoroso olhar para a Escola Pública como uma entidade homogénea, que não o é, importa, todavia, abordar alguns dos indícios que comprovam como essa Escola não tem vindo a cumprir, por razões várias, a sua missão, pondo-se em causa como uma instituição política, social e culturalmente pertinente.

A reflexão em torno da escola pública como uma instância educativa das gerações mais jovens não é uma reflexão fácil de realizar. Obriga à explicitação de perspectivas e ao confronto de pontos de vista ideologicamente distintos que influenciam a afirmação da multiplicidade dos olhares que se debruçam sobre o modo de se conceber e regular a vida em sociedade. Obriga em seguida, e na sequência de um tal confronto, a abordar o quotidiano dessas escolas nas suas múltiplas vertentes e a evidenciar até que ponto os quotidianos dessas escolas correspondem às expectativas que neles depositamos. Expectativas estas que, no nosso caso, derivam do facto de entendermos a escola pública como um espaço que entende a apropriação do património cultural de que, hoje, dispomos como um bem comum a partilhar, enquanto compromisso de uma sociedade que se define como democrática.

Não sendo justo nem rigoroso olhar para a escola pública como uma entidade homogénea, que não o é, importa, todavia, abordar alguns dos indícios que comprovam como essa Escola não tem vindo a cumprir, por razões várias, a sua missão, pondo-se em causa como uma instituição política, social e culturalmente pertinente. Os números do abandono escolar estão aí para o comprovar e se os analisarmos, do ponto de vista

sociológico, verificamos que atinge invariavelmente os mesmos de sempre. Se submetermos, a essa mesma análise, os números das desistências e das reprovações que têm lugar no Ensino Secundário obteremos, também, conclusões equivalentes. Se avaliarmos, por fim, de forma mais rigorosa o desempenho dos alunos do Ensino Básico verificamos, igualmente, que os padrões do aproveitamento se pautam pelo mesmo tipo de constrangimentos. Certamente que não podemos acusar, apenas, os professores, sejam quais forem as funções que assumam no seio das respectivas escolas, por essa pretensa inevitabilidade sociológica, em função da qual se associa o (in)sucesso escolar à classe social de pertença dos alunos. Há outros factores e outros actores a ter em conta no âmbito de uma tal reflexão. Importa, até, reafirmar a responsabilidade social e o contributo desses actores neste domínio, seja por via das suas acções seja por via das suas omissões, operação que, contudo, não poderá constituir um subterfúgio para continuarmos no jogo do empurra ou no jogo-de-faz-de conta em que actualmente nos atolamos.

Por isso, importa voltar a perguntar com o é que a escola pública se poderá construir como uma instância educativa politicamente democrática e culturalmente perti-

nente. Só uma tal discussão é que poderá conduzir a que comecemos a falar claro face a um conjunto de situações com o qual, hoje, essa Escola se defronta.

É possível, por exemplo, que o sucesso escolar de uma criança e o desenvolvimento de competências várias que é suposto serem estimuladas nas escolas dependam, sobretudo, do apoio extra-escolar que as famílias possam mobilizar? É possível, também, que não se discuta a qualidade desse sucesso, desde que os alunos sejam capazes de papaguear o arrazoado de coisas sem nexos que se lêem nos manuais escolares ou de realizar mecanicamente os exercícios que os seus professores lhes propõem? É possível, já agora, continuar a intervir nas escolas sem se discutir de forma séria e realista o que é que se espera que os alunos aprendam, como é que os professores poderão contribuir para que as aprendizagens dos seus alunos aconteçam e como é que se poderá avaliar o desempenho quer de uns quer de outros? É possível, igualmente, continuar a fazer de conta que a alternativa à reprovação dos alunos não é a sua falsa aprovação, mas a afirmação do acto de avaliar como uma operação capaz de apoiar tomadas de decisão pedagogicamente credíveis e suficientemente informadas, de forma a ajustarem-se estratégias e a redefinirem-se objec-

tivos educacionais que permitam às crianças e aos jovens aprender não em função daquilo que gostaríamos que eles fossem, mas em função daquilo que eles, na verdade, são? É possível, por fim, continuarmos a ignorar a agressividade e as manifestações de delinquência juvenil que ocorrem nalgumas salas de aula e nalguns pátios das escolas deste país, perante a indiferença ou a impotência dos adultos que aí trabalham? É possível, afinal, enfrentar o problema sem pôr em causa quer o segregacionismo metódico e catastrofista dos nostálgicos de sempre quer o paternalismo inútil e prejudicial que provém de outras latitudes ideológicas?

Como se constata a discussão acerca da escola pública tem a ver, por um lado, com a discussão sobre o papel dos professores como docentes, o qual merece uma discussão franca e sem tabús e, por outro, tem a ver também, mas já num outro plano, com a discussão acerca das responsabilidades sociais das escolas, de forma a reconfigurarem-se expectativas, a definirem-se os recursos financeiros, humanos, curriculares e jurídicos de que as escolas necessitam para cumprir os seus compromissos e a estabelecerem um quadro de responsabilidades mais claras e ajustadas às possibilidades de intervenção daqueles que aí labutam.

DISCURSO directo

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

Grupo japonês anuncia 'tribunal popular' sobre bombas atómicas dos EUA

Militantes pacifistas japoneses anunciaram nesta segunda-feira que criarão um 'tribunal popular' sobre as bombas atómicas de Hiroshima e Nagasaki que poderá declarar os Estados Unidos responsáveis por crimes de guerra.

Cerca de trinta académicos, advogados e militantes pacifistas começarão o julgamento no princípio do próximo ano, por ocasião do 60.º aniversário dos bombardeamentos, e devem anunciar o veredicto a Washington nos primeiros meses de 2006.

Os acusados poderão ser os principais responsáveis pela decisão dos bombardeamentos: o falecido presidente americano Harry Truman, o secretário de Guerra, Henry Stimson, Robert Oppenheimer e outros cientistas e o pessoal militar que levou a ordem por diante.

Este grupo de pacifistas japoneses convidou peritos em direito internacional para actuarem como promotores e juizes.

A bomba atómica, lançada em Hiroshima, matou cerca de 140.000 pessoas — quase metade da população da

cidade naquela época — imediatamente, ou nos meses seguintes, devido às feridas causadas pela radiação ou por espantosas queimaduras.

Três dias mais tarde os americanos deixaram cair outra bomba atómica em Nagasaki, que fez mais de setenta mil mortos.

Paul Tibbets, o piloto do avião Enola Gay B-29, que lançou a bomba sobre Hiroshima no primeiro ataque nuclear da história, é a única pessoa viva que poderia ser condenada pelo tribunal.

No entanto, não há qualquer possibilidade de o Governo americano tomar medidas contra o piloto, no caso de ele ser considerado culpado, reconheceu Toshiyuki Tanaka, um membro do grupo e professor sobre crimes de guerra no Instituto da Paz da Universidade de Hiroshima.

"O nosso objectivo, na verdade, é estimular o movimento para abolir as armas nucleares", explicou.



Foto: Isto é

Mais uma posta perdida?

Sem reequacionar a utilização dos tempos e dos espaços no interior das escolas, prevendo outro tipo de actividades de aprendizagem para além das aulas, reforçando o trabalho em equipa por parte dos professores, é impossível alargar a frequência e a taxa de conclusão do ensino secundário.

O que nos vale continuam a ser os alunos, os desafios que nos colocam, a relação que com eles vamos construindo, o sentido que em comum descobrimos para as actividades que desenvolvemos. Pensar neles, na maneira como os podemos interessar e ajudar, gostar de saber deles quando, após longas horas de trabalho em comum, partem para outras etapas de formação ou iniciam a sua vida profissional. E também alguns colegas com quem confrontamos opiniões, partilhamos dificuldades, perspectivamos caminhos, encontramos compreensão. Afinal, foi assim que nos fizemos professores, o que é bem mais do que uma escolha profissional feita no início da juventude.

Por isso desesperamos quando muitos alunos ficam pelo caminho e sabemos porquê, quando a excessiva normatividade nos impede de fazer o que bem sabemos que deve ser feito – por exemplo, trabalhar intensivamente competências de língua antes de avançar para outros saberes e competências ou sugerir apoios externos, reconhecendo que a escola não tem meios para remediar as lacunas que gerou, em vez de os proporcionar no interior da escola –, quando, um após outro, desperdiçamos todos os momentos de mudança global e intencional – leia-se «Reformas» – continuando, no essencial, a fazer o mesmo.

Alguém deu por ela que se vive um momento de «Reforma» no ensino secundário?

Sim, dividiram-se cursos, reajustaram-se programas, mantendo o seu carácter acentuadamente prescritivo e enciclopédico, algumas disciplinas mu-

daram de nome e podem ter exame nacional no 11º ano, as aulas passaram a ter 90 minutos, mas com dois sumários e duas faltas, os cursos gerais passaram a chamar-se científico-humanísticos e, «ó colega, agora os objectivos chamam-se competências...»

E com tudo isto o que ganham os alunos? Têm percursos escolares mais adaptados aos seus interesses e necessidades? Encontram nas escolas meios de remediar falhas em aprendizagens anteriores? São mais integrados, aceites e ajudados enquanto pessoas com vidas, muitas vezes, confusas e sofridas? Têm mais espaço e tempo para se dizerem e crescerem?

Mais uma vez se mexeu no acessório, no que é mais fácil mudar, no que envolve menos riscos, tanto para as escolas como para a administração e poder político.

Não é possível mudar a natureza selectiva e reprodutora das desigualdades sociais e aumentar a taxa de conclusão deste ciclo de estudos sem enfrentar de forma decisiva um conjunto de questões que passo a enunciar:

As escolas continuam demasiado amarradas, com pouca margem de decisão. São, é certo, pelo menos as públicas, as instituições cujo acesso é mais democrático. No entanto, a sua organização interna de tempos e espaços, mantém-se, no essencial inalterada, desde o desenvolvimento do serviço público de educação no século XIX. Predomina a atomização e padronização dos tempos e dos espaços, a lógica disciplinar, estritamente sequencial, em que o mesmo horário se repete do princípio ao fim do ano e em que as aprendizagens e os processos de trabalho estão em grande parte pré-determinados, mesmo se manifestamente desadequados aos alunos que servem. Custa-nos imaginar como poderia ser de outra maneira de tão habituados que estamos a andar ao ritmo de toques, sucedendo-nos individualmente perante os alunos, de acordo com um esquema estabelecido no início do ano lectivo. Quando nas organizações económicas se flexibiliza, se trabalha em equipas, se responsabiliza mediante a prestação de contas, nas escolas persiste o «trabalho em cadeia», mesmo quando se sabe que não vai resultar. Quantos de nós não andamos, em nome dos exames e dos programas, a tentar ensinar a certos grupos de alunos coisas que sabemos que não podem aprender? Sem reequacionar a utilização dos tempos e dos espaços no interior das escolas, prevendo outro tipo de actividades de aprendizagem para além das aulas, reforçando o trabalho em equipa por parte dos professores, é impossível alargar a frequência e a taxa de conclusão do ensino secundário.

Todo o ensino secundário deve ser tendencialmente profissionalizante. Caso contrário estará refém do ensino superior. Descredibilizam-se socialmente as tecnologias, destinadas a preparar o ingresso no mercado de trabalho, contrapondo-as a saberes científicos e humanísticos, preparação privilegiada de formação escolar de nível superior. Enquanto houver cursos destinados preferencialmente ao acesso ao ensino superior esses serão sempre os mais escolhidos, independentemente da sua qualidade intrínseca. Se todos os cursos do ensino secundário tiverem uma forte componente de saberes aplicados e conferirem uma qualificação profissional, cabendo posteriormente às instituições do ensino superior seleccionar os seus próprios alunos, o ensino secundário passará a valer por si e deixará de haver hierarquização entre diferentes vias e cursos.

Vencer os bloqueios que limitam o ensino secundário requer um novo modelo de profissionalidade docente. A concepção e organização dos cursos e das demais actividades escolares pressupõe um outro tipo de relação entre os professores e as escolas onde trabalham. A componente aulas assume um peso desproporcionado na concepção que temos da profissão de professor. O trabalho com colegas de Departamento ou de Conselho de Turma, com alunos, individualmente ou em grupo, são requisitos de uma escola que integre e responda a alunos muito diferentes e que só subsidiariamente são considerados deveres profissionais dos professores. Só avançando, de forma gradual e planeada, para um horário de trabalho de 35h na escola é possível criar condições para as interacções necessárias, em tempo conveniente, capazes de dar uma nova vida e capacidade de resposta às escolas.

Optei neste texto por só abordar questões interiores às escolas porque são aquelas que mais directamente tenho vivido. A relação das escolas com o seu meio social, com as autarquias e com a administração é toda uma outra área que importa reflectir tendo em vista a promoção de novas práticas, mas que não cabe no espaço deste depoimento. Fica para um próximo texto.

DO

SECUNDÁRIO I

Paulo Melo

Escola Secundária n.º 1
da Maia, Porto

LIVROS

“O Código Da Vinci” é o grande best-seller de 2004 nos EUA

2004 consagrou o sucesso total de “O Código Da Vinci”, o livro mais vendido nos Estados Unidos pelo segundo ano consecutivo, disputado por Hollywood e objecto de intermináveis polémicas em vários países.

Quase dois anos depois de sua publicação, em Março de 2003, este romance esotérico-religioso ocupa o lugar de maior destaque nas livrarias americanas, fazendo sombra a best-sellers como a autobiografia de Bill Clinton.

Com mais de 17 milhões de exemplares vendidos, dos quais 10 nos Estados Unidos, segundo a editora, “O Código Da Vinci” ocupa há 89 semanas a lista

dos mais vendidos do New York Times. No Washington Post, além de liderar o ranking, é seguido por outros três romances de Dan Brown.

A sua editora, a DoubleDay, filial da gigante Random House (grupo Bertelsmann), mantém-se no topo com habilidade. Prepara o lançamento de um versão de bolso e lançou para as festas de final de ano uma edição de luxo, ricamente ilustrada, que desapareceu das prateleiras apesar do preço salgado de 35 dólares [26 euros].

Hollywood também se interessou pelo livro. Depois de comprar os direitos de autor por seis milhões de dólares, os

estúdios Columbia Pictures encarregaram Ron Howard para dirigir o filme com estreia prevista para Maio de 2006.

“O Código Da Vinci conseguiu provocar uma série de debates sobre a religião, o sexo, os dogmas da Igreja Católica, os símbolos artísticos, o esoterismo e mesmo a história do mundo ocidental tal como a conhecemos”, escreveu o jornal US News and World Report.

No centro da polémica está a tese de que uma menina nasceu da união entre Jesus e Maria Madalena. Entretanto, a Igreja teria procurado por todos os meios asfixiar esta verdade a fim de preservar o

carácter divino de Jesus.

Desta maneira inclui no romance o Opus Dei, a busca do Sant Graal e símbolos ocultos nas obras-primas de Leonardo Da Vinci.

Acusado de “deformar a realidade histórica sobre Cristo” ou de navegar sobre “o filão da teoria da conspiração”, Dan Brown destaca que “a controvérsia e o diálogo são saudáveis para a religião. Um debate apaixonado é o melhor antídoto contra a apatia, a verdadeira inimiga da religião”, acrescenta o autor no seu sítio na Internet.



ENSINO SECUNDÁRIO

À procura da identidade

Foto: Isto é

“...O fosso entre ricos e pobres é cada vez maior, também em Portugal?”

Sim. A proporção entre os rendimentos dos 20% mais ricos e os 20% mais pobres é a mais elevada da U.E.

O Sistema Educativo é responsável?

— Qualquer sistema educativo reproduz as classes médias e altas, não serve as famílias pobres. Utilizam métodos pedagógicos que pressupõem coisas que os pobres não têm. Os professores não estão preparados para os integrar.”

Bruto da Costa, sociólogo,
em entrevista ao D.N. de 10/ Dezº/2004

É sabido que o investimento público na criação de escolas, nas últimas décadas, procurou dar resposta às necessidades educativas nacionais, nomeadamente no ensino secundário. Atente-se no quadro que segue que é ilustrativo do que acabo de dizer:

| Estabelecimentos de Ensino em Portugal | | | |
|--|-----------------------------------|------------|---------|
| Totais | 2 e 3º ciclos e Ensino Secundário | | Totais |
| | Oficial | Particular | |
| 1960-1961 | 282 | 469 | 19 077 |
| 1970-1971 | 506 | 1 444 | 49 138 |
| 1980-1981 | 2 182 | 528 | 116 647 |
| 1991-1992 | 2 943 | 664 | 172 463 |

Fontes: Estatísticas da Educação (INE) e DEPEGEF

Os dados conhecidos são claros no incremento do ensino básico (2º e 3º ciclo) e ensino secundário em Portugal, no aumento de escolas, de alunos e professores, em detrimento da redução do investimento no 1º ciclo. Este alargamento da frequência escolar contribuiu para a massificação do ensino. Ultrapassou-se a dicotomia liceu /escola técnica (industrial e comercial),

criando-se as escolas secundárias, onde se constituíram os múltiplos cursos, num esforço significativo de responder aos novos desafios. O anátema colocado sobre o ensino técnico e profissional (como exemplo de discriminação negativa) terá contribuído para que os cursos tecnológicos fossem menos escolhidos e constituíssem o parente pobre da rede de escolas secundárias. Em suma, foi-se “licealizando” as escolas secundárias.

Hoje, as necessidades de docentes são cada vez menores e, a procura de emprego é muito superior à oferta. Além disso, há um decréscimo significativo de alunos, invocando-se a taxa de natalidade como a grande responsável, aliada também às mobilidades sociais para as periferias dos grandes centros urbanos e, o encerramento ou fusão de escolas secundárias. A resposta dos dois últimos ministérios da Educação (de David Justino e Maria do Carmo Seabra) foi clara: necessidade de colocar a “sociedade civil” a colaborar no esforço de liberalizar as escolhas e privilegiar o mérito de quem frequenta a escola.

Insistiu-se na divulgação dos glamorosos “rankings das escolas”, apoiados nos resultados dos exames nacionais do 12º ano, em prejuízo das avaliações integradas das escolas que se tinham efectuado anteriormente. Decretou-se o «liberal» direito de escolha da escola que se deseja frequentar, incentivando uma nova dicotomia. E porquê?

Não se retomarão os liceus e as escolas técnicas, mas provavelmente vão subrepticamente nascendo escolas secundárias de 1ª e escolas de 2ª. As taxas de insucesso e, sobretudo, de abandono escolar, neste sector de ensino, passarão a ser encaradas numa perspectiva assistencialista. A “licealização” das escolas de referência (ou seja, as que ocupam os primeiros lugares do “ranking”) será evidente no incentivo da corrida às instituições do ensino particular, em prejuízo das escolas públicas. Não consta que aquelas invistam nos cursos técnicos e profissionais.

A polémica em torno do rumo a tomar pela Escola em Portugal entre “Filhos de Rousseau” e Filomena Mónica torna-se cada vez mais actual.

Será que queremos uma Escola para todos ou, pelo contrário, todos na Escola? Nesta perspectiva, como entender o alargamento do ensino obrigatório até ao 12º ano?

**DO
SECUNDÁRIO II**
Fernando Santos
Escola Secundária de
Valongo

CIDADANIA - DIREITOS

Em França e para
efeitos de reforma,
aproximam-se os estatutos dos professores
do público e do privado

Uma lei aprovada no Parlamento Francês aproxima a duração da carreira dos professores do sector privado à do sector público.

Na base desta medida está o conceito de que os professores do sector privado, dadas as suas funções de interesse educativo, podem ser considerados como possuindo o estatuto de agentes públicos.

Até agora a sua situação dava lugar

a interpretações divergentes. O Conselho de Estado, reconhecia-lhes o estatuto de agentes do Estado. Já a Caixa de Aposentações, considerava-os como trabalhadores assalariados privados.

Actualmente, as reformas no sector privado de educação são inferiores em cerca de 20% em relação às do sector público. Embora, ao longo da carreira, as grelhas salariais sejam tendencialmente alinhadas pelo sector público.

A votação de uma emenda, garante que os professores do sector privado não podem perder direitos já adquiridos, pela facto de trabalharem neste sector e de se verificar esta equiparação de direitos de reforma.

Mundo precisa de
estar melhor informado
sobre direitos humanos

A ONU comemorou, em Dezembro, o Dia Internacional dos Direitos Humanos pedindo que o mundo dedique mais esforços para informar as novas gerações sobre os seus direitos.

Todos os anos, neste dia, “lembra-mo-nos que nas nossas comunidades e por todo o mundo, persistem problemas de direitos humanos e que ainda é preciso um enorme esforço para que estes direitos se transformem numa realidade para todos”, disse o secretário-geral das

Nações Unidas, Kofi Annan.

“A educação em matéria de direitos humanos é um aspecto vital neste esforço para dotar as novas gerações do conhecimento dos seus direitos e dos meios para exercê-los e defendê-los”.

A Assembleia-Geral da ONU realizou uma sessão especial sobre este tema para analisar um programa mundial de educação sobre direitos humanos que foi lançado no início deste mês. Os três primeiros anos do programa, de 2005 a 2007, estarão vocacionados para a educação básica e secundária.

Fonte: AFP

Solta



Foto: isto é

O teatro na escola

é uma necessidade no cotidiano do aluno

OPINIÃO DOS LEITORES

Luciana Netto Dolci
Assessora Pedagógica
da Secretaria Municipal
de Educação e Cultura
- SMEC/RG - Brasil.
Mestre em Educação
pela PUCRS.
Especialista em
Metodologia do Ensino e
Ação Docente
pela UCPEL.
Professora de Língua
Portuguesa, Língua
Inglês e respectivas
Literaturas pela FURG.
luciana@scadi.com.br

O Teatro na educação é um espaço a ser conquistado. No Brasil, existe um número reduzido de instituições de ensino que inseriram a atividade teatral em suas escolas, algumas apresentam o Teatro no currículo outras, em forma de Oficinas. Embora existam educadores que acreditam na força que o Teatro tem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno ainda há um grande número de escolas que não aceitam, não acreditam e não dão o devido valor ao exercício teatral no processo educativo do aluno.

Pretende-se com este texto realizar um alerta aos benefícios que o Teatro traz para a vida dos educandos e a importância de inserir esta atividade na escola, pois a época atual exige um recriar, um repensar da educação com vistas a atingir uma prática pedagógica que propicie um ator social, livre, crítico, criativo e responsável pela criação de seu próprio mundo de vida e de trabalho.

O educador precisa lutar por uma educação que apresente um programa de estudos e vivências com a atenção voltada muito mais para as integrações de significados do que para a mera acumulação de conhecimento, fomentando no educando a produção de sentidos e significados. Para Freire (1996, p. 46), o educador deve propiciar o meio adequado para que os educandos em suas relações intrapessoais e interpessoais busquem “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar” e, nesse sentido, o Teatro é um recurso valioso.

Utilizar o Teatro aliado à educação, oportuniza-se aos educandos um conhecimento diversificado e lúdico, existindo um clima de liberdade onde o aluno libera as suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, aflições e sensações, pois é um meio de expressão para o

aluno. Quando o educando interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como sente, pensa e vê o mundo. É uma atividade artística que permite ao aluno expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana. O Teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora sua auto-imagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem.

O Teatro a serviço da educação dá ao educando o ensejo de valorizar-se, de integrar-se harmoniosamente a um grupo, aumentando o senso de responsabilidade e o sucesso do trabalho se dá devido à soma dos esforços de todo o conjunto. É o momento em que ocorre o desenvolvimento de cada um e do grupo, fundamentado na complementaridade das diferenças. A atividade teatral ensina aos educandos a aprenderem com a diversidade, pois somente assim é que pode ocorrer a construção

do conhecimento do sujeito.

Nos dias atuais, vive-se uma época de comunicação ostensiva, extensiva e impulsiva e o Teatro desenvolve nos alunos a expressividade. De acordo com Reverb (1997, p. 168) “é preciso lutar para que o Teatro tenha seu lugar na Educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola”. O Teatro é o caminho para as escolas atingirem uma integração entre os sujeitos de forma criativa, produtiva e participativa, é um recurso pedagógico eficaz no desenvolvimento do educando, preparando-o a discernir os problemas em que ele irá enfrentar na sua trajetória de vida.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
REVERBEL, Olga Garcia. *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SAÚDE – SIDA

Vírus da Sida continua a propagar-se a um ritmo assustador

O vírus da Sida causou pelo menos 23 milhões de mortes desde 1981 e continua a propagar-se a um ritmo alarmante, advertiu recentemente o Programa das Nações Unidas de luta contra a Sida (ONUSida) no Dia Mundial dedicado à luta contra esta doença. O director da ONUSida, Peter Piot, lançou um alerta particular para as mulheres, grupo no qual a percentagem de novos casos de contaminação não pára de crescer, sublinhando que a pobreza e a discriminação as tornam mais vulneráveis.

Os números são cada vez mais preocupantes. A África Sub-sahariana, por

exemplo, que abriga pouco mais de 10% da população mundial, reúne mais de 60% das pessoas portadoras de HIV no planeta, o que significa cerca de 25,4 milhões de habitantes sobre um total mundial de 39,4 milhões, segundo a ONUSida.

No resto do mundo, as perspectivas também não são animadoras. Na Rússia, apenas dois mil dos 280 mil seropositivos oficialmente registados no país beneficiam de tratamento gratuito, como admite o Centro Federal de Luta contra a Sida. Porém, de acordo com o ONUSida, a Rússia contará, na verdade, com cerca de

860 mil contaminados, número bastante acima das estatísticas do governo.

Nos Estados Unidos, o Human Rights Campaign criticou a política de prevenção da administração Bush, que privilegia a abstinência sexual em detrimento do uso do preservativo, e exigiu o desenvolvimento de programas de educação sexual. As estatísticas divulgadas mostram um ressurgimento da doença nos EUA com um aumento de 11% de novos casos de Sida entre os homens bissexuais ou homossexuais em muitos estados.

A Ásia conta já com mais de 1,1 milhões de portadores do HIV. Na China, por

exemplo, os números oficiais relativos a 2003 dão conta da existência de 840 mil seropositivos, mas a realidade poderá ser muito mais grave, segundo os especialistas. Já no Irão, segundo dados oficiais, 7.510 pessoas estão contaminadas pelo vírus HIV, mas os números poderão ascender a mais de 40 mil.

O governo indiano anunciou, por seu lado, o lançamento de uma campanha de choque na luta contra a Sida, a primeira a este nível num país que tem o segundo maior número de seropositivos no mundo, atrás da África do Sul.

Inquérito em linha

Vai haver eleições em Fevereiro de 2005.
Qual o seu sentido de voto?

Não vou votar
05%

Estou indeciso
08%

Voto em branco
08%

PSD
12%

CDS/PP
04%

PS
37%

CDU
09%

Bloco de Esquerda
12%

TOTAL RESPOSTAS: 808

Numa classificação de 1 a 5 como classifica o
desempenho político de Santana Lopes?

1
62%

2
19%

3
12%

4
04%

5
00%

TOTAL RESPOSTAS: 849

Concorda com a decisão do Presidente da República
ao convocar eleições antecipadas?

Concordo
80%

Não concordo
16%

Não tenho opinião
02%

TOTAL RESPOSTAS: 615

No campo da educação o que é para si mais
importante?

Os concursos de professores
09%

Rever o estatuto da carreira docente
07%

Criar uma nova Lei de Bases
06%

Repensar a formação dos professores
21%

Combater o insucesso e abandono escolar
49%

Sistemas de informação para a educação

Embora não sendo um tema recente, no nosso país, é algo que ainda não está consolidado como área específica de estudo, no interior do sistema educativo português. Depois de um começo titubeante, em que era sinónimo de tecnologias de informação, tem vindo gradualmente a ganhar visibilidade, via organizações privadas e a ganhar terreno como área de debate específico.

Os sistemas de informação, conjunto de todos os componentes físicos e lógicos que servem de suporte ao manuseamento da informação, entraram definitivamente na ordem do dia devido aos indiscutíveis avanços da tecnologia que lhes dá suporte.

Apesar de encarados como pertença do mundo empresarial, a escola pode e deve abordar este assunto como pertencente à sua área de influência, pois se existe organização que “vive” e “sobrevive” sustentada em informação, é a escola. Todos os processos inerentes ao normal funcionamento da escola suportam-se, fundamentalmente, na análise da informação disponível. Esta, pode existir em abundância, mas na prática servir de pouco se não for de qualidade. Só com informação de qualidade e disponibilizada em tempo útil, é que se pode garantir a eficiência e eficácia de uma organização.

Actualmente, o recurso a tecnologia adequada é indissociável do que acima se apontou. Reconhece-se que para se conseguir dispor de informação com as características mencionadas, é indispensável fazer uso de suportes tecnológicos adequados que permitam o seu fácil manuseamento e consequente fiabilidade.

Não fazemos uma apologia reducionista do uso da tecnologia, mas antes de forma abrangente e de suporte à decisão. Esta é da exclusiva competência e atribuição do elemento humano, que é quem controla a máquina. É o factor chave da intendência de uma organização e tem que se suportar em informação de qualidade, isto é, sem ruído.

Numa organização existem três componentes que se interligam e dependem mutuamente entre si. A componente material, a imaterial e o elemento humano. Como todos interagem de forma aleatória, têm que ser levados em consideração, de forma equivalente, na gestão da organização. O

elemento humano e a componente material por razões que todos reconhecem, são alvo de atenção especial, por parte de quem decide. Resta-nos a componente imaterial, ou seja, a informação.

Se a informação serve de “alimento” ao todo organizativo, porque não a gerimos também? Ou seja, se todos reconhecemos que a componente imaterial (dados, informação, conhecimento), é tão ou mais importante que as restantes, devemos procurar formas de resolver esta dificuldade.

Recorrendo à abordagem dos Sistemas de Informação estaremos mais próximos de resolver uma boa parte do problema. No entanto, não nos devemos esquecer que qualquer tipo de nova abordagem que se possa efectuar, terá que se suportar em larga medida, numa base tecnológica robusta e eficiente que nos auxilie neste desiderato, a melhoria do funcionamento da organização escola.

Aquela base tecnológica não pode ser encarada como a panaceia para todos os males da organização escola, mas antes como um passo de gigante para que tal possa vir a suceder num futuro próximo assim, é através da tecnologia, com o seu uso racional e devidamente planeado que todos os processos indissociáveis da actividade educativa poderão conter uma maior eficiência, visto que, sendo aquela tecnologia parte integrante de uma rede de comunicação globalizada, mais rapidamente poderemos obter melhorias na implementação dos processos recorrendo à troca de informação com o meio ambiente e desta forma, incrementar a produção de conhecimento relevante para a organização.

É na comunicação da informação através de redes tecnológicas que poderá estar a chave mestra para a resolução do problema da eficácia dos processos educativos, pois se recorrermos ao trabalho de equipa, que devido ao tipo de funcionamento das redes tecnológicas é fácil e pouco oneroso, mais rapidamente obtemos resultados positivos condizentes com o pretendido. De qualquer maneira, não podemos esquecer uma planificação cuidada. Onde as mudanças de direcção na estratégia escolhida deverão estar consignadas como melhoria de todo o processo, pois deverá haver uma visão contingencial do sistema.

A educação à distância no Brasil

A educação à distância, tendo como um de seus principais objectivos ampliar os conhecimentos dos alunos por meio da igual ampliação dos espaços educacionais vem de encontro às características geográficas e económicas do Brasil.

País de dimensões continentais, com áreas de predomínio da pobreza e consequente exclusão cultural e social, faz-se necessário, quando não urgente, a valorização da educação à distância. Com o avanço da tecnologia no campo educacional, é possível a promoção da qualidade da educação, da formação do educando no mais extremo ponto do país, assim como a actualização e formação dos educadores que não podem deslocar-se para adquirir conhecimento/treinamento.

Dentro desta perspectiva de avanço em áreas até então inacessíveis, a educação à distância pode e tem se articulado, não só na formação dos educandos e/ou na actualização dos educadores. Ela tem atendido à parcela da sociedade promovendo a ascensão social através de cursos

profissionalizantes ministrados em conjunto com associações de classe, sindicatos que agem como parceiros na tarefa de qualificação de seus membros.

Já é uma realidade a formação à distância até da graduação universitária. Grande avanço para a diminuição das diferenças encontradas em um país, ainda detentor de tantas injustiças sociais. A tecnologia ao serviço da educação significa, hoje, um marco para a aproximação de diferentes níveis sociais e culturais encontradas em nosso imenso país.

A integração entre parceiros de diferentes vocações colabora para o benéfico pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. As diversas linguagens encontradas no pluralismo cultural, certamente acarretam o acréscimo de experiências com consequente aumento de potencial educacional.

A educação à distância já se faz uma realidade que, a seu tempo, evidenciará amadurecimento do ensino, integração nacional, socialização do conhecimento para benefício de todos.

OPINIÃO dos leitores

Luís Fernando
Maurício
Professor,
Mestre em Organização
e Sistemas de Informação
Portalegre

OPINIÃO dos leitores

Ricardo Marinho
dos Santos
Professor
Centro Universitário
Moura Lacerda - Brasil



Os livros, Borges e as crianças de Alpina

Para (e com) Sara,
aluna do curso de pedagogia da
Feso em Teresópolis

Jorge Luis Borges em "El libro" escreveu que "de los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. (...) es una extensión de la memoria y de la imaginación. " Provavelmente Borges construiu esta opinião sobre o livro - este objeto da nossa cultura - alimentando-se do conjunto de valores que a sociedade moderna ocidental lhe atribui, muito também em função da sua formação em uma família tradicional portenha para a qual livros e a leitura consistiam em um valor absoluto e, mais tarde, devido ao seu talento inquestionável para escrever, para usar as palavras e a literatura como sua maneira própria e única de intervenção no mundo.

Imediatamente lembrei-me de Borges e da construção do livro como um objeto cultural, quando a professora Sara Patrícia Ribeiro Belo - educadora de uma turma bisseriada (alfabetização e 1ª série) da Escola Municipal de Alpina, situada na zona rural da cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro - contou-me o episódio a seguir.

A escola onde atuo situa-se numa localidade marcada por uma paisagem que tanto abriga enclaves cinematográficos, quanto imensos bolsões de pobreza. A maioria dos alunos provém da camada mais pobre e chega à escola, muitas ve-

zes, sem nunca ter visto um livro. Por esse motivo, sempre tivemos a preocupação de iniciar o ano letivo com um projeto que se responsabilizasse pela "apresentação" e por criar uma intimidade entre o objeto-livro e nossas crianças.

Isso que conto aqui aconteceu em Março de 2002 (um mês depois do início do trabalho com as crianças de valorização do livro em um projeto pedagógico). Certo dia, ao chegar à escola, fui recebida pelos alunos com euforia. Ao entrar na secretaria observei que eles haviam trazido para a escola cerca de 30 livros encontrados no "lixão" de um condomínio-clubes que se situa atrás da escola. Enquanto a diretora limpava e organizava alguns livros, um dos alunos, de 6 anos, me dizia: - Olha tia! Que pecado! Jogaram os livros fora! Aí, a gente pegou, né?

Sinceramente fiquei emocionada com tamanho zelo demonstrado por aquelas crianças com um objeto, que havia bem pouco tempo não lhes trazia significado algum. Fiquei ainda mais perplexa ao verificar que nenhum livro era de literatura infantil e que, ainda assim, as crianças desejaram salvá-los.

Está claro que a cultura, ou mais especificamente os objetos construídos e valorizados por nós culturalmente não são somente construídos por nós. A cultura é construída por nós e, ao mesmo tempo, nos constitui como sujeitos. E é esta constituição do sujeito pela/na cultura que

aproxima em termos de valores Borges e as crianças de Alpina. O primeiro que tendo dedicado grande parte de sua vida aos livros e à literatura comprava livros e os amava mesmo depois de cego, como ele mesmo conta: "Yo sigo jugando a no ser ciego, yo sigo comprando livros, (...) llenando mi casa de libros (...) Penso que el libro es una de las posibilidades de felicidad que tenemos los hombres".

Borges e as crianças de Alpina revelam que nossa relação com os livros - nossa deferência em relação a eles - está para além do fato de podermos/conseguirmos/alcançarmos lê-los. O primeiro, mesmo impossibilitado fisicamente de ter acesso a tudo o que continham os volumes que lhe enchiam a casa, continuava devotado ao objeto. Os últimos, mesmo aliados daquilo a que convenciamos chamar de mercado editorial, ou seja, mesmo sem serem a princípio sujeitos consumidores de livros, devotam a esse objeto cultural um amor incondicional que lhes move a "salvar" os livros abandonados no "lixão". Borges e as crianças de Alpina identificam no livro um patrimônio da humanidade, um ícone da humanidade em nós. A questão que fica para mim, que me provoca e que não posso me furtar-me a dividir com o leitor é "qual a importância da escola nesta construção?". No caso de Borges não tenho subsídios para identificar pontualmente sua importância, mas certamente as incursões

pela biblioteca paterna somadas à formação em escolas tradicionais européias e a seu talento de escritor foram fundamentais. Entretanto, no caso dos alunos de Sara, parece-me fundamental além do trabalho de valorização do livro como produto cultural, que as professoras fazem com as crianças, identifico a valorização deste objeto cultural na sociedade, um discurso que circula não só nos meios onde as pessoas são consumidoras de livros, mas que se dissemina também de uma maneira geral naqueles espaços nos quais os sujeitos não representam necessariamente aquele leitor.

É o trabalho feito na escola que gera nas crianças este amor extremo aos livros e que produz inclusive a atribuição de um significado ao livro diversa daquela como o significa sua família. A experiência das crianças do lixão de Alpina faz-me identificar na escola o poder de inculcação no sujeito dos valores da sociedade como um todo.

De resto, eu que não tive contato com muitos livros na infância, que não tive bibliotecas por onde me perder, penso na minha própria atitude a cada livro novo que adquiro: meu primeiro movimento é aproximá-lo do rosto, cheirá-lo, acariciá-lo, como se a materialidade do objeto me afetasse através de todos os sentidos, me tomasse por inteiro, como se o escrito estivesse impresso não só no papel, mas também, de alguma forma, em minha corporeidade.

OPINIÃO dos leitores

Mailsa Carla Passos
Doutora em Educação
pela Pontifícia
Universidade Católica,
PUC, do Rio de
Janeiro. Professora de
Cultura e Infância do
curso de Pedagogia da
Universidade Estácio de
Sá em Petrópolis - RJ.
Professora de Literatura
Infanto-juvenil do curso
de Pedagogia da FESO
em Teresópolis, RJ.

Escola e TPC

Sempre que possível, os trabalhos de casa devem ser inseridos na estratégia global de recuperação de dificuldades e gestão de tempo, no âmbito do Projecto Curricular de Turma. Significa isto, que dada a excessiva carga horária dos alunos, os vulgo TPC deverão orientar-se essencialmente como complemento de estudo das matérias.

O problema é fundamentalmente de tempo e de programas excessivos, com objectivos na maior parte das vezes desenquadrados da faixa etária a que se destinam. Os alunos têm ainda que contar com o tempo de deslocações, muitas vezes longos, nomeadamente em Escolas de meios rurais ou de incidência urbana mais reduzida, concentrando popu-

lação escolar proveniente de diversas freguesias.

Cansado e por vezes mal alimentado, o jovem chega a casa sem condições para estudar de forma continuada, diária, pelo que os TPC poderão, ao invés do que é costume afirmar-se, constituir um importante auxiliar de estudo desde que permitam uma esquematização-síntese das matérias e não se desviem dos aspectos sobre os quais incidirão as avaliações.

Sem menosprezar a importância de trabalhos de desenvolvimento, igualmente importantes para a formação científica e humana, enquanto o ensino incidir sobretudo em métodos quantitativos de avaliação, onde o teste de avaliação representa, por muito que se diga que não,

o maior peso na nota final, o trabalho efectuado em casa para a Escola deverá ser enquadrado numa gestão de tempo correcta e viável.

Em meios mais favorecidos, onde o apoio em casa ou em centros de explicações pode colmatar dificuldades de aprendizagens de base, coloca-se o problema das actividades extracurriculares, nomeadamente o desporto, a música, ensino de línguas, cuja exigência concorre com o currículo escolar propriamente dito. Do que tentamos expor evidencia-se uma ideia chave: independentemente da qualidade da população escolar (medida pelos meios ao dispor para superação de dificuldades e não em termos de capacidades), o problema do tempo é fundamental pelo que a

sua optimização é um passo muito importante no domínio da organização e métodos de trabalho.

Neste sentido, a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado pode dar um contributo efectivo, ensinando os alunos a aproveitarem o melhor possível o seu tempo e desenvolvendo competências transversais, sem nunca cair na tentação (o que infelizmente está a acontecer, baseado num pragmatismo míope e de pouca amplitude) de transformar esta área curricular não disciplinar num bloco de explicações que necessariamente criará injustiças, quer por não se poder explicar todas as disciplinas, quer por não responder às necessidades diversificadas do grupo-turma.

OPINIÃO dos leitores

Paulo Frederico
F. Gonçalves
Escola Básica 2-3
Gil Vicente, Guimarães

Nos últimos dois anos foi possível aprovar normas sobre a escrita de nomes de domínio em alfabetos e escritas que não a ASCII (American Standard Code for the Information Interface) - embora devendo, para tal, ser vencida a pertinaz relutância de boa parte da comunidade técnica Internet tradicional.

A questão das diferentes línguas e a forma como são escritas tem um impacto muito importante no novo mundo da Internet, no ser ou na condição digital - em oposição à analógica condição anterior -, como alguns acham dever referir, sobretudo os menos próximos da sua crua concretização tecnológica. Com efeito, o poder ou não poder utilizar o alfabeto ou a escrita que a cada mais convém, ou melhor, que a cada um pertence, pode constituir um factor de info-inclusão ou de acessibilidade electrónica ou, pelo contrário, de info-exclusão ou de não acessibilidade electrónica, para empregar o calão profissional [e mediático] digital ou informacional.

Certo, nesta nova situação é a escrita desempenhar um papel fundamental, constituir mesmo uma sua base estruturante. Certo ainda, é a escrita - essa invenção maior da espécie humana -, os seus sinais, serem digitais por condição, portanto, serem produzidos e vistos digitalmente, ao contrário do que acontece com a voz ou com os sons musicais, que são ouvidos analogicamente, ou com as imagens que são vistas também sob forma analógica.

E sendo verdade que se pode dizer não existir discriminação de alfabetos e escritas ao nível do texto das mensagens ou do conteúdo apresentado nos sítios, já o mesmo não está resolvido de forma completa ao



Nomes de domínio na Internet e as escritas das diferentes línguas

nível dos nomes de domínio (domain names), isto é, dos nomes identificadores dos sítios e dos endereços de email. Para nós, portugueses, que usamos um alfabeto latino para nos expressarmos, as faltas sentidas poderão ser menores e até divertidas (escrever "inovacao" em vez de "inovação", "goncalves" em vez de "Gonçalves", "liborio" em vez de "Libório"). Picuinhas dirão, sobretudo os que têm posses para trabalhar e viver online; saberão alguma coisa de

inglês e não se preocupam em usar um alfabeto com o qual ganham três letras - k, y, w - e, dirão ainda, apenas perdem umas quantas sinalefas sem importância: o til, o circunflexo, o agudo, o grave e a cedilha.

Que serão picuinhas, parece mostrá-lo a relativa despreocupação dos detentores de outros que empregam outras versões de alfabetos latinos, como os franceses, os espanhóis, os alemães, os nórdicos, os europeus de centro e leste e mesmo

os brasileiros, por norma tão interessados na defesa e na presença da língua portuguesa. Ou também os que utilizam os alfabetos gregos e cirílicos, afinal não tão diferentes dos caracteres latinos e, também afinal, praticantes e deglutidores do inglês e, acima de tudo, dos nomes das empresas e marcas ocidentais.

Mas, de facto, não o são, não são picuinhas. Senão vejamos o movimento que se desenvolveu na Ásia, em torno de escritas ideogramáticas como a chinesa, o coreano, o japonês, o tamil - este, aliás, a partir de activistas desta minoria cingalesa residente em Singapura! Ou o movimento dos escreventes da grande área árabe. Ou o movimento em torno da escrita das línguas do continente africano - excluindo, portanto, as línguas coloniais como o francês, o inglês, o português e, mesmo, o árabe, como diziam linguistas e internetistas de África no workshop sobre "Nomes de Domínio Internacionalizados" - IDN (Internationalized Domain Names) realizado por ocasião de uma reunião mundial da Internet na Cidade do Cabo, em princípios do mês de Dezembro de 2004.

Entretanto, já se registam progressos nesta área. Nos últimos dois anos foi possível aprovar normas sobre a escrita de nomes de domínio em alfabetos e escritas que não a ASCII (American Standard Code for the Information Interface) - embora devendo, para tal, ser vencida a pertinaz relutância de boa parte da comunidade técnica Internet tradicional.

Contudo, a luta dos defensores do uso de IDNs continua. Com efeito, de momento estes apenas são permitidos para os níveis inferiores ao segundo, incluindo este. Quer dizer, à direita do último ponto dos endereços, para os primeiros níveis - os famosos TLDs, TopLevel Domain-names - tal ainda não é dado fazer; isto é, para os ".com", ".net", ".pt", e mesmo para casos como o da china ".cn", só é possível utilizar o código ASCII.

DA CIÊNCIA e da vida

Francisco Silva
Engenheiro. Portugal
Telecom

Cometa Machholz

Nesta fotografia captada em Dezembro de 2004 podemos identificar o cometa Machholz cuja descoberta data apenas do Verão passado. Actualmente é possível observá-lo sem recorrer a qualquer tipo equipamento no Hemisfério Sul devido ao seu intenso brilho. Tendo por nome científico C/2004 Q2 este cometa descreve uma trajectória rumo ao Hemisfério Norte e permanecerá por cá durante grande parte de 2005. Ao longo deste percurso, o cometa e a estrela Polar atingirão o grau máximo de proximidade no mês de Março, durante o qual será mais fácil a sua observação. Analisando a fotografia é ainda possível distinguir a cabeleira brilhante do cometa, e as suas duas caudas, uma de poeiras com coloração branca e outra retorcida e azulada de iões.

Adam Block (NOAO), AURA, NSF. (Dezembro de 2004)



UM CONTO

Mrozeck
O Elefante,

Arte

A arte educa. É por isso que os escritores devem conhecer a vida. Proust é o melhor exemplo. Não sabia nada da vida. Sequestrou-se voluntariamente; fechou-se num quarto forrado a cortiça. Caso extremo. Não se pode escrever em quartos de cortiça. Não se ouve nada. E o que está a escrever agora?»

«Uma história para um concurso. Já sei o que vou fazer. É acerca de uma aldeia remota onde as transformações se operam vagarosamente e com dificuldade. O pequeno João toma conta das vacas de um rico camponês. Um dia, quando está no campo, ouve o zunir de motores. É uma ave de aço, um avião. João olha e sonha ser piloto. E então — maravilha das maravilhas — o avião começa a baixar e aterriza no prado. Uma personagem, vestida com fato de aviador e óculos enormes, sai da carlinga. João corre para ela o mais depressa que pode. O estranho sorri para o rapaz ofegante e pergunta onde fica o serralheiro mais próximo. Uma pequena peça necessita de ser reparada. João traz ajuda. Acabado o arranjo, o piloto agradece a João e, ao notar o seu olhar brilhante de curiosidade e entusiasmo, diz: «Gostavas de ser aviador, não gostavas?» O rapaz, emudecido de espanto, só consegue dizer que sim com a cabeça. O motor começa a trabalhar e em breve o avião sobrevoa o prado. O piloto debruça-se da carlinga e diz adeus a João.

O tempo passa, João continua a cuidar das vacas. Mas não consegue esquecer o encontro com o piloto. Um dia, finalmente, o correio vem à cabana onde João vive com a mãe viúva. Sorrindo, acena-lhe de longe com um sobrescrito branco. Um convite para uma escola de aviação: o piloto não esquecer a sua promessa. João não cabe em si de alegria.

«Vai para a cidade e entra na escola. Quando acaba o curso, entregam-lhe um avião. Em breve a sua ave de aço sobe no ar. A mãe de João sai da cabana e, fazendo uma pala com a mão sobre os olhos, perscruta o céu. João descreve círculos sobre a aldeia e acena a sua mãe. O sonho torna-se realidade.

«Sim, não há dúvida. Se o escritor conhecer a vida, o seu trabalho é muitas vezes progressivo, ainda que a sua consciência disso o não acompanhe. Balzac é um exemplo típico. Gostava de louvar a aristocracia e a monarquia e, contudo, o seu trabalho realista aponta em direcção oposta. Acho que li a sua história na última publicação de...»

«Pois leu. A AVENTURA DO FRANKLIN». Fui encarregado de a escrever. Tratava-se de exemplificar um problema típico do adolescente. Um grupo de rapazes vai fazer uma excursão. Caminham e cantam. Vão todos juntos, excepto Franklin, que sai do grupo sub-repticiamente. Abandona os colegas, quer atravessar a floresta sozinho. Em breve se perde e cai num fosso. Tenta sair, mas não consegue. Por fim, grita por socorro. Os colegas vêm salvá-lo e, entre piadas e escárnio, tiram-no do fosso. Depois desta experiência, Franklin nunca mais se separa dos colegas.»

«Sim. A arte tem uma tarefa nobre: educar o homem. É por isso que o papel do escritor na nossa sociedade é de muita responsabilidade. Os escritores são os arquitectos da alma, e os críticos, os arquitectos das almas dos escritores.

«A propósito, pode emprestar-me quinhentos zlotys?»

«Lamento, mas só tenho trezentos.»

«Está bem, serve.»

O Céptico

Dizes tu então que há gente nos outros planetas? Talvez haja, afinal de contas eles têm de estar nalguma parte. Mas, francamente, não acredito. Li um livro de astronomia. Olha, repara como chove hoje. Não pára. E agora atenta naquelas nebulosas e nas bolas de fogo. Como poderia o homem sobreviver em tais circunstâncias? Não. Não é possível.

Canais em Marte? De acordo. Só seres inteligentes podiam tê-los construído. E sabemos, como é evidente, que por seres inteligentes não nos referimos a gatos ou a cães, mas a homens. Por outro lado, já alguém os viu? E, de qualquer maneira, será verdade?

Seria uma boa ideia ter um barril debaixo da goteira para apanhar toda esta água da chuva. É pena desperdiçá-la.

Outra coisa: os cientistas têm argumentos mais fortes; todo o mundo é feito da mesma matéria. Podem transformar um homem em bicicleta ou em vara. Ora isso é caso mais sério. Se podemos ter bicicletas a motor e varas na terra, também pode ser que os haja noutros sítios. Mas isso não significa que haja homens noutros planetas.

Pergunto a mim mesmo se vai clarear hoje? Tivemos um adorável pôr-de-sol ontem.

Discos voadores? Sim, já ouvi falar neles. Mas não há provas, absolutamente nenhuma provas.

Parece-me que está a clarear.

O quê? Realmente? Não, não sabia. Então é um facto?

Bem, bem... Então há seres inteligentes noutros planetas...

Bem, bem, bem.

E que estão eles lá a fazer?

