



ano XIV | n.º 143 | MARÇO | 2005 · Mensal | Continente e Ilhas 3 Euros [IVA incluído]

09

"Agarrados aos livros não podemos ler...»

"Agarrados aos livros não podemos ler", quem cita esta estranha confissão, entrelinhas e rabiscos, é José Rafael Tormenta, da Escola Secundária de Oliveira do Douro e da Escola Superior de Educação do Porto, lembrando que há quem defenda que a inaptidão funcional em Língua Portuguesa "parece afastar os jovens do conhecimento e, sobretudo, impedir que se integrem na cultura que a sua própria escola pretende veicular". Tudo isto justificará a separação, nos currículos do sistema educativo, da Língua Portuguesa e da Literatura...

21

Temas de sempre para governo novo

Almerindo Janela Afonso, da Universidade do Minho, lembra, nestes Lugares da Educação, que as políticas educativas actuais são configuradas pelos ímpetos neoconservadores e neoliberais, visíveis, que a crise actual da escola pública decorre do desinvestimento crescente do Estado nacional nas políticas sociais, que a globalização tem imposto uma uniformização cultural e destruido laços de solidariedade, que o aumento das desigualdades educacionais continua a potenciar as desigualdades sociais ou que a clausura no individualismo mais alienante não é certamente indiferente ao desemprego estrutural... Questões pertinentes para um novo Governo.

42

"Secundário" mais humanizante

Domingos Fernandes, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa diz que precisamos de um ensino secundário que prepare os jovens para um mundo mais incerto e inseguro e em acelerada transformação e advoga que a Escola Secundária do Futuro tem que proporcionar, a todos os que a frequentam, uma educação em que as dimensões sociais e humanas ocupem um lugar necessariamente destacado. Não existirão soluções à medida para estes problemas mas estas questões culturais e pedagógicas (e também políticas) são oportunas nestas vésperas de mudança.

43

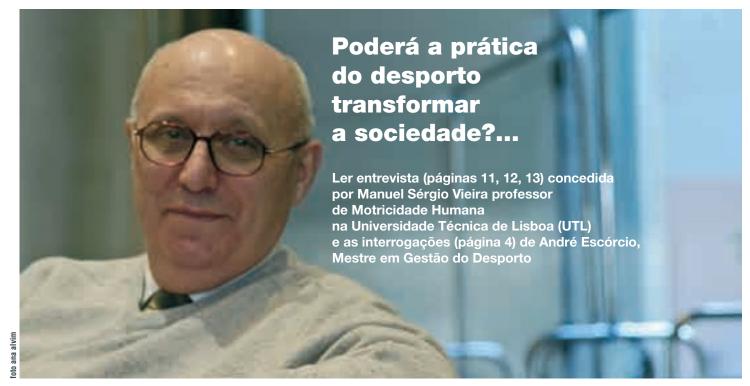
Sem a maldição da Matemática

No Ensino Secundário deve ministrar-se Matemática

a todos os alunos, embora não necessariamente numa matéria única. Jaime Carvalho e Silva, da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, lembra que "antes de tentar perceber porque se revela a Matemática tão difícil, deveremos indagar se é ou não importante saber Matemática para além dos temas mais elementares abordados no Ensino Básico". A resposta é simples: o que se ensina hoje no básico é insuficiente para as necessidades do dia-a-dia.



Paz – Sepultura Marítima [pormenor], 1842 · J.M.W. Turner



a página da educação março 2005

a cor do mês



Num portal vermelho, em português do Brasil, Dorberto Carvalho escrevia, em Abril de 2004, que "Poesia não enche barriga, não mata lombriga, não dá camisa a ninguém".

Dizia ele que "Poesia não parece algo sério, não paga aluguel nem compra jazigo no cemitério". E "Poesia parece coisa de desocupado, de quem não tem o que fazer ou está desempregado".

Senhor Dorberto Carvalho reconhece que "Poesia é coisa de quem está sonhando, viajando ou fora da realidade". E diz mesmo que "Poesia não vale o que está escrito, poesia é o rito - ora brinquedo e imagens detrás das palavras".

E política? Não pode ser poesia? E poesia não pode ser política? Recordemos a "Ode à maçã", poema de Pablo Neruda ."Eu quero uma abundância total, a multiplicação de tua família. Quero uma cidade, uma república, um rio Mississipi de maçãs. E em suas margens, quero ver toda a população do mundo unida,

reunida no acto mais simples de toda a terra: mordendo uma maçã".

Num outro registo, diz o insuspeito The Guardian que Saddam Husein, prisioneiro das tropas americanas que ocupam o Iraque, escreve poesia enquanto aguarda, há um ano, pelo seu prometido julgamento.

Há 13 anos, em Fevereiro de 1992, ano 1 de "a Página", Artur Queiroz, que então assinava uma crónica (Submarino Amarelo) neste espaço, recordava o Porto ao vôo da pomba e Nicolas Guillen, o poeta das Américas, que em tempos encontrara na Bodeguita del Medio, em La Havana a jurar conhecer bem a cidade do Porto e os bares da Ribeira.

Não era fingimento de poeta. Guillen tinha estado no Porto e disso dava conta num poema sobre bares incluido num livro de 1958 "La paloma de vuelo popular" "Búscame, hermano, y me hallarás // (en La Habana, en Oporto, // en Jacmel, en Shanghai) // con la sencilla gente // que sólo por beber y charlar // puebla

los bares y tabernas // junto al mar".

É de Nicolas Guillen o célebre "Tengo" a cantar as glórias de uma Revolução que começava a despontar.

"Cuando me veo y toco // yo, // Juan sin Nada no más ayer, // y hoy Juan con Todo, // y hoy con todo, // vuelvo los ojos, miro, // me veo y toco // y me pregunto cómo ha podido ser.////Tengo, vamos a ver, // tengo el gusto de andar por mi país, // dueño de cuanto hay en él, // mirando bien de cerca lo que antes // no tuve ni podía tener. // Zafra puedo decir, // monte puedo decir, // ciudad puedo decir, // ejército decir, // ya míos para siempre y tuyos, nuestros, // y un ancho resplandor // de rayo, estrella, flor. // //Tengo, vamos a ver, // tengo el gusto de ir // yo, campesino, obrero, gente simple // tengo el gusto de ir // (es un ejemplo) // a un banco y hablar con el administrador // no en inglés, // no en señor, // sino decirle compañero, como se dice en español.// // Tengo, vamos a ver, // que siendo un negro // nadie me puede detener //a la puerta

de un dancing o de un bar. (...)

Quem cantará, e a quem, este ter o que sempre se devia ter, agora que nos prometeram um novo rumo para Portugal?

Nessa mesma Página de Fevereiro de 1992, publicava-se o Aviso à Navegação, do poeta Joaquim Namorado, um aviso que era um manifesto de saques e de abordagens de um navio de capitão de fragata "cem vezes torpedeado // cem vezes afundado // Mas sempre ressuscitado "Como dizia o poeta Joaquim Namorado "não espereis de mim a paz, // aviso à navegação // não espereis de mim a paz // que vos não sei perdoar"

Lemos e relemos todas as sondagens e os resultados, num exercício repetido até exaustão... Como que a tentar adivinhar o porquê e a lógica do poema eleitoral que vamos passar, agora, a declamar.

"No me dan pena los burgueses // vencidos. Y cuando pienso que van a darme pena, // aprieto bien los dientes y cierro bien los ojos".

POESIA João Rita

O pincel azul Exposição

de pintura censurada na Delegação do Porto do Inatel



Até que ponto podem as entidades públicas censurar o trabalho de um artista com base em argumentos morais? Será lícito considerar que existe uma arte "decente" e outra "indecente"? A Delegação do Inatel do Porto parece ter achado que sim, retirando dois quadros de uma exposição pública que decorreu nas instalações da Casa Jorge de Sena entre 8 de Janeiro e 3 de Fevereiro deste ano.

De acordo com a autora visada, Vera Viana, os responsáveis da Delegação do Porto do Inatel não levantaram quaisquer problemas na altura da montagem da exposição, mas o facto é que retiraram, dias depois, duas das obras em exibição sem a notificar. Tudo porque, na opinião do Inatel, algumas imagens expostas eram, alegadamente, "chocantes para o público".

Na opinião da pintora, os trabalhos exibidos nesta exposição são uma reflexão sobre o mistério de Eros, explorado na arte desde os tempos mais remotos, não contendo uma referência explícita ao acto físico sexual em si mas a uma "realidade orgânica idealizada, de introspecção com o nosso próprio inconsciente e com a realidade do corpo humano". A atitude do Inatel, considera, "é inaceitável nos dias de hoie".

Vera Viana nasceu no Porto, em 1971, é formada em Artes Plásticas - Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, e professora do Ensino Secundário desde 1991.

Só por si a lucidez nem sempre nos leva a bom porto



a página da educação março 2005

editorial



Não é seguro que a lucidez, só por si, nos leve necessariamente a bom porto. Muitas vezes os povos tomam decisões lúcidas que ninguém parece querer ou saber aproveitar. Embora sendo uma verdade «à La Palice», tudo depende do nosso empenho e do sentido ou dos sentidos que damos aos acontecimentos. Nas últimas eleições uma maioria de portugueses decidiu romper com a situação e criar uma outra nova. Que sentidos daremos aos próximos tempos? Vamos começar a resolver velhos problemas? Apostamos no conflito pelo conflito? Acentuamos a discórdia em torno dos pequenos interesses? Damos a conhecer com clareza os nossos projectos de sociedade? A ver vamos.

Fique sabendo que nos Estados Unidos um condenado à morte não pode ser executado se tiver gripe. Uma ponta de febre, uma inflamação nos olhos ou outras pequenas mazelas também adiam a execução. Primeiro cura-se o condenado e depois é que o executam, é lógico.

Em alguns estados o condenado também se livra da execução se for suficientemente tonto. Mas para isso é preciso provar que é mesmo tonto. Por isso fazem-lhe testes de inteligência, em cada manhã, e enquanto for dado como idiota o condenado livra-se da cadeira eléctrica.

Foi o caso de Daryl R. Atkins, um negro que entrou na prisão oligofrénico, isto é, sofrendo de atraso mental. Ora aconteceu que para matar o tempo o Atkins conseguiu autorização na prisão para trabalhar. E à custa de trabalhar, trabalhar e trabalhar ficou lúcido. Ou melhor, os juízes vendo-o trabalhar concluíram que o trabalho lhe devolvera a lucidez. Pois se ele era capaz de entender os problemas do trabalho também tinha entendimento bastante para perceber a execução. Resultado, foi dado como pronto a ser executado.

Daqui se conclui que neste mundo a lucidez por vezes não leva a nada de bom. Quanto mais lúcidos mais expostos estamos à cadeira eléctrica ou a outra qualquer forma de execução. Mesmo dessas mais vulgares com que tropeçamos no nosso dia-a-dia.

Se o grau de inteligência do Atkins, antes de lhe ter dado para o trabalho, lhe tivesse permitido perceber o funcionamento das sociedades e dos estados civilizados quanto não daria ele para voltar aos bons tempos da oligofrenia? Ou, pelo menos, o que não seria ele capaz de fazer para ter uma pneumonia, uma hepatite B ou, melhor ainda, um enfisema pulmonar como o

meu que se arrasta e não se cura?

É claro que as pessoas menos atentas aos mecanismos e ao rigor desta justiça civilizada podem pensar que se o nosso Atkins recuperou a inteligência ele podia descobrir uma forma de se suicidar e desse modo fugir ao terror e pesadelo da execução. Mas nem pensar! As sociedades civilizadas são muito bem organizadas.

Nos Estados Unidos da América, e noutros países civilizados, onde impera a pena de morte, é absolutamente proibido aos condenados à morte cometerem suicídio. O suicídio, além de imoral e contrário às religiões dos povos civilizados, é um crime grave. Por essa razão as celas dos condenados à morte são cuidadosamente construídas, normalizadas, inspeccionadas, arrumadas e delas é retirado todo e qualquer objecto que possa permitir o suicídio. Como todo o cuidado é pouco, os condenados são obrigados a barbear-se com máquinas de barbear suficientemente rombas para impedir qualquer tentação suicidária, ou então, para maior segurança, recorrese a um barbeiro de confiança.

De acordo com os especialistas, os testes de inteligência mostram que o coeficiente intelectual sobe ou baixa ao longo da vida e pode variar de dia para dia e mesmo ao longo das horas do dia. Há quem seja mais inteligente logo pela manhã e há os que só recebem a inteligência a horas tardias. A notícia que dava conta da execução do Atkins não nos informava a respeito da inteligência dos juízes que decidiram que o condenado já estava suficientemente esperto para ser executado. Mas a inteligência dos juízes dá-me que pensar. Como dão que pensar possíveis encontros e desencontros dos graus de inteligência.

Se não vejamos. Se um indivíduo tem o azar de ser mandado para o corredor da morte é conveniente mover-se com cuidado. É que pode darse o caso de o condenado se cruzar com os juízes num momento em que ele, o condenado, está no seu pico alto de inteligência e o juiz no seu pico baixo de inteligência. Um contraste destes levará um juiz em baixa a sobrestimar a inteligência do condenado e a dar a ordem de execução.

Como tivemos ocasião de observar nos últimos meses, com o governo que agora se foi, não há nada de mais dramático que um desencontro de coeficientes de inteligência, sobretudo quando um deles está investido do poder de mandar. Nós vimos muito bem no que deu um governo com a inteligência em baixa e um povo com a inteligência em ascensão.

Li nos jornais, que no mesmo dia em que os juízes consideraram o Atkins preparado para a cadeira eléctrica, ocorreram vários fenómenos estranhos. E não só na América. Por exemplo, nesse dia baixou extraordinariamente o coeficiente intelectual, já de si baixo, do presidente dos Estados Unidos da América, senhor George Bush. Baixou tanto que ele ordenou, nesse mesmo dia, que se fizesse um corte radical nos fundos dedicados aos gastos sociais de modo a permitir aumentar os gastos com as despesas militares do seu país. Em Portugal, nesse mesmo dia, está sobejamente provado, que uma maioria de portugueses teve um pico no seu coeficiente de inteligência. Foi votar e reformou o governo que manifestamente andava há muito com o coeficiente de inteligência em linha descendente.

Claro que nós não compreendemos bem, e muito menos controlamos, estes fenómenos complexos que ocorrem nas sociedades civilizadas e complexas. Se compreendêssemos não precisávamos dos comentadores dos jornais, rádios e televisões, sejam eles o Luís Delgado, o José Manuel Fernandes ou o Carlos Magno. Nem precisávamos de explicações diárias de psicanalistas como Júlio Machado Vaz ou Carlos Amaral Dias. E é por não percebermos, apesar (ou por causa?) das explicações diárias que eles nos dão, que nós ficamos cada vez com mais dúvidas.

Será que o baixo coeficiente de inteligência é responsável pela agressividade? Terá sido em estado de tonto que Atkins cometeu o seu crime? Bush optou pelas armas contra os gastos sociais ao ser acometido por um disparo dos seus níveis de agressividade? Este presumível disparo de agressividade foi causado por uma quebra no seu já débil coeficiente de inteligência?

Nesse dia, em que os juízes decidiram que o coeficiente de inteligência de Atkins estava em alta, que terá o condenado pensado da decisão de Bush? E ele, oficialmente lúcido, que pensará agora de si mesmo? Fará comparações entre o seu estado actual de lucidez com os tempos da sua juventude quando, oligrofrénico, tonto, trocava os livros pelas armas? Como é que Atkins, agora inteligente, verá o mundo de que está prestes a despedir-se?

E nós por cá, que vamos fazer no próximo futuro? Como nos vamos sentir: condenados ou livres para agir? Que vai fazer cada um de nós, e nós juntos, com esta dádiva que o povo, com o coeficiente em alta, nos deu no mesmo dia em que Atkins recuperou oficialmente a lucidez e com ela o direito de ser finalmente executado?

a página da educação março 2005

fórum educação

Escolarizar o desporto, desportivizar a escola e a vida

Do Ano Europeu da Educação pelo Desporto restou o fracasso de Portugal nos Jogos Olímpicos de Atenas, vários municípios endividados na sequência do Euro-2004, impressionantes fugas ao fisco, detenções e, sobretudo no futebol, muitos arguidos em processos de alegada corrupção. Na Escola, aí, no centro das políticas educativas, onde tudo deve começar, rigorosamente nada aconteceu.

Tal como destacou Mário David Soares, no Jornal da Fenprof, alguém, porventura, se lembra de alguma iniciativa portadora de futuro naquele que foi o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência? E agora questiono eu: mais recentemente, alguém será capaz de referir uma só atitude política no decorrer do Ano Europeu da Educação pelo Desporto, capaz de renovar e alimentar a esperança portuguesa de um desporto "direito de todos"? Infelizmente, deste último ano, retenho, o fracasso de Portugal nos Jogos Olímpicos de Atenas, vários municípios endividados até ao céu da boca na sequência do Euro-2004, impressionantes fugas ao fisco, detenções e, sobretudo no futebol, muitos arguidos em processos de alegada corrupção. Pelo meio, discursos de circunstância, genericamente ocos, como foram aqueles que escutei, no Funchal, por ocasião da pomposa cerimónia oficial de abertura do Ano Europeu da Educação pelo Desporto. Na Escola, aí, no centro das políticas educativas, onde tudo deve começar, rigorosamente nada aconteceu. Tudo permaneceu igual, numa enervante rotina onde sobressairam, numa aproximação a Shakespeare, "words, words, words, nothing, but words". Mais um ano de palavras, de supérfluos programas desportivos, em horário nobre, que nada acrescentaram, espaços do tipo pescadinha-de-rabona-boca, porque não vão além do golo falhado, das milionárias contratações, dos comentários em redor da arbitragem, numa arrepiante coscuvilhice que serve às mil maravilhas o embrutecimento e o desvio das atenções dos reais problemas do país no que, entre outras, à educação pelo desporto diz respeito.

O Ano Europeu da Educação pelo Desporto não deixou nada nem permitiu abrir a desejável janela de esperança. Teria sido, no mínimo, oportuno e sensato o aproveitamento do momento para multiplicar, por este país fora, um grande e



sensibilizador debate nacional que questionasse velhos problemas de ordem económica, social, cultural e organizacional dos Sistemas Educativo e Desportivo. Um debate que, por exemplo, afrontasse a crise de identidade e de credibilidade social da Educação Física curricular, o caos a que os sucessivos governos conduziram o Desporto Escolar e a corresponde interface com o Sistema Desportivo. Um debate absolutamente necessário, agitador de consciências anestesiadas, no quadro do pensamento estratégico que, bastas vezes, A Página, desde há muito,

vem fazendo eco através dos singulares textos dos Doutores Manuel Sérgio e Gustavo Pires. Um debate que equacionasse o drama vivido na escola e no desporto português e que tão bem foi sintetizado pelo meu Amigo Doutor Olímpio Bento:

"(...) para a reconstrução da Educação Física assume particular relevância a revolução operada nos conceitos de corpo, de saúde, de estilo de vida activa e na educação ambiental. Mais, essa reconstrução é ditada por duas ordens de razões incontornáveis: 1. pela necessidade de renovação da própria escola, no

tocante à sua configuração enquanto polo de cultura e de humanidade; 2. pela necessidade de influenciar o desporto institucionalizado que hoje ostenta as máculas de um paradoxo, ao afastar-se da cultura, da formação, da educação, do humanismo. Isto é, encontra-se em rota de colisão com princípios e valores que o fundaram como um sistema moralmente bom e resvala, cada vez mais, para a imoralidade, para o analfabetismo, para a incultura e para a trapaça. Sendo através desta área escolar que as crianças e jovens acedem ao contacto com o desporto, a escola não pode eximirse da responsabilidade que lhe cabe nesta matéria (...) é, portanto, curial reconstruir esta área à luz de um lema como este: escolarizar o desporto desportivizar a escola e a vida".

Pois bem, muito mais do que as iniciativas de carácter pontual, o Ano Europeu da Educação pelo Desporto deveria ter ido ao encontro das causas, rompendo com anacrónicas e ultrapassadas lógicas de funcionamento, orgânicas e programáticas, muitas vezes alimentadas por um cego corporativismo. É, de facto, de uma pobreza conceptual, face à realidade do País em múltiplos domínios, inclusive, no desporto, o próprio Comité Olímpico de Portugal querer apresentar uma candidatura à organização dos Jogos Olímpicos, quando o desporto não está escolarizado, quando temos a pior taxa de participação desportiva da Europa e a estatística nos mostra um quadro de menoridade competitiva no contexto das nações, bem evidente no facto de, em 108 anos de Jogos Olímpicos da era moderna, Portugal ter somado vinte medalhas, entre as quais, apenas três de ouro. Entretanto, para o Projecto Olímpico Pequim 2008, o Governo disponibilizou mais de 9,5 milhões de euros para a repetição do fracasso, digo eu, hipotecando e deixando à míngua a Escola, o pobre e limitado desporto que lá se pratica e, por extensão, o futuro de Portugal. Para reflectir.

EDUCAÇÃO desportiva

André Escórcio
Mestre em Gestão
do Desporto
Escola B+S Gonçalves
Zarco – Funchal
a.escorcio@mail.telepac.pt

Sinais diplomáticos de guerra

A recente visita de George W. Bush à Europa, onde participou numa cimeira da NATO e onde manteve encontros, a dois, com o presidente francês Jacques Chirac, com o chanceler alemão Gerhard Schroeder e com o presidente russo Vladimir Putin, prenuncia novidades, no jogo mundial, que apontam mais para a Guerra do que para a paz.

O presidente Bush disse, na comunicação semanal que dirige aos americanos via radio, que os Estados Unidos e a Europa são os pilares do Mundo livre, mas absteve-se de referir se inclui Putin entre os europeus bons e amigos, especialmente quando este insiste em garan-

tir que o Irão não está a produzir armas nucleares...

Não terá sido por acaso que a senhora Condoleezza Rice, secretária de Estado de George W. Bush disse, recentemente, que o ataque ao Irão ainda não estava na ordem do dia. A senhora Rice não é pessoa para se enganar nas palavras. A senhora Rice tem códigos subtis de comunicação, o mais mediático dos quais foi ter oferecido um atlas de bolso aos jornalistas que a acompanharam na sua primeira viagem ao estrangeiro como secretária de Estado.

Uma viagem ao Médio Oriente que, a julgar pelos media internacionais, estará

já a dar frutos. No mesmo domingo em que Portugal escolheu novo Parlamento e a Espanha referendou a Constituição Europeia, o governo de Ariel Sharon aprovou, por maioria, uma resolução a determinar a retirada de colonos em Gaza e na Cisjordânia. Os israelitas vão sair dos 21 colonatos que ocupam em Gaza e de quatro dos 120 colonatos da Cisjordânia.

Mesmo tendo em conta que Israel despreza, estratégica e economicamente, Gaza e que a evacuação na Cisjordânia é quase símbólica, esta retirada israelita de territórios ocupados na Guerra dos Seis Dias é uma brecha na política de Telavive e parece confirmar a inevitabilidade da

formação do Estado Palestiniano.

O cessar-fogo assinado pelo presidente palestiniano Mahmoud Abbas e pelo primeiro-ministro israelita Ariel Sharon, na cimeira de Charm el Cheikh, no Egipto, realizada a 9 de Janeiro último, é o caminho, mesmo se tal acordo é violado dois dias depois e se ele resulta de uma jogada diplomática mundial, sob o comando dos Estados Unidos, uns Estados Unidos muito influentes sobre Israel mas com uma imagem internacional muito desfocado, por força da invasão do Iraque, da resistência aos acordos de Quioto e da ilegítima imunidade face ao Tribunal Penal Internacional.

SUBLINHADO João Rita Confesso não ser um avô preocupado com os perigos que o Marcos defronta no seu deambular pelo chão do escritório, enquanto lhe conto histórias. São pontiagudas as esquinas das mesas, desafiadores os objectos cujos perigos o Marcos ignora, mas não interrompo a narrativa para lhe lançar avisos ou premonições – Não mexas aí, que é perigoso! Ainda te vais aleijar! – nem gasto o meu latim a explicar-lhe a arte de sobreviver à infância.

Bem pelo contrário!... Empenho-me, tanto quanto o Marcos mo consente, em lhe incutir o dom da errância. E há-de ser assim, enquanto a vida mo permitir. Por mais rudes que se apresentem as arestas da incompreensão, desafiarei o Marcos a percorrer caminhos por inventar. Por mais dolorosas que sinta as picadas dos cardos semeados nesses caminhos, sei que, perante deslumbramentos e perplexidades, o meu neto saberá elevar-se de um gatinhar exploratório da infância a

que ele se apercebesse de que os avós de hoje, contrariamente aos antigos, não são guardiães de todas as respostas – mas porque não poderei responder a perguntas que não têm resposta possível

Se, por exemplo, o meu neto me perguntar por que é o céu de cor azul, eu não lhe darei a resposta, mas saberei indicar-lhe caminhos para que a encontre. Deambularemos pelos livros, pelos computadores, eu sei lá!... E não precisaremos de achar uma resposta de especialista, para que ele entenda. Só carecerá de ser uma explicação lógica. É exactamente por isso que temo que o meu neto me pergunte, por exemplo, porque é que a Escola é como é... Que lhe poderei dizer, senão confessar a minha ignorância? Não sei que resposta lhe dar. Aliás, ninguém sabe. Até hoje, toda a gente a quem fiz a mesma pergunta não soube que resposta me dar. O que pensará o meu neto

de mim uma pessoa mais sábia. O ter decorado as preposições simples não fez de mim uma pessoa mais feliz. Amontoei muita tralha do espírito a que costumam chamar currículo. Impingiram-me um sem número de conjunções e mandaram-me dividir orações. Roleta russa, pois havia uma possibilidade em dez de acertar. Para compreender, foi preciso desaprender, esquecer as conjunções impingidas. Foi preciso redescobri-las, dar-lhes sentido, para que não confundisse um "que" relativo com um "que" integrante...

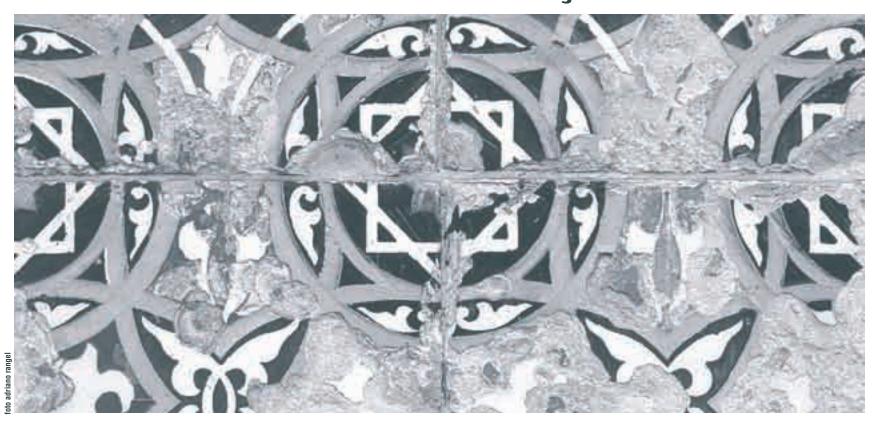
Atafulharam a nossa memória com inutilidades. E, porque o tempo de escola não dá para tudo, não ensinaram a minha geração a questionar. Só muito mais tarde, quando já havia abandonado a escola há tempo suficiente para poder apaixonar-me pela leitura, se me tornou fácil analisar orações. Sozinho, ou melhor, no diálogo com os autores que comecei a amar, captei o ritmo da frase,

05

a página da educação março 2005

fórum educação

A divisão das orações



verticais e infindas peregrinações.

Imagino perguntas que da sua natural curiosidade hão-de despontar:

- Avô, é verdade que as árvores respiram pelas folhas?
- É verdade dir-lhe-ei por resposta. Porém, como qualquer criança (só os adultos cedo deixam de fazer perguntas), o meu neto insistirá:
- Avô, quando não têm folhas, por onde respiram as árvores?

E eu, sem saber que resposta dar, antevejo as aventuras das descobertas a dois a que o Marcos me há-de conduzir.

Só temo que o Marcos me faça perguntas que não têm resposta. Não porque me preocupe que me possa considerar um ignorante – até seria útil de pessoas que não sabem explicar porque fazem o que fazem. E quando essas pessoas são professores, o que há-de pensar o meu neto?

Quando eu tinha ofício de aluno, se não entendia a razão de estudar determinado assunto ou de decorar uma qualquer matéria, o professor dizia-me que, um dia, eu viria a entender o motivo:

- Aprende, que irás precisar, um dia...

E lá me via a enquistar os malditos problemas das torneiras que enchiam e esvaziavam tanques, a recitar de cor os afluentes do Rio Zambeze, a decorar o que se sabia ser seguro sair no exame. A decorar sem entender, porque é assim porque é assim e porque irás perceber porquê, um dia...

Meio século decorrido, posso afirmar que o ter decorado o sistema galaico-duriense não fez

aprendi a localização da vírgula, o significado do ponto final... Excomungadas as certezas que me tolhiam, deixei de dividir orações – passei a partilhá-las – porque o que me atraía à leitura de um texto e me permitia a compreensão do conteúdo já não era uma certeza fundamentalista, mas uma interrogação criadora, já não era a dissecação da frase, mas a sua fruição.

Ludibriada a mnemónica que me fazia reproduzir o discurso da primeira comunhão, dei largas a deambulações que o meu neto há-de antecipar. Porque, apesar de reconhecer a importância da memória, reconheço que os tempos são outros e que não é verdade que se sabia mais na quarta classe de antigamente do que se sabe hoje no fim do nono ano.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco Escola da Ponte, Vila das Aves

Forças sociais pedem ensino CGT pré-escolar obrigatório da co

02.02

A frequência dos jardins de infância deve ser obrigatória "pelo menos no ano anterior à entrada no ensino básico". A proposta foi lançada ontem pela Federação Nacional dos Professores (Fenprof), CGTP, Associação Portuguesa dos Educadores de Infância e Movimento Democrático das Mulheres, os quatro signatários de um "manifesto pelo direito a uma educação pré-escolar pública e universal". Os autores do manifesto pediram também ao próximo Governo que assuma como "objectivo primordial" o alargamento da rede pública de jardins de infância, de forma a "cobrir integralmente" as necessidades das crianças entre os três anos e a entrada no ensino primário.

CGTP alerta para "perigoso bloqueio da contratação colectiva"

04.02

A Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP) alertou para "um perigoso bloqueio da negociação colectiva". A Intersindical admite que, a manter-se, esta situação originará "uma conflituosidade incontrolável". Os dados oficiais do Governo sustentam a posição da CGTP. Em 2004, o ano em que as normas do Código do Trabalho entraram em vigor, foram publicados menos de metade dos instrumentos de regulação da contratação colectiva do que em 2003. No ano passado, foram abrangidos por estas convenções 600,5 mil trabalhadores - contra 1,512 milhões abrangidos em 2003. "A diminuição de 60 por cento no volume de contratos colectivos publicados em 2004 é directamente imputável ao Código do Trabalho", afirmou Carvalho da Silva, secretário-geral da CGTP.

Despedimentos colectivos aumentam em 2004

10.02

Num ano em que a taxa de desemprego conheceu um nível recorde, o número de trabalhadores alvo de processos de despedimento colectivo subiu 33%. Em 2004, houve 95 empresas, com um total de 11.818 trabalhadores, que eliminaram 848 postos de trabalho através do recurso ao mecanismo do despedimento colectivo. Este valor cresceu em relação a 2003, quando 94 empresas extinguiram 637 postos de trabalho.

a página da educação março 2005

fórum educação



A integração como direito e prática intercultural

Durante uma boa parte da nossa história fomos especialmente sensíveis à forma como os nossos compatriotas – no Brasil, na África e na Europa - iam sendo acolhidos. Ganhamos igualmente a fama de sermos hospitaleiros e solidários. Mas, quando nos confrontamos com a necessidade de partilhar os nossos espacos sociais e institucionais, chegou de facto a hora de verificarmos se realmente o somos...

Portugal tem recebido nos últimos anos um apreciável número de estrangeiros que nos procuram em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Sabemos também que essa nova população é de uma forma geral bem vinda porque, com ela, vem muita gente qualificada que, para além de contribuir para o desenvolvimento do país, ajuda a compensar a nossa preocupante quebra de natalidade.

Portugal deixou de ser assim somente um país de emigração.

Com efeito, durante uma boa parte da nossa história fomos especialmente sensíveis à forma como os nossos compatriotas - no Brasil, na África e na Europa - iam sendo aco-Ihidos. Ganhamos igualmente a fama de sermos hospitaleiros e solidários. Mas, quando nos confrontamos com a necessidade de partilhar os nossos espaços sociais e institucionais, chegou de facto a hora de verificarmos se realmente o somos...

Vem tudo isto a propósito da presença nas nossas escolas de crianças e jovens de famílias imigradas - a até de famílias portuguesas que, entretanto, regressaram da diáspora.

Como é tradicional entre nós domina aqui o voluntarismo e a improvisação. Voluntarismo - e até abnegação - de muitos professores; improvisação das instâncias de poder directamente responsáveis. Tudo isto nada teria de muito grave se não estivessem em causa, de imediato, projectos de vida e, a prazo, eventualmente, alguns dos elos da nossa coesão social.

Esta coesão tem sido mantida., como sabemos, através de uma forte homogeneidade cultural, a qual, para além da sua natural evolução histórica, não teve de fazer grandes concessões aos respectivos padrões de identidade tradicionais. Enquanto a abertura não é condição dessa mesma identidade, é possível, no fundo sem problemas de maior, cultivar uma tolerância morna perante as diferenças, iludindo-se e adiando-se assim os desafios e as soluções estruturais.

A interculturalidade - nomeadamente no plano educativo - não pode ser uma mera bandeira ideológica ou que se agita distraidamente... Acresce que, de tantas vezes repetida, se tornou até uma banalidade e, por isso, uma proposta tendencialmente inconsequente. Mas a interculturalidade é, ou deveria ser, um acto de cultura. E a cultura é uma prática que envolve e implica pessoas e instituições. Como as escolas.

Como aceitar, então, que muitas das crianças de origem estrangeira que habitam Portugal possam frequentar as aulas sem terem um domínio minimamente compatível do nosso idioma. Um idioma que, precisamente por ser nosso, é também delas.

Chegadas em data recente, desinseridas socialmente e a falar nos seus lares e comunidades a língua de origem, estes alunos enfrentam o drama da incomunicabilidade. Para ultrapassar esta dificuldade, as escolas dispõem, quando muito, de uma escassa hora semanal em que grupos de alunos de proveniências diversas, com níveis linguísticos também diversos, são entregues a um professor, o qual, sem qualquer formação específica para o fim em vista,

se esforça por colmatar uma lacuna que, pela sua natureza, é atentatória do respeito e da solidariedade que constituem, afinal, os fundamentos éticos da interculturalidade.

É claro que se com o tempo uns tantos destes alunos vão autonomamente superando a barreira que inapelavelmente os segrega, recalcando os traumatismos de um percurso de abandono, outros mergulham na marginalização que uma tal segregação gera: indiferença primeiro, revolta depois.

A interculturalidade é, antes de mais, um desafio e uma oportunidade. Que implica mobilização, estratégias e ponderação. Que, por isso, se ganha ou se perde. Só que aqui não se ganha ou se perde contra os outros. Ou ganhamos todos, ou perdemos todos. Ou ganhamos em crescimento e multiplicação de perspectivas, ou perdemos por um empobrecimento cultural e social que rompe laços de partilha entre pessoas e grupos.

A língua portuguesa pertence a todos os que dela precisam para comunicar. A escola deve poder proporcionar a todos esse bem. Para que a interculturalidade e, com ela, a integração constituam direitos consumados.

Em nome de uma ética política. Para que a ética profissional seja possível!

Erros causam prejuízo de 1,6 milhões aos professores

11.02

Os erros e problemas na colocação de professores deste ano provocaram danos na ordem dos 1,6 milhões de euros. Os números foram avançados pela FEN-PROF, federação que representa cerca de 70 mil docentes.

Segurança e higiene falham nas escolas

Os "edifícios e recintos escolares têm más condições de segurança e higiene", reve la a Direcção-Geral de Saúde (DGS). No relatório referente à avaliação do Programa de Saúde Escolar no ano lectivo de 2002/03. O documento revela que apenas 18 por cento, de um total de 5341 escolas avaliadas, têm boas condições em termos de segurança dos edifícios e recintos. A maioria das escolas observadas possui más condições (2186 casos). Também na higiene e saúde, a avaliação é negativa sendo classificadas positivamente apenas 28 por cento das escolas. Nestes dois campos, a maioria dos estabelecimentos (2344) tem condições razoáveis.

Empresas não cumprem Código na área da formação profissional

14.02

As empresas não estão a cumprir as suas obrigações no que respeita à formação contínua dos trabalhadores, tal como prevê o Código do trabalho. O alerta é lançado pelos sindicatos baseando-se na "informação generalizada" de que as empresas estão a ignorar as disposições legislativas. Mas os próprios patrões admitem que o código laboral não está a ser cumprido "de forma integral" nesta matéria, justificando com a necessidade de clarificar alguns conceitos.

Poucas executivas na administração pública

Portugal está entre os países da União Europeia com menos mulheres nos lugares de topo da administração pública, apesar do sexo feminino ter mais formação escolar, segundo informa o relatório europeu sobre igualdade entre os sexos 2005.

O documento revela que os corpos dirigentes das 50 maiores empresas públicas portuguesas em 2004 foram ocupados por 6 por cento de mulheres e 94 por cento de homens. Igual a Portugal está a Eslovénia e pior só Luxemburgo, Lituânia e Malta. A Espanha é o país onde as empresas públicas mais apostam nas mulheres (20 por cento).

ÉTICA e profissão

Faculdade de Letras da

Universidade do Porto

Adalberto Dias

de Carvalho

Numa conferência realizada recentemente, na qual éramos também participantes, um dos intervenientes dizia, mais ou menos literalmente, o seguinte:

«Misturar na agenda da eleição, digamos de um autarca, o facto de ele ser gay, é integrar politicamente um factor de obscurecimento daquilo que é, de facto, central: a desigualdade de raiz económica! Quer dizer, para alcançar os seus fins o capital até os gay utiliza para disfarçar a sua própria natureza e para esconder a injustiça social que ele próprio origina!»

Esta perspectiva é frequentemente veiculada por quem defende que os processos sociais e culturais são determinados, em última instância, por interesses económicos e/ou empresariais. Mesmo os fenómenos de teor mais cultural - como é o caso referido - são esbatidos numa estrutura de poder de base económica. O poder é sempre o poder do dinheiro e das suas necessidades de circulação. Assim, por exemplo, o presidente da câmara de Paris, assumidamente homossexual, estaria, ao declarar a sua orientação sexual, a desviar a atenção do público das "verdadeiras" questões (económicas) e a favorecer o desenvolvimento dos interesses do capitalismo nacional e global!

O absurdo desta questão pode ser mais claramente evidenciado quando se pensa na capacidade que na última década adquiriram os cidadãos de mobilidade reduzida para defenderem os seus interesses através de dispositivos legais face ao problema dos acessos aos edifícios públicos e mesmo privados. Corresponderá esta reivindicação destes cidadãos, a partir da sua diferença e na base de uma política de inclusão, a fazer o trabalho de sapa do capitalismo, enchendo, assim, de forma oblíqua, os bolsos dos construtores civis, arquitectos, fabricantes de cadeiras de rodas, etc.? O ridículo da assunção de que, em última análise, é o poder económico que está a mover politicamente estas reivindicações torna-se explícito na sua consequência lógica: os cidadãos de mobilidade reduzida têm agora «menos» poder e possibilidades de defender os seus interesses, dado que o tal "verdadeiro poder", o poder económico, os está a manipular, a eles e às instituições, como consumidores de cadeiras de rodas, de elevadores especiais de acesso, etc. Por outras



ser negra e mulher. Fazer a separação entre estas duas condições parecenos corresponder ao ignorar, por um lado, o processo histórico pelo qual as mulheres, os negros, os «gay» e os cidadãos de mobilidade reduzida conseguiram a consagração de direitos fundamentais à sua inclusão, por outro lado, significa ignorar precisamente que aquelas condições de poder, muitas vezes apesar da natureza política dos protagonistas em causa (particularmente evidente no caso de Condoleezza Rice), valorizam política e socialmente os indivíduos e os grupos em causa.

Quem usualmente argumenta, eventualmente referindo os casos aqui mencionados, que os homossexuais, os negros e mesmo as mulheres, nas situações descritas, estariam mais a ser manipuladas pelo poder económico hegemónico do que manipulando eles próprios o poder político a favor das suas identidades, a sua crítica parece dimanar da possibilidade de o poder poder

07

a página da educação março 2005

fórum educação

Se o poder está em toda a parte... não estará em parte nenhuma?

palavras, quanto mais incluídos são, mais e melhor serviriam os interesses do sistema enquanto consumidores não só de objectos materiais, mas também da ilusão de inclusão.

Esta postura política, que sublinha sobretudo a dimensão económica da determinação social, acaba por identificar uma forma de poder, o económico, e, de certa forma, isolála de todas as outras. O poder está na economia e nos aparelhos do estado, isto é, no "sistema" (capitalista). A história do capitalismo dá-nos dados que nos permitem compreender a ênfase desta perspectiva, porém esse mesmo capitalismo não só não foi sempre «apenas» de teor económico, como, desde os anos 70, parece estar a reconfigurar-se quer como "capitalismo de casino", de que falam uns, quer como "capitalismo soft", de que falam outros.

Como se percebe dos dois exemplos acima referidos, o poder não tem uma relação essencial e exclusiva com o económico. Isto é, o poder não é só uma forma de opressão, pode ser também uma forma estruturada e estratégica de combate à opressão. É inegável que as organizações e as campanhas quer dos cidadãos de mobilidade reduzida, quer dos grupos que se organizam em torno de uma identidade sexual, não só usam poder como o transformam numa arma política. Há, por exemplo, legislação neste momento em vigor, na sequência da Declaração de Salamanca e outras semelhantes, que transformou as reivindicações dos cidadãos com mobilidade reduzida em possibilidades concretas de actuação. Por outro lado, ser homossexual e presidente de uma importante câmara não são duas condições desligadas entre si; pelo contrário, são importantes, em termos de consequências políticas e sociais, quer para os homossexuais, quer para o exercício de cidadania em geral. Do mesmo modo, esta reconfiguração do poder parece-nos também ficar clara quando se diz que não se pode separar o facto de Condoleezza Rice ser Secretária de Estado dos EUA e

ser exercido como se fosse «não-poder». Nesta utopia política, as relações sociais seriam lugares brancos em que o poder e o seu exercício seriam esvaziados pela sua distribuição igualitária. Por outras palavras ainda, na ânsia de igualdade, as diferenças acabam por ser aniquiladas em nome do exercício abstracto da cidadania, que tornaria Condoleezza Rice incolor e o presidente da câmara de Paris sexualmente neutro.

Assim, e para responder à pergunta que acima, no título do artigo, colocámos, não nos parece que se o poder está em toda a parte, se possa dizer que ele não está em parte nenhuma. De facto, é a combinação do exercício da cidadania e, aí, a afirmação da identidade que reside o essencial das novas formas de cidadania presentes, nomeadamente, nos novos movimentos sociais, de natureza mais sociocultural do que económica, em que a cidadania e a identidade são indeslindáveis. Nesta lógica, não é possível esquecer que o cidadão-presidente é gay e que a Secretária de Estado é negra e mulher.

RECONFIGURAÇÕES

António M. Magalhães e Stephen R. Stoer Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Escola da Ponte Portuganha autonomia econo

15.02

Foi assinado o primeiro contrato de autonomia com uma escola de ensino básico, a EB1 Aves/S. Tomé de Negrelos, mais conhecida por Escola da Ponte. Este acto constituiu o primeiro reconhecimento oficial por parte da tutela de um projecto educativo diferente em Portugal.

Portugal entre as maiores economias paralelas

16.02

Portugal tem uma das mais fortes economias paralelas da Europa. Só a Itália (26,2) ultrapassa Portugal (22,3) e a Espanha (22,3). Acima destas percentagens só a média encontrada para África (41), América Latina (41) e Ásia (26) se situam acima do nosso país. A média encontrada para os 21 países da OCDE é de 16,4. A economia paralela nos Estados Unidos representa apenas 8,6 em percentagem do PIB.

Evasão fiscal é um combate por vencer em Portugal

16.02

Segundo dados da OCDE (2004) a percentagem de receita fiscal no PIB, em Portugal, foi de 34,9. A Suécia (50,2), Dinamarca (48,9) e Bélgica (46,4) ocupam o topo da escala.

Em Portugal a tributação em IRC continua concentrada em dezenas de grandes empresas (a maioria públicas ou privatizadas) e no IRS, cerca de 90 por cento continua a ser pago pelos trabalhadores assalariados e pensionistas. Os contribuintes com maiores rendimentos continuam a fugir ao pagamento de impostos.

Desemprego vai manter-se acima dos 7% em 2005

17.02

De acordo com números do Instituto Nacional de Estatística a taxa de desemprego nacional atingiu o valor mais alto dos últimos sete anos, fixando-se em 6,7% da população activa no ano de 2004, um valor que corresponde a mais de 365 mil pessoas sem trabalho. A taxa de desemprego do quarto trimestre do ano transacto também venceu um recorde (o valor mais alto desde o início de 1997), avancando até aos 7,1%.

a página da educação março 2005

fórum educação

Emerge da Declaração de Bolonha (DB) um conjunto de termos e intenções dos quais poucos discordarão. A qualidade do nosso ensino superior depende fortemente das teias de cooperação que conseguir construir no seio de um sistema europeu de ensino superior. Faz um inegável sentido investir na comparabilidade e compatibilidade de graus académicos, em novas estruturas de cursos, em formas de creditação e de certificação. É preciso assegurar a mobilidade de estudantes, de diplomados

cionalização do nosso Ensino Superior. No entanto, os seus desenvolvimentos em Portugal têm sido lentos, contraditórios e enviesados. Como recentemente era referido num semanário, a maioria das universidades portuguesas nem sequer adoptaram o modelo de Bolonha considerado essencial para a sua modernização. Anãs ultrapassadas, as instituições de ensino superior nacionais insistem em polémicas gratuitas – como se será melhor adoptar o título de licenciatura ou bacharelato para o pri-

nhecimento, para a organização da informação e para o desenvolvimento de uma disposição para a sua formação autónoma ao longo da vida.

Por razões históricas e culturais, o Ensino Superior Universitário (ESU) constitui modelo e referência do que devem ser os currículos e os graus académicos. O Ensino Superior Politécnico (ESP) tem sido demasiado dominado por essas referências. Os desenvolvimentos da DB poderia constituir uma oportunidade para a afirmação e autonomização da iden-

os politécnicos estão agora demasiado ocupados no reconhecimento para concederem pós graduações (mestrado e doutoramento) e na sua promoção a Universidades. De resto esse espaço está a ser cada vez mais aberto pelo poder político através da criação de etapas de um percurso para a promoção', através de critérios evolucionistas, do nível de Politécnico ao nível de Universidade (Politécnico – Universidade Politécnica – Universidade). Sob os argumentos de semelhança esconde-se



A Declaração de Bolonha e o Ensino Superior Politécnico

e professores; de cooperar em rede europeia de modo a estabelecer critérios e metodologias comparáveis de desenvolvimento curricular e de avaliação do desempenho dos alunos e da qualidade das instituições. É urgente promover e consolidar a nossa integração numa geografia europeia de investigação.

Apesar das críticas - algumas pouco sustentáveis e relevantes que lhe possam ser feitas - lógica de desenvolvimento e competição económica global que a DB pressupõe (mas haja quem neste pequeno país encontre uma alternativa!); perspectiva economicista do(s) governo(s) que querem impor cursos mais curtos e menos caros; fragilização da autonomia das instituições; desvalorização da especificidade da cultura do sistema de ensino superior Português; padronização da estruturas dos cursos em fórmulas estáticas de dois ciclos - a Declaração de Bolonha é uma importante, talvez a determinante, chamada para a qualidade e internameiro ciclo de estudos superiores... (Visão no623 - Suplemento Especial: O Estado da Nação).

A DB não é obrigatória, mas adoptá-la constitui uma oportunidade para participar num espaço de diálogo, comunicação e troca de experiências. Logo de comparabilidade e de referências externas permanentes de avaliação num espaço alargado de competitividade e desenvolvimento. É uma oportunidade para romper com o contexto paroquial em que tradicionalmente nos revemos, avaliamos e autoavaliamos. Permite criar o contexto para romper com concepções curriculares estáticas e corporativas, centradas numa organização tradicional dos saberes, na predominância de graus académico medidos em tempo de permanência nas salas de aula, contabilizado para as disciplinas e para os professores. A cultura de qualidade da formação tem de incluir o tempo de trabalho autónomo dos estudantes enquanto aspecto essencial para a pesquisa livre do cotidade deste subsistema. Por definição, o ESP reúne algumas características que o aproximam do espírito de Bolonha, nomeadamente formação técnica e profissionalizante para a inovação e a competitividade, visando perfis adequados às necessidades do mercado de trabalho e à empregabilidade. A recomendação da DB para um sistema baseado em dois ciclos de formação, em que o primeiro, com a duração mínima de três anos, deverá ter relevância para o mercado europeu de trabalho como nível apropriado de qualificação, reforça, no contexto português, a importância de formações politécnicas. Também aqui, não parece que os debates em torno da DB tenham tomado a melhor direcção. Quase todos dizem não a uma formação superior conclusiva de 3 anos. A adopção do modelo de 3+1, 3+2 ou 4+1 anos significa, na maioria dos casos, que não é possível formação superior numa via profissionalizante, para o mercado de trabalho, em 3 anos. Para isso, defendem, é necessário nada menos do que especializações ou mestrados. Fica a ideia que o 1o ciclo é uma fase por onde tem de se passar mas sem um significado e conteúdo profissionalizante significativo. Por outro lado,

o reconhecimento do estatuto inferior do ESP e da falta de um espaco para a afirmação das diferenças e de uma identidade própria. Na impossibilidade de afirmar as suas diferenças perde a sua razão de existir enquanto tal. Para perceber em que medida o tem feito, basta colocar a seguinte questão: o que é que actualmente faz o ESP que o ESU não faça também? O que fica não é muito. No entanto, o ESP detém trunfos que, à luz da DB, deveriam ser mais valorizados: flexibilidade e resposta local e regional às necessidades de emprego, diversidade de cursos, experiência de formações qualificantes de duração média.

É claro que o ESP deve poder conceder pós-graduações desde que para isso reúna as necessárias condições. Mas, de modo nenhum, deveria afastar-se de formações de profissionalizantes de 1o ciclo (e outras) conclusivas, relevantes para o mercado de trabalho. O tempo de formação inicial não é o critério determinante na qualidade dos seus produtos, nem no seu prestígio. Estes verificam-se no desempenho dos diplomados no terreno. E o ESP deu provas no passado, como outros países o fazem actualmente, de que o pode fazer e com qualidade.

FORMAÇÃO e desempenho

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

OS TELEMÓVEIS

Tolerância zero para telemóveis na sala de aula

A nova ministra britânica da Educação, Ruth Kelly, garantiu que o governo britânico aplicará uma política de "tolerância zero" com os alunos que perturbarem as aulas com o uso de telefones portáteis e de mensagens de texto nas salas de aula.

"Trata-se de redefinir o que é um

comportamento aceitável na sala de aula e de dizer aos alunos, pais e professores que temos de assumir uma posição de tolerância zero relativamente a esta matéria", declarou à rede de televisão BBC.

O governo já manifestou o apoio aos directores das escolas nas medidas que desejarem adoptar para disciplinar os alunos, sobretudo a expulsão da sala de aula ou, inclusivamente, do próprio estabelecimento de ensino durante um curto período, explicou Kelly. Nesse sentido, as autoridades querem que os pais possam também ser responsabilizados pelos acos dos filhos.

Ruth Kelly está à frente da pasta da Educação desde Dezembro de 2004, tendo-se tornado, aos 36 anos, na mais jovem ministra do governo britânico.

"Não sabem ler, não entendem as questões nos testes, não são objectivos nas respostas, não se «safam» nem na oral nem na escrita". Esta "inaptidão" funcional em Língua Portuguesa parece - na opinião de alguns docentes e de outras figuras públicas que escrevem nos jornais nacionais - afastar os jovens do conhecimento e, sobretudo, impedir que se integrem na cultura que a sua própria escola pretende veicular.

área de Humanidades) para todas as áreas do Ensino Secundário; o enfoque passou a ser maior na esfera da Linguística, nomeadamente na Pragmática, ficando a Literatura para um plano menos central; o que já acontecia, de certa forma, com o antigo programas de Português B, mas nunca se concretizou na maior parte dos casos; em parte devido à inexistência de conhecimento por parte dos próprios docentes que tiveram inicialmente nas Universidades uma formação muito à base de Literatura e tais exames; erudição que não envolve os alunos e, portanto, não faz parte das emoções vividas as quais, afinal, não são um mundo fora da nossa vida. Ora há livros na área de todas as disciplinas; e, por vezes, seria bem melhor ler algo sobre a "matéria" num livro da especialidade do que decorar o manual da página x à y; a páginas tantas até se pensa que os livros que não são manuais não fazem parte da nossa cultura.

Porém, mesmo a terem que se "agarrar aos livros" desta maneira, rios da biblioteca ou os professores da respectiva equipa, por instantes, ou sentem-se num gabinete ao lado. É fantástico verificar como tudo corre sobre rodas: os alunos, do 3º ciclo ou do secundário, lêem, consultam a net e jornais, vêem filmes, ouvem CDs, jogam xadrez, arrumam no sítio, preenchem o livro de requisições, printam o que precisam e deixam o dinheiro em cima da secretária de atendimento pelas funcionárias. Não desaparecem livros(não há alarme à saída), não se estraga nada, não há

a página

da educação março 2005

fórum educação



As questões da (i)literacia têm sido bastante abordadas em Portugal. Não sem justificação plausível, com certeza. Todos se queixam, em última instância, da não compreensão da leitura, seja pelos adolescentes do 3º ciclo, seja pelos pré-adultos universitários. "Não sabem ler, não entendem as questões nos testes, não são objectivos nas respostas, não se «safam» nem na oral nem na escrita". Esta "inaptidão" funcional em Língua Portuguesa parece - na opinião de alguns docentes e de outras figuras públicas que escrevem nos jornais nacionais - afastar os jovens do conhecimento e, sobretudo, impedir que se integrem na cultura que a sua própria escola pretende veicular.

Esta preocupação tem marcado muitas das mudanças curriculares no sistema educativo português nos últimos anos. A mais recente - e que traz algumas dificuldades aos próprios professores - foi a criação de uma disciplina de Língua Portuguesa diferente da de Literatura (esta só para a

que perpetuaram também o modelo dos seus antigos professores nos Liceus que frequentaram. Outra grande mudança (mais recente) foi a criação de um exame no final do 3º ciclo, no 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa (e também em Matemática).

A propósito da leitura, dizia há dias um jovem aí dos seus quinze anos: "Não temos tempo nenhum para ler porque temos que nos agarrar aos livros!". Na sua simples análise, este estudante sintetiza, sem saber, a grande crise que se vive no Ensino em Portugal; ou seja, paradoxalmente, a leitura é vedada aos jovens porque têm que se agarrar aos livros; claro que estes volumes são os manuais escolares; uns "pequenos ditadores" detentores de verdades absolutas e distanciadas das realidades quotidianas e que, pelos vistos, afastam a juventude portuguesa dos momentos que podem fruir ao encontro da sensibilidade estética, do desenvolvimento interior pessoal. Assim se doutrinam saberes para utilização nos parece que os jovens portugueses voltaram a ler mais do que há alguns anos; disso nos dão conta alguns estudos recentes.

A este fenómeno não serão alheias as Redes de Bibliotecas Escolares, organizadas a nível nacional e a nível concelhio. O investimento tem sido grande, há já alguns anos. As escolas deixaram de ter algumas estantes com livros muito gastos e antiquados, por vezes colocadas em pequenas salas ou até em sótãos (só as escolas antigas tinham bibliotecas razoáveis em termos de espaço, mas com livros e organização muito antigos), para passarem a ter amplas salas luminosas e aquecidas, com belas estantes abertas que permitem aos alunos tocar nos livros, com óptimas cadeiras e sofás, expositores de revistas e jornais do interesse dos jovens, computadores com net, placards e outras formas de animação e com imenso material livro. Para além disso, é possível fazer a seguinte experiência: desapareçam os funcionánal, até lêem.

Esta autonomia - proporcionada sobretudo pelas óptimas condições de trabalho - é também, por si só, Literacia. Quando se entra na Biblioteca Escolar, está-se já num país do Primeiro Mundo.

Arranjem lá os governantes deste país outros modelos e projectos de excelência para as escolas que tudo se encaminhará no sentido do sucesso escolar. E não serão precisos exames para avaliar não se sabe bem o quê; não será necessário reprovar meninos sem mais nem porquê; nem inventar rankings que são a última loucura que os jornais descobriram para vender mais e os governos inventaram para mentir à população portuguesa sobre o verdadeiro valor dos professores e das escolas.

E os estudantes portugueses lêem sem dúvida cada vez mais. E se não tivessem que se agarrar tanto aos livros...

ENTRELINHAS e rasbiscos

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

É O DIABO

Satanismo e exorcismo originam curso em Itália

O primeiro curso de satanismo e exorcismo oficialmente reconhecido pela igreja católica teve início em Fevereiro, em Roma, ministrado pela Pontifícia Universidade Regina Apostulorum, na presença de uma centena de padres e com a participação de especialistas em seitas satânicas. Reservado a sacerdotes e seminaristas que estudam teologia, o curso da universidade católica termina no próximo dia 14 de Abril e tem um custo de 180 euros.

Intitulado "Exorcismo e orações de libertação", o curso foi organizado em função do aumento de práticas satânicas entre os jovens italianos e pela incapacidade dos padres em tratar este tema. Durante as sete conferências constantes no programa, os estudantes deverão aprender a reconhecer "um verdadeiro caso de possessão diabólica em pessoas que demonstrem problemas psicológicos", explicou o professor e religioso Paolo Scafaroni, reitor da Universidade.

A moda envolvendo símbolos satânicos entre os jovens italianos, acompanhada por uma paixão pelo ocultismo, magia e experiências místicas, criam uma forte preocupação entre os católicos, explicou Scafaroni.

"Estou muito satisfeito com este curso porque ele quebra um tabu no interior da igreja católica", admitiu dom Luigi Maria, um religioso que reside no sul da Itália, a região menos desenvolvida do país e cujo bispo é avesso a abordar o tema do satanismo.

"O satanismo é um fenómeno em expansão, mas que não se conseque quantificar porque os rituais são efectuados envoltos em muito secretismo", explicou Marco Strano, da polícia italiana, espe-

cialista em seitas satânicas. De acordo com este especialista, existem em Itália cerca de mil seitas adoradoras de Satanás, a maioria formada por jovens.

No ano passado o fenómeno foi destaque das primeiras páginas dos jornais, depois da descoberta de um grupo auto-intitulado "As bestas de Satanás" terem sido apontados como os autores do assassinato de três adeptos e de se prepararem para realizar um suicídio colectivo.

a página da educação março 2005

fórum educação



Memória e esquecimento face à reorganização da estrutura da temporalidade

Nos últimos 10 ou 15 anos, presenciamos um boom do discurso da memória. Por mais paradoxal que possa parecer, mesmo o novo está, cada vez mais, associado ao passado. Nossa cultura não é, entretanto, apenas mnemônica; é também inerentemente amnésica. A mídia, com suas intrincadas redes de informação e seus acelerados ritmos de transformação tecnológica, induz cada vez mais ao enfraquecimento da consciência histórica. Neste quadro, como pensar a memória e o esquecimento juntos? Debruçado sobre seus projetos, o ser humano destrói, transforma, reinterpreta as imagens e as palavras daquilo que se torna, através desta atividade, o passado. A subjetividade da memória, seu ponto essencial e vital, consiste precisamente em rejeitar a pista ou o armazenamento no passado a fim de inaugurar um novo tempo.

A relação da memória com o esquecimento só pode ser entendida nos quadros da crise da modernidade e da sua ideologia de progresso e utopia. Vivemos uma reorganização da estrutura de temporalidade, em que o futuro deixa de ser pensado como dinâmico e superior e parece dobrar-se numa volta ao passado.

A restauração de centros urbanos, a onda de antiquários, a moda retrô, a nostalgia, a literatura confessional e memorialista, os bancos de dados, tudo parece indicar que o museu se tornou o paradigma-chave das atividades culturais contemporâneas.

A obsessão pela memória expressa a necessidade de "âncora temporal" em uma época em que os processos técnicos estão transformando radicalmente as nossas vidas. Para codificar o seu saber, as sociedades sem escrita desenvolveram técnicas de memória que repousam sobre o ritmo, a narrativa, a identificação, a participação do corpo e a emoção coletiva. Contudo, hoje, certas representações não podem sobreviver por muito tempo numa sociedade sem escrita (cifras, quadros, listas), ao passo que se pode arquivá-las facilmente tão logo dispomos de memórias artificiais.

A memória não opera a partir da simples recuperação do passado; ela é busca, procura que se faz a partir de um lugar: o presente. A memória é viva, dinâmica, distinta do arquivo, porque responde necessariamente às demandas de nosso aqui e agora.

Não se deve esquecer que a

elaboração da memória e o ato de lembrar são sempre individuais: pessoas, e não grupos, se lembram. Mesmo quando Maurice Halbwachs afirma que a memória individual não existe, sempre escreve "eu me lembro". Por outro lado, Halbwachs descreve como um processo individual, até solitário, uma atividade essencial da memória: o esquecimento.

Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim. Cada indivíduo, particularmente nos tempos e sociedades modernos, extrai memórias de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática. Como todas as atividades humanas, a memória é social e pode ser compartilhada (razão pela qual cada indivíduo tem algo a contribuir para a história "social"). Ela só se torna memória coletiva quando é abstraída e separada da individual: no mito, no folclore, nas instituições que organizam memórias e rituais num todo diferente da soma de suas partes.

Quando compreendemos que "memória coletiva" nada tem a ver com memórias de indivíduos, não mais podemos descrevê-la como a expressão direta e espontânea da dor, luto, escândalo, mas como uma formalização igualmente legítima e significativa, mediada por ideologias, linguagens, senso comum e instituições. Não podemos continuar procurando oposições somente entre campos da memória, e sim também dentro deles.

Na verdade, a pressão para não esquecer, preserva as lembranças de determinado grupo, materializando o controle social. Por ser gerada individualmente, a memória só se torna coletiva no mito, no folclore, nas instituições e por delegação (quando uma história condensa várias histórias), naquela que Alessandro Portelli (1996, p. 128) chama, numa feliz expressão, de "memória dividida". A memória coletiva, assim, longe da espontaneidade que muitos lhe atribuem, seria mediatizada por ideologias, linguagens, senso comum e instituições, ou seja: seria uma memória dividida.

Referência bibliográfica

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Morais & AMADO, Jana-ína (orgs.). Usos & abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996 (103-130).

A POBREZA

África do Sul: sida e pobreza na origem do absentismo escolar

A propagação do vírus da Sida - que afecta actualmente um adulto em cada cinco na África do Sul - e os altos índices de pobreza que atingem um significativo número de crianças e jovens, estão na origem da grande taxa de absentismo escolar verificada nas zonas rurais daquele país, revela um estudo divulgado recentemente pela Fundação Nelson Mandela, intitulado "Vozes Emergentes", realizado em colaboração com o Conselho para a Investigação das Ciências Humanas.

O relatório traça um quadro sombrio do contexto social das camadas mais jovens da população que habita o interior sul-africano, revelando que uma parte significativa dos jovens se vê forçada a tratar dos pais em situação de doença, a assegurar as tarefas domésticas ou a tratar dos irmãos mais pequenos em lugar de se dedicar aos estudos.

De acordo com a ONU, o vírus da Sida atinge 5,3 milhões de sul-africanos e os problemas relacionados com as condições de saúde são referenciados por 57% dos pais e encarregados de educação como justificação para o absentismo e o abandono escolar dos filhos. O relatório sublinha, neste sentido, que a Sida "não é um problema isolado", já que a ele se juntam a fome, os custos das propinas escolares e a gravidez precoce, cujo impacto na educação "agrava os problemas existentes".

Às crianças e aos jovens faltam também apoios na sua escolarização devido ao analfabetismo e ao baixo nível de escolaridade das famílias. Uma das questões do inquérito, realizado junto de professores e alunos de nove escolas rurais em três províncias do país, perguntava às crianças e jovens se alguém as ajudava nos trabalhos de casa, e se não, porquê. No total, 65% das crianças interrogadas respondeu que ninguém em casa era "suficientemente escolarizado" para as ajudar.

OLHARES

José de Sousa

Miguel Lopes

Universidade do Leste de

Minas Gerais, Brasil

a página da educação março 2005

entrevista



Manuel Sérgio Vieira, teorizador do desporto, político e humanista, defende

O desporto como filosofia de transformação social

Considerado recentemente como um dos sete principais teorizadores do desporto a nível mundial, Manuel Sérgio Vieira é licenciado em Filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa, Doutor e Professor Agregado em Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa (UTL). A sua tese de doutoramento, intitulada "Para uma Epistemologia da Motricidade Humana", defende a existência da ciência da motricidade humana, de que a educação física é a pré-ciência, e fundamentou a criação da Faculdade de Motricidade Humana da UTL. Conferencista de nível mundial, é também sócio da Associação Portuguesa de Escritores, autor de 27 livros e inúmeros artigos em revistas nacionais e estrangeiras. Foi presidente do Partido de Solidariedade Nacional e deputado da Assembleia da República, entre 1991 e 1995. Desde 2001, é também colaborador regular do jornal A Página colegas André Escórcio e Gustavo Pires. Nesta entrevista, Manuel Sérgio explica porque razão considera a motricidade humana como uma nova ciência social

colaborador regular do jornal A Página da Educação, onde partilha a rubrica "Educação Desportiva" com os seus colegas André Escórcio e Gustavo Pires. Nesta entrevista, Manuel Sérgio explica porque razão considera a motricidade humana como uma nova ciência social e humana e quais os motivos que o levam a afirmar que ela tem um fim eminentemente político. É que, na opinião de Manuel Sérgio, o principal avanço epistemológico que a educação física deve procurar hoje em dia é reconhecer as "raízes políticas do seu próprio nascimento".

Uma das questões que tem caracterizado o debate sobre a identidade na educação física nos últimos anos passa por saber se ela é uma actividade pedagógica ou uma ciência em si mesma. Como é que se originou este debate?

Antes de mim já outros teóricos tinham discutido este tema. Eu comecei a pôr esse paradigma em causa quando entrei para o Instituto Nacional de Educação Física, em 1968, e avancei para uma nova ciência através de uma teorização inédita. Na minha opinião, era evidente que esta área estuda as pessoas como um todo e não apenas o aspecto físico.

O conceito de educação física nasce com a idade moderna, com o racionalismo, num tempo em que se julgava que o ser humano era composto por duas substâncias distintas – corpo e alma –, e em que, ao mesmo tempo, emerge o capitalismo. A educação física, enquanto separação do ser humano em corpo e alma, é também ela o reflexo da separação da sociedade em senhor e servo.

O que o professor defende na sua tese de doutoramento "Para uma Epistemologia da Motricidade Humana", que o tornou conhecido, é exactamente o contrário...

Sim, na medida em que o espírito emerge do corpo e que não podemos separar um do outro. O ser humano é uma complexidade - para utilizar a linguagem hegelo-marxista -, ou melhor, uma totalidade. Como tal, a expressão educação física reflecte um tempo que já não é o nosso e deve, portanto, ser posta de lado. De acordo com o positivismo ideológico e racionalista que lhe dá origem, é uma expressão despolitizada, na medida em que se refere apenas ao aspecto físico. O grande salto que hoje a educação física deve dar é no sentido de reconhecer, antes de mais, as raízes políticas do seu próprio nascimento.

Defende a tese da motricidade humana enquadrando nela a educação motora mais do que a educação física...

Sim, é uma educação motora porque se trata de pessoas em movimento intencional tentando superar e superar-se. Alguma vez no desporto vemos apenas o esforço físico em presença? Não, vemos pessoas que cantam, que sofrem, que amam, que choram, que gritam...isso é o que está dentro de nós. Portanto, a educação física ou é uma tradição ou é uma ignorância.

Se pudesse resumir numa ideia apenas o fundamento da sua tese de que forma o faria?

Que a ciência da motricidade humana é uma nova área das ciências humanas que estuda o ser humano em movimento intencional tentando superar e superar-se. E quando eu falo em superação não me refiro apenas à superação física – que seria o mesmo que estarmos a trabalhar metade de nós próprios – refiro-me sobretudo à superação ideológica, ética, ou seja, o indivíduo na sua totalidade a tentar superar-se. A minha teoria tem um fim eminentemente político, não tenho qualquer receio de o afirmar.

O presidente da Federação Internacional de Educação Física e vice-presidente da Associação Internacional das Escolas Superiores de Educação Física, o brasileiro Manoel José Manuel Gomes Tubino, publicou um livro onde analisa as teorias da educação física e do desporto e o considera como um dos sete principais teorizadores do desporto mundial. Como se sente ao ver o seu trabalho reconhecido?

Não sinto nada em especial, porque conheço os meus limites. Se é verdade que criei qualquer coisa nova, o facto é que ela não é aceite pela esmagadora maioria dos professores de educação físi-

a página da educação março 2005

entrevista



"(...) num país que tem tudo para todos, brotam naturalmente os campeões no desporto, como brotam os campeões nas artes, nas letras, nas ciências. Para mim isso é que é, de facto, um desporto verdadeiro".

ca em Portugal, porque eles têm receio de acabar com a expressão "educação física".

A ciência da motricidade humana forma técnicos desportivos, técnicos de dança, técnicos de reabilitação, ergonomistas, etc. Mas na sua origem está o ser humano querendo chegar mais alto. O desporto não se fundamenta em si próprio. A essência do desporto é anterior a ele mesmo. É o ser humano em movimento intencional. Portanto, há algo antes do desporto. E é esse algo que erra. É isto o próprio desporto.

A sua teoria tem um fundamento indissociavelmente filosófico...

Sim, partindo de duas grandes raízes: a cristã e a hegelo-marxista.

Porque razão acha que a sua teoria ainda não é geralmente aceite?

A minha teoria não é geralmente bem aceite por um puro sentimento de corporativismo e porque é muito difícil aceitar uma mudança de paradigma: a passagem do plano meramente físico ao plano político assusta. Sabe-se perfeitamente que a educação física tem um intuito pedagógico, de disciplina, de respeito pelo adversário, mas, na prática, ela educa pessoas quase com fins biomédicos. Eu pretendo ir além de tudo isso. Há uma sociedade injusta que é preciso transformar, e, na minha opinião, o desporto tem de ser uma forma de contra-poder.

Quase se pode dizer que tem um fundamento revolucionário...

Sim, mas não pode ser de outra maneira. O desporto está de tal modo conluiado com esta sociedade injusta que não há outro caminho a seguir. O desporto serve hoje, acima de tudo, para adormecer as pessoas à custa da sociedade injusta estabelecida. Muitas pessoas têm medo de pegar nestes temas e na minha tese precisamente porque ela questiona este pressuposto. Depois, há um corporativismo que se torna muito difícil de vencer. Parafraseando uma célebre expressão: "O desporto é um aparelho ideológico do Estado".

O desporto como revolução social

A prática desportiva é um hábito pouco enraizado nos portugueses. Aliás, de acordo com um recente estudo da União Europeia, somos o país da Europa que menos pratica desporto. Que razões encontra para este facto?

Em Portugal subsiste uma ideologia retrógrada e integrista, herdada do catolicismo, que vê o corpo como algo de desprezível. Felizmente, essa perspectiva tem vindo a desaparecer aos poucos... O que eu gostaria de dizer àqueles que se preocupam com o facto de as pessoas não praticarem desporto, é que se questionem eles mesmos sobre se este desporto faz bem a alguém ou que, por si só, ele dá saúde.

São interrogações necessárias, tal como é necessário o professor de educação física e o técnico desportivo, por exemplo, questionarem-se sobre que tipo de pessoa querem formar a partir da respectiva aula ou treino. Temos de nos convencer que a saúde não advém apenas do exercício físico, mas também da paz de consciência. Nesse sentido considero que andamos iludidos...

Não se deverá também à falta de incentivos e de condições para a sua prática?

Sim, isso também é verdade. Mas o mais grave é ver que hoje em dia as pessoas são empurradas para os grandes espectáculos desportivos e adormecidas por eles. Onde é que nos jornais desportivos se fala do desporto de lazer, do desporto de recriação, do desporto escolar? Nada, ou quase nada. É uma sociedade mercantil, rendida ao espectáculo. É ridículo apercebermo-nos que, actualmente, quem faz mais publicidade ao desporto de lazer são as grandes centrais de venda de material desportivo...

O que dá saúde é uma sociedade diferente, e nessa sociedade diferente vai aparecer o verdadeiro desporto, porque não se pode isolar o desporto da sociedade em que ele nasce.

Não tem receio que a sua teoria possa ser considerada utópica?

Na minha opinião, utópico é insistir numa sociedade

onde não há pão para todos, onde não há educação para todos, onde não há saúde para todos, e pretender que exista desporto para todos, é com certeza utópico. Ainda ontem ouvi que apenas doze por cento dos portugueses faz desporto. São concerteza os mesmos portugueses que têm direito ao pão, à saúde e à educação. Porque os outros, os que não têm, também não têm direito ao desporto. Temos de começar a ver as coisas de outra perspectiva...

Portugal tem uma fraca representação desportiva a nível internacional, limitada habitualmente aos sucessos do futebol ou do atletismo. Que comentário lhe merece a política de captação e de formação para o desporto de competição em Portugal?

O desporto de competição faz-se através de uma especialização precoce. Como acontece em alguns países, onde se procuram crianças com aptidões e se faz delas campeões logo desde garotos. Se não há um trabalho de captação, de detecção de talentos, é evidente que se torna difícil o aparecimento de campeões.

Mas eu volto a insistir: na minha opinião o campeão em desporto só se justifica com a expressão corporal do desenvolvimento sócio-económico de um povo. Caso contrário, é um sucesso fictício. Não consigo conceber campeões em países como o Quénia e outros que tal... Em países onde se passa fome há campeões?

Pelo contrário, num país que tem tudo para todos, brotam naturalmente os campeões no desporto, como brotam os campeões nas artes, nas letras, nas ciências. Para mim isso é que é, de facto, um desporto verdadeiro. Eu sei que isto pede uma revolução social, mas não há outra maneira. Já há muitos anos que nos andam a enganar. Chegou a altura de dizer "basta" e começar a ver o desporto de outra forma.

Mas, limitando-nos ao actual contexto, falta o quê? Uma estrutura organizativa mais capaz?

Em Portugal tudo é canalizado em função do futebol. Repare que no atletismo, por exemplo, só temos grandes fundistas. Porquê? Porque é mais



entrevista



"Tive muitos alunos que agora são grandes técnicos de futebol, mas julgo que só ele [José Mourinho] conseguiu apanhar o cerne da minha tese".

fácil pôr indivíduos a correr por aí fora... Não temos grandes atletas no salto em altura, por exemplo.

Depois, os próprios Jogos Olímpicos são uma forma de os países afirmarem a sua superioridade, e eu não reconheço nisso nada de educativo.

O desporto perdeu a sua característica de actividade competitiva salutar para se transformar num negócio altamente lucrativo. Acha que através desse processo se tem vindo a perder a verdade desportiva?

Eu penso que não é por acaso que os políticos apoiam tanto o desporto. O desporto adormece as pessoas e leva-as a discutir jogos de futebol a semana inteira e a esquecer os problemas essenciais da vida. É por isso que o desporto devia vir em segundo lugar, não em primeiro.

Eu sou um indivíduo que gosta de desporto e do espectáculo desportivo, não é isso que está em questão. O que critico é o facto de se dar mais valor ao desporto de alta competição e ao espectáculo a ele associado do que à criação de uma sociedade que proporcionaria o espectáculo desportivo em condições, tal como proporcionaria o teatro, a música, etc. Nós temos de criar um espaço onde o desporto não seja uma mentira. Nesse sentido, não me interessa se vamos ganhando mais ou menos taças...

Que conselho daria aos professores de educação física no sentido de estimularem os alunos para essa visão antropológica do desporto?

Diria que pensassem que cada gesto desportivo tem de equivaler a um momento de reflexão, onde esteja presente o fundamento ético e político que humaniza a nossa acção. As aulas de educação física são um espaço de politização extraordinário - atenção: eu chamo-lhe politização, não partidarização -, um espaço que pode fazer homens livres e criar consciências críticas. O desporto tem possibilidade de fazer isso como provavelmente mais nenhuma disciplina terá.

No contexto do que tem vindo a defender ao longo desta entrevista, como caracterizaria o actual modelo de formação dos professores em educação física?

Aí também tem de haver outra revolução. O actual modelo de formação de professores de educação física é centrado num racionalismo e num empirismo próprio do tempo de Descartes: tudo é científico é matematizado. Ora, o que é científico é a matemática, o ser humano não cabe dentro dum número.

Como tal, temos de caminhar o mais depressa possível para uma metodologia específica das ciências humanas, onde o suporte empírico seja visto como indispensável. Não estou a afirmar que os números não sejam necessários, estou a dizer que não bastam. A formação superior em educação física tem de passar a ser considerada uma ciência humana, onde se estuda, teoriza e pratica.

O mestre de José Mourinho

Para além da sua faceta de homem do desporto, o Manuel Sérgio tem também um passado político de relevo. Como foi essa experiência? De facto, fui o primeiro presidente do Partido de Solidariedade Nacional. Não me arrependo de nada do que fiz na vida, mas admito que essa é uma página menos feliz no meu percurso.

Quando entro para o Partido de Solidariedade Nacional ele era uma força política com uma base alargada de reformados, que lutava pelas pessoas com reformas miseráveis e pelos interesses de uma camada da população onde há problemas de solidão, de miséria, de exclusão, etc.

A partir de determinada altura entusiasmei-me e julguei poder fazer ali um trabalho bonito, criar uma ideologia fundada na própria ideia de solidariedade e fazer dele um partido inter-geracional, com lugar para novos e para velhos. Porém, cheguei à conclusão que estava rodeado de velhos no corpo e na alma que não me aceitaram. Eu era um corpo estranho, a mais... No entanto, devo dizer que quando saí aquilo praticamente acabou. As coisas só vivem quando se transformam. Não fazia sentido aquilo ser um partido dos reformados, tinha de ter uma justificação ideológica. Julgo que me adiantei muito em relação àquelas pessoas.

Mais tarde tive convites para integrar outros partidos, mas recusei.

Ficou desiludido com a política?

Sim, e acima de tudo um pouco desiludido comigo próprio, porque não soube ver rapidamente que aquele não era um meio para mim. Há muitos momentos em que não sou forte. O tempo que estive na política foi para mim um período de grande aprendizagem, mas não me senti realizado.

Para além da sua actividade docente, a que mais se dedica actualmente? Que outros interesses tem?

Tenho viajado pelo estrangeiro, de onde recebo convites para leccionar, sobretudo da América Latina, onde a minha teoria sobre a motricidade humana está a penetrar com algum sucesso.

Aquele que foi reconhecido, este ano, como o melhor treinador de futebol do mundo, tem a fama de dar um particular destaque ao trabalho psicológico com os jogadores, ou seja, vê a competição e o desporto não só como um produto do esforço físico, mas também como um produto do esforço humano. Tendo em conta que o José Mourinho foi seu aluno, pensa que ele interiorizou alguma das suas ideias e as aplica no seu trabalho?

Em primeiro lugar gostaria de dizer que o José Mourinho é um homem invulgarmente esperto, possuidor de grandes qualidades intelectuais. Ele apanhou de mim - como ele próprio diz -, a ideia pela qual desde sempre me debati e que tenho vindo a defender: que é necessário reconhecer o desporto como uma área das ciências humanas. Eu próprio lhe disse: "pode saber muito de preparo físico, de técnica e de táctica, mas se não trabalhar o indivíduo há-de ser um treinador igual aos outros." Ele ouviu isso da minha parte. E, na realidade, ele trabalha os jogadores na perspectiva do indivíduo.

Apesar de não partilhar da mesma orientação política que eu defendo, de qualquer maneira julgo que terá aprendido alguma coisa comigo. Tive muitos alunos que agora são grandes técnicos de futebol, mas julgo que só ele conseguiu apanhar o cerne da minha tese.

a página da educação março 2005

andarilho



Pormenor de cartaz do filme "Thin Red Line" (A Barreira Invisível)

Não me canso de me espantar quão poucos bons livros se escreveram e publicaram sobre filmes e sobre as pessoas que os fazem. Pior ainda se pensarmos em actores. Quase nada se escreveu sobre a interpretação para as câmaras. Quais as hipóteses então de um livro sobre Sean Penn considerado, e quanto a mim bem, o melhor actor da sua geração, o herdeiro de um título que já pertenceu a Brando, Nicholson e De Niro- ser no mínimo aproveitável? Usando a técnica da história oral - o livro é composto quase inteiramente por entrevistas montadas com inúmeros amigos, familiares e colegas- Richard Kelly produziu uma biografia honesta, informativa e "engagé" quanto é possível imaginar que um livro sobre Hollywood possa ser. E mais, conta mais sobre o que é ser actor de cinema hoje do que qualquer outro livro que eu conheça.

È de dizer antes de tudo que quase toda a gente aparece e fala candidamente: a mãe, os antigos parceiros de surf, amigos e colegas,

CINEMA

de Sousa

Paulo Teixeira

Escola Secundária

Soares dos Reis

Especializada Artística

entre eles Woody Alen, Jack Nicholson, Angelica Huston e Benicio del Toro. Sem surpresa, a primeira Mrs Penn - Madonna para vocês e para mim - não aparece, embora o livro fale abundantemente da sua tempestuosa relação.

De facto, para alguém que em tempos foi lendário na sua relação com os "paparazzi"- e que por isso passou algum tempo na prisão -, o livro é extremamente intimista. Exceptuando aquelas "wild stories" das cenas de pancadaria no "set" e conjugais, que em tempos foram ouro para os tablóides e que são contadas como tristes e humanas por aqueles que nelas participaram.

Segundo a sua mãe, Sean sentia-se "sempre embaraçado por ter tido uma infância feliz...penso que queria identificar-se com os outros que estavam do outro lado, sentia-se mal pelas pessoas que estavam mal, e queria dizer-lhes: "Eu sei o que estás a passar, embora tu penses que não posso".

Os pais de Sean são a chave pa-

ra o entender. Ambos eram actores da Broadway de esquerda no final dos anos 40. O pai, um herói de guerra que viu a sua carreira soçobrar, foi colocado na lista negra por participar num "meeting" onde um "conhecido comunista" estava a falar. A cicatriz que esta injustiça deixou em Penn Jr não deve ser subestimada. A partir daí, sempre que a oportunidade surge aproveita-a para mostrar que os valores da esquerda, humanistas que os seus pais defendiam - e que ele adoptou - são o oposto dos valores "não-americanos".

Os três filmes que realizou e muitos dos filmes que ele escolheu interpretar - estou a pensar em, por exemplo, "Bad Boys", "At Close Range", "Dead Man Walking", "The Thin Red Line" e o que o levou ao Oscar o ano passado "Mystic River"-parecem pertencer a uma passada era do Cinema, a de Elia Kazan, Otto Preminger e Samuel Fuller, nada tendo a ver com o mundo escapista de Jerry Bruckheimer e Will Ferrel.

Este livro termina com um capí-

tulo sobre as duas visitas de Penn a Bagdade no ano passado, onde expressou a sua solidariedade com o "iraquiano comum". Esta " missão à procura de factos" foi ridicularizada e mal compreendida por grande parte da imprensa americana, segundo a qual "os actores devem limitar-se a sê-lo e deixar a política para os crescidos.". Como refere Peter Coyote no livro: " Uma posição hipócrita de merda. Na América temos "mass media" inteiramente dedicados à vida dos actores. Temos revistas que se dedicam exclusivamente aos locais onde as celebridades compram...tudo o que as celebridades fazem ou dizem nos fascina, excepto as suas opiniões políticas... porque a sua opinião política pode trazer problemas ao "merchandising"."

Se quiserem saber porque é que realmente há gente que faz filmes, o que a motiva, não como celebridades ou para apenas ganhar dinheiro...então devem ler este livro.

Sean Penn : His Life and Times





a página da educação

marco 2005

verso e reverso

Olhei as reclusas e reparei como eram pobres. E reparei como grande parte delas eram ciganas. E reparei que algumas não tinham mais de dezanove anos. Nas camaratas, sempre «frias», apesar de confortáveis, algumas memórias do exterior - corações bordados, fotografias...

Há dias visitei o estabelecimento prisional para mulheres de Santa Cruz do Bispo, Matosinhos, um novo modelo de parceria público/privado (Estado/Santa Casa da Misericórdia), que levanta questões muito sérias sobre a potencial alienação dos deveres públicos e a criação de um mercado de «bens prisionais».

Novinho em folha, cheirando ainda às tintas e aos materiais de construção, quase que poderíamos à primeira vista dizer que se tratava de um moderno edifício de escritórios, tal a largura das entradas, a claridade das paredes, a omnipresença da luz. Acredito, aliás, nos efeitos sociais do espaço, na possibilidade de

abrirem ou fecharem o leque de relações sociais, no seu intrínseco poder (porque de um poder se trata) de esmagar ou alargar as margens de manobra dos agentes sociais. Mas, é claro, a sensação cedo desvanece, mesmo depois de apreciarmos a qualidade dos serviços médicos, a espantosa creche para os filhos das reclusas ou o imenso e colorido pavilhão gimnodesportivo.

Olhei as reclusas e reparei como eram pobres. E reparei como grande parte delas eram ciganas. E reparei que algumas não tinham mais de dezanove anos. Nas camaratas, sempre «frias», apesar de confortáveis, algumas memórias do exterior

- corações bordados, fotografias...

Uma das camaratas tinha a particularidade de albergar quatro jovens romenas, apanhadas a mendigar nos semáforos sem papéis e com os filhos ao colo. Choravam noite e dia, um cântico interminável e doloroso, porque um qualquer juiz determinara que os bebés deveriam ser-lhes retirados e entregues a uma instituição. O absurdo, dizia-nos a directora da cadeia, é que ninguém sabe onde eles estão e aquele estabelecimento tem a particularidade, precisamente, de possuir uma creche quase por estrear, com técnicas motivadas e lindos desenhos nas paredes...

No pátio, um grupo de raparigas

ensaiava uma coreografia de ginástica rítmica. O Sol, a pique, era total, porque não se vislumbrava qualquer nuvem. Em nítido recorte contra o céu, um alto e inexorável muro lembrava-nos a prisão.

Portugal tem uma das maiores populações prisionais per capita da Europa. E a maior taxa feminina de encarceramento. O desemprego, a pobreza, o analfabetismo e os baixos salários são fortemente feminizados.

Para quando um país que cumpra o desiderato constitucional de sermos um «povo de homens e mulheres»? Para quando um Estado Social sólido, estratégico, inclusivo? Para quando o fim do Estado Penal?

IMPASSES e desafios

João Teixeira Lopes Faculdade de Letras da Universidade do Porto

TELEVISÃO

O papel dos pais e dos avós

Não se pode dizer qual a quantidade exacta de tempo em que se deve ver televisão com as crianças. A maior influência educativa é o modo como a vemos. Os especialistas dizem isto há muitos anos.

O relatório «Pigmalión» sobre o impacto da televisão na infância, insiste nisso, e ressalta outro dado: o visionamento compartilhado decresce à medida que a criança cresce. Cerca de 40 por cento das crianças de 12 anos vêm televisão sempre sós. Já entre as crianças dos 4 aos 6 anos são 25 por cento as que costumam ver televisão sozinhas. «O papel de mediação familiar durante a recepção mostrou-se muito eficaz para diminuir o peso das mensagens negativas e reforçar as positivas», diz o relatório.

Um dos aspectos a que os adultos devem dar muita atenção é à violência transmitida por muitos programas. A violência na televisão «apresenta-se de maneira atractiva e espectacular», e, geralmente, «não recebe castigo e é pouco frequente que se mostrem as consequências psíquicas nas vítimas», explica Miguel del Rio.

A mediação das famílias para fazer ver às crianças o que é bom ou mau, é crucial, mas pouco se pode fazer se vêm a televisão separadamente, em diferentes momentos ou em compartimentos distintos.

Há vários problemas. «Se não houver mediação dos pais quando as crianças vêm televisão, podem surgir problemas graves nas crianças. Frequentemente não são os mais pequenos a escolher os programas que querem ver, são os pais. Isto faz com que muitas crianças vejam programas de adultos.

Os pais têm de ter em conta que devem habituar-se a ver com os filhos programas infantis e a comentar o que vêm com eles

Um outro problema surge quando se adopta a solução de comprar uma televisão para as crianças, o que não é adequado. Está provado que os filhos aprendem mais quando os pais vêm televisão com eles», afirmou Del Rio. «Há que ter claro que a intervenção da família é o que mais conta no momento de educar os filhos nestas questões», acrescenta.

Entre as propostas destes especia-

listas estão as de elaborar uma programação infantil «de desenho», isto é, adequada e educativa; fomentar a investigação em Espanha neste campo; incentivar as produções televisivas que possibilitem a «atenção estratégica» e evitem a «exploração» da atenção através de efeitos de choque negativos para o desenvolvimento da criança, e promover a intervenção dos pais para que combatam directa ou indirectamente o uso «ritual» do televisor.

«É muito importante», conclui o relatório, «que os pais, com o apoio em paralelo dos programas escolares, desenvolvam nos seus filhos as capacidades para ensinar a olhar o que não é visível na tela».

CARTAS na mesa

José Paulo Serralheiro

a página da educação março 2005

verso e reverso



Meus professores diziam que as crianças precisavam de autonomia e que o apego aos pais era uma barreira. Eu até conseguia convencer alguns pais disso, mas as crianças não entendiam por que teriam que ficar longe da família e ainda achar bom.

Quando eu era professora da pré-escola, no Brasil, o "período de adaptação" dos alunos era um verdadeiro terror. Nas primeiras semanas de aula, os pais podiam ficar algum tempo na classe com os filhos. Tão logo tinham que sair, era um chora daqui, um berra de lá, outro que esperneia e tenta fugir, uma mãe que diz adeus aos prantos, outra que arrasta o filho sala adentro... e aqueles que estavam quietos, dá para entender que desembestassem também a chorar.

Passada esta "adaptação", família era do portão para fora.

A ESCOLA

Luzia Lima

que (a)prende

Centro Unisal, Brasil.

luzialima@netcabo.pt

Instituto Piaget, Portugal.

Naquela época, vigoravam os valores da escola tradicional. Meus professores diziam que as crianças precisavam de autonomia e que o apego aos pais era uma barreira. Eu até conseguia convencer alguns pais disso, mas as crianças não entendiam por que teriam que ficar longe da família e ainda achar bom. No fim, elas até se acostumavam (mas que não entendiam, não entendiam).

Salvo excepções, a escola em geral excluía a comunidade, a família, os portadores de deficiências e assim por diante. Na pré-escola, o mal era menor, mas quanto maior o grau de escolaridade, maior era a exclusão dos pais. Estes estavam presentes apenas quando formalmente convidados para uma festa ou reunião, e o seu empenhamento era avaliado, pela escola, segundo este único momento de participação. Mas... como querer que os pais se comprometessem com uma situação dentro da qual eles eram um "corpo estranho"?

Em pouco tempo, a integração tornou-se o valor dominante. Alguns projectos, novos e já existentes, receberam contornos diferentes e envolveram a comunidade ao entorno da escola. Hoje, a qualidade da participação da família está melhor, sem dúvida. Porém, se por um lado é ver-

dade que os projectos existem, por outro lado também é verdade que a adesão dos pais está longe do desejado. Estão mais comprometidos, mas continuam sendo considerados um "corpo estranho". Será que o problema está nos projectos? Na competência dos professores em envolvê-los? Na recusa dos pais à participação? No sistema educativo e social que é, de per si, excludente?

Talvez a resposta esteja no facto de que uma escola inclusiva só se faz numa educação e numa sociedade também inclusivas, o que subentende não apenas a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular, mas também a parceria da comunidade e da família que, ao fim e ao cabo, recai sobre a figura dos pais.

Recentemente, testemunhei um exemplo de como esta "inclusão dos pais na escola", apesar de muito difícil, pode ser possível. Passou-se numa pré-escola de Inglaterra, país onde a inclusão (depois de longa jornada e ainda com problemas), está bastante desenvolvida. A professora, enquanto me contava a sua roti-

na de trabalho, recebia as crianças que iam entrando na sala de aula, sempre acompanhadas dos pais. A aula começou pontualmente, mesmo antes de todos os pais se terem retirado. Com estranheza, notei que a classe ao lado tinha três professoras, e perguntei:

- Por quê aquela classe tem três professoras?
- Tem uma professora só respondeu ela. - É aquela que está de pé. As outras duas são mães.
- Mães??!!!! Mas... a presença delas faz parte de algum projecto da escola?
- Não respondeu, com a maior serenidade do mundo - elas vêm para ajudar, quando podem.

Ora, se a presença dos pais na escola é natural, faz parte do quotidiano, não representa uma ameaça, então, para quê projectos? Só tomamos medidas diante das nossas carências – e aquela escola não carecia, de maneira nenhuma, da participação dos pais.

Não se concebe uma escola inclusiva onde os pais estejam tão apartados que só são chamados quando os seus filhos têm problemas ou se portam mal.

Não posso avaliar o caso da Inglaterra, mas, no Brasil e em Portugal, países onde tenho vivido, os projectos são necessários porque os alunos com condição de deficiência ainda são a "pedra no sapato" dos professores, as minorias étnicas ainda são os "estranhos" jogados nos cantos das classes e a família ou está divorciada da escola ou dorme em quartos separados.

Não se concebe uma escola inclusiva onde os pais estejam tão apartados que só são chamados quando os seus filhos têm problemas ou se portam mal. Nem se concebe a "intromissão" dos pais, permitindo-os mandar no âmbito educativo que é de responsabilidade da escola. Concebe-se, isto sim, que a participação deles seja uma constante, mesmo que a forma desta participação varie.

Para ser mais inclusiva, a escola precisa aprender, urgentemente, a se transformar de tal forma que os pais se sintam também incluídos, coresponsáveis pelo desenvolvimento dos seus filhos, da própria escola e da comunidade.

MULTICULTURALIDADE

Países do leste europeu comprometem-se a melhorar situação dos ciganos

Oito países da Europa de Leste comprometeram-se recentemente a adoptar medidas com vista a melhorar a integração da população de etnia cigana, considerada a maior, mais pobre e jovem minoria da Europa. A iniciativa, lançada pelo Banco Mundial e pela fundação do multimilionário americano de origem húngara George Soros, foi assinada pela Bulgária, Hungria, Roménia, Macedónia, República Checa, Eslováquia, Sérvia e Montenegro, que prometeram trabalhar para "abolir a discriminação" e "ultrapassar o inaceitável fosso que separa os ciganos da res-

tante população".

Segundo um estudo do Banco Mundial, os ciganos constituem a etnia mais jovem do continente europeu, devido, sobretudo, ao alto índice de natalidade verificado entre a sua população (entre 40% a 50% tem menos de 20 anos), que se estima contar entre sete e nove milhões de habitantes. De acordo com a União Europeia, porém, este número poderá variar entre os 10 e os 12 milhões, o que representaria cerca de 2% da população dos 25 países que integram a UE. A falta de estatísticas fiáveis sobre este grupo

deve-se ao facto de muitos ciganos não declararem a sua etnia de origem com receio de serem discriminados.

Um estudo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre os ciganos do Leste europeu confirma que o seu nível de vida é muito inferior ao da restante população.

Na Bulgária e na Sérvia, por exemplo, o número de ciganos que vive abaixo do limiar de pobreza é cinco vezes superior à da restante população. Na Roménia, sete em cada dez ciganos não têm acesso a água potável e oito em cada dez

não tem acesso a medicamentos. Em toda a região, excepto na República Checa, menos de dois ciganos em cada dez tiveram acesso ao ensino básico.

Recentemente, cerca de dois mil ciganos manifestaram-se frente ao Parlamento búlgaro empunhando cartazes onde se podia ler palavras de ordem como "Queremos trabalhar, não queremos esmolas", "Basta de mentiras" ou "A educação vai salvar-nos".

Cabe ao professor um dos papéis mais importantes: ensinar que o património é apropriado e reapropriado pelas comunidades para reivindicarem as suas identidades culturais particulares, mas sempre em contextos de deslocação quer no espaço, quer no tempo....

Falar de património sem nos referirmos à educação e aos seus agentes, nomeadamente, aos professores, pode corresponder, de certo modo, a um pensamento anquilosado. As questões do património prendem-se com duas problemáticas fundamentais que presidem à própria fundação das sociedades modernas e que, em certa medida, são também causas e consequências da instalação desse mesmo paradigma a que se convencionou chamar moderno: uma é a da própria educação, a outra é a do tempo. A educação "democrática" e a noção de "tempo", tal como a de património, invenções e inventores do próprio conceito de modernidade, são hoje questões tão polémicas quanto complexas pois estão no centro do pensamento e da própria vida das denominadas sociedades pós-modernas.

Neste sentido, e em torno da problemática do património e da educação colocam-se duas questões fundamentais: 1 - Como pode o património ser reapropriado ou reinventado pelas diversas comunidades, para, através dos seus próprios projectos educativos, incentivarem à recriação das suas identidades locais em face do processo de globalização actual? 2 - A outra questão tem que ver com o tempo e conduz-nos à seguinte interrogação: Como resolver a aparente contradição entre os ideais pós-modernos da inovação, da liberdade individual, da urbanização, da competitividade, do culto pelo novo e pela juventude, e o germinar de um interesse, sem precedentes, pelo património, pela herança cultural? Parece existir mesmo uma obsessão pela preservação da memória: quanto mais antigo melhor. Poderíamos mesmo dizer que há hoje um culto renovado pelo património. As próprias organizações internacionais, como a UNESCO, produzem cada vez mais documentação em que re-



alçam a importância do património, agora também o imaterial. E a noção de património da humanidade? Todos os anos se assiste a milhares de candidaturas de realizações humanas de culturas particulares a património da humanidade!

Agora já no séc. XXI, as comunidades continuam a observar o poder da sua herança cultural, e mesmo natural, como meio de reivindicação identitária, enquanto resposta à globalização de ideias, bens, capitais e serviços. Por outro lado, e apesar da liberdade individual constituir um dos principais apanágios das sociedades pós-modernas, nenhum ser humano pode viver à margem de uma ou várias comunidades. Esta, tal como a família, é uma âncora que nos piores momentos nos concede segurança, carinho e amor, tão necessários à nossa sobrevivência, vivamos nós em Nova lorque ou em qualquer outra metrópole cosmopolita mundial. E as comunidades reivindicam cada vez mais a sua identidade por intermédio da divulgação do património, num processo educativo que podemos considerar muito importante, ainda que, de certa forma, bem mais informal do que a escola moderna. Num tempo sem tempo, e num espaço sem espaço, as comunidades, agora deslocalizadas nesses dois conceitos, inventam e reinventam uma identidade com raízes nas realizações dos seus antepassados, testemunhadas naquilo que é definido como património.

Hoje, portanto, o património surge como uma janela aberta que permite legitimar a nossa existência, a nossa segurança, e a nossa inserção numa ou mesmo em várias comunidade(s), ainda que tantas vezes inventadas e reinventadas permanentemente.

Em todo este processo, cabe ao professor um dos papéis mais importantes: ensinar que o património é apropriado e reapropriado pelas comunidades para reivindicarem as suas identidades culturais particulares, mas sempre em contextos de deslocação quer no espaço, quer no tempo....O renovado interesse pelo património e pela sua divulgação suscita novas visões e demonstra como a cultura e a própria identidade cultural estão permanentemente em construção.

E agora professor, vamos educar para o património? a página da educação

março 2005

verso e reverso

E AGORA professor?

Fernando Magalhães Escola Superior de Educação de Leiria fmagalhaes@esel.ipleiria.pt

O ATRASO

Arábia Saudita: homens aprendem sobre democracia, mas mulheres não votam

Reunidos no hall de uma escola, o príncipe sultão Abdelaziz al-Zaid e vários elementos da maioria sunita davam uma última vista de olhos nas listas eleitorais que apresentavam centenas de candidatos aos sete lugares de conselheiro municipal de Riad, capital da Arábia Saudita.

Para pelo menos cerca de 140 mil homens sauditas, a eleição municipal organizada no mês passado na capital e respectiva província significou, de certa forma, uma aula sobre democracia, um conceito totalmente estranho a esta monarquia ultraconservadora sustentada

por uma estrutura tribal muito rígida.

"Isto devia ter ocorrido há anos", comenta Abdalah Mazrua, 56 anos, professor de matemática, ao sair da escola com um sorriso no rosto, evidenciando não um sentimento de dever cumprido mas a satisfação do exercício de um direito.

A tarefa, porém, não se revelava fácil, já que era necessário escolher sete entre seiscentos candidatos possíveis, sendo a maioria deles completamente desconhecida para os eleitores. Colocado perante este dilema, Azrua afirma ter baseado a sua escolha nas competên-

cias profissionais dos candidatos e não na sua notoriedade ou fortuna.

A acompanhá-lo neste momento histórico estava o seu filho mais velho, Ziyad, de 14 anos, que prestava atenção a todo o processo. "É bom para ele, porque dá-lhe oportunidade de antever o que será o futuro", explicou o pai, que, como a maioria dos outros eleitores, acredita que esta será a primeira de muitas eleicões.

Afastadas deste processo estão as mulheres, que ainda não têm direito de voto. Alguns dos eleitores parecem concordar com o voto feminino, ou pelo menos não se opõem a ele, embora, por vezes, coloquem restrições. "Elas deveriam ter direito de voto porque fazem parte da sociedade, mas talvez ainda não devam poder ser eleitas", disse Mohammad Bahmaid, candidato da quinta circunscrição de Riad e que se auto-define como um "islamita".

"A vez delas chegará", disse a este propósito Azrua, mostrando-se convencido que "num prazo de cinco ou dez anos as mulheres irão poder votar".

a página da educação março 2005

verso e reverso

AFINAL onde

está a escola?

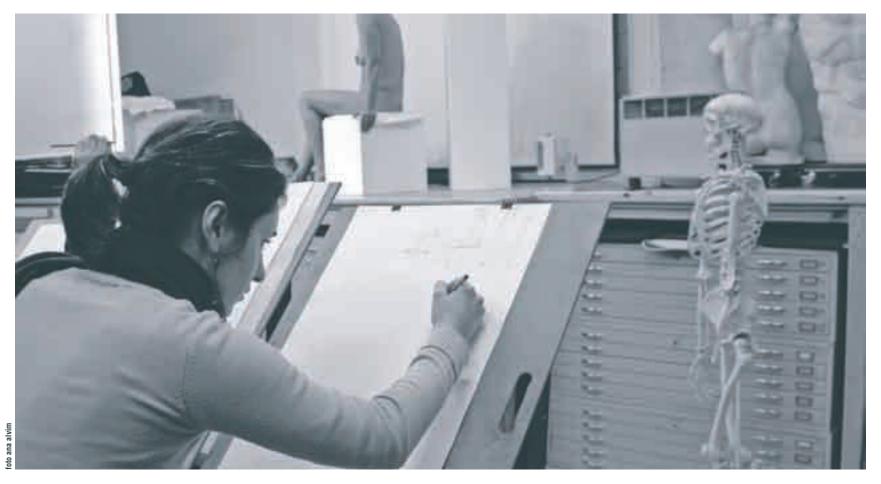
Edwiges Zaccur

Federal Fluminense

e pesquisadora do GRUPALFA, Rio de

Janeiro, Brasil

Universidade



Imagens estáticas e dinâmicas com que se aprende a ler e escrever

Tudo o que existe é destinado a ser percebido (Arendt)

O que percebemos é registrado como imagens do que se apresenta no mundo e do que o representa, inclusive as imagens mentais e sonoras que constituem os signos.

As imagens das máquinas, como constatou Cyrulnik, nos têm servido de modelo para explicar o psiquismo humano. O cérebro, segundo Bérgson, é cinematográfico. Tal metáfora transporta a projeção de imagens em movimento, conjugando luz e sombra, ao processo pelo qual as imagens recolhidas pelos sentidos são processadas, editadas e organizadas. O que percebemos é registrado como imagens do que se apresenta no mundo e do que o representa, inclusive as imagens mentais e sonoras que constituem os signos.

Assim, palavras também são imagens. Algumas nos acolhem e impulsionam, outras nos amedrontam e paralisam, mesmo que provisoriamente. Chegado o tempo do ensino formal, a criança se vê compelida a entrar, entre temerosa e desejosa, no mundo da escrita. Mundo de gente grande, em se tratando das crianças burguesas, desejosas de crescer. Mundo do outro, com outros

usos de linguagem, em se tratando das crianças das classes populares.

Os modos como as crianças percebem os rituais de iniciação à cultura escrita podem ser diversos, produzindo efeitos distintos: da elaboração dinâmica de imagens mentais que instigam à curiosidade e à invenção, ao refreamento do pensar diante da palavra escrita percebida como imagem estática, sacralizada. Podemos indagar que efeitos de sentido experimentam crianças de classes populares que parecem encalhar na imagem da escrita como cópia, sem se arriscar à descoberta e à invenção. Estaria sendo cristalizada a imagem de fixidez do registro, limitando-a à memorização mecânica do já dado?

Recentemente experimentamos o protocolo de leitura interrompida de uma história com uma criança de 3o. ano de escolaridade, que ainda não lê, perguntando-lhe: O que aconteceu depois? Foi preciso insistir muito na dramatização para que a

menina se permitisse imaginar e adivinhar o que teria acontecido a seguir. No entanto, fora da escola, essa mesma criança domina os códigos do seu mundo, interage com situações adversas e inventa soluções diante dos desafios.

A invenção é inerente à vida, à linguagem e ao movimento do pensamento. Crianças, como os poetas, criam metáforas, a despeito de sua classe social, como se observa nos seguintes exemplos. No primeiro, um menino burguês maravilhado diante de uma fogueira chama o adulto a compartilhar sua emoção: «Olha ali! os vaga-lumes estão saindo da fogueira e voando pro céu.» No segundo, outra criança pobre responde por escrito à pergunta da professora sobre o que sente quando tem que escrever: «Eu me sinto vendo uma gaivota voando no céu e tendo que pescar um peixe pra vender(1).»

Tais imagens traduzem experiências de realidade, diante do mundo em movimento. Ao experimentar sentimentos, a imaginação opera, a intuição vai além do já sabido, apreendendo tensões seja entre morte e vida, no caso da fogueira; seja entre força regulatória e energia libertária no caso da escrita. Penso, com Ricoeur, que o processo metafórico, envolve aspectos emocionais, imaginativos e cognitivos implicados na criação. O sentido transportado nas metáforas vivas figura pictoricamente e revela um insight provocador de novos insights.

Abrir espaço à poética do pensar-criar é protocolo de permanente invenção na escola como na vida. Fica-nos o desafio: ensinar a escrever sem prejuízo do frescor da expressão oral que traduz movimentos do pensamento, da emoção e da imaginação. Afinal, a linguagem, como jogo, se não prescinde de regras, não vive sem a turbulência da criação.

(1) A frase trazida pela professora foi revisada para que sobressásse a beleza da imagem e não os equívocos ortográficos.

A CIÊNCIA E O ESPAÇO

Cooperação mundial é imprescindível para a exploração do espaço

Cerca de cinquenta representantes políticos e industriais do sector espacial estiveram reunidos em Bruxelas, no passado mês de Fevereiro, para reiterar que a cooperação é indispensável para a conquista e exploração do espaço. "A política espacial precisa de uma política mundial", disse Gunter Verheugen, vice-presidente da Comissão Europeia, organizadora da conferência de dois dias, intitulada "Sucesso através da cooperação: compartilhar os benefícios do espaço", na qual se reuniram especialistas de mais de 40 paí-

ses e de 20 organizações internacionais.

O director-geral da Agência Espacial Europeia (ESA), Jean-Jacques Dordain, sublinhou que o sucesso do lançamento do novo foguetão Ariane 5 ECA e a descida da sonda Huygens sobre Titã, uma das luas de Saturno, "representam apenas dois exemplos concretos da cooperação internacional": o Ariane 5 é um projecto de vários países europeus, e a Huygens resultado do trabalho conjunto entre a ESA e a agência espacial americana Nasa.

Vários oradores reconheceram, porém, que não é fácil concretizar a cooperação entre agências espaciais. Dordain, por exemplo, lembrou que para isso acontecer são necessários "interesses, objectivos e culturas comuns".

O chefe de pessoal da Nasa, John Schumacher, admitiu, por sua vez, que os Estados Unidos nem sempre facilitam os intercâmbios internacionais, devido à sua legislação sobre transferência de tecnologia. A construção da Estação Espacial Internacional (ISS), afirmou, é um exem-

plo do programa de cooperação entre uma quinzena de organismos espaciais.

Marcando o sucesso da ISS, a conferência foi iniciada com uma rádio-conferência entre os participantes e os dois astronautas que se encontram a bordo. Em directo a partir da estação, o astronauta americano Leroy Chiao referiu que a ISS é o "símbolo da cooperação no espaço". O cosmonauta russo Salizhan Sharipov disse, por seu lado, que o futuro está "mais além" da estação.

1. Somos um país desviado da sua rota humanizada/humanizante, desde há cinco séculos, desde os inícios do reinado de D. Manuel I: um país estigmatizado desde então, em termos psico-sócio-antropológicos, por esquizofrenias, paranóias, autismos e «transferências psicóticas» de toda a sorte, que são oriundos, substancialmente, de todo um modo de estar e ser produzido por uma Relação patológica entre senhores e súbditos, baloiçando entre o despotismo e a submissão. «Se tu soubesses o que custa mandar, preferias obedecer toda a vida»!... Reza o adágio tradicional. O que vigora, desde há meio milénio em Portugal, é o que eu chamo «o Poder seco», i.e., o Poder divorciado do Saber!

2. Estamos seguramente a dois terços de acordo com o ideário e o diagnóstico crítico-realista, desapiedado e objectivo, como cumpre, de José Gil, expresso no seu livro «Portugal, Hoje — O Medo de Existir»(1). Mas receamos, seriamente, que o seu trabalho crítico redunde em mais um diagnóstico castrado, um «acto falhado»!... Acontecimento/Inscrição sem consequências... E será seguramente mais um «acto falhado», se não for historicamente identificada a origem etiológica das psico-sócio-patologias nacionais de carácter estrutural/estruturante.

Procedemos, inclusive, a uma recensão crítica (10 páginas) do livro de José Gil, que integrámos no nosso Estudo de mais de 100 pp. subordinado ao título: «Refaçam a História de Portugal», o qual será integrado numa antologia de textos com o titulo **Mito-História & Épica**, a ser proximamente editada em São Paulo, Brasil, pela Edicon.

3. Muito sintomatologicamente, esta obra, que vai ser editada em São Paulo, é urdida e arquitectada em torno da obra do historiador Alfredo Pinheiro Marques — com mais de 100 títulos publicados, entre livros, opúsculos, artigos e conferências - uma obra verdadeiramente revolucionária no que tange o processo histórico dos Descobrimentos Marítimos Portugueses. Ora, precisamente por causa das suas descobertas historiográficas, aliás devidamente fundamentadas, este historiador fez a sua experiência amarga de «persona non grata» do «Establishment», e depois de 22 anos ao serviço no Departamento de História da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, viu-se despedido dessa Faculdade em Outubro passado, por «razões administrativas»... por «inexistência de serviço a distribuir-lhe»; entendase: por ele não poder concordar com as mentiras historiográficas e as ficções canónicas oficiais, que têm sido propaladas e matraqueadas ao longo da história nacional, tanto durante as monarquias como durante os regimes republicanos. As Invejas (e os correspondentes corporativismos...) e o «Poder seco» comandam tudo na Máquina Societária lusa!...

4. Numa perspectiva culturalista mais larga e omni-abrangente, convém verificar-mos que, em Portugal, as ideologias oficiais e oficiosas de índole **imperial(ista)** (portanto, *não de-*



Paz – Sepultura Marítima [pormenor], 1842 · J.M.W. Turner

A propósito da entrevista de José Gil

Em jeito de carta aberta ao «PUBLICO».

A propósito da entrevista de José Gil
ao mesmo diário em 16 de Janeiro,
subordinada ao título: « Em Portugal a Inveja não
é um Sentimento, é um Sistema»

mocrática) continuam hodiernamente a fazer farinha em abundância. Quem se lembrou — para além do Professor Hélio J.S. Alves, do C.E.H.C. e do Grupo Granja no Brasil — de começar a operar a **Desconstrução** (derridaísta) na ideologia imperial, patente e latente nesse tradicional emblema/ símbolo da Nação lusa, que é o poema épico de Camões?

Os nossos vizinhos espanhóis (mesmo depois de 1898), nunca fizeram de «O Engenhoso Fidalgo D. Quixote de La Mancha», de Cervantes, (a sua obra literária nacional mais emblemática), o elixir das auras de glória e de império, em suma, nunca caíram nos vícios do aproveitamento laboratorial étnico-nacional(ista), que

nós temos feito com «Os Lusíadas», durante a Monarquia e mesmo depois, nos regimes republicanos, sem esquecer o Consulado salazarista. Mesmo nos tempos de Unamuno e da «guerra civil», os espanhóis não chegaram a fazer um entendimento que se possa chamar patrioticamente «doentio» do seu D. Quixote, ao passo que, entre nós, o entendimento e a encorporação de Os Lusíadas têm sido tradicionalmente e continuam ainda hoje, manifestamente ingénuos e patológicos!...

5. Será mais um «acto falhado» a iniciativa iconoclasta de José Gil?!...

Nós quiséramos bem que não. Mas tememos seriamente que o seja. Com efeito (já no livro, já na entrevista agora em questão) a **metodologia** epistemológica, implícita e latente, de J.G. padece, a nosso ver, de um vício fundamental e prenhe de consequências: o seu pensamento e discurso mostram-se, ainda, «metafísicos» (no sentido pejorativo do termo, a saber: são mágico-demiúrgicos). Pela nossa parte, gostaríamos que o Autor procedesse segundo a gramática do pensamento dialéctico-dialógico e genético-genealógico.

Exemplos paradigmáticos do pensamento **genético-genealógico** (que aprendeu a configurar-se a partir da **Biogénese**), podemos encontrálos em duas tópicas cheias de interesse e sabedoria: Michel Foucault, na sua obra «Les Mots et Les Choses» (Gallimard, 1966), (**As Palavras e as Coisas**, Portugália, 1968), onde o objectivo do autor é proceder à elaboração da arqueologia genealógica das ciências humanas, muito embora esse projecto seja erguido (erradamente...), no que nós chamamos o horizonte do **monismo epistémico**.

A segunda tópica é constituída pela conhecida Revista portuguesa (dos passados anos 70-80), «Raiz & Utopia», muito especialmente depois que ela foi assumidamente orientada por Helena Vaz da Silva e António José Saraiva. Quanto e aprendeu, nesta forja psico-sócio-cultural, no concernente à necessária e indispensável articulação das raízes e das utopias válidas, no atinente a esse filão do pensamento/discurso «glocal» (fusão de global e local), que o emergente «processus» de globalização (tecnológica e comercial) começou a evidenciar e a desafiar, na década passada de 90!...

6. Ora José Gil, nesta sua entrevista, pareceu-nos incorrer, comprovadamente, nos vícios do pensamento/discurso «metafísico», em três passos mais significativos, que passamos a arrolar.

A) Na titulação da Entrevista (ibi, p.5), pode ler-se: « Em Portugal a inveja não é um sentimento, é um sistema»/José Gil. Cumpre-nos, todavia, fazer aqui um desconto: tal enunciado é mais do jornalista/entrevistador, Paulo Moura, do que propriamente do Autor, José Gil. Este paga logo, aqui, (curiosamente...), a sua corveia aos «media». Na verdade, o Autor matizou a sua afirmação numa tonalidade diferente: «A inveja é mais do que um sentimento. E um sistema. E não é apenas individual: criam-se grupos de inveja» (ibi, pp.8-9). É óbvio que se a Inveja, generalizada e estrutural, se tornou um vero e próprio Sistema, entre os portugueses adultos mas infantilizados, é precisamente porque ela é originariamente um Sentimento, e os portugueses são, em geral, reconhecidamente muito sensíveis.

Já consideramos que o entrevistador não atraiçoou o entrevistado, quando comentou a «terrível clarividência de José Gil», nestes termos: «Em Portugal nada acontece. Vivemos paralisados pelo medo da energia dos outros, pelo medo de não ter uma "boa imagem", pelo medo de "não estar à altura" (ibi, p5).

POLÉMICAS

Manuel Reis Presidente do Centro de Estudos do Humanismo Crítico, Guimarães.

[continua na página 29]

19
a página

da educação

março 2005

verso e reverso

a página da educação março 2005

verso e reverso

Casara ainda menina. Com um homem meia dúzia de anos mais novo que seu pai. Toda a família se opusera. As primas zombaram da velhice do noivo. A mãe implorou que, ao menos, noivasse mais um tempo. O pai refugiou-se num silêncio amargurado. A sua única filha. Herdeira de todo o seu amor. Mas Dalila insistiu. Seis meses depois de conhecer Artur, numa festa de oficiais da marinha, à qual o marido de uma prima pertencia, Dalila entrava na igreja de véu e grinalda com flor de laranjeira.

Durante mês e meio o casal viajara pela Europa fora. Paris, Londres, Berlim, Viena. Em casa, os pais de Dalila recebiam postais relatando o quanto tudo era bonito, os sítios que visitavam, os restaurantes, os cafés, os museus e monumentos. Nas palavras da filha os pais encontraram alguma tranquilidade, as primas inveja. Sentimentos de pouca dura. De regresso da lua-de-mel, Artur comprara uma moradia na zona mais chique da cidade. Dalila decorou-a a gosto, sem objecções económicas por parte do marido.

A vida social de Artur mantinha Dalila ocupada, ora com a organização de jantares ora com a compra de vestidos e chapéus, sem os quais não podia sair de casa. Uma pequena exigência de Artur que entendia que de cabeça descoberta andavam as "galdérias". Dalila acedera e sem dizer nada ao marido oferecera dois chapéus à mãe. Para quando saíssem os quatro. Coisa que raramente acontecia, a menos que Artur não pudesse evitar. Não gostava dos sogros.

Quando Dalila engravidou, Artur fê-la prometer que não ia sozinha visitar os pais. A pretexto dos perigos que ao andar na rua poderia correr. Os pais poderiam visitá-los no primeiro Domingo de cada mês, se quisessem. E assim foi. Durante nove meses Dalila pouco saíra de casa. Artur queria-a descansada e passou a frequentar sozinho os eventos sociais para que era solicitado.

As visitas das primas tinham diminuído à custa de uma boutique que, com a ajuda dos maridos, tinham aberto na Baixa. Dalila sentia-se sozinha. Pior: inútil. Em tempos, quisera entrar em sociedade no negócio, mais para ter uma ocupação, mas o marido opusera-se. Dalila não contestou. E para se compensar da frustração sentida decidiu que era chegada a hora de ser mãe. Esperou que o nascimento do filho trouxesse um novo fôlego ao casamento. Enganou-se.

Artur não era pai de muitos carinhos. Durante seis anos o menino conhecera apenas os afectos de Dalila. Que se apegara ao filho como o



pecador à cruz. A chegada da idade escolar veio cortar o cordão umbilical. Indiferente aos rogos e lágrimas da esposa, Artur inscrevera o filho no Colégio Militar, na capital. Dalila não suportou a dor. Afrontou o marido, ao pôr em causa o seu direito de agir sobre o filho contra a sua vontade, e a resposta foi dura. Nódoas negras no corpo e secura nas palavras: "A porta da rua é a serventia da casa." Dalila afrouxara. Sabia que se o deixasse não mais veria o filho. Chegou a pensar refugiar-se em casa dos pais, mas teria de lhes dar conhecimento do sucedido e quis poupá-los à vergonha. Desabafou com as primas que a aconselharam a pedir ao marido que a enviasse uns tempos para as termas. Artur tratou de tudo e Dalila saiu da cidade para um período de repouso.

Contavam-se já mais de trinta dias sobre a ausência de Dalila quando Artur a foi buscar com uma má notícia. O falecimento do pai. De repente, sem que nenhuma doença o afectasse. Sabendo da insatisfação que iria causar ao marido Dalila ousou pedir autorização para a mãe ir viver com eles. Mas a senhora antecipou-se à recusa do genro e rejeitou a oferta. Dalila retomou as visitas quase diárias à mãe.

Artur distanciava-se em afazeres profissionais. Envelhecera bastante e a sua fisionomia assemelhava-se mais à da sogra do que à da esposa. Dalila condescendera de novo à maternidade para diminuir a solidão. Agravada com a notícia de que Artur preparava a mudança do casal para o Ultramar, onde iria ocupar um cargo de maior prestígio na hierarquia militar. A gravidez viera atrapalhar os seus planos. Ao invés de partirem todos juntos. Artur optara por embarcar à frente, deixando Dalila até que parisse na companhia da mãe e o filho no colégio até que pudessem embarcar os três. Dalila nada pudera fazer para contrariar a decisão do marido, não fora tida nem achada. A sua tristeza era grande. Iria perder a mãe, a pouca companhia de quem muito lhe queria, das primas. Pudesse pedir a Deus que a gravidez durasse mais tempo e Dalila não pouparia rezas nem velas, nem os joelhos.

Corria o sétimo mês de gravidez. Dalila estava em casa a bordar o enxoval do bebé quando um oficial da marinha lhe batera à porta. Trazia notícias das colónias. Artur fora mordido por uma cobra. Dalila estava viúva. Ao saber do infortúnio do marido a alegria foi tanta que nem mesmo o seu coração de cristã a pode conter. Saiu apressada de casa. Aligeirou os passos o quanto pode. Só quando entrou em casa da mãe notou que tinha saído sem chapéu.

RETRATOS Andreia Lobo

A SAÚDE

Boa higiene oral pode evitar doenças cardiovasculares

Um estudo recentemente publicado pela revista *Circulation*, da Associação Americana de Cardiologia, garante que uma boa higiene oral pode evitar problemas cardiovasculares. Um conjunto de investigações anteriores havia já sugerido a existência de uma relação estreita entre as infecções das paredes bucais e a arteriosclerose, mas este estudo "mostra"

claramente que as pessoas com gengivas infectadas têm maiores riscos de enfarte ou de ataque cardíaco", afirma Moise Desvarieux, professor adjunto de epidemiologia da Universidade de Columbia e coordenador da equipa que conduziu esta investigação.

Para chegar a esta conclusão, os investigadores mediram a quantidade

de bactérias presentes na boca de 657 pessoas, sem antecedentes de doenças cardiovasculares ou enfarte, bem como a espessura das suas carótidas - as artérias que conduzem o sangue do corpo para a cabeça -, teste que permite detectar a arteriosclerose, uma doença da parede arterial caracterizada pelo cúmulo de gordura e depósitos calcários e sanguíneos.

Com base nestes testes, os autores do estudo descobriram que as pessoas que tinham um nível elevado de uma bactéria causadora de infecção nas gengivas sofriam também de um engrossamento da parede da carótida, o que potencia outros factores de risco cardiovascular.

Novas eleições - Mais perguntas que respostas

a página da educação

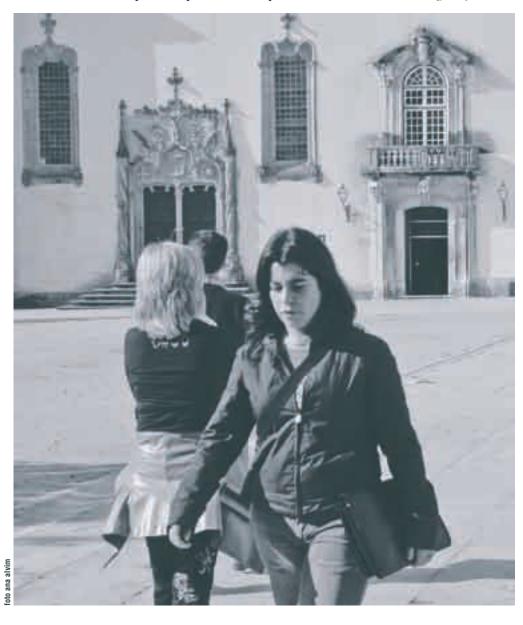
marco 2005

verso e reverso

A Educação, como possibilidade de emancipação e direito humano básico, está hoje fortemente amordaçada numa complexa teia de interesses espúrios, que estão a hipotecar o futuro das novas gerações

Vivemos hoje num mundo muito diferente daquele que existia há duas, três décadas atrás. Acontecimentos vários durante todo o século XX e, nomeadamente, ao longo dos anos oitenta, alteraram profundamente os contornos das variáveis espácio-temporais e, pela natureza do seu conteúdo (político, cultural e económico), ampliaram consideravelmente a visibilidade social das mudanças que se seguiram. Nomearei essencialmente cinco acontecimentos sociais decisivos nessa viragem que abriu as portas para aquilo que hoje designamos de globalização: i) o derrube do Muro de Berlim, que dividia a Alemanha em dois sistemas políticos, económicos e culturais diferentes — sistemas esses que, durante algumas décadas, se equilibraram entre si com base na suposta e duradoura eficácia da chamada "guerra fria"; ii) a expansão das lógicas do capitalismo (dito democrático) que se traduziu na avidez pela ocupação ou reocupação imediata dos espaços nacionais anteriormente hegemonizados por projectos identificáveis com o socialismo real; iii) a expansão das tecnologias da informação e da comunicação que abriu caminho, entre muitas outras possibilidades, para a criação da sociedade rede e do Estado-rede; iv) a subida ao poder, nos países capitalistas centrais, de governos de índole neoliberal e neoconservadora (e o consequente ataque ao Estado-providência); e v) a diminuição persistente da autonomia relativa dos Estados-nação, sobretudo daqueles que se localizam na periferia e na semiperiferia do sistema mundial.

Todos estes acontecimentos, aqui nomeados separadamente, estiveram e estão, todavia, em profunda, complexa e contraditória articulação; todos estes acontecimentos foram e são incontornáveis quando queremos pensar criticamente as sociedades actuais; todos estes acontecimentos tiveram e têm um impacto considerável na Educação e nas políticas educativas contemporâneas. Indico, a este propósito, apenas alguns vectores que exemplificam as articulações e conexões referidas, e que sugerem alguns dos eventuais caminhos analíticos para que possamos equacionar melhor as mudanças em curso: i) a Educação, em geral, está cada vez mais marcada por acontecimentos que ligam o local e o global; ii) as políticas educativas actuais são, em grande parte, configuradas pelos ímpetos neoconservadores e neoliberais, visíveis, nomeadamente, na imputação de responsabilidades crescentes aos professores, acusados do aprofundamento da incapacidade da escola para atender às supostas exigências de um capitalismo mais competitivo e globalizado; iii) a crise actual da escola pública decorre, em grande parte, do desinvestimento crescente do Estado nacional nas políticas sociais, desinvestimento esse, em parte, congruente quer com a perda acentuada da sua autonomia relativa, quer com a tendência para uma mais explícita privatização e mercadorização da Educação; iv) a hegemonia de alguns países centrais reflecte-se não apenas em termos económicos mas também nas pressões para uma maior uniformização cultural (constatável, entre muitos outros aspectos, na "MacDonaldização" da sociedade e na desvalorização etnocêntrica de culturas não Ocidentais); v) a lógica do capitalismo globalizado vem corroendo o carácter e destruindo os laços de solidariedade dos trabalhadores que, amedrontados pelos processos de exclusão social, aceitam deixar de lutar colectivamente pela conquista, consolidação ou manutenção de direitos fundamentais, em troca da aceitação da precariedade dos vínculos laborais — precariedade interiorizada como inevitável, assumida como responsabilidade exclusi-



vamente individual e vivida como exploração desejável (certamente mais desejável do que o desemprego); vi) o aumento das desigualdades educacionais continua a potenciar as desigualdades sociais, havendo novos factos que interrogam a Educação e os seus actores, como sejam a info-exclusão e as novas e contraditórias pressões sociais e políticas que remetem a escola para dilemas que ela e os seus profissionais são (ou parecem ser) incapazes de resolver; vii) a crise de motivação dos professores e dos jovens que frequentam a escola torna cada vez mais difícil equacionar a possibilidade de uma nova reflexividade — potencialmente (e paradoxalmente) passível de ser desenvolvida pelas tecnologias da informação e da comunicação, ou impulsionada pelo aumento exponencial do acesso e domínio dos conhecimentos supostamente decorrentes da

chamada sociedade cognitiva; viii) a clausura no individualismo mais alienante, em grande medida decorrente da interiorização da competição neodarwinista e da redefinição dos processos juvenis de socialização, não é certamente indiferente ao desemprego estrutural, à sociedade de risco e à persistente configuração dos modos e contextos de escolarização tradicionais.

Afastando-me simultaneamente do fatalismo sociológico e do optimismo pedagógico, reconheço que a Educação, como possibilidade de emancipação e direito humano básico, está hoje fortemente amordaçada numa complexa teia de interesses espúrios, que estão a hipotecar o futuro das novas gerações. Às vésperas de novas eleições e num momento de transição para um outro governo, que respostas podemos encontrar para estas e outras perguntas?

LUGARES da educação

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

VIOLÊNCIA ESCOLAR

"Cultura da navalha" volta às escolas inglesas

A "cultura da navalha" está a voltar a ser um dos principais problemas da juventude britânica, que encara crescentemente esta arma como um acessório de moda. Só no ano passado, elas foram usadas em 6600 crimes na área de Londres, 80% dos quais praticados por adolescentes.

"A navalha é um objecto de fascinação para muitos jovens", refere John Simon, que trabalha na divisão da polícia londrina encarreque de lutar contra os crimes com armas brancas. "O mais preocupante é que mesmo quando os jovens pensam que só trazem uma navalha para estar na moda, basta um simples conjunto de circunstâncias para que haja incidentes trágicos", afirma Simon.

A Grã-Bretanha tomou consciência deste problema após o assassinato de Luc Wornsley, um adolescente esfaqueado por um colega de turma no corredor de uma escola em Lincolnshire, em Janeiro de 2003.

A organização "Navalhas Destroem Vidas", que foi criada após este assassinato, sublinha que as armas brancas estão a tornar-se "rotineiras" em muitas escolas. A preocupação em torno deste fenómeno levou inclusivamente alguns estabelecimentos de ensino a instalar detectores de metais para impedir a sua entrada nas salas de aula.

De acordo com os dados da polícia, os crimes cometidos com navalhas aumentaram 30% na última década, e no ano passado, apenas em Londres, o aumento foi de 18%.

Norman Brennan, presidente da organização "Vítimas de Crime", uma criança morre a cada 15 dias na Grã-Bretanha vítima de ferimentos causados por armas brancas. Esta associação, em parceria com a "navalhas Destroem Vidas", ambas formadas por pais de vítimas deste tipo de crime. pedem ao governo de Tony Blair que torne mais rigorosa a legislação relativa à sua posse.

Por enquanto, o Ministério do Interior tem-se limitado a informar que está a considerar medidas para combater este problema, entre elas a de permitir aos professores que revistem os alunos à entrada da sala de aula.

a página da educação março 2005

verso e reverso



A Escola Básica 2, 3 Maria Lamas, no Porto é, desde há cinco anos, sede de um agrupamento de escolas. Como tem decorrido a implementação desse processo e a articulação entre os diferentes estabelecimentos de ensino que o compõem?

Este é já o quinto ano que funcionamos em rede. Apesar de algumas resistências verificadas inicialmente, próprias de um processo que se inicia pela primeira vez, e de haver ainda alguns aspectos organizativos que podem ser melhorados, julgo que a comunidade educativa compreendeu a finalidade de um projecto desta natureza. De uma maneira geral posso afirmar, por isso, que o balanço é positivo.

A que aspectos organizativos se refere?

Apesar de os estabelecimentos de ensino que compõem o agrupamento estarem situados num contexto geográfico próximo, nem sempre existe a coordenação que seria desejável num projecto com características de rede. Mesmo com a existência de espaços e de tempos de comunicação próprios, cada coordenador está naturalmente mais atento às questões que dizem respeito à sua própria escola e nem sempre consegue ter uma percepção de conjunto da realidade educativa.

No sentido de melhorar o contacto e a coordenação entre os diferentes estabelecimentos de ensino, estamos a pensar em pôr em prática uma espécie de "presidência aberta", deslocando temporariamente o conselho executivo para cada uma das escolas. Dessa forma, acreditamos que seja possível trabalhar em conjunto mais eficazmente.

Outro problema com que nos deparamos, e para o qual estamos também a trabalhar, refere-se ao orçamento. Isto porque, apesar de no seu conjunto constituírem uma unidade orgânica, cada escola tem um orçamento próprio - um proveniente do Estado, através do Ministério da Educação, outro que é concedido pela autarquia através das juntas de freguesia -, o que cria problemas de gestão financeira pelo facto de as

das escolas contradiz o espírito da Lei de Autonomia das Escolas... Sim, claramente. A autonomia das es-

colas, à luz do decreto que a regulamenta, é bastante relativa, centrandose sobretudo nos aspectos pedagógicos e esquecendo os mecanismos e as verbas que permitam corresponder às expectativas que as escolas criam no início de cada ano lectivo.

De que forma se implementa e se articula um projecto educativo comum a partir de um conjunto de escolas que podem ter contextos sociais e culturais tão diversos?

Um projecto educativo é um docu-

Um projecto educativo é um documento orientador com uma vigência de três anos. O nosso termina no fi-

- "(...) a falta de interesse dos alunos face à escola deve-se, em grande parte, à ausência de expectativas face ao futuro, na base da qual estão problemas sócio-económicas graves e a inexistência de uma retaguarda familiar eficaz".

verbas não poderem ser geridas a partir de um fundo comum. Depois, os próprios critérios aplicados pelas juntas de freguesia com quem trabalhamos diferem entre si.

Tudo isto torna difícil pôr em prática um projecto educativo comum. Nesse sentido, julgo que seria indispensável criar um mecanismo que permitisse a criação e gestão de um orçamento global.

Essa falta de capacidade para construir mecanismos organizativos próprios que facilitem o quotidiano

nal deste ano lectivo e estamos actualmente a proceder à sua avaliação. Na altura em que o implementamos, ele foi construído a partir de inquéritos conduzidos nos diferentes estabelecimentos de ensino, junto de pais, alunos, funcionários e professores, de forma a fazermos um diagnóstico geral das necessidades existentes e das metas que pretendíamos alcançar.

O projecto educativo do nosso agrupamento centra-se em três eixos fundamentais: a formação integral do aluno (tendo em conta o contexto sócio-económico difícil da maioria dos alunos decidimos dar particular importância a uma formação que privilegiasse os aspectos educativos e de cidadania); a segurança das instalações; e o embelezamento dos espaços físicos.

A articulação entre os diferentes ciclos é assegurada através de reuniões periódicas onde se avaliam os processos e se faz o acompanhamento e a avaliação do percurso escolar de cada aluno, cuja informação é cruzada para permitir uma leitura de conjunto.

Apesar de a avaliação do actual projecto educativo não estar ainda concluída, apercebeu-se de aspectos que considere importantes serem trabalhados no próximo projecto?

Sim, sobretudo no que se refere ao abandono escolar precoce, que nesta escola é significativo e não cessa de aumentar. Partindo do diagnóstico que temos vindo a realizar, a falta de interesse dos alunos face à escola deve-se, em grande parte, à ausência de expectativas face ao futuro, na base da qual estão problemas sócioeconómicos graves e a inexistência de uma retaguarda familiar eficaz.

Para tentar inverter esta situação, lançamos este ano um projecto para a criação de um espaço de apoio e acompanhamento individual dos alunos mais problemáticos, onde os professores funcionam, de certo modo, como tutores. No fundo, procura-

Que expectativas encerram os professores face ao futuro próximo da educação em Portugal? Quais as principais dificuldades vividas hoje pelas escolas e pelas comunidades educativas? Existe vontade para contrariar o actual ciclo de desânimo e contornar com propostas e ideias os problemas que afectam o contexto educativo? Ao longo dos próximos números, também neste espaço, a Página irá tentar responder a estas e a outras questões através de "consultas de diagnóstico" efectuadas por escolas de todo o país. Nesta edição, entrevistamos Ana Rita Fernandes, presidente do conselho executivo da Escola Básica de 2º e 3º ciclos de Maria Lamas, no Porto. Professora desde há 14 anos, cumpre actualmente o seu quinto ano de docência na Maria Lamas e integra desde o princípio a comissão instaladora que instituiu o agrupamento de escolas de que é sede. No início do corrente ano lectivo foi eleita presidente do conselho executivo, tarefa que diz ter assumido como "um desafio". Nesta entrevista, Ana Rita Fernandes faz o balanço desta sua ex-

a página

da educação março 2005

verso e reverso

se perceber o que os leva a adoptar determinadas atitudes e a procurar resolver o que está na sua origem. A avaliação relativa ao primeiro período foi positiva e permitiu resolver alguns problemas disciplinares.

periência e aponta caminhos para alguns dos problemas que afectam o seu quotidiano.

A resolução de um problema dessa natureza não deveria envolver outras instituições com maior poder de intervenção social?

Sem dúvida, mas essa articulação torna-se, na maioria das vezes, difícil de concretizar. Na área da saúde, por exemplo, temos um projecto de articulação com o centro de saúde de Aldoar, através do qual se desenvolvem actividades de rastreio oftalmológico, dentário e nutritivo nas diferentes escolas que constituem o agrupamento. Em termos sociais a intervenção é mais difícil, porque estamos limitados em termos legais e pela própria natureza das instituições educativas.

Pensa que a escola poderia servir melhor o seu propósito se houvesse uma articulação de facto entre as diversas instituições que actuam na área social? Esse sistema funciona ou "vai funcionando"?

Sinceramente, penso que vai apenas funcionando... E, na maioria dos casos, só depois de muita insistência é que os processos avançam. A grande falha é precisamente essa. No nosso caso temos a felicidade de podermos contar com uma psicóloga - muitos agrupamentos não têm a mesma sorte - que vai detectando e diagnosticando os problemas dos alunos. Mas ela só por si não consegue dar resposta a todas as solicitações, e quando as encaminha para as instituições próprias elas levam muito tempo a resolver situações que necessitariam de respostas mais urgentes.

Considera que os conselhos municipais de educação poderão constituir uma resposta no sentido de melhorar a coordenação entre diferentes estruturas?

Ainda não tenho informações concretas sobre as medidas que serão implementadas pelo Conselho Municipal se está a iniciar e que certamente levará o seu tempo a produzir efeitos.

As escolas do ensino básico vão passar para a alçada dos municípios. Faz ideia ou já foi informada de que forma se irá processar essa transição de competências?

Não, mas sei que a Carta Educativa prevê, nomeadamente, que a avaliação do pessoal docente e não docente do ensino básico e pré-escolar passe a ser efectuada pelas câmaras municipais.

Para quando está prevista a transição definitiva?

O decreto-lei que regulamenta este processo não especifica a data de

"Independentemente do partido que está no governo, o que me preocupa são as sucessivas reformas e mudanças que se operam na área da educação que não permitem avaliar o seu impacto".

de Educação (CME). Para já, sei apenas que ele está constituído e que requereu à Câmara Municipal do Porto a realização de um levantamento para apurar a situação dos agrupamentos no concelho, procurando saber quais as dificuldades sentidas pelas escolas, se as parcerias funcionam, o que pode e deve ser alterado, etc.

Existe, neste âmbito, um outro instrumento de trabalho que funciona em complementaridade com o CME, a Carta Educativa, que se encontra, também ela, numa fase de auscultação. É todo um trabalho que transição de poderes. Mas é importante que se definam prazos e objectivos, até pelas implicações do previsível reordenamento da rede escolar na organização dos recursos humanos e dos espaços físicos. Mais ainda no que se refere à cidade do Porto, que perde um número crescente de alunos do ensino básico para as escolas da periferia.

Concorda com a presença de gestores profissionais nas escolas?

Não. Penso que gerir uma escola não é o mesmo que gerir uma em-

presa. Um gestor profissional, que não tem formação na área da pedagogia, poderá ter a tentação de ver uma escola numa perspectiva demasiado racional e esquecer que a nossa "matéria prima" são indivíduos, não um qualquer produto que se queira rentabilizar.

Considero que as pessoas mais indicadas para desempenhar essa tarefa são os professores, cuja experiência pedagógica, aliada a uma formação em gestão, constitui uma mais valia insubstituível. É preciso entender que se as relações humanas não funcionam no interior da escola, nada mais funciona.

O que espera do novo executivo socialista? Acredita que poderá trazer alguma mudança?

Eu não costumo ser pessimista e acredito sempre que possa haver uma mudanca para melhor Independentemente do partido que está no governo, o que me preocupa são as sucessivas reformas e mudanças que se operam constantemente na área da educação, que não permitem sequer avaliar o seu impacto. A educação é um bem demasiado precioso para estar sujeita ao critério dos partidos políticos. As políticas educativas deveriam basear-se num projecto coerente e a prazo, caso contrário nunca sabemos com o que podemos contar. Penso que, no fundo, é esta atitude de incerteza que vai desmotivando os professores.

FACE A FACE

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

a página da educação março 2005

reportagem



Europass CV apresentado no Luxemburgo

O jornal a PAGINA esteve presente, no Luxemburgo, na apresentação do Europass CV. Um conjunto de documentos que pretendem servir de modelo para a elaboração de um currículo uniforme, para candidatura a emprego, que seja reconhecido e aceite em todo o espaço europeu. Uma proposta da actual presidência europeia que abordaremos nesta reportagem.

Grande Ducado do Luxemburgo. O coração verde da Europa central. A vista aérea não podia ser mais esclarecedora do slogan com que o país se apresenta. Uma manta de retalhos castanhos de terra e verdes de cultivo entremeadas com hectares de árvores.

Juntamente com Bruxelas e Estrasburgo, a cidade do Luxemburgo é uma das três capitais da União Europeia e acolhe algumas das suas instâncias: o Tribunal Europeu de Justiça, o Tribunal de Contas, o Banco Europeu do Investimento e uma parte dos serviços da Comissão Europeia como o departamento de publicações oficiais, a direcçãogeral de tradução, o órgão estatístico das comunidades europeias (Eurostat) entre outros.

Até ao final de 2005, cabe ainda ao Luxemburgo a Presidência do Conselho da União Europeia. Toda, ou até ver grande parte, da actividade comunitária está centralizada fisicamente num espaço: o Centro Europeu. É para lá que nos dirigimos rumo à apresentação do Europass CV. Um conjunto de documentos que pretendem servir de modelo para a elaboração de um currículo uniforme, para candidatura a emprego, que seja reconhecido e aceite no espaço europeu. Algo de que falaremos mais adiante.

A quatro quilómetros desta "zona euro" encontra-se o centro da cidade com os seus palácios neoclássicos e catedrais barrocas, o comércio tradicional e a restauração típica. Ao jantar, muitas horas mais tarde, faremos uma visita a um desses restaurantes para provar o Cordon Bleu. Mas agora é preciso chegar ao Centro Europeu onde para além dos edifícios oficiais relacionados com a dinâmica da União Europeia se erguem dois hotéis. Entre eles se divide o staff europeu sempre em diáspora. Uma avenida divide esta zona de uma outra residencial, uma espécie de subúrbios, sem nenhum sentido pejorativo. Mas toda a área envolvendo e alastrando-se ao Centro Europeu está em obras. Intervenções para melhor acolher a União e talvez ainda a Presidência.

Um dos maiores construtores do país é português, diz-me Nuno, um taxista de 47 anos nascido em Coimbra e que apesar de ter imigrado na década de 80 nunca chegou verdadeiramente a gostar do país. "É muito frio...", justifica-se. Três graus negativos. O seu filho, nascido e criado no Luxemburgo, já não quer sair do ducado. Estuda Gestão e vai contrariar a vontade ao pai de o ver fazer o curso universitário em Portugal. A permanência do filho adiará o regresso do pai. A casa construída na sua terra natal com os euros luxemburgueses vai continuar de férias. E o dinheiro investido na empreitada já concluída pesa agora em arrependimento ao taxista. "Vou acabar por ter de comprar uma casa para ele viver aqui!"

Não cruzar com um português no Luxemburgo é quase tão impossível como não encontrar portugueses a veranear em Sanxenxo, a capital turística da Galiza. É em meados dos anos 60 que a imigração portuguesa conhece um forte impulso para o Luxemburgo. Porém, trata-se de uma vaga

secundária de trabalhadores vindos da Bélgica e da França. Quase a chegar aos anos 70 a imigração torna-se primária com a chegada em massa de assalariados vindos directamente de Portugal.

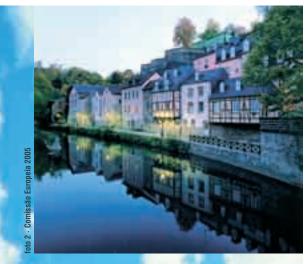
Hoje, a comunidade portuguesa representa 14% da população residente no Luxemburgo. Essa é a peculiaridade do país. Num total de 448.300 habitantes, 38% são de nacionalidade estrangeira sendo a portuguesa a mais significativa, seguem-se a francesa (5%) e a italiana (4%). Os residentes oriundos dos países limítrofes, Bélgica, França e Alemanha perfazem um total de 11% da população estrangeira.

De volta às obras caóticas no Centro Europeu. Imagine-se o "estaleiro" da Expo 98 de Lisboa ou o do Metro do Porto, como preferirem. Agora triplique-se os trabalhos concentrados no dobro da área. Desça-se bastante a temperatura. Acrescente-se muita lama, mas não se espere vê-la nas fotografias gentilmente cedidas pela Comissão Europeia. Os habituais camiões em constante carga e descarga de materiais. As gruas gigantescas. O barulho ensurdecedor apenas aplacado pelos vidros duplos dos edifícios... E mesmo assim, a realidade ficará aquém da descrição. Ainda assim arriscamos a dizer que, quando tudo estiver pronto, o local será aprazível e seguimos caminho para o hemiciclo onde será apresentado o Europass CV.

Desafios

É o conceito mais caro à União Europeia. Mobilidade. Nela se jogam os principais programas europeus nas áreas da educação, formação ao longo da vida e emprego.

Potenciar a mobilidade: dos jovens, dos estudantes, dos professores, dos trabalhadores,



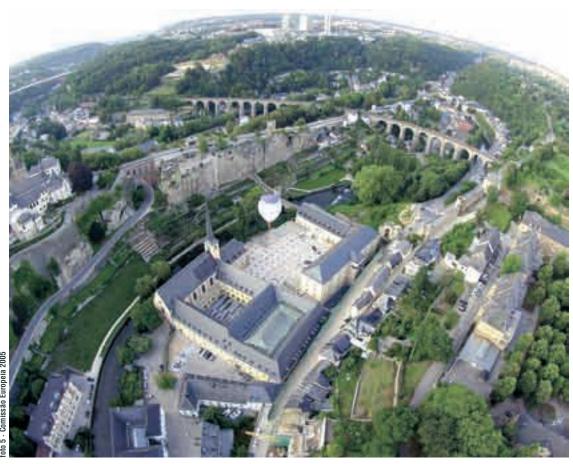




a página da educação março 2005

reportagem





Mobilidade, mobilidade, mobilidade

dos cidadãos. Neste contexto se insere o Europass CV, um currículo uniforme, dentro do espaço europeu, para a apresentação dos dados pessoais e formativos do candidato a um emprego. Na prática, o Europass resulta da junção facultativa de cinco documentos: CV Europeu, formulário de apresentação de qualificações e competências; Passaporte de Línguas, documento relativo aos conhecimentos de idiomas; Europass Suplemento do Diploma universitário; Europass Suplemento ao Certificado de educação e formação profissional e Europass Mobilidade, um registo das experiências de mobilidade para fins de estudos ou formação profissional no estrangeiro.

Euro, por razões óbvias. Pass, a querer lembrar em português "passe" porque o objectivo do programa será "ajudar os cidadãos que pretendam mudar de situação, independentemente dessa mudança envolver ou não uma mobilidade geográfica", lê-se numa brochura alusiva. De que modo? Supondo que a clarificação da forma como se apresentam as qualificações e competências acaba por valorizar o processo de candidatura.

Ján Figel, Comissário Europeu para a Educação e Multilinguísmo dá uma explicação na primeira pessoa: "Analisei muitas candidaturas de cidadãos de vários países para trabalhar no comissariado e havia tantos estilos diferentes de documentação e currículos que se todos usassem o Europass essa tarefa teria sido mais fácil." Por isso Figel não hesita em afirmar que "esta transparência na apresentação será muito útil às empresas " e "um passo para conseguir melhores oportunidades de negócio na Europa".

Transparência não significa, contudo, reconhecimento. O uso dos cinco documentos que o

compõem está limitado às situações onde não é necessário o reconhecimento legal das qualificações profissionais. Ainda que ao nível da certificação académica possa facilitar o trabalho das autoridades nacionais. Questionado pela PÁGINA sobre este senão, Ján Figel, manifestou o interesse do Comissariado em ver a questão do reconhecimento legal resolvida. No entanto, deixou claro que caberia às entidades nacionais actuar nesse sentido. Caberá também às Agências Nacionais Europass, a criar até Junho deste ano, a promoção do programa cujo financiamento será comunitário.

Críticas

No hemiciclo, entre a assistência, fomos encontrar Izabela Jurczik e Robert Tesh, directores de recursos humanos e de projectos da Associação dos Estados Gerais dos Estudantes da Europa (AEGEE) (www.aegee.org), com assento no Fórum Europeu de Estudantes. Sediada em Bruxelas e a comemorar este ano o seu vigésimo aniversário, a organização conta com cerca de 17 mil membros e tem em curso vários projectos de cooperação e desenvolvimento em 36 países da Europa geográfica, incluindo Turquia, Balcãs, Cáucaso, Rússia e Chipre.

Izabela Jurczik e Robert Tesh acompanharam as várias sessões onde se apresentaram todos os documentos do Europass CV e ficaram desapontados com o que dizem ser a "falta de espaço no currículo para a valorização de experiências de mobilidade informais", resultantes da participação em programas não comunitários como os que realizam. Além disso, insiste Robert: "Imagine-se um estudante que abandona a universidade e faz uma longa viagem que lhe proporciona uma determi-

nada experiência de vida, o Europass não lhe permite destacar essa experiência no curriculo." Izabela por seu lado questiona: "Até que ponto esta estrutura formal deve ser promovida se o objectivo é encorajar a flexibilidade?" A resposta surge no decorrer de uma conferência. "O formato é simples e pragmático", sublinha Joan Van Rens, director do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), uma das entidades responsáveis pelo Europass CV.

A estas críticas juntam-se outras que põem em causa a utilidade do programa. A aceitação por parte das empresas, a divulgação eficaz ao nível nacional. Mas, como sublinham os defensores do Europass, "não se trata de um documento estanque", pelo que poderá ser melhorado. Aos mais cépticos Joan Van Rens recorda: "Uma semana depois de na conferência de Lisboa (2000) ter sido pedido um CV europeu para favorecer a mobilidade e apoiar os empregadores, o Financial Times, dizia a propósito que 'não havia limite para o tratamento das pequenas coisas na União Europeia'. Hoje mais de 2 milhões de europeus já fizeram o download [http://europass.cedefop.eu.int] do Europass CV sem que tivesse havido divulgação." O passo europeu está dado. Resta esperar pelo arranque das campanhas nacionais.

Legendas das imagens

Foto 1: Palácio do Grão-Duque e Parlamento Luxemburguês, no centro da cidade. Foto 2: Grund, zona artística e cultural da cidade, também conhecida pelos bares e restaurantes

Foto 3: Centro Europeu, distrito de Kirchberg, Arquitectura Comtemporânea Foto 4: Vale Moselle, região vinícola.

Foto 5: Vista aérea da cidade do Luxemburgo.

a página da educação março 2005

andarilho

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme

Investigador, Porto

Quase quinhentos anos depois que D. João II enviou dois emissários (Pêro da Covilhã e Afonso de Paiva) ao Oriente, para descobrir o fabuloso império de um mítico rei-sacerdote cristão, Preste João, que se dizia existir algures entre o Egipto e a Tartária, e ao mesmo tempo reconhecer o caminho das Índias que Vasco da Gama deveria seguir com vista a novas conquistas, - num momento em que já eram negligenciáveis as do Norte de África - o Chefe do Estado português, Jorge Sampaio, à frente de uma embaixada de cem empresários interessados em negócios na China, retoma a trilha que se tornou emblemática do "espírito aventureiro" dos portugueses e que Luís de Camões

A "Peregrinação" e o regresso dos portugueses à China

e Fernão Mendes Pinto consagrariam, cada um a seu modo, em duas obras ímpares da Literatura Portuguesa: "Os Lusíadas" e "Peregrinação".

A seu modo, porque Camões era um "cavaleiro fidalgo" de formação superior, com uma cultura clássica adquirida provavelmente Universidade de Coimbra, enquanto Fernão Mendes Pinto não passava de um "zé-ninguém" de Montemor-o-Velho que, depois de ter servido, em Lisboa, na adolescência, na casa nobre de um filho do Rei, foi engajado na tripulação das naus dirigidas ao Oriente, compostas, na maior parte, por condenados transferidos das prisões para as novas conquistas - das quais os "nobres" estavam dispensados por se tratar de missões de "comércio e trato" que interessavam sobretudo à mercancia e não eram revestidas da mesma "dignidade" que comprometia a fidalquia na defesa das fronteiras nacionais, a qual compreendia, para lá do estreito mar algarvio, as ameaças dos mouros do Norte de África.

Por razões que já eram óbvias na época, pois colidia com a visão épica de Camões, a "Peregrinação" ainda hoje não faz parte das leituras eleitas pelo português medianamente culto, embora tenha sido, na altura, uma das obras mais traduzidas na Europa, com edições em língua espanhola, francesa, alemã e inglesa, competindo com o Amadis de Gaula, Lazarilho de Tormes, El Cid e Marco Pólo. E a razão do luso distanciamento é clara: os "heróis" da "Peregrinação" são, de facto, anti-heróis, com muita audácia mas poucos escrúpulos, que não se recomendam para figurar na história e na lenda celebrativas da "Raça"; e o sentido da análise "sociológica" que o autor faz do Oriente, contrária à estereotipia eurocêntrica e racialista com que a Europa olhava o Outro, mesmo desconhecido, talvez só um Edward Said (apesar de ter afirmado, há mais de vinte anos, que a ninguém ocorreria utilizar o D.Quixote e o Amadis de Gaula - embora a autoria deste fosse disputada por portugueses e espanhóis - para compreender a Espanha do século XVI) exaltaria Fernão Mendes Pinto como exemplo de um "Orientalismo" verdadeiramente humanista, despreconceituoso e descomplexado.

Conhecedor do terreno que pisava, Mendes Pinto pôs quase sempre na boca de terceiros a crítica que os Orientais faziam ao "diabo branco"

(que ainda no século XIX era a representação dos ingleses da Guerra do Ópio), mas não se furtando a exaltar o nível superior da sua civilização, na qual já se comia com dois pauzinhos quando os portugueses ainda usavam as mãos. Os contrastes das ideias e costumes foram encarados por muitos estudiosos como uma visão utópica do Oriente. Hoje, sabemos quanto vale a cultura milenária dos povos orientais. Fernão Mendes Pinto faz o cotejo de muitas maneiras, por exemplo, pondo na boca do rei dos Tártaros esta apreciação sobre os portugueses:

"Homens que por indústria e engenho voam por cima das águas todas para adquirirem o que Deus lhes não deu, ou a pobreza neles é tanta que de todo lhes faz esquecer a sua pátria, ou a vaidade e a cequeira que lhes causa a sua cobica é tanta que por ela renegam a Deus e a seus pais."

O modo como Portugal devolveu à soberania da China o entreposto de Macau e como ali foram prosseguidas, duradouramente, as "relações de comércio e trato", será favorável a um "regresso" dos modernos mercadores. Os chineses, depois de Teng Xiaoping, abriram a sua economia ao mercado (mas "socialista", frisam), condescendendo pragmaticamente que "não importa que o gato seja preto ou branco, desde que cace ratos" - e fazem disso prova, "peregrinando", em massa, pelo Ocidente afora.

Ignoramos se na preparação pedagógica da embaixada comercial portuguesa Jorge Sampaio fez alguma alusão à viagem de Fernão Mendes Pinto. De qualquer modo, talvez não fosse inútil e descabido presentear os empresários com um exemplar da "Peregrinação" - que é muito menos a estória de uma viagem, nimbada pelo exotismo e o fantástico, do que, à vista desarmada, poderá parecer...



Organização e Gestão do Agrupamento **Vertical de Escolas** A teia das lógicas da acção Graça Maria Jegundo Simões Edições Asa www.asa.pt

"Graça Simões mostra (demonstra) que são os actores locais que efectivamente fazem (ou desfazem) as políticas educativas, tal como elas são efectivamente experimentadas e vividas pelos seus destinatários. A política educativa nacional não se pode fazer sem eles, nem muito menos contra eles". (retirado do prefácio)

pp. 256



Didática do Português Língua Materna Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas

Edições Asa www.asa.pt pp. 127

Que leitura promover na escola? Que modelos de aprendizagem da escrita aplicar? Quais os princípios para uma pedagogia da gramática? Que dispositivos de avaliação accionar? Partindo de um enquadramento histórico e programático, a autora aprofunda os temas essenciais do ensino do Português, apresentados como problemas que o professor poderá resolver em projectos flexíveis na sala de aula.



Educar para La Paz en Tiempos Difíciles

Xesús R. Jares Editora Bakeaz www.bakeaz.org pp. 137

Este livro reúne os trabalhos do autor publicados pela editora Bakeaz. Os quatro estudos aqui reunidos apresentam de forma clara e sintética os núcleos teóricos e os âmbitos de actuação fundamentais da educação para a paz.



Reforma do Ensino Secundário Currículo e avaliações

Edições Asa www. asa.pt pp. 127

Esta obra apresenta uma análise comentada do conteúdo dos documentos regulamentares da reforma do ensino secundário, sobretudo do currículo e avaliação dos diversos cursos em geral. A sua finalidade é facilitar a operacionalização das novas disposições por todos os membros da comunidade educativa, aplicadas pela primeira vez neste ano lectivo.



À Procura da Intimidade

Maria Emília Costa Edições Asa www.asa.pt pp. 128



O Essencial para o Básico Matemática

Edições Asa www.asa.pt pp. 255



CENAS DO

COTIDUNO

ESCOLAR

Cenas do Cotidiano Escolar Conflitos sim, violência não

Izabel Galvão Editora Vozes (Brasil) www. vozes.com.br pp. 230

Embora comumente encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíguica como da dinâmica social. A hipótese que move este trabalho é de que a análise dos conflitos constitui lente privilegiada para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar.



A Escola, os Livros e os Afectos Apontamentos da vida de um estudante

Diana Medeiros Profedições · Colecção Andarilho livros@profedicoes.pt pp. 92

O estudo que Diana Medeiros apresenta neste livro passa pela compreensão da realidade de um jovem que não se limitou a viver como a maioria dos sujeitos da sua classe social. Carlos é um jovem de 16 anos, nascido num meio sócio-cultural desfavorecido, que, no entanto, revela um desempenho académico brilhante.

As questões que orientam esta pesquisa procuram, segundo a autora, dar resposta à transgressão individual do protagonista relativamente à reprodução e continuidade social que seriam esperadas. Não põe isto em causa as teorias da reprodução? Haverá de facto uma relação directa e linear entre meio sociocultural e económico e sucesso/insucesso escolar?

Ricardo Vieira, no prefácio, refere: "Não é fácil antever o futuro de uma pessoa. Podemos idealizá-lo, tentar construí-lo de determinada maneira, etc. Contudo, em última instância, muito do que a pessoa vem a ser é também fruto do acaso e da acção do próprio sujeito, bem como, claro, da forma como tira partido, arruma, interioriza as condições objectivas vividas".

Uma investigação e reflexão à escala humana e social, que poderá servir de contribuição e comparação a outros alunos e, porventura, de sustentação para um futuro académico das nossas crianças, neste universo educativo cada vez mais plural e complexo.



Oficinas de Leitura Recreativa Criar e manter comunidades de leitores na escola

António José Vilas-Boas Edições Asa · www.asa.pt pp. 128

Este livro apresenta-nos estratégias, testadas na prática, para incentivar a leitura na escola e fora dela. Estratégias relativas à preparação e concretização das oficinas e a métodos e técnicas de motivação para a leitura, que passam pela redacção de contratos individualizados, pelo aconselhamento dos alunos, pela elaboração de fichas de leitura, entre outras.

XVIII Encontro Galego e XI Encontro Galego-Português de educadores pela paz

15,16 e 17 de Abril de 2005 Hotel Novotel · Setúbal — Portugal

ORGANIZA:

Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega. Dto. de Pedagoxía e Didáctica das CC.EE da Universidade da Coruña. Movimento dos Educadores pela Paz de Portugal (MEP). Grupo de professores/educadores da Moita/Barreiro.

Está mais uma vez convocado o encontro anual de educadores e educadoras para a Paz Galegos e Portugueses. Desta vez tem lugar em Portugal, na cidade de Setúbal, ao sul de Lisboa, debruçada sobre o Sado e com a Arrábida ao lado...

Tal como vem sendo habitual nos Encontros, será uma boa ocasião para escutar e debater com conferencistas e participantes os grandes temas que nos afectam, como é o caso da agenda hegemónica que provavelmente será relançada após a vitória dos republicanos nos EUA.

Para além das conferências e dos debates, o Encontro reserva parte do seu tempo para a realização de oficinas/ateliers apresentação de experiências, mostra de materiais, jogar cooperativamente, dançar danças do mundo, etc...

Vamos encontrar-nos para saber dos nossos projectos, das nossas ilusões, dos nossos problemas e dificuldades na construção de um mundo mais pacífico e mais justo.

Mas este encontro tem outro elemento de vital importância como é a constituição da Associação Galaico-Portuguesa de educadores/as pela Paz (AGAPPAZ), tal como foi aprovado no anterior Encontro. Uma proposta que pretende fortalecer este movimento transfronteiriço que iniciámos há mais de 12 anos e que, além do mais, quer ser um dos apoios fundamentais para constituir a rede ou Associação Ibero-Americana de Educadores/as para a Paz.

Até Abril, mês da esperança, da Liberdade e da Paz!

PROGRAMA

6ª feira/ Venres, 15 de Abril

16.00h Recepção

18.00h Jogos Cooperativos

19.00h Abertura e Boas vindas

19.15h Conferencia-debate: "A axenda hexemónica" por José María TORTOSA (Catedrático de Sociologia da Universidade de Alicante. Autor de numerosos livros e artigos).

21,00h Jantar /Cea.

22.00h Ponto de encontro. Apresentação das organizações presentes. Dinâmicas de apresentação e conhecimento.

Sábado, 16 de Abril

08.00h Pequeno almoço/ Almorzo.

09.30h Tema de Estudo: "Educação e Paz", por José BARATA MOURA (Reitor da Universidade de Lisboa)

10.30h Debate em grande grupo

11.30h Pausa

12.00h Apresentação de experiências, comunicações e materiais

13.30h Almoço/ Xantar

16.00h Oficinas/Obradoiros (2 sessões de 2h com descanso no meio): Cada participante escolherá um dos seguintes:

- · Os xogos cooperativos na criazón de grupo, por Xesús R. JARES (Catedrático da Universidade da Coruña. Coordenador de Educadores/as pola paz-NEG).)
- Danças do mundo, por Paulo FERREIRA RODRIGUES (Professor na Área de Educação Musical da Escola Superior de Educação de Lisboa)
- O sicodrama, unha ponte entre culturas, por Augusto SUÁREZ GÓMEZ (Psicomotricista e Educador social. Profesor Técnico de Formación Profesional IES de Chapela, Pontevedra).
- Sons para a Paz (Propostas para uma exploração didáctica em torno da Paz, nos seus aspectos rítmico, vocal e melódico), por Francisco FARALDO (Professor e formador de professores, actualmente em funções no Instituto Espanhol de Lisboa; Coordenador da Associação para a amizade hispanolusa ÁREA IBÉRICA)
- Todos somos da cor do arco iris. Estratégias antirracistas, por Martín RO-DRÍGUEZ ROJO (Professor da Universidade de Valladolid)
- Animar a palavra com sombras chinesas, por Eurídice ROCHA (Professora na Área de Educação Musical em Coimbra)

20.30h Jantar/ Cea

21.30h Festa da Paz (Até que o corpo aguente...)

Domingo, 17 de Abril

09.00h Pequeno almoço/Almorzo

10.00h Constituição da organização galaico-portuguesa de educadores/as para a paz e eleição da sua primeira Junta directiva. Nomeação do seu primeiro sócio de honra.

11.45h Pausa

12.00h Assembleia: Avaliação do Encontro

13.00h Almoço/ Xantar

14.00h Clausura/Encerramento do encontro

PRECOS

- Pensão completa (fim de semana) mais inscrição em quarto duplo:
 - a) Sócios de NEG; sócios do MEP; estudantes e parados/ desempregados até ao dia 18 de Março: 110 euros. Depois dessa data: 130 euros.
 - b) Restantes pessoas: 120 euros até ao dia 18 de Março. Depois dessa data: 140 euros.
 - c) As pessoas que queiram quarto individual têm que pagar um suplemento de 30 euros.
- 2. Só inscrição:
 - a) Até ao dia 18 de Março:
 - Sócios/as de NEG; sócios/as do MEP; estudantes e parados/as /desempregados/as: 30 euros.
 - Restantes pessoas: 40 euros.
 - b) Depois de 18 de Março:
 - Sócios/as de NEG; sócios/as do MEP; estudantes/as e parados/as desempregados/as/: 40 euros.
 - Restantes pessoas: 50 euros.

INSCRIÇÕES

Enviar os dados pessoais da ficha de inscrição juntamente com fotocopia do comprovativo da transferencia bancária para:

A) PORTUGAL:

EB1/JI da Baixa da Banheira nº2 : Rua dos Açores - 2835-112 Baixa da Banheira CONTA n.º: 0141 091813300 da Caixa Geral de Depósitos — Barreiro – Portugal.

B) GALIZA:

Educadores pola paz: Apdo. 577 — 36200 VIGO — Pontevedra - España CONTA a nome de: Educadores pola Paz — N.º: 2080.0000.71.0040194535 de Caixanova - Oficina principal en Vigo.

EXPOSIÇÃO E VENDA DE MATERIAIS:

Durante o ENCONTRO haverá exposição e venda de materiais. As pessoas/grupos que queiram desenvolver uma destas actividades devem comunicá-lo á organização para reservar o local.

CERTIFICAÇÃO:

- Entrega-se certificado oficial aos assistentes assim como aos que apresentem experiências/comunicações.
- Para as/os estudantes das universidades solicitar-se-à a concessão de 1,5 créditos de livre configuração, tal como foi concedido pela Universidade da Coruña para Encontros anteriores. (Galiza)
- Os professores/educadores portugueses interessados poderão pedir creditação (1crédito/ 25h). Pedir indicações à organização.

MAIS INFORMAÇÃO:

PORTUGAL:

EB1/Jl da Baixa da Banheira n°2 , Rua dos Açores, 2835-112 Baixa da Banheira —Tel e Fax:. 21 2021321 - Helena Proença | EB1 n°3 do Barreiro — Tel.: 21 2079343 -Teresa Ferreira | EB1 n°7 do Barreiro — Tel: 21 20158628 -Cândida Santos Email: helena.proenca@netvisao.pt

GALIZA:

Nova Escola Galega (NEG): Tel e Fax: 981.56 25 77 — lúns de 19 a 21,30 h. e xoves de 9 a 11h.. Correo-e: neg@iaga.com | Dto. de Pedagoxía e Didáctica: Tel. 981 16 70 00. Ext. 1743 ou 1867 Fax: 981 16 71 53 — a atención de Xesús Jares. Email: jares@udc.es

APOIOS:

Câmara Municipal da Moita, Câmara Municipal de Setúbal, Câmara Municipal do Seixal, Câmara Municipal de Sesimbra, Junta de Freguesia do Alto Seixalinho (Barreiro), Junta de Freguesia da Baixa da Banheira (Moita), Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Caixa Geral de Depósitos, Região de Turismo da Costa Azul. Jornal a Página da Educação.

EDUCAÇÃO e cidadania

SUBDESENVOLVIMENTO

Desenvolvimento social do planeta ameaçado pela falta de empenho dos dirigentes mundiais

Especialistas internacionais reuniram-se no mês passado na sede da ONU, em Nova Iorque, para reafirmar a validade dos compromissos assumidos no âmbito da Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social, realizada em Copenhaga há dez anos, e que visa analisar a situação social do planeta.

A declaração, adoptada por consenso dentro do Conselho Económico e Social da ONU, sublinha a necessidade de implementar "uma estratégia de emprego visando promover a plena ocupação e a livre escolha do trabalho produtivo,

respeitando os princípios e direitos fundamentais do trabalho e as condições de equidade, igualdade, segurança e dignidade como elementos fundamentais de toda a estratégia de desenvolvimento".

O texto reafirma ainda o compromisso dos países de "promover a integração social" e o "acesso universal a uma educação de qualidade" e a "todos os cuidados básicos de saúde", estabelecendo, neste domínio, a necessidade de se "combater a Sida e outras doenças infecciosas através do desenvolvimento social e económico". Por outro lado, reafirma a "igualdade dos sexos e a plena participação das mulheres na sociedade como um factor fundamental na construção de uma sociedade para todos baseada no desenvolvimento económico e social".

Segundo a ONU, um número recorde de 186 milhões de pessoas estava sem emprego em 2003 (6,2% da população activa) contra 140 milhões há dez anos. O nível dos recursos consagrados à ajuda pública ao desenvolvimento retrocedeu em 0,33% do Produto Nacional Bruto dos países doadores entre 1987-91, em 0,29% entre 1992-96 e em 0,23%

no período 2001-2002. Ao mesmo tempo, os gastos militares mundiais, que haviam diminuído entre 1993 e 1998, aumentaram novamente, atingindo valores de 950 mil milhões de dólares em 2004, quase 20 vezes mais do que a ajuda consagrada ao desenvolvimento.

O comissário de cooperação europeu, Louis Michel, pediu em Janeiro aos países da União Europeia que aumentem a ajuda ao desenvolvimento para 0,7% do Produto Interno Bruto.

Fonte: AFP

27

da educação março 2005

a página

olhares de fora

a página da educação março 2005

olhares de fora

ra um povo, é tão interessante para nós, na cauda da Europa esse saber que define o dos mais novos. Curiosas investigadoras da vida, para construir o seu aparelho conceptual ou uma epistemologia para entender o processo de vida. A História, a Economia, a acumulação de Lucro, o Trabalho, o extorquir da Mais Valia. Esteja o adulto, consciente ou não do facto, é ele o mentor da criança. Atrevo-me a afirmar, pela pesquisa feita in situ, que o mais novo aprende na base de factos e lendas tecidas sobre pessoas que afirmaram ter vivido uma experiência invulgar: ter visto e falado com a divindade e a hierarquia social que esta origina. Conceito não entendido mas temido pela pequenada. Facto lembrado de forma agonística, cultivados até a exasperação e pregado «ad infinitum» por uma hierarquia religiosa, semelhante à civil, opulenta, ostentosa, omnipotente, vestida com abas e togas. Hierarquia de andar lento e majestosa e de palavra sabida, uma autoridade que aparenta ser impossível de desmentir e permitir a crença do saber proletário. Hierarquia ou Seres considerados autoridades por estarem vários degraus acima de nós na gestão da vida social, da solidária interacção, na distribuição do trabalho, na posse dos bens que criam riqueza e no ditar da lei e dos dogmas que nos governam. Poder duma verdade encarnada em material humano. Em seres humanos a criar, recriar, definir, aprofundar a leitura, a escrita, para melhor processar a distribuição do afazer social. Falam na escolha duma forma de vida humilde e de serviço para melhorar as vidas dos outros, na base dos seus patamares de ouro. Ao quererem agir em nome duma entidade denominada Divina, Criadora, Justiceira, Omnipresente, com o poder de perdoar ou não o pecado ou a interacção não amável de pessoas que se denominam entre sim irmãos. A palavra deles ensina pelo medo que desperta na criança pequena. Era o que Freud denominava um Totem: entidade animal ou ser humano a estruturar a identidade de um grupo que se quer solidário, amoroso, estudioso, amigo, preparados para apoiar os derivados da identidade comum e viver fora dos segredos da literacia.



Criança, totem e tabu

O caso da Irmã Lúcia de Portugal

Rosa

que conduz, de forma obrigada, às emoções da vida em comum: aproxima, afasta, permite, proíbe interacções definidas pelo saber como não desejadas pela Divindade.É o que o Luterano Marx em 1843 denomina A Questão Judaica, o que Feuerbach em 1841 trata como a Essência do Cristianismo, Freud em 1939 denomina O Mal-estar na Cultura. O que muitos outros aprofundam, como os Presbíteros Escoceses Hume e Smith, ao criarem bases de acumulação da riqueza, ou o Médico Hugonote - Católico Francês François Quesnay ao teorizar sobre as bondades da Natureza. Bem como o Sacerdote Cristão Romano Gregor Mendel que em 1822 tentou entender as leis da herança genética, assim como e o devoto Decano (Dean para a ordem sagrada) Anglicano, o seu sucessor Charles Darwin. A Freira Católica Teresa de Ávila e os seus textos teológicos; o João da Cruz e a sua arte poética dedicada a explicar apenas um facto: o trabalho da mente Divina sobre a matéria. Explicado todo este saber a criança, entende que o Totem manda e o Tabu rouba se os mais novos não ouvem

os seus adultos. Oh! Leitor paciente com estas homilias, semelhantes às referidas....

E a Lúcia? Onde cabe neste texto? Essa autoridade popular, amada por todos, embucada por um véu, olhar no chão, essa que o povo foi ontem enterrar na sua Páscoa pessoal? Jornaleira e pastora que entende de boa fé uma outra construção sentimental e social, pregada em todo o mundo: a doçura, a alegria e ruralidade de Lúcia de Aljustrel ou a Irmã Lúcia de Portugal que levamos ontem a sua solidão. Mulher destemida desde os seus ternos anos de infância, ao contar em Abril de 1917 a sua mãe, também Lúcia, que tinha visto e falado com uma linda Senhora vinda do Céu, com um trabalho para si: propagar a oração pelo mundo, com calma e silêncio. A mãe não só não acreditou, como ainda lhe bateu. A rapariga tinha duas testemunhas, os seus primos Jacinta e Francisco Marto, que morrerem muito novos. Para ter mais testemunhas e ser acreditada na verdade do que dizia, a 13 do mês seguinte levou um grupo de pessoas como testemunhas, pessoas que apenas a viam falar para uma luz brilhante e ouvir com atenção o que hoje se conhece em todo o mundo: o poder da denominada oração, ensinada às crianças em Portugal e no mundo, desde o dia em que Lúcia conversou com a Senhora. Por não acreditarem na sua história, deixou a sua terra e foi para Lisboa e, mais tarde, para o Porto como Freira Doroteia. A morte de una irmã leva - a tomar conta de três sobrinhas, que tem que alimentar. Trabalha por um salário enquanto faz o que mais desejava: meditar, pensar, escrever, orar, fazer penitência. Entretanto, um Totem é organizado para si. De jornaleira entra na mais abundante literacia, escreve memórias, cartas, artigos, dá conferencias, lê e não larga essa hierarquia autoritária a arrogante. Senhores de saber incutido em latim e grego, em Faculdades Romanas, em Faculdades isoladas apenas para eles que nada têm a ver com a Escola Pública de Lúcia, dos Marto. Assim, o povo acredita no que diz, segue-a e guardam-na na sua memória. É um Tabu. Derivado do seu Totem para servir. Com a alegria, a calma e a serenidade que conheci em Coimbra nos anos 80 do Século XX. Começam a desenharse factos e lendas sobre a sua vida. Ela, continua a escrever. O quê? Não sabemos ainda: mais alguns anos, e talvez a exuberância da sua conversa, guardada em textos pela Hierarquia que Tudo - Diz - Saber. E definir. Exuberância que convenceu Padres, Bispos, Papas Romanos, hoje parte da nossa História.

Lúcia de Aljustrel é um Totem construído fora do Carmelo de Coimbra e usado na Catequese para a Criança ser obediente, simples, singela, a rir por tudo e por nada. Será que esta realidade, vista por mim em poucos minutos, é o Totem e o Tabu de Frazer, Freud, Bion, Klein e outros autores? Fora do Carmelo de Coimbra, sem ela saber, a lenda tece e cresce, sem ela saber (freira de clausura, mulher da Igreja Católica... sem poder) como provou a imensa multidão que acompanhou o seu funeral. A criança vê-a como o seu Totem. Junto da Divindade, do Totem Maior, este mais pequeno teve a sua Páscoa a 13 de Fevereiro.

Lúcia de Aljustrel prestou-nos um grande serviço: abriu Portugal ao mundo, e não o soube,... fez felizes as crianças... que um dia pisaram o Tabu e aprenderão o lucro. Como os que vão a Fátima orar para triunfar e ganhar o lucro que nem as crianças nem a Lúcia, puderam conhecer.

DA CRIANÇA

Raúl Iturra, com a colaboração de Ana Paula Vieira da Silva ISCTE/CEAS - UTAD: Pólo Miranda do Douro, Senado da Universidade de Cambridge, U.K, Collège de France, 15

Fevereiro de 2005.

e em nada. Estudara Filosofia, matéria antiga e fadada para tudo e nada. Não sabia nada e ao mesmo tempo parecia que sabia muito. Era a velha história de Sócrates: sabia que não sabia. Com o tempo, a idade, as vivências, foi-se apercebendo do valor tão relativérrimo de todas as coisas. Cheirava o ozono das chuvas como as crianças, catalogava frutos pelos aromas, cores, sabores; não entendia nada de Botânica. Lembravase de ter lido que uma vez, Enrico Fermi

sobre os nomes das partículas sub ató-

Do Totem, a hierarquia cria um Tabu,

uma proibição, um travão, um riacho

Fra uma especialista em todas as coisas micas que se pretendesse decorar nomes tinha sido Botânico. Que esperar da vida? Nada? Isso é pouco demais, explicava ela às suas sonolentas audiências. Esperar muito também não. Tudo é, no fundo, feito à nossa minúscula medida. Renovamos as nossas opiniões. Passamos num "souk" e vemos moscas em cima da carne. É assim. Também as antigas rendas portuguesas são assim, coisas antigas, já não se fazem: são como as construções que encontramos em certas cidades portuguesas (em certas, na maioria dos casos já não). O centro das cidades foi um lugar aprazível, já não é, mas foi, ainda há poucos anos. De Indurante um piscar de olhos, um esvoaverno tinha os seus encantos, no Verão era povoado de risos, cor, namorados, festas. Aqui um grupo de amigos, além alguém que bebia devagar numa tasca. Tudo muda, até as mudanças, dizia a professora. Coisas velhas não enchem barriga. Os sonolentos acabavam por se adaptar a esta professora. Alguns mais, outros menos. Muitos deixavam a crença em Deus. A Filosofia tem destas coisas. As coisas valem para nós, dizia ela. Nós valemos para tão poucas pessoas que isso, esse valor, é um hino aos que nos conhecem, acompanham e admiram

çar de gaivota, repentinamente entrada num salão de baile, pela janela. "Mas isso, que raio, professora! Isso, a gaivota no salão, aqui na Régua?" «Isso é muito menos improvável que estarmos aqui e no entanto estamos. Também nunca ouvi falar em tal coisa, uma gaivota entrar num salão com baile, aqui, tão longe da costa, mas olhem, mesmo assim é mais fácil que estarmos nós, digo nós, estarmos aqui, porém estamos. O sentido de tudo é como esse esvoaçar. Parece improvável encontrá-lo. Passem bem: se puder vou emigrar.»

respondeu a um aluno que o interrogava

QUOTIDIANOS Carlos Mota

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Vila Real.



O Naufrágio [pormenor], 1805 · J.M.W. Turner

A propósito da entrevista de José Gil

[continuação da página 19]

B) O jornalista começou o seu questionário com o rio dos queixumes (os hebreus diriam: «o muro das lamentações»): "Depois da leitura do seu livro, «Portugal, Hoje — O Medo de Existir», é impossível não se ficar deprimido" (ibidem). Uma afirmação/ provocação, afinal, que é ditada pelas ideologias implícitas do Establishment. Seria de esperar que o Autor rechaçasse, desde logo, a psicanalítica canga ideológica, que lhe pretendiam impor. Mas não. J.G. respondeu à falsa pergunta com desculpas e justificações plausíveis, pautadas dir-se-ia — por um pensamento de recorte «puramente estratégico». A palavra ao Entrevistado: "Hesitei muito antes de o publicar. Decidi fazê-lo, porque acho que estas coisas devem dizer-se publicamente, e não apenas em circuitos fechados, como habitualmente. E também porque penso ter encontrado um fio condutor, que dá unidade a tudo o .que afirmo" (ibidem).

Essa ideia-facto (o tal fio condutor) é — como o Autor esclarece logo a seguir — a «não inscrição». A nossa grande pena é que José Gil (nem no livro, nem na entrevista) nos tenha elucidado sobre o manifesto lugar de origem, na História portuguesa, desse fenómeno estrutural/estruturante da Não-Inscrição. É fundamentalmente por esta razão que eu temo que o seu labor crítico resulte política e historicamente castrado!... Quanto à sua hesitação antes de publicar o livro, não podemos aplaudi-lo. Seria trairse «in actu exercito», e desvalorizar a crítica estabelecida «in actu signato». É claro que manter «estas coisas em circuitos fechados», em ambientes secretos, significa precisamente continuar a filtrar e a deixar filtrar a vida nacional, segundo os padrões/patrões dos tradicionais «confessionários auriculares», e não segundo a gramática cristã da Exomologese pública, que, no Ocidente, esteve em vigor até ao séc. V da era cristã.

C) Mas há um terceiro passo da entrevista, onde o filósofo deixa assomar claramente um «discurso metafísico», no sentido pejorativo do termo. Quando aborda o medo durante

o salazarismo. Diz o jornalista: "Mas era um medo hierárquico, de cima para baixo [Paulo Moura, quereria dizer aqui: de baixo para cima!... — «Se queres ver o vilão, põe-lhe a vara na mão»!... Diz o anexim luso. Como todos são súbditos, é muito difícil encontrar alguns que não sejam vilões!]. Como se transformou num medo do nosso semelhante?" (Ibi, p.6). Resposta do Autor: "Acho que no salazarismo, já havia um medo do semelhante, além do hierárquico, que desapareceu, porque estamos numa democracia. Mas herdámos o medo, que se transformou. Acho que a principal razão foi porque não criámos suficientes instrumentos de expressão" (ibidem).

Quanta candura, ingenuidade e simplismo!... É claro que no salazarismo, já havia medo do semelhante, medo dos «bufos» (ou daqueles que, porventura não o sendo, deles se desconfiava...); e havia medo dos semelhantes, precisamente por causa da estrutura hierárquica da Sociedade, na mesma medida, portanto, em que havia medos hierárquicos. Mais: os medos hierárquicos não desapareceram (muito longe disso...) no nosso regime democrático pós-25 de Abril de 74. O suposto «medo transformado», que nós herdámos, após essa data, não se deve apenas, como pretende J.G., aos «insuficientes instrumentos de expressão»...

A grande verdade psico-sóciohistórica (nacional) é que nós não temos, ainda hoje, uma vera e autêntica Sociedade civil; e deixámos de a ter, enquanto Colectividade nacional (homogeneizada), desde o início do séc. XVI. A partir daí estivemos submetidos, societariamente, à lei de ferro, estrutural/estruturante, dos senhores e dos súbditos. A nossa cartilha de funcionamento societário nunca foi outra (até hoje!...) senão a da «Cultura do Poder-Dominação d'abord». O filósofo Agostinho da Silva (que não se deixava enredar em ingenuidades simplórias nem em novidades alvissareiras...) costumava, a propósito, brandir o refrão, cheio de sabedoria: «É a obediência dos súbditos que alimenta o despotismo dos tiranos!». Ora isto é verdade, tanto nas monarquias (absolutistas ou constitucionais) como nos regimes ditos republicanos.

7. Sobre as origens específicas dos «nossos medos nacionais». «E de onde vem o medo?» — Perguntou o jornalista (p.6). O Autor respondeu como segue (ibidem): "Uma vez fiz essa pergunta a José Mattoso. Perguntei-lhe se vinha do salazarismo. Ele respondeu: «Muito antes disso». Mas não precisou de onde. Acho que ninguém sabe. Claro que no chamado «antigo regime», ou no feudalismo, imperava um medo real, físico". Ora, no regime do senhorialismo feudal/ feudalizante, re-instaurado no reinado de D. Manuel I (1496-1529), com algumas modificações acidentais de percurso, têm vivido, afinal, os portugueses, desde então até ao presente. E não se deve pensar que estamos a metaforizar... Os que acharem que sim, são cegos e guias de cegos! ...

8. Sobre a malfadada e obsessiva auto-estima (que o Presidente Sampaio tem encarecido tanto, durante o seu segundo mandato), o entrevistador perguntou: «O que há de errado com a auto-estima?» (ibidem). Gostámos quase totalmente da resposta do Autor, que disse (ibidem): "Essa ideia reflexiva, de nos amarmos a nós próprios... Em vez de estarmos virados para fora, para os outros, para o mundo. Só nos podemos afirmar agindo, exprimindo-nos, - não voltando-nos para a autocomplacência. Tudo o que é válido vem «de fora». Nós ainda temos essa ideia de que é preciso começar por uma transformação interior... Mas, em Portugal, não existe um «fora»". (o itálico é meu).

Concordamos com todo este parágrafo, à excepção da penúltima frase, em itálico, que até resulta contraditória no texto... Aliás, dir-se-ia que o próprio Autor resolve esta contradição num parágrafo anterior, onde ele havia declarado: "A expressão abre para o fundo, não apenas para fora. Mas nós estamos agarrados a um texto e não temos forças para sair dele" (ibidem). De facto, do que se trata mesmo é de reencontrar (dialéctica! /dialogicamente) a **Identidade** individual-pessoal/cidadã, perdida desde o reinado do Rei *Venturoso* (para ele e seus apa-

niguados, não para o Povo, e muito menos para o **povão...**). Entretanto, não se pode esquecer uma elementar verdade insofismável: As interioristas «masturbações ideológicas» não levam a sítio nenhum. E é, ao mesmo tempo, inegável que os portugueses carecem, estruturalmente, de uma barrela psicanalítica nos dois planos: **individual e colectivo!...**

9. Não somos uma Sociedade construída e arquitectada na base de Inter-Relações dialéctico-dialógicas, edificadas nos dois patamares essenciais: no das Instituições societárias e no dos Indivíduos-Pessoas/Cidadãos. Somos, antes, uma Massa amorfa amalgamada de elementos atomizados!... J.G. fala a verdade, a propósito das «transferências psicóticas», nomeadamente, respeito daqueles «elogios» típicos entre nós, que, em vez de louvarem, corroem, averrinam e apoucam (cf. ibi, p.8). Está, por conseguinte, cheio de razão o Autor, ao explicitar essas situações nestes dois nacos de texto: "Você sufoca-me com a sua energia. Terrível isto. Uma pessoa sufoca a outra com a sua energia. E o resultado é que estamos todos sem energia" (ibi, p.9). "Recusamos o conflito a céu aberto, mas temos uma violência incrível na nossa sociedade. Violência doméstica em relação às crianças [e nas relações entre cônjuges?! ...]. Os brandos costumes escondem uma violência subterrânea enorme" (ibidem).

10. O Sistema da Inveja constitui, de facto, toda uma Sistemática psico-social, generalizada e estrutural na Sociedade portuguesa. E, na verdade, temos de convir que ele vem de longe, na História nacional; pode ser, entretanto, perfeitamente identificado e caracterizado nas suas origens; até se pode explicar perfeitamente, em termos psico-sócio-antropológicos.

O que não está certo, é que, no diagnóstico (em função de uma terapêutica eficaz!), nos quedemos pelas averiguações fáceis e estereotipadas, que prosseguem levando a água ao moinho do «Encoberto», dos messianismos sebastianistas e mistagogias deste jaez.

a página da educação março 2005

olhares de fora

Mais terra à terra, gostaria de saber por que, se até às abelhas é reconhecida a capacidade de comunicar para instruir e informar, alguns — em especial as chamadas autoridades educacionais — se sentem no direito de dizer que as professoras e os professores não fazem isto? Por outro lado, se os cientistas reconhecem que aos seres humanos é possível refletir e elaborar idéias, por que é negada [às professoras e professores] esta condição?

Darnton(2), historiador americano preocupado com a história da França e com os fatos de seu cotidiano.

Em um de seus livros nos conta Bronowski:

"Há duzentos anos sabe-se que, ao regressar (...) à colméia, depois de descobrir uma fonte de mel, a abelha tem movimentos agitados, que aos poucos são repetidos por toda a colônia. Os apicultores que fizeram essa observação pela primeira vez, no século XVII, admitiam que tais movimentos exprimiam uma emoção primitiva. Acreditavam que a abelha se encontrava em um estado de excitação, que comunicava simplesmente às suas companheiras. Engano: na verdade, a comunicação entre as abelhas é mais precisa, e mais notável, que uma simples excitação.

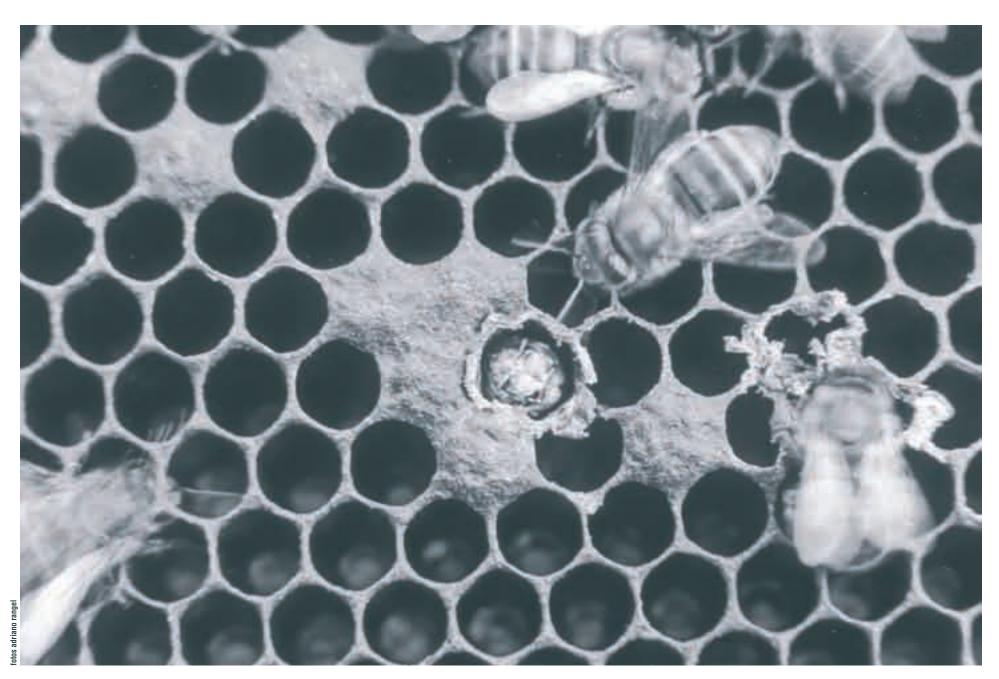
comunicam, usando uma linguagem. No entanto, também nota que são dois os 'modos' da linguagem: um é o que permite a «instrução» e a «informação», enquanto o outro é o que serve à «reflexão pessoal »e à «elaboração de idéias». A abelha, na história contada, está usando o primeiro modo. Já o último é exclusivo do ser humano. Isto leva Bronowski a concluir que o que o faz ser humano é «o uso de palavras ou símbolos, não apenas para se comunicar com os outros, mas para manipular suas próprias idéias (...) [Ou seja], podemos refletir sobre tais idéias, modificá-las e ampliá-las, e para nós elas adquirem associações pessoais. É neste sentido que as palavras passam a ser veículos da nossa imaginação» (p.23).

É a partir destas reflexões que

que, no mundo moderno, são chamadas "nobres", com direito, portanto, a serem aceitas como 'imaginativas': a ciência e a poesia. Nobres, tanto no sentido de atividades que não podem ser exercidas por qualquer um, pois exigem preparo ou inspiração muito especial, como porque, em princípio, entende-se que são exercidas por pessoas abnegadas, distraídas, 'fora do mundo' dos seres humanos comuns e que ligam pouco para o dinheiro ou para os bens materiais.

No entanto, o poeta, tanto quanto o cientista, ao levantar pela manhã – mesmo que seja ao meio-dia, pois tanto aos poetas como aos cientistas é permitido acordar a esta hora, se a 'inspiração bateu' de madrugada – vai ao banheiro, toma café ou outro líquido, arruma os papéis

Como se formou e se formam visões



Toda a vez que leio em jornal, ouco/veio na televisão ou escuto em reuniões uma referência desairosa a professores fico muito aborrecida. E já há algum tempo fico relacionando algumas observações, de fora da escola, para responder ao que é dito. Trago dois textos de dois grandes pesquisadores para discutir essa questão. O primeiro é Bronowski(1), matemático muito interessado na história das ciências, nascido na Polônia, mudando com a família para a Inglaterra, durante a Primeira Guerra Mundial e transferido para os Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. O segundo é Robert Os estudos detidos de Karl von Frisch e de outros já demonstraram que a abelha que descobriu uma fonte [para produzir] mel fala às demais abelhas com símbolos bastante específicos. Ela dança, seguindo a forma de um 8, enquanto as outras a seguem, repetindo a mesma forma, que contém duas mensagens exatas: a direção apontada pelo 8 indica qual o sentido a percorrer para chegar à fonte descoberta; a velocidade com que a abelha dança o 8 indica a distância a que se encontra essa fonte. (p.22)"

O exemplo é trazido pelo autor para mostrar que todos os animais se

Bronowski faz um trabalho de comparação entre a arte, especialmente a poesia, e a ciência, no que se refere à imaginação. A unir estas duas maneiras de expressão humana está o fato de que só existem porque os seres humanos têm a capacidade de conceber coisas que não estão presentes em sua presença, ou seja, que podem ser recriados pela imaginação. Nisso está a importância do símbolo para representar o que está ausente. O que considero importante discutir com Bronowski, cujos trabalhos há muitos anos vêm «marcando» os meus, é que ele escolhe, para trabalhar a imaginação humana, duas atividades

trabalhados à noite ou que vão ser necessários durante o dia de trabalho, decide o que a família ou ele/ela próprio vai comer durante o dia ou à noite 'voltando do trabalho', em especial se for mulher. Tudo isto feito, às vezes, com muita ordem, outras vezes no meio de alguma confusão, se a família é formada também por crianças que têm seus 'problemas' e ritmos próprios. Esta questão, ao começar a preocupar os cientistas, fez com que Bachelard(3), para explicar a persistência das idéias do «senso comum» no pensamento dos próprios cientistas, recorresse à idéia de que há uma «filosofia diurna», aquela

que faz o cientista manter uma relação realista com sua prática científica, e a «filosofia noturna», quando cede ao conforto das idéias vulgares. Mas, o que ando buscando saber, há muito tempo, é como essas atividades influem e 'marcam' nossos fazeres, em nossos tantos contextos cotidianos. Como essas atividades que não são 'nobres', mas são as que executamos todos os dias, puderam, durante séculos, ser ignoradas e não precisaram ser estudadas seriamente? Porque, hoje, temos necessidade de estudá-las para compreender o mundo em que vivemos?

Confesso, também, que, mais terra à terra, gostaria de saber por que, se até às abelhas é reconhecida a capacidade de comunicar para instruir e informar, alguns, em espeoutra história de animais, aquela em que Jorge Luis Borges 'descreve' em sua enciclopédia chinesa e que foi discutida por Foucault no seu livro "As palavras e as coisas". Assim, escreve Darnton:

«[No seu livro, Borges] dividia os animais em: a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados; c) domesticados; d) leitões; e) sereias; f) fabulosos; g) cães vadios; h) incluídos na presente classificação; i) enfurecidos; j) inumeráveis; k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo; I) etcetera; m) os que acabaram de quebrar o vaso de água; n) os que, de uma grande distância, parecem moscas. Este sistema de classificação é significativo, argumenta Foucault, por causa da simples impossibilidade de cogitá-lo. Confrondas num esquema classificatório que permanece inconteste.(...) A classificação é, portanto, um exercício de poder. [Assim,] um assunto relegado (...) para as ciências "leves", em vez das "pesadas", pode murchar antes mesmo de florecer. Um livro colocado no lugar errado da prateleira pode desaparecer para sempre. Um inimigo definido como menos do que humano pode ser aniquilado. Toda a ação social flui através de fronteiras determinadas por esquemas de classificação, tenham ou não uma elaboração tão explícita quanto a de catálogos de bibliotecas, organogramas e departamentos universitários. (...) Insultamos alguém chamando-o de rato, em vez de esquilo. "Esquilo' pode ser uma expressão carinhosa (...). Mas os esquilos são roedores

de escorregar de uma categoria para outra. É mordente.» (p. 247-250)

Esse alerta que Darnton faz, buscando apoio em Borges e Foucault, me permite levantar algumas questões: Como se formou e se formam visões hegemônicas sobre a "análise" da sociedade? Como se faz a crítica a essas posições? Em que situação nos encontramos, hoje, no que se refere às questões epistemológicas? Também, aqui, interessa-me particularmente compreender que problemas as respostas encontradas para essas questões podem trazer às situações enfrentadas e às alternativas encontradas pelas professoras e professores em sua prática, no processo ensino-aprendizagem. Por que alguns podem dizer que o que eles e elas fazem não é aceitável quando "não co-

a página da educação março 2005

olhares de fora

hegemônicas sobre a "análise" da sociedade?



cial as chamadas autoridades educacionais, se sentem no direito de dizer que as professoras e os professores não fazem isto? Por outro lado, se cientistas reconhecem que aos seres humanos é possível refletir e elaborar idéias, por que é negada a eles e elas esta condição?

Mas há ainda, um outro e relevante ponto que precisa ser tratado. No seu trabalho sobre as 'árvores do conhecimento', ou melhor dizendo, sobre as classificações dos conhecimentos que os cientistas modernos tiveram que organizar para fazer a própria ciência, Darnton vai trazer um exemplo que leva em conta uma série inconcebível de categorias. expõe a arbitrariedade da maneira como classificamos as coisas. Ordenamos o mundo de acordo com categorias que consideramos evidentes simplesmente porque estão estabelecidas. Ocupam um espaço epistemológico anterior ao pensamento e, assim, têm um extraordinário poder de resistência. Postos diante de uma maneira estranha de organizar a experiência, no entanto, sentimos a fragilidade de nossas próprias categorias e tudo ameaça desfazer-se. As coisas se mantêm organizadas apenas porque podem ser encaixa-

tando-nos, bruscamente, com uma tão perigosos e portadores de doencas como os ratos. Parecem menos ameaçadores porque são, inequivocamente, do ar livre.(...) [Em síntese,] todas as fronteiras são perigosas. Se deixadas sem proteção, podem romper-se - nossas categorias cairão e nosso mundo se dissolverá no caos. Estabelecer categorias e policiá-las é, portanto, assunto sério. Um filósofo que tentasse remarcar as fronteiras do mundo do conhecimento mexeria com o tabu. Mesmo se mantivesse distância dos assuntos sagrados, não poderia evitar o perigo; o conhecimento é, por sua natureza, ambíguo. Como os répteis e os ratos, ponhecem da missa a metade"?

É nesses diálogos que vou tentando entender o que se dá na escola, a partir da idéia que fora da escola também se aprende, nas tantas redes cotidianas de nosso viver.

(1) BRONOWISKI, Jacob. Los orígenes del conocimiento y la imaginación. Barcelona: GEDISA, 1981.

. O olho visionário – ensaios sobre arte. literatura e ciência. Brasília: Editora UnB, 1998. (2) DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da 'Encyclopédie'. O grande massacre dos gatos. Rio de Janeiro: Graal, 1986. (3)BACHELARD, Gaston, La formation de l'esprit scientifique. Paris: J. Vrin, 1972.

FORA DA ESCOLA também se aprende Nilda Alves Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

a página da educação março 2005

olhares de fora

À LUPA

Petronilha Beatriz

Gonçalves e Silva

São Carlos/SP/Brasil

Universidade Federal de

A professora e pesquisadora Eglê Pontes Franchi, conhecida por sua experiência com a alfabetização de crianças e também com a formação de professores, num de seus trabalhos(1) afirma que: «Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação à sua competência profissional, exige-se deles quase tudo». Como avaliar as suas palavras?

Concordo com a distinguida educadora. Enfrentamos problemas de diferente natureza: com os baixos salários que recebemos; também, em muitos casos, com a falta de materiais e equipamentos necessários para o trabalho pedagógico nas escolas; com a violência da sociedade refletisalas de aula não assumem papel de efetivos participantes nos processos de planejamento e avaliação da educação, nas suas dimensões política e pedagógica?

No meu entender, isto se prende de um lado à tendência centralizadora da administração dos sistemas de ensino, em nosso país. De outro, à idéia infelizmente muito difundida, e reforçada até mesmo em discursos proferidos por algumas autoridades, de que somos profissionais cuja formação deixa a desejar.

— Por isso os tempos seriam difíceis?

Sem dúvidas. Seria uma incoerência sem conta, aceitarmos ser desprestigiados enquanto

ças, jovens e também adultos no mundo das letras e das ciências, formar cidadãos?

Não, ao contrário. A escola é lugar e núcleo gerador da nossa atuação profissional. Enquanto profissionais, nos formamos também no cotidiano do trabalho. Na execução de nossas funções, entre elas, a de participar da gestão dos estabelecimentos onde atuamos, a de colaborar para a formação de políticas do interesse das comunidades onde estão as nossas escolas. A democracia da gestão que a lei maior da Educação Nacional assegura, requer que nós, professores, sejamos agentes da construção e execução das metas educacionais das nossas escolas, da suas comunidades e sirva-



da e presente no cotidiano escolar; com a expectativa de alguns pais de que possamos suprir afetiva e materialmente faltas que eles não o podem. Mas nem tudo é problema, há também os desafios. Entre eles, estarmos preparados para participar da gestão democrática de estabelecimentos e de sistemas de ensino.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) prevê "gestão democrática", o que implica a participação dos professores de todos os níveis de ensino, da Educação Infantil à Superior, em complexos processos de planejamento e de avaliação, não apenas do ensino e de aprendizagens, de textos e de outros materiais escolares. Somos instados, por força de lei, a participar da elaboração do projeto pedagógico, do plano de desenvolvimento institucional dos estabelecimentos onde trabalhamos; somos convidados a opinar sobre os planos nacional e estaduais de educação. Apesar disso, as autoridades superiores têm esperado que sejamos somente executores de planos, diretrizes curriculares, para cuja concepção e elaboração, na maior parte das vezes não somos consultados.

- Por que os professores em exercício nas

profissionais. Assumirmos papel unicamente de executores numa sistemática de implantação de políticas educacionais, que se pretendem democráticas e atentas à dignidade do ser humano, quando nossa dignidade está sendo ferida. Em outras palavras, enquanto cidadãs e cidadãos, profissionais da educação, nos vemos no dever e no direito de influir além das decisões pedagógicas que se restringem à sala de aula. Precisamos, pois, discutir e buscar estratégias para combater discriminações que sofremos.

— Os professores sofrem discriminações e devem, inclusive por exigência legal, combater discriminações?

É isto mesmo. Estamos convencidos, muitos professores, que analisar, discutir discriminações no cotidiano das escolas, exige submeter à crítica também as discriminações que nós professores sofremos, assim como aquelas que produzimos, ou ajudamos a reproduzir. Tudo isto, com o propósito não unicamente de fazer denúncias, mas sobretudo com o de participar de decisões que redundem em políticas públicas educacionais realmente eficazes.

— Se assim for, não estariam os professores afastando-se do seu papel central – educar crian-

mos de ligação entre elas e o sistema de ensino.

A formação de nossos alunos como futuros cidadãos atuantes, numa sociedade multiracial e pluricultural como a brasileira, exige que também nós saibamos e tenhamos condições de participar diretamente das decisões da gestão de nossas escolas e nas instâncias devidas também dos sistemas de ensino.

— Estes tempos difíceis estão trazendo novos traços para a identidade dos professores?

Como se vê, novos traços estão sendo adicionados a nossa identidade de profissionais. Traços que os movimentos de professoras e professores, ao longo do século XX, delinearam e consolidaram, hoje, as políticas educacionais reconhecem. Coragem para os desafios não nos falta, já o mostramos ao longo da história do magistério brasileiro. Precisamos de condições para sempre aperfeiçoarmos nossa formação, que como a de qualquer outro profissional precisa sempre ser ampliada, complementada, ao longo do seu exercício.

1) FRANCHI, Eglê P.(1995) A Insatisfação dos Professores: conseqüências para a profissionalização. In: org. A Causa dos Professores. Campinas, Papirus. p. 17-90. p. 79.

DEBAIXO DO TAPETE

Cientistas propõem "enterrar" gases nocivos para a atmosfera

Alguns cientistas presentes na última Conferência sobre o Clima, realizada em Fevereiro na cidade inglesa de Exeter, propuseram o armazenamento subterrâneo do gás carbónico (CO2) – um dos principais causadores do efeito de estufa no planeta – como forma de contrabalançar o aquecimento global do planeta. Apesar de não ser encarada como uma solução definitiva para contrariar o aquecimento da terra, esta proposta representa uma forma barata de eliminar emissões de carbono nas próximas décadas, sobretudo tendo em conta que a China e a Índia têm actualmente em construção um grande número de centrais energéticas a carvão, que irão aumentar substancialmente as emissões deste gás nocivo para a atmosfera.

John Gibbins, investigador do Imperial College de Londres, citou o exemplo do projecto-piloto de uma jazida petrolífera norueguesa no Mar do Norte onde, desde 1996, se armazenou cerca de um milhão de toneladas de resíduos de CO2 por ano, bombeando-os para uma camada de xisto e barro petrificado no subsolo. Uma outra experiência citada por Gibbins decorre na América do Norte, onde o CO2 é extraído a partir do gás e do carvão e bombeado para uma câmara subterrânea de uma antiga jazida de petróleo situada a 300 quilómetros de distância.

Os defensores do meio ambiente dizem que estas medidas não são seguras, já que no caso de um fuga no armazenamento geológico ou de fracturas provoca-

das pelos movimentos tectónicos da Terra, a emissão de CO2 danificará irremediavelmente o sistema climático local.

A resposta ao aquecimento da Terra passa, na opinião dos ambientalistas, pela redução das emissões de gases que provocam o efeito de estufa e pela aposta em fontes energéticas renováveis, advertindo que o carbono armazenado é um legado perigoso para as gerações futuras.

A Agência Internacional de Energia (AIE) previu em 2004 que nos próximos 25 anos as emissões de CO2 irão aumentar em 62%.

Ficha Técnica

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

Rubricas e colaboradores

A ESCOLA que (a)prende — Coordenação: David Rodrigues, Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (www.fmh.utl.pt./ feei). Jorge Humberto, Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), Torres Vedras. Luzia Lima. Centro Universitário Salesiano (Unisal). Brasil e Instituto Piaget. Portugal. I À LUPA — Ana Maria Braga da Cruz, Jurista, Porto. António Brotas, Instituto Superior Técnico, IST, Lisboa. Cristina Mesquita Pires, Escola Superior de Educação de Bragança. Manuela Coelho, Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto. Patronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação do Brasil, | AFINAL onde está a escola? — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: Grupalfa—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 critico literário. Cinema: Paulo Teixeira de Sousa, Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto. I APONTAMENTOS de José Ferreira Alves, Universidade do Minho. I CIDADE educadora — Isabel Baptista, Universidade Católica, Porto e Adalberto Dias de Carvalho, Faculdade de Letras da Universidade do Porto I **CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo** — Victor Oliveira Jorge, *Faculdade de Letras* da Universidade do Porto I CULTURA e pedagogia — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasill **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. I DA CRIANÇA — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. I DISCURSO Directo — Ariana Cosme e Rui Trindade. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | DO PRIMÁRIO — José Pacheco, Escola da Ponte, Vila das Aves. | DO SECUNDÁRIO — António Silva Pereira, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. Arsélio de Almeida Martins, Escola Secundária de José Estevão, Aveiro. Domingos Fernandes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Fernando Santos, Escola Secundária de Valongo, Porto, Jaime Carvalho da Silva, Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Judite Barbedo, Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto. Paulo Melo, Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto. Paulo Pais, Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto. I DO SUPERIOR Adalberto Dias de Carvalho, Faculdade de Letras daUniversidade do Porto, Alberto Amaral. Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior Universidade do Porto Ana Maria Seixas, Universidade de Coimbra. Bártolo 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 I **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 I **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, Universidade Técnica de Lisboa. André Escórcio, Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal. I EDUCAÇÃO e Cidadania — Américo Nunes Peres, Universidade de Trás-os--Montes e Alto Douro, Chaves. Miguel Ángel Santos Guerra, Universidade de Málaga, Espanha. Otília 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. I ENTRELINHAS e rabiscos — José Rafael Tormenta, Escola Secundária de Oliveira do Douro e Escola Superior de Educação do Porto I 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. I 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 I 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. I IMPASSES e desafíos — Agostinho Santos Silva, Eng. Mecânico CTT. António Teodoro, Universiade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. João Barroso, Faculdade de Psicologfia 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. I **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 I **OLHARES** — José Miguel Lopes, *Universidade* do Leste de Minas Gerais, Brasil. Maria Antónia Lopes, Universidade Mondlane, Moçambique. I **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, ocial e CIIE da FPCE Un e Susan Robertson, Universidade de Bristol, UK. Xavier Bonal, Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha | SOCIEDADE e território — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. I **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira. Escola José Macedo Fragateiro, Ovar, Ivonaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil I **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

Conselho de gerência: José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | Registo na Conservatória Comercial do Porto: 49561 | NIF: 502675837 | Depósito legal: 51935/91 | ICS: 116075 | Preço: 3 Euros (IVA incluído) | Tiragem do mês anterior: 21.000 exemplares. Administração, redacção e publicidade: Rua D. Manuel II, 51 – C – 2º andar – sala 2.5b — 4050-345 PORTO | Tel. 226002790 | Fax 226070531 | Correio electrónico: redaccao@apagina.pt | Assinaturas: assinaturas@apagina.pt | Edição na Internet: www.apagina.pt/ | Impressão: Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | Embalagem e Distribuição: Notícias Direct, Maia | Serviços Agência France Press, AFP. | Membro da Associação Portuguesa de Imprensa — AIND

A propósito da entrevista de José Gil

[continuação da página 29]

Eis por que não podemos concordar com conclusões do tipo: O Sistema da Inveja é antigo; mas não se conhece a sua procedência!... Se o nosso Desejo é promover uma Terapêutica, o Discurso tem de ser outro: Por que não se tem a coragem intelectual e cívica de identificar/localizar na sua origem, em termos de historiografia e História nacionais críticas e adultas, esse tal Sistema da Inveja, essa não-inscrição, esse medo de existir, esse esvaziamento ou anulação da identidade pessoal, essa colectiva condição de «inferiores» que se sentem cúmplices (e culpados...), na sua igualdade enquanto inferiores, diante dos chefes/senhores?!...

Precisamente porque se tem medo, os Indivíduos-Pessoas **não se inscrevem**, em Portugal; e nos portugueses, não se inscreve nem o passado nem o futuro. Dir-se-ia que as causalidades correntes (e, desde logo, as aristotélicas) deixaram de actuar...

O medo de existir, a impotência para produzir acontecimentos dignos do nome (postos os media de parte, para o efeito...) vêm de muito antes do salazarismo, do «antigo regime»!... Mas de onde, concretamente?... Enquanto não encontrarmos a Resposta histórica/historiográfica certa, para esta pergunta, todo esse nosso Discurso tem o ar de farsesco, o sabor amargo da alienação, da mistagogia e da impostura. Faz o jogo, afinal, da Cultura sempiterna do Poder-Dominação d'abord. Enquanto não se achar aquela Resposta, de nada valerá salientar, afincadamente, as dificuldades e a pobreza de Expressão, no atinente ao que se passa na nossa existência (pura sobrevivência...), individual e colectiva. O que, efectivamente, ressumbra neste discurso é uma pura e simples contradictio in terminis, porquanto o que a própria terapêutica postula é o aumento, e não a redução, da Expressão e da Investigação.

11. Herdámos, do Passado, esse medo de existir: tanto em relação ao Poder estabelecido, como em confronto com os nossos semelhantes (concidadãos...). É, de facto, muito pouco e frustrante afirmar que somos uma Sociedade suavemente paranóica!... Dado que ainda não dispomos de uma vera e própria Sociedade civil, pela mesma razão também ainda não fomos capazes, até ao presente, de domesticar os Poderes estabelecidos. Em Portugal, a Potestas societária continua a funcionar em «estado selvagem»!... O que aí está, diante de nós, na maior parte das situações, é o que eu chamo o «Poder seco» (Poder divorciado do Saber!...). Mesmo em democracia, claro. Não é, de resto, em regime democrático, que nos é dado, generalizadamente, tomar consciência desse Facto e poder exprimi-lo?!

12. **A Cultura** — toda a gente o sabe... — é transmitida *psico-sócio-historicamente*. Por isso, a **Tradição** e as tradições ainda têm valor e, depois de recebidas e filtradas criticamente, elas precisam de ser acarinhadas e promovidas no processus de transmissão às gerações vindouras.

A herança cultural e a biologia/genética constituem-se como dois patamares diferentes, que não é legítimo misturar e confundir no mesmo saco. Hereditariedade e herança são dois conceitos distintos, que nunca se devem confundir. Ao primeiro processus pertencem os gênes; ao segundo, os mêmes.

No firmamento da História nacional lusa, temos vindo a misturar e a confundir, desde há meio milénio, os dois patamares: o da **Cultura** e dos *mêmes* e o da **Biogenética** e dos *gênes*. Por isso mesmo:

A) Não sabemos e continuamos sem saber o que é o **espaço público**, a **Opinião Publica**; e não temos **Sociedade Civil** (o que J.G. não chega a identificar e a denunciar no seu livro).

B) Não sabemos distinguir (e continuamos a *sobreviver* na santa ignorância quanto à matéria...), no processo do Conhecimento, o que é *subjectivo* e o que é *objectivo*.

Não somos capazes de discernir e identificar pautas de **Objectividade**, no que eu chamo o **hemisfério das ciências sociais e/ou humanas**.

Quanto às heranças da **Tradição** e da **Cultura** nacionais/lusas, noa planos **oficial e oficioso**, é sabido que não temos sabido assumir, historicamente, atitudes e posições críticas em seu confronto. Bem pelo contrário... Temos confinado o nosso **estar/ser nacional** à trempe espúrea e bastarda das *ordenanças* e das submissões e dos mimetismos. E continuamos a ter receio de encarar, criticamente, o património cultural e as tradições nacionais, v.g., com os instrumentos da **Desconstrução** derridaísta.

No horizonte ideológico-cultural anglossaxónico (estigmatizado por um Darwinismo degenerado e mal-entendido), a rubrica televisiva Discovery (que tem frequentemente espaço cativo no Canal 2 da RTP), muito especialmente no que tange aos programas sobre a vida selvagem do animais, é useira e vezeira na admissão e promoção, ideológicas, de «barbaridades» e atrocidades sanguinolentas, entendidas como um dado vulgaríssimo na Natureza. O que desta sorte se pretende promover e incrementar é a competição, a luta pela vida dos animais, que, na Biogénese, antecederam a emergência da Espécie biosócio-psicológica Sapiens/Sapiens. Como se a Evolução biogenética, ao atingir a Espécie Homo Sapiens/Sapiens, não tivesse dado um salto qualitativo (nos seres que sabem que sabem!...) e tivesse, absurdamente, a sua engrenagem de girar em roda livre ao longo de todo o espaço-tempo restante do cosmos!... Para nós, e outra gente crítica, o intuito inconfessado e oculto é obvio: estabelecer o curto-circuito e reduzir a Vida psico-social dos Humanos a uma «vida puramente biológica».

Ora, se há povo capaz de cair logo na referida armadilha anglossaxónica, ditada pela sempiterna **Cultura do Poder-Dominação** *d'abord*, esse povo é precisamente o português que, desde há cinco séculos, tem sido mobilizado e industriado no sentido de misturar e confundir o **natural e o cultural, a Natureza e a Cultura**, os *gênes* e os *mêmes*. Nestas calamidades e degenerescências, os portugueses são pioneiros (na sua condição passiva de sequazes, obedientes e obrigados...): eles parece que figuram em 1º lugar nas «estatísticas».

Na verdade, o que é mesmo essencial e decisivo no fenómeno da especiação própria do Homo Sapiens/Sapiens é o Altruísmo e a Cooperação (identitária), não o egoísmo e a competição usque ad mortem, modo de actuação que é hoje imposto, ditatorialmente, às sociedades humanas, pelo neoliberalismo capitalista, sob as mais disfarçadas formas da concorrência e da competitividade (aparentemente vitais, mas realmente mortais).

Hoje em dia, nas ciências sociais e/ou humanas, em nome da sacrossanta objectividade científica (que não é outra coisa senão objectualismo idolátrico...), fazem-se investigações/requisitórios da mesma índole bufarinheira das que fazia, tradicionalmente, a Igreja, com os seus manuais panópticos de confessores e a actuação em conformidade dos confessores, que procediam à devassa libidinosa e despótica de toda a vida sexual das pessoas e dos casais!... Até quando?!...

33

a página da educação março 2005

olhares de fora

a página da educação março 2005

andarilho

De romance para romance, Augusto Abelaira sempre retomou o fio da mesma meada, desenredando os laços de uma teia de mil contornos, desenhos e arabescos, sempre com um pessoal sentido da própria escrita. Podemos dizer que o autor de Enseada Amena sempre procurou os ecos da mesma voz, os passos de uma caminhada que foi longa, nas curvas e contracurvas de um singular percurso de romancista. Mas o que de facto impõe Augusto Abelaira como um autor modernista é ainda essa lúcida consciência dos valores do seu tempo e no modo claro de saber revelar personagens de "carne e osso" à semelhança do que a própria vida ensina e mostra, como é patente nos seus primeiros livros de ficção.

Editado em 1968 e relido à distância de uns quarenta anos, Bolor foi elaborado sob a forma de um "diário" em que o autor regista os sinais de um amor que ruiu e acabou, se desfez nos seus traços mais leves ou menos importantes. A gratuitidade dos gestos e palavras, os silêncios e os diálogos inacabados ou sem muito sentido, tudo isso faz desta obra um "diário" de incomunicabilidade, incómodo e muito perturbador. Trata-se de um romance dentro de outro romance, um pouco à maneira de Michel Butor em A Modificação, que é sem dúvida um livro de quem, talvez na sequência do abalo europeu do Maio/68, parecia ter já pouco para dizer ou disse tudo (e não era verdade como depois se observou em posteriores romances, dentro do mesmo sentido de ambiguidade expressiva), mas há ainda lugar para a comunicação definida do "eu" e do "nós", no acto de preencher as horas disponíveis na leitura de livros que pertencem a um mesmo "círculo" de relações (anotemos, de passagem, que a personagem Maria dos Remédios lê e gosta de "Memória dum Pintor Desconhecido" de Mário Dionísio, de "Os Dias Íntimos" de João José Cochofel ou da "Imitação dos Dias" de José Gomes Ferreira).

Romance de certo modo descontínuo, onde tudo acontece como se não tivesse acontecido, mas onde o "passado" propriamente dito se revela como indicativo futurante de uma vivência que se não descortina com toda a evidência, Bolor confirma ainda que o autor de A Cidade das Flores não desejou



Augusto Abelaira

ou o sentido pessoal da escrita

narrar coisa nenhuma ou muito simplesmente procurou abordar um problema do mundo actual (as conhecidas relações amorosas de qualquer casal), com implicações que nem sempre se entendem em nitidez. Mas o que Abelaira narra neste romance agora reeditado ("Os versos/ que te digam/ a pobreza que somos", declara Carlos de Oliveira) ainda nos interessa como matéria romanesca com que pôde edificar o "corpus" ficcionista que literariamente se afirmou nos últimos romances.

Augusto Abelaira é sempre de difícil enquadramento literário, por ter sabido urdir a trama dos seus livros numa profunda e bem moderna ambiguidade, mas procurou em Bolor alcançar uma forma mais intimista pela própria confissão das suas personagens e pelos caminhos ínvios que Aleixo, Humberto, Leonor e Maria dos Remédios percorrem, dentro da mesma angústia e perplexidade do mundo de hoje, que depois se alargaria em romances como Sem Tecto Entre Ruínas (1978).

Romancista que sempre procurou encontrar um leitor ideal para a compreensão dos seus romances, Augusto Abelaira ocupa desde há muito um lugar de primeiro plano na moderna literatura portuguesa, dotado de um sentido pessoal de excelente escrita e numa voz singular e única, no tom expressivo e grave dos diálogos, no entendimento e desmistificação das relações humanas sempre presentes nos seus livros, podendo dizer-se que toda a sua obra abriu caminho a uma pós-modernidade literária que ainda o situa como um romancista que vale a pena ler. E por isso os seus livros têm sido reeditados com regularidade para assim confirmar junto dos leitores que ainda está vivo e a nosso lado.

Augusto Abelaira **BOLOR, romance**

Ed. Presença / Lisboa, 2004.

O ESPÍRITO e a letra Serafim Ferreira

Profedições, LdaLivros que pode adquirir

Profedições livros@profedições.pt	
	consulte o catálogo
Tel:. 226002790 • Fax: www.apagina.pt	

A escola	da nossa	saudade	· Luís	Souta:	Preço	8,00 €

A escola, os livros e os afectos: apontamentos da vida de um estudante · Diana Medeiros: Preço 6,00 €

António Magalhães e Stephen Stoer: Preço 7,00 €

A escola para todos e a excelência académica

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: Preco 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 €

Principios 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 €

Em venda directa estes livros têm um desconto de 15%



Distribuidora oficial da Profedições

Pedidos à LIVRARIA Braga Books · Rua de S. Gonçalo, $4 \cdot 4710$ - 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 E.mail: livros@profedicoes.pt assinaturas@apagina.pt

Pode pagar por:

Multibanco: NIB: 003507870002279873023 Cheque: em nome de Profedições, Ida 2. À livraria Braga Books: Rua de S. Gonçalo, 4 – 4710-310 BRAGA
Tel e Fax: 253216448 · E.mail: 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.



dossier



A Página analisa neste dossier a estrutura de ensino profissional de quatro países da União Europeia: Suécia, Grécia, Alemanha e República Checa. A escolha não foi aleatória. Através destes exemplos procurou-se reproduzir o contexto geográfico e social que caracteriza cada uma das zonas a que estes países pertencem e, através deles, mostrar como de norte a sul, do centro ao leste, se encara e se organiza este tipo de aprendizagem. Sem pretender que nesta amostra estejam representados "bons" ou "maus" modelos, eles servem fundamentalmente para dar a conhecer algumas das perspectivas que orientam o ensino profissional em alguns dos nossos parceiros europeus e, quem sabe, retirar deles algumas ideias para o futuro.

SUÉCIA

O sistema de ensino secundário na Suécia está dependente do ministério da educação nacional mas é gerido localmente por autarquias, conselhos regionais ou estruturas independentes criadas para o efeito. A situação mais comum, porém, é as escolas serem geridas pelas câmaras municipais e conduzidas pela figura de um reitor (rektor) ou de um delegado principal. Segundo a lei, cada município tem o direito de criar as suas próprias escolas secundárias, fazendo com que ao longo dos anos noventa um número crescente de autarquias tenha optado pela criação destas estruturas a nível local.

Os programas nacionais do ensino profissional têm uma duração de três anos e são concebidos de forma que os alunos tenham oportunidade de escolher diversos cursos de especialização simultâneos numa mesma área de formação, partindo de um núcleo base de oito disciplinas comuns a todos os programas. O programa de "Construção", por exemplo, orientado como banda larga para a construção e renovação de edifícios, possui como especializações a construção de casas, a pintura de edifícios e o trabalho de chaparia.

Alguns programas permitem uma especialização no segundo e terceiro anos sob a forma de orientações nacionais, possibilitando-se aos municípios a implementação de orientações de carácter local de acordo com as suas necessidades.

Em todos os programas o aluno

tem à sua disposição 300 créditos, de um total de 2500, para opções individuais, podendo escolher, por exemplo, estudar uma segunda língua estrangeira ou mesmo optar por cursos de outros programas. Desta forma, criam-se oportunidades de escolha flexíveis ao longo do percurso escolar que permitem, inclusivamente, a mudança de curso a meio da formação.

Os sectores de formação dos programas nacionais cobrem áreas tão distintas como a recreação de crianças, a construção; a engenharia electrónica; energia; artes; engenharia de veículos; artesanato e profissões manuais; negócios e gestão; indústria; restauração; alimentação; comunicação; recursos naturais; ciências naturais; saúde e enfermagem; ciências sociais e tecnologia.

Para os alunos com interesses distintos daqueles que constam nos programas nacionais, existem como alternativa os chamados "programas especiais". Estes programas prolongam-se também por três anos e equivalem, em termos de certificação, aos programas nacionais, acrescentando às oito disciplinas nucleares dos programas nacionais um trabalho de projecto.

A principal diferença refere-se ao facto de a aprendizagem combinar os cursos de carácter nacional com a oferta estabelecida a nível local pelas autarquias. O objectivo destes programas é o de proporcionar às escolas e aos alunos uma liberdade de escolha e uma flexibilidade acrescidas em relação àquela que está prevista nos programas

nacionais. Os programas especiais são, na maioria dos casos, organizados pelos municípios em conjunto com o mundo do trabalho local, e o interesse por eles tem vindo a crescer desde o final dos anos noventa.

Aprender no Mundo do Trabalho

O ministério da educação sueco tem actualmente em curso um projecto-piloto destinado a implementar o programa "Aprender no Mundo do Trabalho", através do qual cerca de um terço do período de formação se processa em contexto de trabalho e ao qual é consagrado um plano de estudos próprio.

De acordo com as autoridades educativas suecas, este projecto pretende constituir uma "alternativa aos planos de estudos e às competências estabelecidas pelos programas nacionais e pelos programas especiais do ensino regular", sendo oferecidos por escolas com formação em contexto de trabalho (APU). Além de proporcionar aos alunos um contacto profissional com a sua área de interesse, pretende-se que este programa seja uma forma de envolver mais de perto o meio empresarial na delineação e na implementação da oferta de formação profissional.

Os conteúdos do plano de estudos aplicados ao programa "Aprender no mundo do trabalho" são determinados através de um acordo estabelecido entre o aluno, a escola e a empresa. Os municípios, ou no caso de as escolas secundárias serem de carácter particular, são os órgãos gestores do processo de

aprendizagem, o que significa que os participantes são encarados como estudantes e não como estagiários. Os parceiros sociais envolvidos neste programa têm assento num conselho, onde, em cooperação com as escolas, participam da sua implementação. Os alunos envolvidos neste projecto-piloto ficam aptos a desempenhar uma profissão e obtêm um certificado que lhes permite prosseguir estudos especializados no ensino superior.

GRÉCIA

O ensino secundário grego está dividido em dois graus. O primeiro (gymnasia) é equivalente ao 2° e 3° ciclos do ensino básico português, o segundo inclui dois tipos de escolas: as unificadas e as técnico-profissionais (TEE). Estas últimas dividem-se, por sua vez, em cursos de um e de dois anos, cujo objectivo é preparar os jovens para o mercado de trabalho. A componente prática dos cursos profissionais é efectuada em Centros de Trabalho Escolares, que funcionam como unidades autónomas.

No sentido de promover a orientação profissional dos alunos, existem 68 Centros de Aconselhamento e Orientação (KESYP) a nível distrital e cerca de 200 gabinetes de Orientação Profissional Escolar (SEP) espalhados pelo país, ambos sob jurisdição do Ministério da Educação Nacional e dos Assuntos Religiosos. Os SEP têm como função orientar os alunos nos diversos níveis da sua aprendizagem, no aconselha-

a página da educação março 2005

dossier



mento vocacional e no desenvolvimento das suas competências.

As TEE são classificadas como ensino não obrigatório e oferecem cursos diurnos e nocturnos divididos em dois níveis: um primeiro de dois anos e um segundo de um ano, considerado como especialização. Aos cursos nocturnos é acrescentado um semestre suplementar nos dois níveis. Cada um deles funciona autonomamente e a ambos corresponde um certificado de competências próprio.

A admissão no primeiro nível das TEE é efectuada mediante a apresentação de um certificado de conclusão da escolaridade básica obrigatória. Para ingressar no segundo nível é necessário ter concluído o primeiro nível com aprovação. As TEE destinam-se a todos os alunos não trabalhadores a partir dos 15 anos. O ensino nocturno destinase apenas aos trabalhadores, que podem inscrever-se até à idade de 50 anos.

Formação bi-etápica

Os programas curriculares das TEE estão divididos em disciplinas de carácter geral e em disciplinas de especialização técnica. Os conteúdos de carácter especializado preenchem 58-62% do programa no primeiro nível e 63-67% no segundo.

Na primeira etapa do primeiro nível, o currículo é composto por 14 horas semanais de conhecimentos gerais (educação religiosa, grego moderno, matemática, física, química, educação física, língua estrangeira e informática) e de 20 horas de aprendizagem especializada.

Na segunda etapa do primeiro nível são ministradas 14 horas de disciplinas de carácter geral (grego moderno, história, matemática, física, química, língua estrangeira e educação física) e 24 horas de disciplinas de especialização.

Concluído o primeiro nível de ensino profissional, os alunos podem pedir um certificado para exercer um ofício, inscrever-se na especialização correspondente no segundo nível ou prosseguir estudos no segundo nível do ensino secundário unificado.

No segundo nível, estão previstas 8 horas de matérias gerais (grego moderno, matemática, física e informática) e 26 horas de cursos de especialização, totalizando 34 horas de aulas semanais. Os graduados do segundo nível das TEE podem iniciar-se na vida profissional através do correspondente diploma, especializar-se na sua área de formação num Instituto de Formação Profissional ou inscrever-se num Instituto de Educação Tecnológica através da prestação de exames.

Nos cursos nocturnos, os programas incluem as mesmas disciplinas mas com um horário reduzido: entre 6-9 horas para as disciplinas de carácter geral e 13-18 horas de disciplinas de especialização.

Ambos os níveis de ensino profissional cobrem as seguintes áreas, divididas, por sua vez, em especializações individuais: engenharia mecânica, electrónica, electricidade, artes aplicadas, têxteis e confecção, construção economia e destão agronomia, alimentação e ambiente, saúde e assistência social, química laboratorial, actividades de tráfego marítimo, ciências e redes de informação, estética e cabeleireiro. O número de áreas de especialização oferecidas nas TEE está dependente das necessidades sócio-económicas locais, do número de candidatos e das preferências dos alunos.

Ao longo da sua formação, os alunos das TEE efectuam os estágios em Centros de Trabalho Escolares, bem como em contexto de trabalho no sector público e privado.

ALEMANHA

Na Alemanha, as escolas profissionais (berufsschulen) admitem apenas os alunos que tenham o certificado de conclusão da escolaridade obrigatória (Hauptschulabschluss) e oferecem formação que pode ser frequentada a tempo completo ou parcial. No âmbito deste modelo é possível seguir um plano de formação integrado no chamado sistema dual, através do qual os alunos dividem a aprendizagem, em regime simultâneo ou alternado, entre a escola e um estágio conduzido numa empresa, e onde estas assumem o papel de parceiros sociais nos planos de formação. Cerca de dois terços dos jovens alemães opta por este modelo, que se prolonga, regra geral, por três anos, dependendo da área de especialização escolhida, por ter uma dupla vantagem: a de qualificar para o exercício de uma profissão e a de permitir, na maioria dos casos, o prosseguimento de estudos.

O objectivo do sistema dual é o de proporcionar uma formação básica de largo espectro e transmitir as qualificações e competências necessárias ao exercício de uma ocupação especializada. Os alunos que concluem as formações com sucesso ficam aptos a desempenhar uma profissão qualificada num quadro de 350 ocupações oficialmente reconhecidas.

De uma forma geral, o estágio no sistema dual é baseado num contrato estabelecido entre a empresa e o estagiário, através do qual estes passam três ou quatro dias por semana no local de trabalho e dois dias na escola. As empresas assumem os custos do estágio e remuneram o estagiário com uma avença estabelecida pelo contrato colectivo de trabalho do respectivo sector. O valor da avença aumenta anualmente e representa cerca de um terço do salário inicial pago a um profissional da área.

As competências e os conhecimentos adquiridos na formação em contexto de trabalho são regulados por um quadro próprio, estabelecido em termos de conteúdo e de tempo na estrutura do plano de formação, cujas condições são especificadas pela empresa num plano individual de formação. A escola fica responsável pelo equipamento próprio ao desempenho de cada área de actividade. A formação em contexto de trabalho pode ser realizada no âmbito da indústria e do sector dos serviços civis, em profissões independentes e em estabelecimentos privados.

As aprendizagens e competências adquiridas no contexto escolar são combinadas com trabalho prático e aplicadas em situações concretas. O acordo aluno-empresa é estabelecido mediante a aplicação de um modelo "standard" nacional e funciona independentemente das necessidades laborais das empresas, indo antes ao encontro das necessidades do mercado de emprego. O estágio tem lugar em empresas onde as competências exigidas pelo regulamento de formação possam ser garantidas por profissionais de experiência comprovada. A qualificação das empresas e do pessoal é determinada e continuamente revista pelas organizações profissionais competentes e pelos diversos ramos da indústria, que acompanham igualmente os estágios.

Modelos pedagógicos distintos

As escolas profissionais alemãs (berufsschulen) compreendem três tipos de estabelecimentos de ensino: as Berufsfachschule, as Fachoberschule e as Fachschule. Existem ainda outros tipos de escolas profissionais em alguns estados, mas a sua importância no sistema é diminuta.

No contexto do sistema dual de ensino profissional que tem sido



março 2005

dossier



descrito, as berufsschulen são escolas que proporcionam aos alunos aprendizagens gerais e especializadas tendo em atenção as necessidades do estágio profissional, mas com autonomia de ensino relativamente ao mundo do trabalho.

Cerca de um terço da carga lectiva é preenchida com disciplinas de carácter geral, nomeadamente na área da língua materna, estudos sociais e económicos, religião e desporto. Os alunos vão à escola num regime de tempo parcial e têm habitualmente 12 períodos de aulas por semana.

As berufsfachschulen são escolas profissionais que oferecem um leque variado de formações e de períodos variáveis, cujo objectivo primordial é o de formar assistentes técnicos que trabalharão predominantemente em instalações laboratoriais. Nestas escolas são oferecidos cerca de 30 especializações, todas elas oficialmente certificadas, que vão desde assistentes de automação e informática até assistentes de tecnologia ambiental.

As fachoberschule equivalem ao 11º e 12º anos, sendo necessário ter um certificado de 10º ano para as frequentar. Estas escolas proporcionam aos alunos teoria específica e conhecimentos práticos para entrada em instituições de ensino superior denominadas Fachhochschulen, onde é ministrada formação na área tecnológica, comercial, administrativa, agrícola, do design, da nutrição, do servico social, etc. O estágio nas fachobershule inicia-se no primeiro ano do curso e tem lugar quatro dias por semana ao longo de um ano. No segundo ano de formação são dedicados cerca de 10/12 períodos de formação específicos num total de 30 semanais.

As fachschulen proporcionam formação profissional contínua, para a qual é necessário ter adquirido uma formação profissional e experiência

em contexto de trabalho prévia. As matérias obrigatórias nos cursos de dois anos das fachschulen compreendem cinco áreas: comércio agrícola, design, tecnologia, economia e serviços sociais. Os cursos de ensino geral/multidisciplinar aqui oferecidos servem sobretudo para alargar conhecimentos não especializados, ao passo que os cursos de especialização têm como objectivo adquirir competências alargadas na área de especialização.

REPÚBLICA CHECA

O sistema de ensino secundário profissional checo está dividido em dois ramos: o ensino secundário técnico (Strední odborné školy) e o ensino secundário vocacional (Strední odborná uèilištì).

As escolas secundárias técnicas oferecem um curso geral de quatro anos complementado com um ensino técnico especializado, de acordo com o tipo de escola e a área de estudo em questão, qualificando os alunos com o "maturitní zkouška", o que os habilita tanto para o desempenho de actividades em todas as áreas da economia (indústria, agricultura, serviço social, cultura e saúde), como para o prosseguimento de estudos.

Algumas destas escolas oferecem igualmente cursos de três anos (especialmente nas escolas secundárias vocacionadas para o serviço de saúde), qualificando os alunos com o "závìreèná zkouška". O número de alunos a enveredar por esta via é, porém, muito reduzido.

Tendo como base a especialização numa determinada área de actividade, as escolas secundárias vocacionadas para o ensino técnico estão divididas em prùmyslové školy, ou seja, escolas que se dedicam a uma área de formação específica, como engenharia mecânica, cons-

trução, química, engenharia electrotécnica, ou em escolas de negócios, escolas secundárias agrícolas, escolas secundárias florestais, escolas secundárias médicas, escolas secundárias pedagógicas, etc. Estas escolas especializadas estão gradualmente a diversificar a oferta para vários programas educacionais.

As escolas secundárias de ensino técnico artístico são classificadas como "Konzervator", conferem uma qualificação própria (úplné strední odborné vzdìlání e/ou vyší odborné vzdìlání) e oferecem formação em belas artes nas áreas da dança (oito anos), canto, música e teatro (seis anos).

De uma forma geral, as escolas secundárias de ensino técnico oferecem 90 áreas de estudo nos cursos de quatro anos e 20 nos de três anos. Em Janeiro de 1998, entrou em vigor o modelo "Standard" do Ensino Secundário Profissional, que avalia os conhecimentos gerais e as aprendizagens vocacionais básicas e especializadas (ao nível da expressão, das competências pessoais e interpessoais, da resolução de problemas e de aplicações numéricas e do uso das tecnologias da informação) de uma forma comum. Este modelo está a ser gradualmente adaptado a standards profissionais nas diversas áreas de actividade da economia em colaboração com o mundo do trabalho.

O currículo das escolas secundárias técnicas incluem uma formação de carácter geral (Língua Checa e literatura, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, educação cívica e educação física) e uma formação vocacional focada nos exercícios práticos e laboratoriais.

Este plano de estudos inclui a colocação numa empresa ou instituição em contexto de trabalho, cuja duração é calculada em função da área de estudo. A relação das cargas lectivas varia em função da área de estudo e do ano a que dizem respeito, pendendo geralmente em favor das disciplinas de especialização em cerca de 40% a 60%, num total de 33 horas semanais.

Ensino secundário vocacional

O ensino secundário vocacional, por seu lado, oferece cursos de dois e três anos, que preparam os alunos para profissões de carácter manual e similares, e de quatro anos, que qualificam os alunos para o desempenho de tarefas em áreas profissionais com algum grau de exigência ou que exijam funções técnicas de natureza operativa. A fatia substancial do processo de aprendizagem é dedicada ao treino profissional, através do qual os alunos adquirem competências práticas para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento de estudos, exceptuando os cursos de dois anos.

O ensino vocacional tem muitas semelhanças com o ensino técnico em termos organizacionais e curriculares. Assim, tal como no ensino técnico, existe um variado leque de oferta de áreas de estudo (43 para os cursos de dois anos; 120 para os de três anos e 40 para os de quatro anos), e a formação de carácter geral é a mesma.

A grande diferença entre os dois sub-sistemas reside na carga horária dedicada à componente vocacional dividida entre disciplinas teóricas relacionadas com a área de aprendizagem (seleccionadas de acordo com a natureza da formação) e o treino prático de competências. A proporção entre estas três componentes varia conforme a duração dos cursos. Os cursos de três anos, que são os mais procurados, dedicam 30-35% à formação geral, 20-30% à formação teórica e 35-45% à formação prática, Nos cursos de quatro anos o rácio é de 40%, 30%, 30%. O número médio de aulas semanais é, tal como nos cursos técnicos, de 33 horas semanais.

a página da educação março 2005

andarilho



Com esta primeira abordagem abrimos um novo espaço dedicado à informação sobre sistemas educativos de países da União Europeia. Começamos pelo Luxemburgo. A informação a divulgar neste espaço seguirá, tanto quanto possível, os mesmos critérios de modo a facilitar eventuais comparações. Procuraremos divulgar informação sobre questões que interessem aos leitores. As sugestões ou pedidos de informação podem ser feitas para o email do nosso jornal: redaccao@apagina.pt.

Estrutura

A escolaridade obrigatória no sistema de ensino luxemburguês comporta dois anos de educação préescolar, seis anos de ensino primário (que equivalem ao 10 e 20 ciclos no ensino básico português) e três anos de ensino secundário (70, 80, 90 anos). Dentro da educação préescolar foi criado o ensino precoce, facultativo, e destinado a crianças com três anos de idade.

O ensino secundário apresenta-se sob duas modalidades: geral e técnico. O ensino secundário geral tem uma duração de sete anos (aproximadamente equivalentes aos nossos 7°, 8°, 9°, 10°, 11°, 12° mas ainda com o 13° ano) e conduz à obtenção de um diploma de fim de estudos secundários destinado sobretudo ao ingresso no ensino superior universitário.

O ensino secundário técnico tem de cinco a sete anos de dura-

ção, dependendo do regime de formação escolhido (profissional ou técnico, respectivamente). No final deste ciclo educativo os alunos recebem um certificado profissional ou um diploma de técnico podendo ingressar no mercado de trabalho ou seguir os estudos nas escolas técnicas superiores.

Ao longo de todos os níveis de ensino existe educação diferenciada destinada a crianças com deficiências físicas ou necessidades educativas especiais.

População escolar

Para o ano de 2002/2003 a população escolar total do Luxemburgo ascendia aos 100.861 alunos repartidos da seguinte forma: 3215 na educação precoce (3,8%); 11576 no pré-escolar (11,4%); 34081no ensino primário (33,7%); 12637 no ensino secundário geral (12,5%); 22093 no ensino secundário técnico (22%); 694 na educação diferenciada (0,6%); 4619 na formação profissional (4,5%); 11946 na formação de adultos (12%).

Importa especificar que 253 dos alunos que frequentam o ensino primário estão inseridos numa modalidade de ensino especial que se distingue por ser composta por um conjunto alternativo de aulas de acolhimento e apoio educativo (ver Currículos).

Sistema de avaliação

Durante os 11 anos de ensino obrigatório não existem exames nacionais. No ensino primário há uma avaliação contínua feita em determinados grupos de disciplinas e uma avaliação sumária mais alargada versando áreas curriculares, realizada através de testes periódicos geralmente escritos. A passagem do ensino primário para o ensino secundário inferior depende da apreciação dos resultados do aluno por um conselho de orientação a quem cabe ainda o papel de elaborar um relatório de apreciação sobre a via de ensino mais adequada para o aluno seguir os seus estudos. A retenção no 6o ano pode acontecer em casos excepcionais por ordem do conselho e com o consentimento dos pais.

No ensino secundário superior (pós-obrigatório) a avaliação baseia-se na realização de testes por período a todas as disciplinas. A obtenção dos diplomas de conclusão do ensino secundário superior geral e técnico e dos certificados de fim de estudos profissionais implicam a realização de exames ao nível nacional. Dos alunos que no final do ano lectivo de 2002/03 se candidataram à obtenção do diploma de fim de estudos do ensino secundário geral, 13,4% não teve sucesso; no ensino secundário técnico essa percentagem é de 22%; no ensino secundário profissional 20% dos alunos não conseguiram obter o certificado.

Currículos

A grelha horária semanal no ensino primário é composta por 28 lições. As áreas ensinadas são: as línguas alemã, francesa e luxemburguesa; matemática; actividades criativas; educação artística, musical, desportiva; introdução às ciências: geografia, história, ciências naturais; educação moral e social ou religião e moral. Faz ainda parte do ensino primário, o ensino especial composto por aulas de acolhimento e apoios educativos ao nível da língua luxemburguesa e da inserção escolar e so-

cial dos alunos com necessidades pedagógicas específicas. Esta modalidade distingue-se do ensino diferenciado destinado a alunos com deficiências físicas e mentais.

No final deste ciclo de seis anos os alunos são orientados ou para o ensino secundário geral ou para o técnico de acordo com as suas capacidades, interesses e necessidades. Independentemente da modalidade escolhida os alunos frequentam três anos obrigatórios de ensino secundário inferior.

A passagem para o secundário superior, cuja frequência já não é obrigatória, implica uma nova diferenciação curricular apenas para os alunos que frequentaram o ensino técnico. Este subdivide-se em duas modalidades: técnica com a duração de quatro anos e profissional, que pode ir de dois a três anos. Os alunos a frequentar a via de ensino geral frequentam quatro anos no secundário superior.

Salários e reforma

Um professor do ensino primário pode auferir um vencimento médio anual líquido que oscila entre 30.898 e 68.978 euros, no ensino secundário inferior e superior os salários oscilam entre os 48.434 e 91.190 euros. Nestes valores não são tidos em conta pagamentos extra por responsabilidades acrescidas à componente lectiva, ajustes relacionados com as qualificações, mérito, horas extraordinárias, ou apoios financeiros relacionados com a habitação, saúde e despesas com viagens.

Para obter a reforma completa, o professor, independentemente do grau de ensino, deve ter 30 a 35 anos de serviço.

A COR das escolas Andreia Lobo

a página da educação março 2005

na contra capa



De acordo com dados do Eurydice, o servico de estatística da União Europeia (UE), existirão actualmente nas escolas dos países da UE, em média, cerca de 6 por cento de alunos estrangeiros em idade escolar. O número de alunos imigrantes tem vindo a crescer, e espera-se que continue a crescer, nas escolas portuguesas. É uma nova realidade a exigir atenção e respostas sérias. A carta que aqui se publica, enviada por uma professora e com o apoio de um grupo de professores da Escola Garcia de Orta, levanta questões que é obrigatório debater. Fica a carta aqui publicada sendo para o nosso jornal uma chamada de atenção para que este tema venha a ter desenvolvimentos futuros.(1)Com base nesta experiência e noutras de que possamos ter conhecimento.

Sou professora do 8o grupo B da Escola Secundária Garcia de Orta, Porto, e estou, neste momento a acompanhar dois alunos ucranianos, na consecução de um projecto de apoio a alunos estrangeiros implementado nesta escola e levado a cabo por professores com disponibilidade horária. Infelizmente o resultado deste traba-Iho tem-se revelado muito insuficiente por várias razões, a começar pela carga horária dos próprios alunos, obrigados a frequentar o currículo completo do ano em que estão inscritos.

A estes alunos foi dada equivalência para frequentarem o 7o e 12o anos, respectivamente, sem que aos mesmos tenha sido exigido o domínio da língua portuguesa. Concretamente o aluno do 7o ano chegou a Portugal em Agosto de 2004 e no mês seguinte ingressou no 3o ciclo do ensino básico português.

Estas equivalências são de facto um presente envenenado. Por muito

que estes alunos tenham facilidade na aprendizagem de línguas (e nem todos a terão) não são capazes de acompanhar as aulas em Português. A minha aluna de 12o ano - uma estudante empenhadíssima que já está a repetir o ano - não tem qualquer hipótese de entender um Fernando Pessoa, uma Sophia de Mello Breyner... que o programa lhe exige. Por isso perderá de novo o ano.

Para além do tempo desperdiçado, que vai ser feito da auto-estima destes adolescentes que, apesar de um esforço titânico, acumulam negativas sobre negativas?

A estes jovens teria de ser oferecido um curso intensivo de Português, de carácter obrigatório, antes de lhe ser dada qualquer equivalência o que não seria difícil se agrupassem todos aos alunos que estão nestas condições numa única escola em cada cidade. Desta maneira estaríamos, de facto, a contribuir para o sucesso destas crianças e jovens e poderíamos, em boa consciência, estar satisfeitos pelo acolhimento dispensado aos imigrantes. Em vez disso, dão-se equivalências que são uma forma hipócrita de resolver o problema dos estudantes imigrantes ou estrangeiros.

Informamo-nos na nossa escola sobre a hipótese de um currículo alternativo para minimizar a gravidade da situação dos nossos alunos. Não há nada que se possa fazer, porque a sua situação não está prevista! Num país que já foi um país de emigrantes, que sentiu na pele a discriminação e que agora se tornou num país de imigrantes, não há nada previsto para ajudar os alunos estrangeiros a integrarem-se de uma forma racional e eficaz na escola portuguesa!

Esta preocupação que não é só minha, mas de muitos professores que vivem de perto a situação dos alunos imigrantes. Comigo assinam

esta carta outros professores desta escola com uma experiência semelhante à minha

Nota:

1) Os professores que tenham experiência desta problemática podem contactar-nos contribuindo desse modo para uma abordagem mais próxima e profunda e do problema.

Subscrevem:

Maria Gagliardini Graça

presidente do Conselho Executivo

Rosa Vide, 10º grupo A

directora de turma de um aluno ucraniano Manuela Costa

directora de turma de uma aluna ucraniana

Conceição Pinto da Rocha professora e bibliotecária da Esc Sec Garcia de Orta

Celeste Silva, 8º grupo A Maria Manuela Vale

professora de aluna ucraniana do 12º ano

Alberto Santos Silva psicólogo

PROTAGONISTAS

Manuela Salvador Cunha Professora do 8º Grupo-B, Escola Secundária Garcia de Orta, Porto

O RACISMO

Conselho Europeu denuncia sérios problemas de racismo na Bósnia-Herzegovina

A Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (CERI), grupo de monitoração dos direitos humanos do Conselho Europeu, denunciou num recente relatório a ocorrência de "sérios problemas de discriminação racial e de segregação de carácter étnico e religioso" que persistem naquele país após a sua independência, como resultado de "políticas nacionalistas exercidas por partidos políticos com fundamentação étnica".

Estes problemas, afirma o documento, "agravam a situação de determinados grupos populacionais numa sociedade globalmente afectada por duras condições socio-económicas derivadas do pós-querra". Entre as populações afectadas, refere-se, estão principalmente "membros de grupos minoritários que tentam regressar às suas casas", e outras minorias nacionais.

O relatório chama também a atenção para o facto destes problemas de discriminação e de segregação estarem presentes em "todas as áreas da vida dos cidadãos, particularmente no emprego, na educação, na habitação e no acesso a serviços de saúde e de segurança social".

Uma das principais causas para esta situação deve-se ao "forte elo existente entre o acesso aos direitos e a pertenca étnica", que torna difícil para aqueles que não pertencem a grupos étnicos dominantes, aos níveis local ou nacional, terem acesso a direitos e oportunidades em áreas consideradas vitais para a vida dos cidadãos.

A CERI recomenda que as autoridades bósnias actuem com determinação

em várias frentes para inverter o actual panorama, sobretudo no plano legal e político, apontados como áreas em que se torna premente a integração da diversidade étnica representada no país. A Comissão reforça, nesse sentido, a "necessidade de uma mudança gradual que aponte para uma abordagem fortemente baseada na incorporação étnica com vista ao reconhecimento da ampla cidadania democrática bósnia".

Fonte: AFP

a página da educação março 2005

na contra capa



Aumentar a média de 10% de participação na aprendizagem ao longo da vida na União Europeia para 15% até 2010 é uma das metas a que se propõe o Conselho Europeu (CE), no relatório "Educação para o Trabalho - políticas de formação para a Europa". Para concretizar esta meta, o CE salienta a importância da formação no local de trabalho como uma parte da aprendizagem ao longo da vida. No entanto, a evidência sugere que a maior parte dos jovens que entram no mercado laboral colocam de lado a formação. Em 2001, cerca de 65% de trabalhadores com idades dos 19 aos 22 e 80% com 23 a 24 anos da União Europeia (UE), dizia não ter participado em nenhuma formação desde que empregado.

De acordo com o Observatório para a Formação Profissional Contínua, menos de 40% de homens e mulheres a exercer uma profissão participaram em 1999 em alguma acção de formação profissional, sendo que a pesquisa não incluiu os sectores da educação, saúde, serviços sociais e comunitários e agricultura (Fig.1).

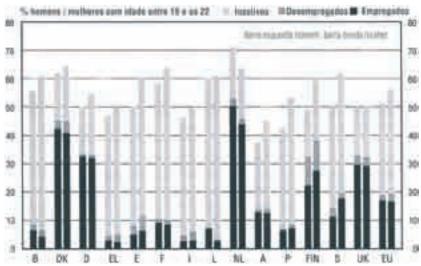
A redução do número de jovens com baixas qualificações com idades entre os 18 e os 24 anos é também outra das metas a alcançar até 2010. Apesar do aumento do número que jovens que permanecem no sistema de ensino após o fim da escolaridade obrigatória, em 2001 na UE, cerca de 45% de jovens entre os 19 e os 22 anos e dois terços com 23 e 24 anos não frequentavam o sistema de ensino nem qualquer tipo de formação. Na maioria dos países, a taxa de abandono escolar é significativamente maior entre os jovens do sexo masculino do que feminino. Pelo contrário, a maioria dos jovens do sexo masculino com baixa qualificação e sem estar a frequentar qualquer tipo de formação estavam a exercer uma profissão, metade das jovens em iguais circunstâncias estava desempregada ou não fazia parte da força de trabalho linactiva, ainda sem conseguir emprego] (Fig.2).

A tónica do relatório aponta para a necessidade de aumentar a participação em acções de formação contínua entre os empregados e impedir que os jovens deixem os sistemas de ensino logo após o fim do ensino obrigatório, ou pior, antes. No entanto, há ainda uma chamada de atenção para este facto: a necessidade de aumentar as qualificações pedidas em empregos onde tradicionalmente não são requeridas formações específicas ou diferenciadas e por isso são considerados lugares de baixa qualificação. O objectivo, de acordo com o relatório, será o de aumentar o valor e a importância social de profissões que desse ponto de vista ainda são pouco valorizadas e impedir que se extingam por gorarem as expectativas dos jovens qualificados.

Fig. 1 – Participação em formação contínua de homens e mulheres a trabalhar em empresas em 1999.

	Bel	Din	Ale	Gre	Esp	Fra	Irl	Lux	Hol	Aus	Por	Fin	Sue	Rei	UE
Н	41%	52%	35%	15%	26%	48%	40%	34%	44%	31%	18%	48%	60%	50%	40%
M	41%	55%	29%	17%	27%	45%	44%	39%	36%	32%	18%	53%	61%	47%	37%

Fig. 2 – Participação em formação de homens e mulheres com idades entre 19-22 em formação de acordo com a situação laboral



Legenda B - Bel (Bélgica) DK - Din (Dinamarca)/ D - Ale (Alemanha) EL - Gre (Grécia) E-Esp (Espanha) I (Itália)

IRL (Irlanda)

L- Lux (Luxemburgo)
NL- Hol (Holanda)
A- Aus (Áustria)
P- Por (Portugal)
FIN (Finlândia)
S- Sue (Suécia)
UK - Rei (Reino Unido)
UE (União Europeia)

A Escola Pública cumpre as suas responsabilidades sociais quando se afirma como um contexto educativo que permite que todas as crianças e jovens, apesar das suas condições de vida, possam beneficiar da apropriação do património cultural de que hoje dispomos no âmbito do seu processo de desenvolvimento pessoal e social

Afirmámos - no último artigo que subscrevemos para «a Página» - que são as responsabilidades educativas que a Escola Pública deverá assumir que garantem que esta instituição cumpre as suas responsabilidades sociais, condição esta que permite afirmar a sua importância como uma instituição insubstituível e incontornável no país e na sociedade em que vivemos.

Isto significa, então, que, de acordo com a perspectiva que defendemos, a Escola Pública cumpre as suas responsabilidades sociais quando se afirma como um contexto educativo que permite que todas as crianças e jovens, apesar das suas condições de vida, possam beneficiar da apropriação do património cultural de que hoje dispomos no âmbito do seu processo de desenvolvimento pessoal e social. Afirmar as responsabilidades educativas da Escola Pública como condição necessária à assunção das suas responsabilidades sociais não significa, no entanto, que a Escola Pública não seja obrigada a enfrentar desafios que estão muito longe de se confinar a desafios de carácter exclusivamente educativo. Não há pedagogia que resista à fome, aos maus-tratos e à indiferença a que muitas crianças se encontram sujeitas fora das escolas. Fome, maus-tratos e indiferença que não podendo ter as costas largas, também não poderão ser ignorados como factores capazes de interferir na vida e no sucesso académico dessas crianças. O que fazer?

Teremos que começar por admitir que as escolas não podem ser entendidas nem como um espaço insular, imune às vicissitudes e aos problemas do mundo que as rodeia, nem como um espaço omnipotente, capaz, por isso, de enfrentar, em



41

a página da educação março 2005

na contra capa

As responsabilidades sociais da escola pública

quaisquer circunstâncias, os desafios decorrentes do modo como essas vicissitudes e esses problemas afectam a vida dos alunos no seio dessas mesmas escolas. O facto de se recusar entender as escolas como espaços omnipotentes não significa, no entanto, que se recuse qualquer possibilidade destas, em nome da necessidade de cumprirem os seus mandatos educativos, assumirem outras responsabilidades para além das responsabilidades que, por via destes mandatos, lhes cabem de facto assumir. Chegados aqui, importa distinguir, então, as responsabilidades da Escola, enquanto instituição, das responsabilidades profissionais dos professores, para se afirmar, enfim, que, hoje, nem as primeiras possuem recursos para promover Não há pedagogia que resista à fome, aos maus-tratos e à indiferença a que muitas crianças se encontram sujeitas fora das escolas.

projectos de carácter social, necessários para que as suas responsabilidades educativas possam ser assumidas na sua plenitude, nem os segundos se encontram capacitados ou poderão ser responsabilizados pelo desenvolvimento de tais iniciativas. Estes, os professores, têm que cumprir as obrigações nos domínio da gestão curricular, da animação do processo de ensino-aprendizagem e da gestão da avaliação. Às escolas compete, por seu turno, criar as condições institucionais, organizacionais e pedagógicas necessárias para que tal actividade possa ocorrer, requ-

lando o funcionamento da mesma e, igualmente, promover ou potenciar respostas que não se confinando, apenas, a uma dimensão educativa, devem ser accionadas em função de tal dimensão. Conclui-se, assim, que o modo da Escola Pública poder assumir as suas responsabilidades sociais passa pelo trabalho docente dos seus professores, pelas exigências e condições que as escolas lhes colocam e lhes oferecem para que possam realizar esse mesmo trabalho e, finalmente, pelas possibilidades e oportunidades de que as escolas dispõem para desenvolver projectos de carácter social que permitam o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa qualificada. Isso é possível ? Como é que é possível?

DISCURSO directo

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

AVALIAÇÃO EM FRANÇA

A maioria dos pais é favorável à introdução da avaliação contínua

Dois terços (67%) dos pais de alunos do secundário [baccalauréat], em França, afirmam-se favoráveis à proposta do governo de dar mais peso à avaliação contínua no ensino secundário, segundo uma sondagem publicada em meados de Fevereiro.

Esta medida é uma das propostas inserida na reforma do secundário apresentada pelo governo.

Os jovens dos 15 aos 20 anos encontram-se divididos (49% a favor, 51% contra) sobre esta questão, de acordo com a mesma sondagem.

No conjunto da população, seis franceses em cada dez são favoráveis a

esta medida. Um número muito grande de estudantes tem-se manifestado nas ruas contra a proposta.

O ministro da Educação Nacional, François Fillon, tem reafirmado que "a modernização do secundário [baccalauréat] é indispensável, com menos provas finais, seja com uma parte da avaliação contínua, seja com avaliação durante os cursos de formação".

Fonte: AFP

SUICÍDIO

Colômbia comovida com suicídio de menino de oito anos "cansado de viver"

O suicídio de um menino de oito anos, que se atirou do terceiro andar da sua escola depois de dizer a um amigo e ao seu pai que estava "cansado de viver", comoveu a sociedade colombiana.

Segundo informou amplamente a imprensa local, no dia 15 de Fevereiro, a criança, Anthony Herrera, benzeu-se, abriu os braços e atirou-se do terceiro andar de uma escola de Bogotá, contou o seu professor de informática, que presenciou o facto.

O menor ainda foi levado com vida a um hospital próximo, mas morreu algumas horas depois.

O melhor amigo do menino contou à

imprensa que Anthony Herrera lhe havia dito que não queria continuar a viver.

O amigo contou à sua mãe, mas nenhum dos dois deu muita importância ao caso. "Por isso, espero que isso sirva de experiência a todos, pais, professores, irmãos, amigos e familiares: é preciso ouvir as crianças. Foi o grande ensinamento que Anthony nos deixou", disse Tatiana Correa, directora da escola.

Segundo dados do Instituto Colombiano de Medicina Legal, em 2003 houve na Colômbia 66 suicídios de menores de 15 anos, além de 230 tentativas de suicídio de menores de 10 a 13 anos.

Fonte: AFP

a página da educação março 2005

na contra-capa

DO SECUNDÁRIO I

Domingos Fernandes

Universidade de Lisboa

Faculdade de Psicologia

e de Ciências da

Educação

Os principais problemas
do secundário são de
natureza política,
cultural e pedagógica.
Seria interessante analisar
as famílias de problemas que
se distribuem por cada uma
destas áreas, as ligações
entre elas e as perspectivas
de solução.

pode impedir-nos de: compreender a natureza dos problemas; pôr em prática estratégias que ajudem a resolvê-los; e de avaliar regularmente o que se vai fazendo. Precisamente o que tem faltado nos últimos três anos. Não me recordo de alguma vez ter assistido à inoperância, à desorientação e mesmo à falta de conhecimento e competência que tem caracterizado estes últimos três anos. As escolas, os professores e os serviços nunca estiveram tão abandonados e entregues a si próprios!

2.Democratização. As práticas de orientação, ensino e avaliação desempenham um papel crucial na integração de todos os alunos, tal como a diversificação e flexibilidade de percursos. Os alunos não podem sair do secundário sem quaisquer qualificações!

3. Organização e funcionamento. As escolas devem assumir os seus projectos e as suas vocações, ser mais abertas à sociedade, à inovação e à avaliação e auto-avaliação dos seus processos e resultados.

ajustar aos projectos concretos das escolas e tem que estar ao serviço da inovação e da melhoria das formações.

7.Acção social escolar. Deve ter um papel decisivo no aumento do número de alunos nos cursos tecnológicos e profissionais. Tem que se articular melhor com a realidade social das escolas e melhorar procedimentos que garantam que os financiamentos são dirigidos a quem realmente deles necessita.

8.Rede de ofertas. Tem que ser

Oito linhas estratégicas para o desenvolvimento do Ensino Secundário



Os problemas que afectam o ensino secundário em Portugal vão desde as graves questões de insucesso e de abandono, à ausência de uma verdadeira «cultura do secundário», até à organização e desenvolvimento do currículo (níveis «macro, meso e micro») e à investigação e produção de conhecimento. Não existirão «soluções à medida» para cada um deles nem soluções «rápidas e eficazes». Digo isto porque, como é sabido, as questões educativas são sempre muito complexas. Envolvem uma miríade de sistemas, têm uma natureza dinâmica e abrangem milhões de pessoas. Por isso, as soluções nem são fáceis de encontrar, nem perduram o tempo que desejaríamos.

É evidente que o que foi dito não

Os principais problemas do secundário são de natureza política, cultural e pedagógica. Seria interessante analisar as famílias de problemas que se distribuem por cada uma destas áreas, as ligações entre elas e as perspectivas de solução. Uma vez que, por limitações de edição, tal não é possível, optei por seleccionar oito linhas estratégicas de desenvolvimento do secundário que discuto telegraficamente.

1.Identidade e cultura. O secundário tem que ser uma plataforma de boas oportunidades oferecidas por escolas que possuem um elevado potencial educativo e formativo, tem que ser um ciclo de formações com valor em si mesmo, diversificado, flexível e melhor articulado, com o básico, o superior e a sociedade. Melhorar a sua gestão e administração é uma prioridade a assumir por todos

4.Formação de professores. O investimento essencial tem que ser nas áreas técnicas, científicas e tecnológicas, nas didácticas, na avaliação e na administração e gestão das escolas.

5. Orientação. O desafio é integrar a orientação nas rotinas das escolas e não confiná-la a consultas de gabinete. É uma matéria que tem que envolver TODOS em torno de projectos e acções concretas.

6. Financiamento das escolas. É uma matéria que precisa de ser posta na agenda e que tem um papel determinante no que queremos que venha a ser o ensino secundário. O modelo de financiamento tem que se

mais flexível, dinâmica e melhor articulada entre si e com as outras redes de formação secundária e póssecundária. As associações de escolas secundárias, que deveriam ser incentivadas e criadas, podiam ter aqui um papel relevante numa rede mais orientada para as necessidades dos alunos e das comunidades.

Precisamos de um ensino secundário que prepare os jovens para um mundo mais incerto e inseguro e em acelerada transformação. Um mundo em que a dimensão económica vai permanecer importante. Por isso mesmo a escola secundária do futuro tem que proporcionar a todos os que a frequentam uma educação em que as dimensões sociais e humanas ocupam um lugar necessariamente destacado.

COMPUTADORES

Se pensa desfazer-se do seu computador destrua o disco duro

Uma universidade britânica demonstrou que os computadores em segunda mão contêm muita informação confidencial.

Os computadores usados vendidos por particulares ou por empresas contêm normalmente informação confidencial, susceptível de ser aproveitada por chantagistas ou outros indivíduos com queda para o crime.

Uma equipa da Universidade de Glamorgan, no Reino Unido, analisou mais de uma centena de computadores, comprados no mercado de segunda mão ou através da Internet, e descobriu que mais de metade dos seus discos duros continham informação pessoal e confidencial capaz de prejudicar os seus antigos proprietários. Entre os dados armazenados havia números da segurança social, de contas bancárias, provas de aventuras extramatrimoniais e informação biográfica muito detalhada sobre adultos e sobre menores.

Entre os proprietários originais dos computadores figuram universidades, escolas, empresas multinacionais, mostrando todos que haviam violado a lei britânica sobre protecção de dados, a qual obriga a eliminar com oportunidade informação sensível.

Os discos duros de computadores de várias universidades, como a de Hull ou Southampton, continham detalhes sobre portais da Internet especializados em material pornográfico visitados regularmente pelos universitários.

A companhia americana Monsanto, especializada na produção de plantas geneticamente modificadas, decidiu iniciar por sua conta uma investigação depois de ter descoberto que num dos discos duros se encontravam detalhes dos seus trabalhos secretos nesse campo.

Não basta apagar. O método mais seguro para impedir que dados de interesse pessoal ou das instituições não cheguem a mãos alheias é destruir fisicamente – com um bom martelo – o disco duro, ou mesmo, o computador. É o que asseguram os especialistas.

O escritor russo Arkady Averchenko (1881-1925) escreveu um delicioso conto humorístico com este título, onde o jovem Semen Pantalikin se enfureceu com a Matemática ao não saber resolver o problema do teste decisivo apresentado pelo "pobre professor de Matemática, completamente desprovido de imaginação", pois isso implicou reprovação na disciplina: "Estou perdido! O meu pai dar-me-á uma sova em vez da espingarda prometida. Maldita Matemática!" E o que impediu o jovem Pantili-

e Rodolfo?" Então o jovem reescreveu primeiro o problema de uma forma que se entendesse: "Antes de o sol dourar as copas dos gigantescos 'baobabs', de os pássaros das regiões tropicais despertarem nos seus ninhos, de os cisnes negros saírem dos enormes matagais de bambus australianos, Guilherme Bloker, o célebre bandido, terror de todo o país, pôs-se a caminho..."

Claro que com tanto romance, no fim não teve tempo sequer de reescrever completamente o problemissão para a Promoção do Estudo da Matemática e das Ciências", elaborou um relatório que nunca chegou a ser publicado, mas cujas recomendações circularam na internet; nenhuma recomendação foi implementada. Porquê? Haverá uma maldição (ancestral?) associada à disciplina de Matemática?

Em Portugal (e noutros países) os responsáveis caem muitas vezes na tentação de diminuir o lugar da Matemática nos currículos ("se não há Matemática não há insucesso");

dos temas mais elementares abordados no ensino básico. Hoje em dia um cidadão é confrontado com gráficos de muitos tipos, com a necessidade de gerir rendimentos, impostos e empréstimos, com um sistema eleitoral que não sabe se deve ser alterado, com sondagens frequentemente contraditórias, com previsões sobre a evolução de epidemias ou do aquecimento global, etc, etc, etc. Não é possível que a Matemática de um ensino básico de 9 anos prepare um cidadão para a vida de hoje! E se

a página da educação março 2005

na contra-capa

... Os responsáveis caem muitas vezes na tentação de diminuir o lugar da Matemática nos currículos ("se não há Matemática não há insucesso"); raciocínio primitivo que leva a que, por exemplo, depois da recente reforma do ensino secundário, uma fracção significativa de futuros professores do 10 ciclo terminem a sua formação matemática no 90 ano (não necessariamente com nota positiva); depois pretende-se que os professores do 10 ciclo ensinem mais Matemática?



kin de resolver o problema de Matemática? "O problema era demasiado abstracto para ele, que preferia as imagens concretas". O problema começava com "Dois lavradores saíram do povoado A em direcção ao povoado B; o primeiro anda 4 quilómetros por hora e o segundo 5", enquanto o jovem Pantilikin pensava "Que é isto de lavradores primeiro e segundo? Por que não haveriam de dar-lhes nomes humanos? Chamarem-lhes por exemplo, João e Basílio talvez tivesse sido prosaico em excesso; mas por que os não baptizaram com nomes romanescos como Guilherme

ma, quanto mais de o resolver! Reprovado!

A história do jovem russo Pantilikin, nos fins do século XIX, é estranhamente semelhante à de muitos jovens por esse mundo fora, incluindo portugueses. Porquê? Já fiz parte de uma comissão que produziu um relatório intitulado "Diagnóstico e Propostas para a Matemática Escolar", que foi editado pelo Ministério da Educação, mas nenhuma medida chegou a ser implementada, por razões que nunca consegui descortinar. Recentemente, uma muito mediática comissão denominada "Co-

raciocínio primitivo que leva a que, por exemplo, depois da recente reforma do ensino secundário, uma fracção significativa de futuros professores do 1º ciclo terminem a sua formação matemática no 9º ano (não necessariamente com nota positiva); depois pretende-se que os professores do 1º ciclo ensinem mais Matemática? E que professor pode ensinar aquilo de que não gosta (e necessariamente não entende)?

Antes de tentar perceber porque se revela a Matemática tão difícil, deveremos indagar se é ou não importante saber Matemática para além a tudo isso adicionarmos a formação que prepare para o bom exercício de alguma profissão...

Depois de concluir que a Matemática no ensino secundário precisa de ser estudada por todos (não necessariamente a mesma para todos), obviamente para além do mínimo indispensável a um cidadão do século XXI, vai ser preciso investir no ataque às dificuldades do ensino secundário de Matemática. De forma coerente, sistemática e determinada! Isto se quisermos que a educação forme tanto cidadãos como lhes dê meios para iniciar uma vida profissional de qualidade...

DO SECUNDÁRIO II

Jaime Carvalho e Silva Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra

SAÚDE

Para combater variáveis da gripe, o melhor é a prevenção

Perante as ameaças de uma epidemia, seja de gripe das aves, de outra doença emergente ou bioterrorismo, o melhor é coordenar os esforços, definir as prioridades e informar a população sobre o modo de agir, recomendam os especialistas.

"O problema do bioterrorismo é similar ao das doenças emergentes", já que nos dois casos é preciso estar preparado, afirmou o professor Philippe Kourilsky, director-geral do Instituto Pasteur.

Segundo estimativas do InVS, uma epidemia de gripe, causada por uma

adaptação ao homem do vírus H5N1, da gripe das aves na Ásia, poderia afectar entre dez e vinte milhões de pessoas na França e matar 1% dos doentes.

O risco de epidemia "nunca foi tão grande", segundo o director do departamento de vigilância e resposta às epidemias da Organização Mundial da Saúde (OMS). "É preciso estar preparado para fazer frente aos imprevistos", disse.

A preparação de uma vacina contra a epidemia de gripe de origem aviária levará tempo, segundo o presidente da Sanofi Pasteur MSD, Denis Hoch.

Para uma vacina habitual contra a gripe são necessários de seis a sete meses. Já está a ser preparado o protótipo de uma vacina contra o vírus H5N1 da gripe das aves.

"Ela permitirá ganhar tempo" para fazer a vacina "epidémica", em caso de mutação do vírus da gripe das aves, acrescentou.

Mas as empresas farmacêuticas não têm "capacidade de produzir vacinas para cobrir o conjunto da população, será preciso tomar decisões", em particular ao nível da OMS, para "ver como se garante uma distribuição justa das vacinas", insistiu.

Sobre o risco bioterrorista, o médico de clinica geral Jean-Etienne Touzé, do serviço de saúde do exército, destacou a necessidade de melhorar a vigilância epidemiológica e a coordenação dos laboratórios de pesquisa públicos e privados. Também é preciso, destacou, preparar a população para agir diante de um risco não identificado.

Fonte: AFP

a página da educação março 2005

> PRAÇA da república dos leitores



O professor no processo ensinoaprendizagem se relaciona principalmente ao desempenho escolar e, sem ele, não se faz escola. Os demais fatores que nos permitem fazer uma leitura do universo escolar podem nos levar a crer que as relações de poder existentes na escola tornam o professor, ao mesmo tempo, causa e conseqüência da realidade escolar.

Afinal, qual a função do professor na escola? Professor eficiente será aquele especialista em transferir conhecimentos? Será a mera transferência de conhecimento responsável pelo crescimento do aluno? Pensar desta maneira nos leva a relegar ao desprezo qualidades indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento tais como, a ação de procura do conhecimento de forma a obter uma aquisição duradoura, a reflexão crítica sobre o que fora apreendido, a curiosidade de buscar em fontes diferentes o conhecimento, o ques-

tionamento, a inquietação, a incerteza e muitas outras qualidades inerentes ao educando que se aventura na procura de novos saberes.

Infelizmente, muitas de nossas escolas ainda se baseiam em modelos positivistas de veiculação do conhecimento. O professor se apóia em modelos de comparação aos métodos utilizados por seus professores e (re) transmite as vivências de suas experiências escolares. Hoje as propostas de construção de uma escola com novos valores, nos levam ao encontro do pensamento de Trigueiro em "Filosofia da educação brasileira"(1983) que nos dá a idéia de que "a educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica"

Os homens não são recipientes vazios que completamos com o saber sistematizado ministrado nas escolas. O conhecimento é adquirido com a problematização de suas

dúvidas que se consolidam com as relações que podem ser feitas com o mundo que o cerca. Aprender, segundo este enfoque, se constitui em atitude de envolvimento na aquisição, interpretação e produção dos saberes. O estudante não tem mais a atitude contemplativa ou absorvente perante aos dados que lhe são apresentados.

As novas necessidades de formação de professores deverão se situar na promessa de inserir este professor em uma concepção de que o processo ensino-aprendizagem deverá compreender a aquisição e a transferência de conhecimento em uma perspectiva histórico social. Desta maneira possibilitaria o surgimento de uma consciência crítica que relacionasse o sujeito ao objeto de estudo integrando-o a uma cadeia de procedimentos que levassem a um estudo que tivesse início na coleta de dados e que culminasse na reflexão crítica. A pesquisa, dentro deste enfoque, passa a ter importância capital pois envolve aluno e professor na tarefa de investigar e refletir sobre o objeto estudado, senão o próprio mundo. Para tanto, a pesquisa precisará ser desmistificada para se tornar uma prática diária, acessível. A construção do conhecimento deverá se dar de maneira menos rígida, despojada de critérios e elementos burocratizantes que a visão positivista nos legou, deixando de se apresentar como tarefa de iluminados, esco-Ihidos, detentores do conhecimento como senhores da ciência. Apresentar, ensino e pesquisa como elementos de uma prática integrada, que envolva professores e estudantes na aquisição de conhecimento integrado, partilhado, colocando os envolvidos neste processo na condição de apreensão destes dados e não reprodutores dos saberes vem se tornando, felizmente, o objetivo a alcançar de muitas instituições.

Metrossexualidade não é homossexualidade!

Somos levados a pensar que foi com a chegada do século XXI que surgiram "novos" fenómenos sociais, culturais e atitudinais. Esse erro indutivo tem um pouco a ver com o que a sociedade portuguesa está habituada a ser confrontada. Sem querer explicar esse surgimento quer pelo novo século, quer pelos programas transmitidos por algumas televisões nacionais (porque é de todo mentira!), o que acontece é que tanto um como outro contribuíram fortemente para a ênfase atribuída ao assunto.

O fenómeno da metrossexualidade, tendo o seu expoente máximo no Sr. José Castelo Branco, trata-se, vulgarmente, da exacerbação da beleza física do homem, quer através de tratamentos de pele e corpo, quer da prática de exercício físico apenas para manter a forma, quer inclusivamente de solários, depilações definitivas, pinturas faciais e gosto por bem vestir, não se pode comparar com o que se aplica à homossexualidade ou mesmo à transsexualidade, na medida em que um homem que goste de si não precisa necessariamente de gostar de outros homens ou de se fazer passar por uma mulher.

Poder-nos-emos questionar, e eu constantemente o faço, porque razão este fenómeno arrasta consigo tanta polémica e quando se trata da exacerbação da beleza feminina (seja em que idade for) é sempre louvada e admirada por parte dos homens, e o contrário apesar da polémica é mal aceite e até mal interpretada.

Na minha opinião, sempre tivemos que viver em fases (logo não é só esta), em que se não formos nós a gostar de nós mesmos e a tratar do nosso corpo, implicando o tratamento da nossa mente, ninguém o fará por nós. Desta forma, não são só as mulheres que têm que se sentir bem com elas próprias, mas também, e cada vez mais os homens. Se se admite a defesa da divisão da maternidade/paternidade, a divisão e partilha das tarefas domésticas, a divisão dos fundos económicos,

inclusivamente as dívidas, e assim sucessivamente, porque não defendermos também a partilha dos tratamentos de beleza e de sentimentos de bem-estar físico (se isso tiver como consequência o psíquico), sem os considerarmos como associados a fenómenos homossexuais?

Seria muita prepotência da minha parte dar uma resposta a esta questão, deixo, por isso, aos leitores interessados este momento de reflexão, não querendo de modo algum lançar a polémica, apenas, como já foi referido, permitir o pensamento sobre um assunto que está cada vez mais em voga e que não tardará a se expandir, quem sabe, aos nossos filhos.

Ana Melro Socióloga

Ricardo Marinho

Centro Universitário

Moura Lacerda, Brasil

ricmineiro@alpinet.com.br

dos Santos

Professor

Inquérito em linha As escolas devem ser entregues às autarquias? 13% Não 76% Não sei **TOTAL RESPOSTAS: 1441** Qual o número ideal de alunos por turma? 30-35 00% 25-30 00% 20-25 10% Outro 04% **TOTAL RESPOSTAS: 1536** Os manuais escolares devem ser: Propriedade de cada aluno Propriedade da escola Trocados entre alunos **Outra alternativa TOTAL RESPOSTAS: 1402** Nos próximos anos a educação em Portugal vai ser: Muito melhor 02% Melhor 23% Pior 35% Muito pior Não sei

TOTAL RESPOSTAS: 1437



Considerações em torno de autoridade e autoritarismo

Escrever sobre autoridade, tema que o tempo transformou em verdadeiro tabu e estabelecer os contrastes desta com o autoritarismo é, hoje, um exercício de verdadeira coragem.

Nas famílias, na escola e na sociedade em geral, instalou-se a passividade perante atitudes consideradas "impróprias". Assistimos, repetidamente, à exibição de cenas inaceitáveis por parte de crianças e jovens que incomodam com inconveniências, exigem como tiranos, desobedecem descaradamente, ou cometem toda uma série de "infracções", enquanto os progenitores se mostram distantes, disfarçam, ou evitam elucidar sobre a negatividade dos actos ocorridos. O mesmo se passa na Escola onde os professores parecem "ter medo" de intervir, exercendo a sua autoridade.

Parece ser consensual entender-se que a disciplina passa por uma certa autoridade dos professores, dos pais, dos mais velhos, ... Todos parecem demonstrar receio em enfrentar e combater as posturas sociais que fogem à chamada norma, não se atrevendo a ajudar os jovens a reconhecerem as suas eventuais faltas.

Esta situação pode resultar da ignorância do que é inerente ao desempenho dos respectivos papéis de uns e de outros. Os pais, receosos do autoritarismo, optam pelo "deixa andar" e a Escola, demitindo-se da função primordial que é educar, permite que os alunos sejam rebeldes, desobedientes, indivíduos que não desenvolvem as competências essenciais para viverem em sociedade.

Ora, o conceito de autoridade assenta no direito ou poder de mandar, de se fazer obedecer, de administrar ou legislar, o que se traduz numa missão de quem detém esse poder, vertendo-o ao serviço dos outros e sendo responsável por alguma acção em relação ao bem comum, ou seja, uma influência "benigna" sobre a sociedade.

Assim, uns e outros e todos na sociedade, precisarão de uma aprendizagem dos valores essenciais à formação de uma consciência social, mostrando os educadores que cada um funciona como uma "entidade cívica" que deve ser respeitada nos seus direitos e exercer os seus deveres na comunidade. Para que isso aconteça, todos necessitam

de "aprender" a ser cidadãos, assimilando valores, códigos e posturas inerentes à conduta democrática, o que passa por distinguir entre o que significa autoridade e exercê-la e o autoritarismo que é algo que foge ao verdadeiro sentido de justiça e de lei. A atitude autoritária não permite o diálogo, o consenso, mas conduz à imposição e à subjugação do outro, favorecendo a agressividade.

Nos dias em que vivemos, as crianças e os jovens precisam de uma orientação que venha através da autoridade, mas esta amaciada pelo conhecimento da vida, pela ajuda que se dá no momento certo, pela atenção que nos é requerida, pelos afectos que devemos transmitir, pela solidão que se pretende quebrar, pelos sonhos que podem ser vividos conjuntamente, pelos saberes partilhados, pelo diálogo que se estabeleça com frequência,...

Já que impera uma cultura de desresponsabilização, que se acentua e que desvirtua o verdadeiro sentido de educar, enquanto educadores (cidadãos), é urgente repensar o papel dos pais, da família, da escola, numa verdadeira educação para a cidadania.

Se "ser educador é ser um poeta do amor"(1), fica aqui um alerta para que se questione o comportamento das crianças e jovens, no sentido de os ajudar a crescer interiormente, numa viagem de conhecimento de si mesmos e mostrando-lhes que, ser mais velho, é possuir uma outra visão da vida que pode ser traduzida numa autoridade suavizada pela compreensão e pelo amor: "Não devemos ter medo de perder a autoridade, devemos ter medo de perder os nossos filhos"(2), ou os nossos alunos, ou qualquer outra criança ou jovem que será sempre a esperança do futuro de todos nós.

Notas:

1) Augusto Cury - Pais Brilhantes, Professores Fascinantes, p. 7. 2) Idem, Ibidem, p. 90

Bibliografia consultada:

CURY, Augusto - Pais Brilhantes, Professores Fascinantes, Pergaminho, 2004. FONSECA, António Manuel - Educar para a cidadania, Porto Editora, 2001, MAIA, Maria José - A Autoridade do Professor - O que pensam Alunos, Pais e Professores, Texto Editora, 2000.

a página da educação

março 2005

PRAÇA da república dos leitores

Maximina Maria Girão da Cunha Ribeiro Docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

a página da educação março 2005

PRAÇA da república dos leitores



"Se você quer obter água de um poço, você não joga água dentro dele: você cava até a água jorrar."

(Provérbio hindu, citado por Pierre Weil)

Somos seres inacabados e jamais se esgotam nossas possibilidades. Jamais alcançamos nosso estado definitivo. Nós temos vocação para crescer. Ser mais a cada momento. Nossa própria condição humana determina nossa formação permanente. Buscamos sempre a perfeição, mesmo sabendo que esta é uma busca sem fim. Hoje, a aprendizagem é uma questão de sobrevivência.

Sabemos que qualquer instituição é formada por pessoas. E as pessoas, felizmente, não são todas iguais. Cada uma traz consigo uma história, características próprias, perspectivas, habilidades e competências que a tornam única.

Muitos executivos são capazes de enfrentar e resolver, com relativa facilidade, problemas administrativos, financeiros ou técnicos, mas ainda se atrapalham em decisões que envolvem os recursos humanos. Problemas dessa ordem envolvem frustrações, motivações e necessidades de cada um. E muitas vezes não nos sentimos capacitados para solucioná-los.

A Escola Inteligente entende o que tem de mais importante: seus recursos humanos. Busca sinergia entre o ser humano e as tarefas a ele designadas. Respeita limites e permite desafios.

Na visão holística do mundo o homem é um ser integral. Esta mesma visão ensina que "não só as partes de cada sistema se encontram no todo, mas os princípios e leis que regem o todo se encontram em todas as partes" (Pereira e Silva, 1998), defendendo a interligação e entrelaçamento das partes com o todo. Para o holismo, o homem é como um jogo de quebracabeças onde cada peça tem uma função importante no todo e, sem uma delas, o jogo fica incompleto. Porém algumas instituições ainda acreditam que o homem pode ser fragmentado em diversos pedaços e ainda assim continuar inteiro, completo.

A Escola Inteligente vê seus colaboradores como pessoas. Seres humanos com sentimentos próprios, habilidades próprias e inúmeras possibilidades de aprendizado e crescimento. Seres humanos que convivem diariamente com sentimentos contraditórios e vontades.

E então? Nossa escola tem propiciado o crescimento individual? Permitimos o crescimento profissional dos que trabalham conosco? Estamos a cada dia nos aproximando ou nos afastando daqueles que são responsáveis pelo sucesso da instituição? Estamos buscando o que cada um tem de melhor ou apenas descartamos os que não estão correspondendo às nossas expectativas? Estamos tratando nossos colaboradores como seres humanos que são ou nos atrapalhando quando o assunto é "gente"?

A Escola Inteligente já percebeu que esse é o caminho e é a favor de relações mais humanas. Uma instituição mais aberta ao diálogo, incentivadora do crescimento pessoal e profissional dos seus colaboradores. Um terreno fértil para novos talentos. Um poço que devemos cavar para jorrar água.

E a nossa instituição, já entendeu que o sucesso é humano?

Utopia ou realidade

Nos dias de hoje, consideramos a escola como um espaço privilegiado de educação, onde se espera que os professores miraculosamente consigam responder a todos os problemas que lhe são todos os dias colocados na sala de aula.

De facto ser professor não é de todo uma tarefa fácil, não podemos olhar a escola nem o papel do professor como um mágico que coloca na cartola todos os problemas sociais, profissionais e afectivos das crianças e retira de lá uma receita com soluções para todos eles.

Dizer que a escola pública está em crise, que enfrenta inúmeros problemas, que tem elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, todos nós já sabemos, só que não é com lamentações nem queixas que isto a solução vai aparecer. Pelo contrário, a solução passa pela acção pelas escolas, com os verdadeiros intervenientes educativos.

Também a sociedade deve tomar consciência do seu papel na educação numa acção conjunta com os professores para tornar a escola um espaço de educação profissional, de educação para a cidadania e educação para os afectos.

Percebendo a dificuldade que escola muitas vezes possui em estabelecer e estreitar as relações com a comunidade e vice-versa, a acção dos licenciados em Ciências da Educação pode ser uma ajuda importan-

te: mediando e potenciando as relações entre a escola e a família; criando espaços de reflexão conjunta que permitam a ambos encontrar pontos de interesse comum, que estimulem a sua acção na resolução dos problemas e necessidades da escola: assessorar a escola na construção de um Projecto Educativo com significado e sentido para todos, já que muitas vezes isto não acontece, pois os professores sentem falta de preparação para o construir; auxiliar na criação de iniciativas (como debates, exposições, jogos) no âmbito do Projecto Educativo, que permitam a abertura da escola à comunidade, apelando e estimulando a sua participação na educação escolar dos fi-

lhos; e principalmente ajudando a escola a desenvolver estratégias de autonomia para que possam mais tarde fazer este percurso sozinhas, sem o apoio do assessor externo, o licenciado em Ciências da Educação.

Isto não significa que o papel do Técnico Superior de Educação se esgote nestas acções ou termine quando os actores educativos se tornarem autónomos, pelo contrário, a sua acção pode aí começar a desenvolver-se na escola, mas em outros domínios que suscitem esse apoio.

Construir uma escola ainda melhor pode ser uma utopia, mas também pode ser uma realidade e tudo depende da nossa reflexão, da nossa participação, e da nossa acção.

Ana Carolina Silva
Estudante do 3º Ano
da Licenciatura em
Ciências da Educação na
Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
da Universidade do Porto

Laila Aninger

e MBA em Gestão

Pós-graduada em Metodologia do Ensino

Superior e Planejamento

e Gestão. Consultora do

Projeto Linha Direta em

Educação e Gestão de

laila.aninger@taskmail.com.br

Desempenho

Empresarial.

Pedagoga Empresarial

Grande é o desafio aos Educadores e Professores para que se mantenham acima da moda e da sedução da "máquina" para criativamente a controlar e conferir-lhe conteúdos e funções substancialmente educativos.

As tecnologias da comunicação e informação, embora tendo antecedentes distintivamente modernos há muitas décadas, ganharam nas últimas décadas uma presença e importância que levou alguns a apelidar a presente sociedade nos países mais desenvolvidos como "sociedade da informação".

A sociedade é a mesma, os seus instrumentos de auto-organização e de trabalho é que têm mudado rapidamente.

A importância da presença das modernas tecnologias da informação e da comunicação não pode ser inteiramente avaliada se não tivermos presente que, no último meio século, a população mundial mais que duplicou (crescendo a 1,7%/ano), o PIB agregado guase sextuplicou (4%/ano), o comércio internacional de mercadorias e serviços cresceu quinze vezes (6% ano); e a energia fóssil quase 5 vezes (3.5%/ano). Paralelamente, os custos de transporte e processamento de informação decresceram drasticamente, enquanto os de transporte de mercadorias e passageiros declinou perceptivelmente apenas (excepto no modo de transporte rodoviário, em que estabilizou).

Ora as tecnologias da comunicação e informação servem como instrumento para a observada tendência de concentração da produção por corporações transnacionais multicontinentais e servem os serviços de comunicação e logística que suportam o imenso tráfego internacional de mercadorias (e passageiros).



Outra vertente em que elas são instrumento de concentração económica, e de condicionamento ideológico, é a fusão de empresas de serviços e de conteúdos os mais variados: serviços de Internet, operadores de telecomunicações, produção e distribuição de cinema, imprensa, editores livreiros, editores de música. Grandes grupos de media rivalizam com outros grandes grupos económicos.

A expansão das telecomunicações fixas e móveis, o acesso à rede mundial Internet incluindo em suportes e protocolos em banda larga, a televisão por satélite e cabo, configuram uma mutação das infra-estruturas das redes de telecomunicações, na direcção da adopção geral de tecnologias do tipo Internet. Os fluxos de informação suportados e disponíveis são colossais. A disponibilização e o comércio de conteúdos é omnipresente.

Ora deve ser nossa preocupação compreender estes processos e encaminhar os seus resultados para a elevação da qualidade de vida material e cultural da população. Colocar as novas oportunidades ao serviço do interesse comum sem que este seja subjugado por objectivos financeiros que interessam a uma ínfima parte da população. O Estado deve desempenhar essa função de garante do interesse público.

As tecnologias da informação e comunicação tanto são uma evidente ameaça ao sistema Educativo como um poderoso auxiliar do processo de Ensino e Aprendizagem. A Escola não controla esta evolução, que é alimentada pelas tendências concretas do crescimento económico (boas ou más) e só pode ser comandada pelo poder político (assumido ou implícito). Os contextos de socialização são alargados, podendo ameaçar a centralidade do relacionamento entre criança/adolescente com educador/professor. Ao mesmo tempo que num mundo tendencialmente mais urbanizado e dominado por poderosas indústrias de serviços, o contacto com a realidade natural se distancie. O instrumento pode virar em sujeito e o sujeito em mero utente/consumidor. Esta ameaça é veiculada pelo discurso tecnocrático sobre a "sociedade da informação e do conhecimento" que procura subverter ordens de valores e de comportamentos mediante palavras aparentemente inocentes.

Grande é o desafio aos Educadores e Professores para que se mantenham acima da moda e da sedução da "máquina" para criativamente a controlar e conferir-lhe conteúdos e funções substancialmente educativos. E para evitar o agravamento da perniciosa deriva para que muitos jovens se vejam alienados do conhecimento do mundo real que existe para além da máquina de feitos e conteúdos virtuais (verdadeiros ou inventados). Evitar que a alienação e a exclusão não acabe por se tornar em "missão" oficial de uma Educação que estaria em grave crise de identidade.

13 de Fevereiro de 2005

47

a página da educação marco 2005

ciência e vida

DA CIÊNCIA e da vida

Rui Namorado Rosa Universidade de Évora

Garganta de Marte

Nesta fantástica fotografia tirada pela nave espacial Mariner 9 é possível observar com maior pormenor a grande garganta de Marte (Os Valles Marineris). Este sistema de depressões, com de cerca de 4800 quilómetros de comprimento e 11 quilómetros de profundidade máxima, estende-se ao longo do equador Marciano e constitui o maior desfiladeiro existente no nosso sistema planetário.

A origem deste fenómeno geológico tem sido objecto de polémica nos últimos trinta anos, mas cada vez se torna mais provável que esta intensa actividade erosiva esteja relacionada com a queda de chuva neste planta há cerca de três mil milhões de anos.





FOTO ciência com legenda Conteúdos Científicos Visionarium a página da educação janeiro 2005 A cooperativa

O gerente atendeu o telefone. «Está...Sim... Rua Vitória? Sim, esteja descansado. Ele passa já por aí.» Pousou o auscultador.

«Como vê», disse, «não nos podemos queixar de falta de clientes. Agora tenho de ir, para tratar

com os meus empregados. Quer vir comigo?»

As repartições da Cooperativa Um ocupavam o que antes fora um apartamento particular. Modificações rápidas foram efectuadas no prédio, ficando o quarto da frente, com varanda, para gabinete do gerente. Passámos pelo corredor e entrámos numa sala pequena. Fora antes a casa de banho e, por sinal, muito espaçosa. Ainda lá estava a banheira e ao lado um grande buraco com tijolos à mostra, onde anteriormente ficava o esquentador. À luz amarelecida de uma lâmpada fraca, pude distinguir bancos dispostos ao longo de paredes ladrilhadas. Sentados ou deitados pelos bancos, estavam homens, seres definhados, miseráveis, com fatos sebentos. A maior parte deles dormia, os restantes comiam uma pequena refeição composta de sopa de beterraba e pepinos de conserva.

«Quem está a seguir?», perguntou da porta o gerente.

Um homem de meia idade levantou-se de um dos bancos. Tinha cabelo ralo e os olhos inchados.

«Qual é a direcção, patrão?», disse com voz rouca.

«Rua da Vitória, n.º 3. Passe pela loja.»

«Está bem.» O homem começou a abotoar o casaco.

Voltámos ao gabinete do gerente. Na parede via-se um cartaz anunciando as comemorações do ano em memória de um poeta nacional.

«São muito simples os princípios da nossa organização», explicou o gerente, «os baixos preços pagos pelos nossos clientes cobrem as despesas obrigatórias, o telefone, ordenados do gerente, contabilista e mulher de limpeza. O excedente vai para o fundo de construção da Escola.»

«E os outros empregados?»

«Isso varia. Em princípio, preferimos amadores. Viu-os na sala de espera. Trabalham em sistema rotativo, o que nos assegura pessoal disponível a qualquer hora do dia ou da noite. São contratados desde que aceitem serem remunerados integralmente em géneros. Por outras palavras, isto significa que nós apenas actuamos como intermediários. Temos, porém, uma certa proporção de colabora-

dores profissionais altamente qualificados.»

«Como é que lhe ocorreu formar a cooperativa?» «Ah, isso! Quantos homens precisam de companhia a todas as horas do dia e da noite! Todos sabemos, por experiência própria, o que acontece quando queremos beber um copo e não temos o companheiro desejado.

«Por exemplo, o senhor está a beber com um amigo, mas ele tem de ir-se embora. Acompanha-o à estação, regressa, e depois? Terrível solidão. Ou tem um dia de folga. Ainda não é meio-dia. Os seus amigos estão no trabalho e as tabernas desertas. Está condenado à solidão. É noite avançada, não tem sono, comprou uma garrafa de vodka e senta-se a uma mesa vazia. Pois bem, eis apenas alguns exemplos de casos de solidão, tão detestados por homens que bebem e que podem transformar-se num verdadeiro pesadelo.

É para estas situações que a nossa Cooperativa fornece remédio, simples mas eficiente. Elimina-se o receio de ter de ficar só, demonstra-se ser desnecessária a procura frenética de amigos que muitas vezes não podem ou não querem beber connosco. Basta telefonar-nos e deixar a direcção. Sem demora um dos nossos homens vai ao seu encontro, dedicado, pronto para o trabalho, simpático, compreensivo, preparado para falar de qualquer coisa, cheio de boa vontade para escutar as suas confidências e, o que é ainda mais importante, um homem que nunca dirá não. Só recrutamos homens realmente aceitáveis (que se adaptem a esta situação), homens que também gostam de beber, mas sem posses. A nossa tarefa consiste em achar o elo para uma mútua compreensão. Graças a nós, aqueles que querem beber e possuem as bebidas juntam-se àqueles que querem beber mas não as têm. Não fora a nossa Cooperativa, e estas duas espécies de homens passariam lado a lado na rua, sequiosos e tristes, com tantas hipóteses de chegarem à fala como duas galáxias no céu.»

«A isso chamo eu humanismo.»

«Sim, sem dúvida, mas é mais do que isso. O nosso papel económico não é para desprezar. O Estado detém o monopólio do Álcool e nós contribuímos para ultrapassar as metas de produtividade. Imagine só o número de garrafas que ficariam intactas, não fora a nossa acção. É facto bem conhecido de todos que em companhia se bebe mais com maior agrado e em maior quantidade.»

Nesta altura, a porta principal bateu e à entrada ouviu-se uma rouca voz masculina a cantarolar. «Não vás, não vás à mata...»

«Desculpe», disse o gerente. «Um dos nossos homens voltou. Tenho de ouvir o seu relatório.»

O homem foi levado para o gabinete. Com mão experiente, o gerente despejou-lhe um balde de água pela cabeça abaixo.

«Chegado do Cais dos Heróis, n.º 12», comunicou o homem. «Óptima vodka de exportação. A mulher abandonou-o. Infância difícil. Uma pneumonia em 1948. Hip! O mundo é uma maravilha, diz ele, só as pessoas é que não prestam.»

«Aí tem», disse o gerente, quando o seu exausto escravo deixou o gabinete, cantando o Danúbio Azul.

«Mais um homem salvo da solidão.»

«O senhor mencionou há pouco colaboradores altamente qualificados, profissionais.»

«É verdade. Por vezes os nossos clientes são exigentes. Alguns, por exemplo, puxam muito para o lado lírico. Envio-lhes poetas. Se recebemos um telefonema de um professor universitário, especialista da cultura Maya, não lhe posso mandar uma pessoa qualquer. Mas temos homens que gostam de discutir religião acompanhados por um copo de vodka. Para isso está reservado um padre falhado, que teve de sair do seminário. Noutras palavras, mantemo-nos sempre em contacto com toda a especie de peritos que trabalham para nós.»

O telefone tocou. O gerente levantou rapidamente o auscultador. «Cooperativa Um», disse, «em que posso ser-lhe útil?»

À medida que ia escutando, a sua face adquiria uma expressão preocupada. Tapou o bocal com a mão e virou-se para mim:

«É um cliente da Praça de Todos-os-Santos. Deseja alguém com quem possa discutir o desenvolvimento da nossa moral socialista. Onde diabo hei-de encontrar alguém?»

«Que é que ele tem para beber?», perguntei.

«Um momento.» E, voltando a falar ao telefone. «Pode ter a bondade de me indicar a bebida que vai consumir?»

Ouviu a resposta e, tapando de novo o bocal, informou-me: «Cognac e cherry brandy.»

«Vou eu», ofereci-me.

«Esplêndido!», exclamou o gerente. «Acontece haver este lugar vago.»

Respondeu ao telefone: «Pedido aceite.»



FOTOGRAFIA um "cimbalino" com Hernd e Hilla Becher

Adriano Rangel

UM CONTO

Mrozeck

O Elefante