

04 Tempo de erradicar o neo-colonialismo

Três décadas depois do 25 de Abril, Portugal ainda não tem uma política de cooperação desportiva com os PALOPs centrada na amizade, na solidariedade e, sobretudo, na honestidade. Como diz Gustavo Pires, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa “é revoltante que atletas oriundos das antigas colónias a viver em Portugal, sejam obrigados a naturalizarem-se portugueses para poderem continuar a obter os apoios necessários”.

07 Retrato de teenager “em risco social”

Chama-se Montse e tem 15 anos. Presume-se que vive numa grande cidade como Barcelona e sabe-se que faz do ócio “uma fonte inesgotável de recursos cujo uso e combinação lhe possibilitam vias alternativas de experimentação e lhe permitem escapar a todos os limites de materialização dos seus desejos mais enraizados”. É-nos apresentada por Xavier Bonal, Professor da Universidade Autónoma de Barcelona.

21 Direita “odeia” serviço público

Para a direita, “nada do que é serviço público tutelado pelo Estado funciona adequadamente, constituindo a educação e a saúde campos (apetecíveis por sinal à voragem do capital) considerados como de autêntico sorvedouro dos dinheiros dos contribuintes (argumento que seduz qualquer senso-comum)”. Quem o revela é Manuel António Silva, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

27 Professores desiludidos

São muitas, demasiadas, as transformações políticas, sociais, culturais, económicas, laborais e familiares que estão a influenciar os sistemas educativos, o que explica muita da desilusão que atinge os professores. Quando se fala com professores a palavra “desmoralização” é uma das mais citadas. Jurjo Torres Santomé, da Universidade da Corunha, Galiza, aponta 14 razões para este estado de coisas.

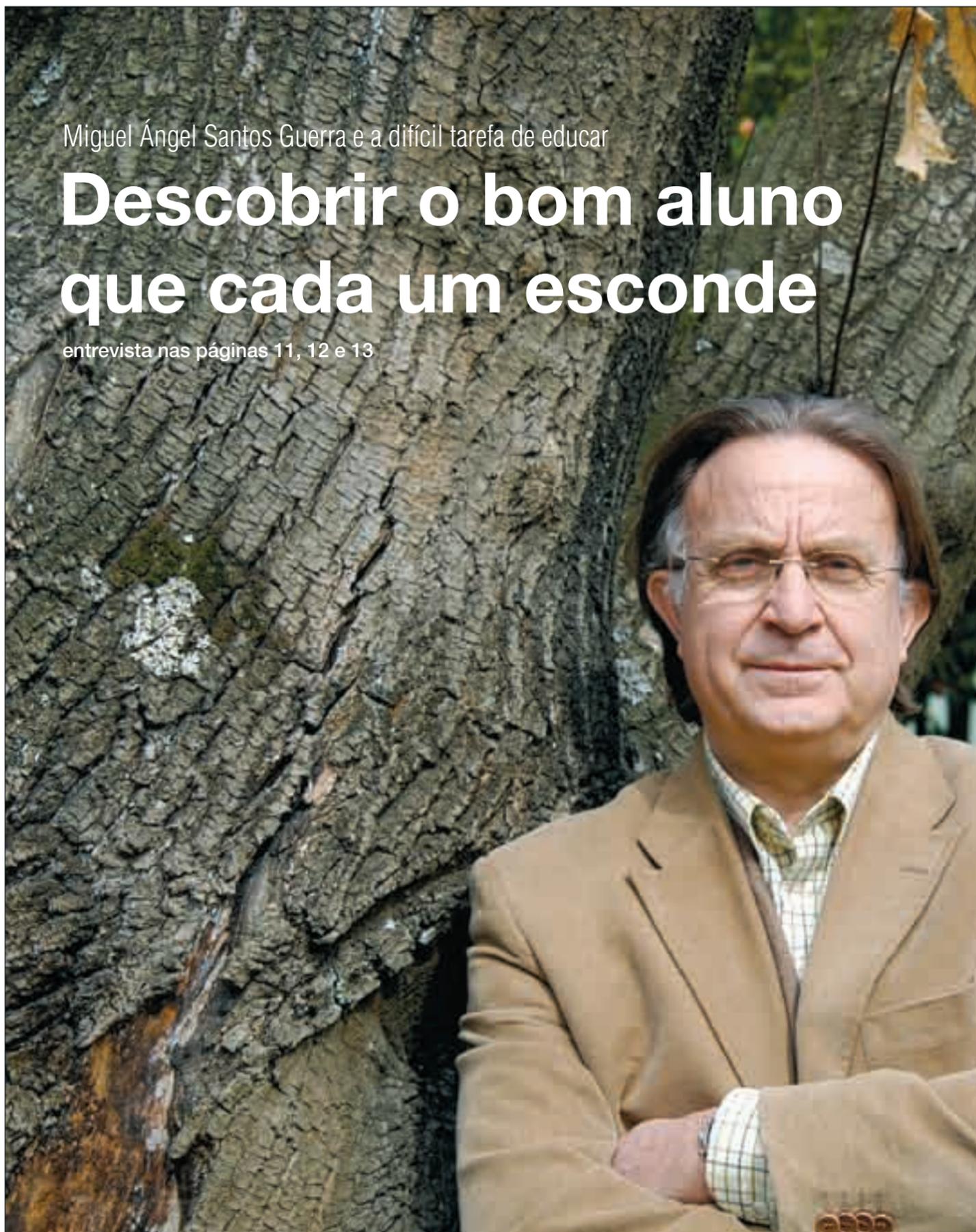
28 Romper o círculo de certa mediania

“Uma cidade educadora, onde há necessariamente escolas, não é uma escola grande, com instituições, ruas, praças e jardins. Para que aquela exista, têm de existir, isso sim, instituições, ruas, praças e jardins onde vivam pessoas que educam porque são educadas! Eis o desafio maior que se coloca ao exercício da nossa cidadania: romper com a circularidade que ratifica a mediania, quiçá a mediocridade”. In “Cidades Educadoras e Exercício da Cidadania”, de Adalberto Dias de Carvalho, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Miguel Ángel Santos Guerra e a difícil tarefa de educar

Descobrir o bom aluno que cada um esconde

entrevista nas páginas 11, 12 e 13



última hora: (há 31 anos)

A 25 DE ABRIL DE 1974, PORTUGAL SUBMERGIU NUMA REVOLUÇÃO DE JUVENTUDE





OBSERVATÓRIO

Rosângela Angelin
Militante feminista e
doutoranda em Direito
na Universidade de
Osnabrück, Alemanha
Revista Espaço
Acadêmico/a Página da
Educação

Foto
Adriano Rangel

Quando o “belo feminino” se torna um pesadelo e uma obrigação

A maior propagação dos “modelos de beleza” ocorre através dos grandes meios de comunicação social, os quais reforçam os ditames do consumismo capitalista, construindo um padrão de “beleza” dado como obrigatório.

A beleza é, em sua própria essência, algo muito relativo. Prova disto, é que os padrões de beleza modificaram-se no decorrer da história da humanidade. Dentro deste contexto, a mulher continua sendo o alvo mais visado da “estética” corporal dominante em nossa sociedade.

A maior propagação dos “modelos de beleza” ocorre através dos grandes meios de comunicação social, os quais reforçam os ditames do consumismo capitalista, construindo um padrão de “beleza” dado como obrigatório.

A corrida desenfreada para as academias de ginástica e para a medicina estética, o uso de produtos dietéticos para emagrecer, a anorexia e a bulimia, revelam uma espécie de “ditadura da beleza” à qual a maioria das mulheres se condiciona em busca de um corpo “perfeito”.

Antes considerada um atributo da natureza, a beleza passou a ser encarada como uma questão de “conquista” e, nesta lógica, é necessário investir muito dinheiro e tempo a fim de se alcançar a aprovação da sociedade. A beleza, ou melhor, a feiúra, acabou gerando um lucrativo mercado no mundo capitalista. Com muita propriedade, a escritora americana Noemi Volf afirma, em seu livro *O mito da beleza*, que „ a beleza é um sistema monetário assim como o ouro. É o último e o melhor sistema de crenças que mantém a dominação masculina intacta. Assim, o capitalismo usa as mulheres ‘bonitas’ como isca para a venda dos seus produtos, lucrando com a discriminação das consideradas ‘feias’ que buscam o maior número de produtos possíveis para compensarem sua ‘feiúra’.”

A figura da mulher é exposta e explorada como um “objecto”. Os grandes meios de comunicação social vêm desempenhando um papel decisivo, através de revistas, jornais, comerciais, novelas e programas em geral, contribuindo, desta maneira, com a afirmação de um padrão de “beleza”. Um exemplo a ser considerado, são os programas de televisão, principalmente os humorísticos, onde as mulheres são apresentadas, em sua grande maioria, como figuras bonitas e atraentes, porém, imbecis, desprovidas de idéias e vontades. Constantemente, em contraste a esta figura, encontra-se uma mulher feia. Esta, por sua vez é apresentada como uma pessoa chata e desinteressante, embora, algumas vezes dotada de certa inteligência. Estes estereótipos reforçam a idéia de que são os “dotes físicos” de uma mulher que realmente importam.

A discriminação do corpo da mulher também ocorre, de uma forma específica, através da maioria dos concursos de beleza, onde somente as mulheres jovens e que se enquadram nos padrões estéticos impostos, podem participar. Com este intuito, estas mulheres são avaliadas por meros critérios físicos. Analogicamente pode-se comparar os concursos de beleza com as mostras de gado, realizadas em muitos estados do Brasil, onde os animais desfilam na frente dos jurados e juradas que adoptam critérios para a avaliação física destes, como por exemplo, o tamanho e a textura dos pennis, das paletas, a postura e desenvoltura do animal e, no caso das vacas, seus úberes.

Lamentavelmente, este exemplo evidencia a forte discriminação da mulher como ser humano, ditada pelo mundo masculino e, muitas vezes, aceita pelas próprias mulheres. A ideologia de “beleza física” acaba gerando uma inversão de valores, nos quais a busca por um corpo perfeito, é considerada um sinónimo de aceitação social, geralmente confundida com a felicidade.

Embora as mulheres, ao longo de muitos anos, com muita luta e persistência, tenham conquistado direitos e se afirmado em vários espaços da sociedade, lamentavelmente, ainda é “normal” continuarmos sendo vistas e consideradas pelos contornos físicos de nossos corpos, o que evidencia um empobrecimento da capacidade de olhar o ser humano. Como afirma Maria Rita Kehl, “a maior beleza está no corpo livre, desinibido em seu jeito de ser, gracioso porque todo ser vivo é gracioso quando não vive oprimido e com medo. É a livre expressão de nossos humores, desejos e odores; é o fim da culpa e do medo que sentimos pela nossa sensualidade natural; é a conquista do direito e da coragem a uma vida afectiva mais satisfatória; é a liberdade, a ternura e a autoconfiança que nos tornarão belas. É essa a beleza fundamental.”

Erva moira

Canta a Primavera, pá

João Rita,
ainda meio malandro

Foto
Adriano Rangel



Um poeta como Chico Buarque pode dizer que General Eletric, Johnny Walker e Philip Morris são malandros de verdade e clientes da Doris Pelanca, da Mimi Bibelot ou da Dorinha Tubão, três mulheres da vida difícil que se retracta na Ópera do Malandro, um palco de sucesso para Max Overseas, Duran, o polícia Chaves e até Geni.

Remake da Ópera dos Três Vintens (estreada a 1928, em Berlim, numa parceria Brecht/Weill) que era já, também, um remake da Ópera do Mendigo (estreada a 1728 por John Gay), esta do Malandro é uma viagem aos tempos pesados dos anos 40 que desenvolve um enredo entre um tal Max Overseas, contrabandista, e Fernandes de Duran, proprietário de vários prostíbulos, ambos “doutores” e empresários tolerados pelo corrupto Inspector Chaves.

Num elogio aos pequenos mendigos, às

prostitutas baratas, aos ladrões médios e aos vigaristas charmosos, esta opera vive da poesia de Chico Buarque e é, no entender do encenador Cláudio Botelho e do cenógrafo Charles Möeller “uma história viva e pulsante e um musical sobre o poder”.

Assumidamente “buarquemaniacos”, encenador e cenógrafo confessam que não há uma única palavra que não seja de Chico Buarque admitindo apenas cortes necessários para que o “espectáculo durasse o tempo justo do prazer”, no caso umas boas três horas.

Vinte e cinco anos e 300 mil espectadores depois da estreia, esta ópera continua actual, mesmo se desilude aqueles que a ela accorrem como que numa romagem de saudade a um tempo em que o canto empolgava mais quando questionava o domínio do capital

“Esperava um pouco mais”, ouvia-se nos passos perdidos do intervalo, no Coliseu do Porto, sem a consciência da mudança que estes 25 anos operaram em cada um de nós e em quase todos, ao ponto de julgarmos pouco o que muito nos empolgava há um quarto de século. Como uma canção do Chico que não precisa de figurar no repertório da Ópera do Malandro para figurar na memória de quase todos os espectadores.

“Foi bonita a festa, pá // fiquei contente // inda guardo renitente, um velho cravo para mim // // Já murcharam tua festa, pá // mas, certamente // esqueceram uma semente nalgum canto de jardim // // Sei que há léguas a nos separar // tanto mar, tanto mar // Sei também como é preciso, pá // navegar, navegar // Canta a Primavera, pá // cá estou carente // manda novamente algum cheirinho de alecrim”.

É preciso iniciar uma reconfiguração tranquila da educação nacional



Na entrevista iniciada na página onze, o nosso colaborador Miguel Angel Santos Guerra faz uma referência ao leito de Procusto. Ele informa os que não sabem, que Procusto decidiu fazer uma cama de ferro com as medidas e demais características que julgou mais adequadas aos viajantes fatigados que lhe passavam à porta. Depois de construir a cama, passou a convidar os viajantes para que descansassem e dormissem nela. Para que tudo corresse de forma perfeita e normal, ele ajustava os viajantes à cama. Cortava os maiores que ela e esticava os que eram menores. Santos Guerra conclui que a escola que temos é um leito de Procusto. Ela quer que todos os alunos, pese a sua diversidade, se ajustem e obedeçam aos seus pré-requisitos e desfigura os que não correspondem. O nosso Procusto fez uma cama idealizando um menino ou menina, de dotes médios e da classe média burguesa e conservadora do século passado e são esses os padrões que ainda balizam o nosso processo educativo.

José Paulo Serralheiro

Fotos
Adriano Rangel

Esforcei-me em textos anteriores por afirmar a necessidade de tornar a escola mais flexível, mais diversa, mais respeitadora das necessidades e dos interesses dos que a procuram. É evidente que menos rigidez nada tem a ver com mais fraça, menos rigorosa, menos competente ou mais facilitadora. Pelo contrário, exigente para todos significa responder, em cada momento, às necessidades de cada um.

Sou contra os currículos alternativos que reforçam um sistema onde há uma escola para os «prometedores» e outras para os «coitadinhos». É provável que o insucesso de muitos alunos, resulte do facto de a escola lhes oferecer a cama única e lhes cortar o corpo e a alma à maneira de Procusto.

Também não estou de acordo que a escola, no secundário, para ser diferenciadora, tenha de estabelecer barreiras entre o ensino geral e o ensino tecnológico ou profissional. Este modelo baseia-se na ideia de que há um ensino mais exigente — o geral — e outro menos exigente — o profissional. Todos os cursos do secundário deviam ser um composto equilibrado de disciplinas teóricas, teórico-práticas, tecnológicas e profissionais.

Sou defensor de que se permita, primeiro às crianças, depois aos adolescentes e mais tarde aos jovens e adultos que aprendam partindo do que são e de acordo com as suas aspirações e necessidades. Não esqueço que cada um, num percurso de sucesso, vai alterando a sua circunstância e as suas necessidades. Quando a pessoa muda diz-se que aprendeu.

A necessidade de por termo ao currículo único no ensino básico é um imperativo ainda maior hoje do que já o era no passado. A igualdade de oportunidades não se cumpre por todos aprenderem a mesma coisa e com o mesmo grau de intensidade. A igualdade cumpre-se quando cada um recebe o direito de fazer um percurso de sucesso que responda às suas necessidades e desejos em cada momento. A igualdade não se perde quando um adolescente decide aprender chinês com sucesso, em vez de continuar a ser mal sucedido na aprendizagem do inglês. Se um aluno decidir aprender música, com sucesso, mostrando prazer e talento, em vez de matemática, virá daí algum mal ao aluno e ao mundo? Talvez ganhemos um músico, respeitador da matemática, em vez de somarmos mais um falhado do sistema.

O currículo único e as disciplinas imprescindíveis são uma das causas do insucesso, fracasso e abandono escolares. Empurra escandalosamente para fora da escola milhares de alunos, sobretudo os oriundos das classes populares. Provoca taxas alarmantes de retenção. Permite que a maioria dos alunos recebam um certificado do ensino básico sem nunca terem aprendido nada de três, quatro e mesmo cinco disciplinas do tal currículo «obrigatório». Porque não os deixam aprender com sucesso, outras coisas, em vez de os obrigar a carregar a cruz do insucesso?

Na reportagem inserida nas páginas 24 e 25 voltamos a dar notícia da integração, no nosso sistema de ensino, dos alunos filhos de imigrantes. É um grupo de alunos que irá crescer no futuro visto que a tendência é para aumentar o número de imigrantes no país. É mais uma nova situação a exigir maior flexibilidade ao sistema educativo nacional e também uma gritante chamada de atenção para a necessidade de dar autonomia profissional aos professores. Os professores sabem o que fazer, mas estão proibidos de fazer o que sabem que deve ser feito. E tudo se esgota no fazer que fazem.

Aos alunos que não dominam a língua portuguesa, o sistema limita-se a reconhecer-lhes o nível de habilitações adquiridas nos países de origem e a conceder-lhes a matrícula em função de tal reconhecimento. Sem o domínio da língua portuguesa eles estão quase condenados ao insucesso. Os que escapam devem-no às acções «transgressoras» de alguns docentes. É preciso proporcionar a estes alunos a aprendizagem do uso competente da língua portuguesa escrita e falada. Essa é uma condição para que possam estudar utilizando a língua portuguesa. A escola deve oferecer-lhes um ano de estudo intensivo da língua portuguesa e, nalguns casos, pequenas adaptações do que estudaram anteriormente ao que se propõem estudar cá.

Na base desta rigidez curricular, está a ideia errada de que todos partem das mesmas condições e que todos têm a oportunidade de chegar ao mesmo ponto se seguirem pelo mesmo caminho. Os alunos estrangeiros exemplificam bem este engano. Eles não são diminuídos nem física, nem mental, nem socialmente. Possuem conhecimentos escolares, sociais e culturais, normalmente bastante elevados. Não dominam a língua portuguesa ainda que dominem outra ou outras. Estão num ponto de partida que não é nem inferior, nem superior, mas diferente e têm a sua cultura. Exigem uma resposta adequada, mas o sistema em que estamos empurra-os — de acordo com a normalidade do diagnóstico e das receitas nacionais — para o grupo dos burros, dos tolos, dos coitadinhos condenados aos cursos oficialmente destinados em Portugal aos incapazes, isto é, os cursos profissionais.

Tenho a impressão que o nosso sistema de ensino, em vez de se libertar, tem vindo a petrificar-se cada vez mais. Está cada vez mais rígido, mais regulamentado, mais hierarquizado, mais confuso, palavroso, com mais gente a mandar e a não fazer nada a não ser aumentar os problemas dos que têm de trabalhar. Precisa de rejuvenescer, simplificar, de se repensar e de se reconfigurar de forma firme e tranquila.

Porque em Maio se cumpre Abril esperamos deixar em Maio algumas questões que ajudem ao debate e ao processo de reconfiguração do nosso sistema nacional de ensino.



João Costa Alegre, presidente do Comité Olímpico de São Tomé e Príncipe, em 2004, não calava a sua mágoa ao ver uma atleta que foi a porta-bandeira da representação de São Tomé e Príncipe nos Jogos de Sydney, três anos depois, passar a ganhar medalhas, para o “medalheiro” do subdesenvolvido atletismo português.

EDUCAÇÃO desportiva

Gustavo Pires
Faculdade de Motricidade
Humana da Universidade
Técnica de Lisboa

Foto
Adriano Rangel

Jacques Rogge, presidente do Comité Internacional Olímpico, durante a realização dos últimos Jogos Africanos na Nigéria em 2004, foi porta-voz daquilo que há muito vai no espírito daqueles que ainda acreditam que o desporto pode ser um instrumento ao serviço do desenvolvimento humano. Disse o presidente do maior emblema do mundo do desporto, que se opõe à compra de atletas oriundos de países em vias de desenvolvimento pelas nações mais ricas que, deste modo, só pretendem aumentar o seu “medalheiro”. Afirmou ainda que a organização que lidera, não gosta que concedam aos atletas passaportes sem que existam fortes razões sociais que o justifiquem, como é, por exemplo, o caso do casamento.

As palavras de Jacques Rogge foram certamente preferidas com a melhor das intenções, contudo, neste tempo de liberalismo selvagem em que os países mais ricos, sem qualquer pudor, exploram os mais pobres, pouco significam até porque a maioria dos dirigentes políticos e desportivos, nestes tempos de corrosão de carácter, não olham a meios para atingirem os seus próprios fins.

Naide Gomes é uma atleta de craveira internacional. Merece tudo aquilo que de bom o desporto e a vida lhe podem dar. Depois de conquistar a medalha de ouro no pentatlo no Mundial (2004) de Pista Coberta realizado em Budapeste, teve uma presença modesta nos Jogos de Atenas. Contudo, em 2005 surgiu com todo o seu esplendor no Europeu de Pista Coberta realizado em Madrid, ao ganhar a medalha de ouro no salto em comprimento.

Por cá, num certo Portugal dos oportunismos e das lágrimas de hipocrisia, houve quem rejubilasse pelos resultados de Naide, não por ela, mas porque foram obtidos ao serviço de Portugal. Contudo, num pequeno país situado no centro do Mundo (Latitude – 0; Longitude – 0), que dá pelo nome de República Democrática de São Tomé e Príncipe, que convive diariamente com uma pobreza confrangedora que devia envergonhar o país colonizador, mais uma vez, desesperaram e choraram de raiva, pela pouca-vergonha que graça na política desportiva portuguesa. João Costa Alegre, presidente do Comité Olímpico de São Tomé e Príncipe, em 2004, não calava a sua mágoa ao ver uma atleta que foi a porta-bandeira da representação de São Tomé e Príncipe nos Jogos de Sydney, três anos depois, passar a ganhar medalhas, para o “medalheiro” do subdesenvolvido atletismo português.

O que está em causa, bem vistas as coisas, é uma vergonha para o atletismo português, para o olimpismo nacio-

nal e para o próprio país que pratica uma política desportiva neo-colonial porque predadora em relação às suas antigas colónias. Segundo informações recolhidas em 2004 dentro da própria Federação Portuguesa de Atletismo, só da República Democrática de São Tomé e Príncipe estavam federados em clubes portugueses pelo menos 23 atletas Santomenses que, suspeitamos, a obterem resultados desportivos, passarão rapidamente a ser portugueses. De facto, é revoltante que atletas oriundos das antigas colónias a viver em Portugal, sejam obrigados a naturalizarem-se portugueses para poderem continuar a obter os apoios necessários. Dêem-lhes a dupla nacionalidade, mas deixem-nos, para dignidade deles próprios e sobretudo de Portugal, continuar a competir pelos seus próprios países de origem.

... é revoltante que atletas oriundos das antigas colónias a viver em Portugal, sejam obrigados a naturalizarem-se portugueses para poderem continuar a obter os apoios necessários.

O que se ouve argumentar aos dirigentes desportivos, é que neste mundo global, se os atletas estão a treinar em Portugal, devem competir por Portugal. Para nós, só uma mente distorcida dos valores do desporto no quadro do relacionamento internacional pode pensar assim. Veja-se, por exemplo, Maria Mutola, que em 1988, então com 15 anos de idade, esteve para ingressar no Benfica. José Craveirinha, esse grande poeta moçambicano que tinha um enorme amor pelo desporto, confirmou-nos que, ao tempo, como os dirigentes Moçambicanos começaram a perceber que, a ficar em Portugal, o destino da nacionalidade de Mutola seria a portuguesa, levaram-na para os EUA. Foi a sorte que lhe bateu à porta. Continuou a competir pelo seu país e não foi submetida às agruras a que as atletas portuguesas têm sido sujeitas por uns tantos senhores de mentalidade misoginia que vegetam no desporto nacional.

Portugal tem de ter uma política de cooperação desportiva com os PALOPs centrada na amizade, na solidariedade e, sobretudo, na honestidade. O que não pode continuar a acontecer, é que debaixo do epíteto de cooperação, gente sem educação, sem cultura e, por vezes até, sem escrúpulos, que de África a única ideia que tem é a dos filmes do Tarzan, continue consciente ou inconscientemente a fazer do desporto um autêntico instrumento de neocolonialismo.

Solta

COMUNICAÇÕES

Universidade do Porto coberta por rede sem fios de acesso à Internet

Os edifícios das catorze faculdades, da Escola de Gestão, da Reitoria e das cinco maiores residências da Universidade do Porto (U.Porto) estão já totalmente cobertos por uma rede Wi-Fi (Wireless Fidelity), permitindo o acesso sem fios à Internet, em qualquer ponto daqueles edifícios.

Assim, os mais de vinte e sete mil alunos, dois mil docentes e mil e duzentos funcionários que constituem a comunidade académica da U.Porto, podem agora, através de equipamentos portáteis com tecnologia wireless, aceder à Internet e à rede informática da universidade em todos os campus da mesma. O projecto foi de-

lineado e executado pelo Instituto de Recursos e Iniciativas Comuns da U.Porto (IRICUP), no âmbito da iniciativa governamental “e-U Campus Virtual”. O software utilizado mereceu a Menção Honrosa do Prémio Fernandes Costa.

jps

02.03

OCDE recomenda menos protecção ao emprego

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) conclui que o principal problema do nosso país é a baixa produtividade, recomendando a diminuição dos custos relacionados com a legislação de protecção ao emprego.

05.03

Violência cresce nas escolas

Vinte e duas pessoas recebem, em média, por mês, tratamento hospitalar na sequência de agressões físicas dentro das escolas ou nos seus acessos. (...) Nos dois primeiros trimestres do ano passado, os ataques físicos atingiram 757 pessoas, das quais 569 eram crianças e jovens. A maioria das agressões (553) aconteceu dentro dos estabelecimentos e foi praticada por alunos e pais ou grupos de pais e familiares, indicam os dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação.

07.03

Centenas abandonam a escola

A taxa de retenção e abandono escolar precoce, em 2001, no ensino secundário público atingiu os 61%, quando a média na Área Metropolitana do Porto ficou-se pelos 58% e, a nível nacional, não ultrapassou os 54%. Cerca de 30% dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos não concluíram o ensino secundário e já não frequentam o sistema de ensino (a média nacional atinge os 45%, mas na União Europeia fica-se pelos 19%). A taxa de abandono escolar precoce totalizou 2,6%, quase tanto como a média nacional (2,7%).

09.03

Discriminação das mulheres sobe com nível de escolaridade

A discriminação das mulheres no mercado de trabalho cresce em proporção directa com o seu nível de escolaridade. (...) Estas conclusões estão patentes num estudo divulgado no início da semana por Eugénio Rosa, economista da CGTP (...). Em 2002, as mulheres ganhavam, em média, cerca de 77% do salário médio dos homens.

09.03

CGTP quer reforma aos 62 anos

A CGTP vai exigir ao próximo Governo do Partido Socialista que a idade da reforma das mulheres baixe para os 62 anos. Esta é uma das questões reunidas na carta reivindicativa «Caminhos para a Igualdade», que a intersindical vai apresentar ao Governo, ao Presidente da República e aos grupos parlamentares.

La porte-plume redevient oiseau



O Manoel de Barros, no seu “Livro Sobre Nada”, diz-nos que: “há histórias tão verdadeiras que, às vezes, parece que são inventadas”. A história da Ana é uma delas. Contarei ao Marcos episódios da vida dessa maravilhosa mulher. Começando pelo princípio – os velhos têm súbitos caprichos e, hoje, apetece-me ser redundante –, situemos o primeiro episódio num dia em que a Ana foi à escola.

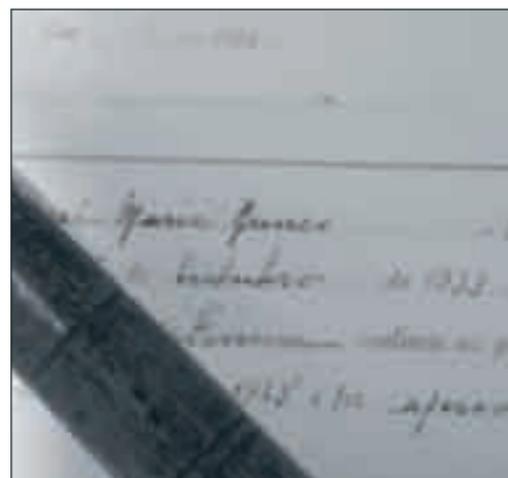
É minha obrigação referir que todas as aspas enquadram e reproduzem palavras da Ana, religiosamente escutadas, num saboroso exercício dessa tão difícil arte da escutatória, de que o Rubem nos fala. O Rubem recorre ao talvez neologismo “escutatória”, por oposição aos excessos de “oratória” (quem nunca leu o Rubem não perca mais tempo). Serão muitas as aspas de citar a Ana, pelo que este texto (poderei dizê-lo com toda a propriedade), será de sua autoria. Eu apenas o darei a conhecer.

A história fez-me recordar um conhecido poema do Jacques Prévert, que dá pelo título de “page d’écriture”. Àqueles leitores que, eventualmente, não conheçam o poema (quem nunca leu não perca mais tempo), direi que nos fala de uma criança-aluno que, perante a monotonia da aula, dela se “ausenta”, conduzido pela imaginação. E termina deste modo: “l’encre redevient eau / les pupitres redeviennent arbres / la craie redevient falaise / la porte-plume redevient oiseau».

Na história da Ana, uma mosca substitui o pássaro do poema do Jacques, mas vem a dar no mesmo. No tempo em que Jacques e Ana passaram pelo ofício de alunos, todas as crianças saudáveis fugiam à monotonia das aulas pelas frestas que a imaginação lhes oferecia. Se a Ana leu o poema, não sei. Mas descreveu-me o último quarto de hora de uma das suas aulas tal e qual o contei ao Marcos. Passo a palavra à Ana...

“Olho o relógio. Graças a Deus, já só faltam quinze minutos para a campainha tocar. O professor caminha lentamente entre as filas de carteiras, falando, falando... Os alunos estão imóveis, quase de mármore, a olhar os livros com olhos desfocados. O silêncio é ensurdecedor. Só passaram cinco minutos. Tenho os músculos tensos. Concentro-me no que vou fazer, quando a campainha tocar: pegar na mala, vestir o casaco, e porta fora!

Escuto o arfar nervoso da minha colega de carteira. E eu quase não consigo respirar. Os nós dos dedos estão brancos do esforço que faço sobre a caneta. Uma mosca poisou na minha carteira. Tem umas lindas asas. Limpa-as, asseadinha que é. Será macho ou fêmea? É difícil saber. Já vi duas moscas coladas, mas nun-



ca vi o sexo da mosca. Talvez, se olhar mais de perto... Oh! Fugiu! Quem me dera ser mosca!

Os meus olhos voltaram-se para o mostrador do relógio. Começo a contar os segundos e o meu pé marca o ritmo: três... dois... um... O quê?! Que aconteceu? A campainha não tocou! DRRRIIIIM! As estátuas ganham vida, as escadas são torrentes de vida reprimida, as portas sangram vida...

Largo a mala no meio do quintal. Como um raio, subo à minha árvore favorita. Vejo-me, saboreando frutos, no balancear dos ramos. A brisa põe flores do campo nos meus cabelos...

Abro os olhos. Como é possível que dez minutos possam durar uma eternidade?”

Estava no auge da história e vejo o Marcos com olhos de quem quer fazer perguntas. Interrompi a narrativa.

- Ó avô, a escola do teu tempo também era assim?

Um avô não pode mentir. Não houve outro remédio senão dizer-lhe a verdade. Que era mesmo assim: com aulas, campainhas, moscas e pássaros...

- E a escola para onde eu vou? Como é? Diz lá, avô! Também é assim? Diz, avô!...

Não respondi. Não tive coragem de lhe dizer que a escola que o espera é idêntica, em quase tudo, à escola da Ana, à escola que foi minha, à do Jacques, à dos meninos do século XX, e também dos meninos das escolas que o século XIX conheceu...

Se a prática de um dentista não acompanhasse a evolução da produção teórica no campo da Medicina, ainda hoje nos curvaríamos sobre uma bacia de barbeiro, para que o dentista nos arrancasse os dentes com uma tenaz. Se um engenheiro recusasse ler e pensar, se prescindisse do recurso à literatura científica e à experimentação, ainda hoje viajaríamos em carroças puxadas por asininos. Ao desenvolvimento das duas ciências correspondeu a mudança, a inovação. A complexidade e a sofisticação de processos é tal nessas profissões, que ninguém ousa questionar o saber e a prática de um médico, ou de um engenheiro. E que dizer da profissão de professor?

É muito frequente lermos artigos, investindo as chamadas “novas pedagogias”, atribuindo-lhes a responsabilidade por todos os males que afectam o sistema. Dá vontade de perguntar aos autores desses artigos: quantas escolas adoptaram as famigeradas “novas pedagogias”? Se alguém souber onde se esconde alguma dessas escolas, que faça a bondade de me facultar o endereço. Ainda irei a tempo de evitar que o meu neto passe pelos padecimentos por que a Ana passou.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Foto
Ana Alvim - isto é



Autoridade pedagógica e sabedoria ética

Na base da educação está a relação entre professor e aluno feita de autoridade, reconhecida pelo aluno e assumida com sabedoria pelo professor.

Jacques Delors. 2004

A autora destas linhas profissionalizou-se na função docente num tempo marcado pelo espírito de revolta em relação a todas as formas de autoridade. Um tempo de rupturas extraordinárias, sedento de novidade e profundamente crente nas mais ambiciosas promessas de futuro. Mas, paradoxalmente, um tempo obsessivo em relação à fruição do presente. Éramos jovens, queríamos o mundo e queríamos-lo sem demoras ou concessões. Radicalizando o apelo de Bachelard, entendíamos que cada um deveria saber tornar-se em «Prometeu de si-mesmo» num mundo com muitos direitos e poucos deveres, sendo que um deles, o mais fundamental, dizia respeito ao compromisso para com o próprio bem-estar. A vida era olhada como um crédito imenso, tudo era possível, tudo era permitido. Palavras como obediência, esforço, tacteamto, paciência ou disciplina, perdiam sentido em dias que eram, sempre, primeiros dias. E não éramos só nós, era o mundo todo que tumultuava em estado de juventude.

Que significado tem reclamar agora o respeito pela autoridade daquele que ensina – o educador professor? Será que, porque nos fomos fazendo menos novos, acabámos por capitular perante as exigências autoritárias e conservadoras do passado?

Assumindo convictamente a autoridade como um valor pedagógico e, nessa medida, como eixo de identidade profissional docente, retomo a «lição» desse tempo jovem, solidário, ingénuo e incrivelmente generoso, para sublinhar as competências que, a meu ver, evidenciam a sabedoria ética dos professores. Competências como hospitalidade, responsabilidade e bondade. Hospitalidade entendida como capacidade de abertura, de escuta e de relação, como disposição para acolher a diferença misteriosa testemunhada por outro ser humano e a partir da qual se desenvolve uma responsabilidade profissional activa. Uma responsabilidade que, ao ser também investida pelo poder subversivo da bondade, deve ser vivida num contexto de sensibilidade, diálogo, atenção e cuidado. Uma responsabilidade afirmada, portanto, como autoridade sem autoritarismo. Neste sentido, vejo a autoridade numa lógica de proximidade pessoal e não de distância ou incomunicação, como acontecia outrora. É aqui que situo a herança preciosa da chamada «não-directividade». Valores como empatia, congruência, consideração positiva, os princípios basilares da corrente anti-autoritária defendida por Carl Rogers, mantêm toda a sua pertinência no âmbito de uma pedagogia que desejamos centrada na aprendizagem.

O respeito pela autoridade do professor é condição de toda a relação de ensino ou prática relacional motivada pela intenção de apoiar o processo de desenvolvimento de outra pessoa. Comprometermo-nos no acto educativo implica aceitar o peso dessa responsabilidade, da qual não podemos demitirmo-nos sem negar a essência da função docente. Claro que, como acontece com qualquer outro poder, o exercício da autoridade pedagógica carece de ponderação moral. Daí a pertinência do lugar da ética e da deontologia na formação dos professores, capacitando-os para as exigências da relação interpessoal, para a decisão profissional e para a resolução de problemas, conflitos e dilemas éticos.

Será que, porque nos fomos fazendo menos novos, acabámos por capitular perante as exigências autoritárias e conservadoras do passado?

Sem esquecer, no entanto, que enquanto figura de autoridade o professor não está sozinho. O professor só poderá exercer a sua responsabilidade com eficácia e sabedoria em cooperação com outros actores envolvidos na tarefa educativa, salientando aqui o papel crucial das famílias. Além de que a autoridade do professor é indissociável da autoridade da própria escola enquanto instituição. Acredito que as dificuldades que hoje se colocam ao nível da autoridade pedagógica do professor não são alheias à pluralidade e diversidade de mandatos sociais que se fazem sentir sobre a escola e sobre as pessoas que nela exercem a sua actividade profissional. O respeito pela autoridade do professor não começa nem acaba dentro das comunidades educativas. As notícias sobre actos de vandalismo, de agressão, de indisciplina e de violência praticados em contexto escolar que, com progressiva frequência, chegam à «opinião pública» constituem sintoma de um mal maior e que remete para um universo de responsabilidades partilhadas. Ignorar esses sinais de alarme representa uma falha grave, e de consequências imprevisíveis, na missão que, afinal, é de todos – a da construção de uma cidadania participativa e universalmente inclusiva.

Solta

O RACISMO

Kofii Annan quer erradicar “vírus do racismo”

O secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, lamentou recentemente que “apesar de décadas de luta para erradicar o racismo, este vírus continua a infectar as relações e as instituições um pouco por todo o mundo”. Numa mensagem emitida por ocasião da Jornada Internacional para a Erradicação da Discriminação Racial, Annan advertiu que “ninguém pode

ser neutro na luta contra tal intolerância”.

O responsável máximo da ONU lembrou a adopção em 2001, durante a Conferência Mundial contra o Racismo e a Xenofobia em Durban, na África do Sul, do programa de acção que pretende estabelecer as directrizes para que as nações trabalhem conjuntamente no sentido de erradicar o racismo.

“A educação e o despertar da consciência, leis e políticas nacionais eficientes, meios de comunicação imparciais, tudo isto pode ajudar a promover uma cultura de tolerância e paz”, referiu Annan.

Fonte: AFP

Por que é que Montse resiste à escola? A marginalidade social subjectivamente questionada

10.03

Fraude fiscal pode atingir os nove mil milhões de euros

A fraude e a evasão fiscal deverá atingir um valor entre os 4,7% e os 7,2% do Produto Interno Bruto, isto é, entre os cerca de seis mil e os nove mil milhões de euros. Quem o disse foi o próprio director-geral dos Impostos, Paulo Macedo, numa reunião com os parceiros sociais na Concertação Social.

10.03

CGTP teme fenómeno de exclusão social no País

O número de desempregados em Portugal tem vindo a subir de forma galopante nos últimos meses. Os dados oficiais apontam para os 480 mil, mas o número de pessoas sem emprego deverá já ultrapassar o meio milhão.

13.03

Três quartos dos docentes com contratos a termo certo

Três em cada quatro dos cerca de 20 mil professores do Ensino Superior em Portugal trabalham com contratos a prazo, disse João Cunha Serra, coordenador daquele sector na Federação Nacional dos Professores no balanço da II Conferência Nacional do Ensino Superior e da Investigação.

15.03

Portugal desperdiçou 4378 milhões de euros da UE

Portugal não utilizou cerca de 4.378 milhões de euros de fundos comunitários programados para o período 2000/04 destinados a aumentar a qualificação dos portugueses, modernizar a economia e melhorar a coesão social do país. De acordo com o responsável do gabinete de estudos da CGTP, Eugénio Rosa, a União Europeia disponibilizou, no período em análise, 3.134 milhões de euros para "elevar o nível de vida de qualificação dos portugueses", mas "Portugal só utilizou 2.213,5 milhões de euros".

18.03

Sócrates trava criação de novas universidades

O Governo garante que, durante a próxima legislatura, não será aberto qualquer novo estabelecimento do ensino superior. Prometido para "o imediato" fica o início do processo de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, no que se refere ao ensino superior, que passará a organizar-se em dois ciclos, o primeiro de três anos (equivalente a uma licenciatura), e um segundo de dois anos. Evidente no Programa do Governo socialista é que este segundo ciclo terá um custo, em termos de propinas, mais elevado.

Montse tem 15 anos. Representa claramente aquilo que no jargão educativo académico chamamos insucesso escolar, e aquilo que no jargão dos serviços sociais denominamos "jovem em situação de risco social". O quadro é completo em todos os seus ingredientes: família desestruturada, consumo de droga, comportamentos violentos, nenhum respeito pela autoridade... Sabemos que perante "quadros" deste tipo a resposta institucional recorre ao psicólogo, ao assistente social, a todas as formas de adaptação educativa, a tudo aquilo que possa potenciar a atenção aos marginais ou marginalizados. Mas Montse não se considera em absoluto uma pessoa marginalizada ou marginal. Sente-se autónoma, livre, com perfeito controlo sobre a sua vida e sobre o que a rodeia. As suas atitudes transgridem não só o institucional, mas também as respostas tipificadas que a nossa sociedade oferece em casos de pessoas nessa situação. Transgredir desde a recusa a qualquer aproximação que pretenda identificá-la como ser desvalido, necessitado, um tipo de respostas que se baseia no objectivo, e não no subjectivo. São respostas que fracassam porque só contemplam a marginalização "objectiva" de Montse, e a trata como um ser marginal.

A rebeldia de Montse não é o produto de "celebração" do trabalho manual, como faziam os rapazes de Willis, nem é o resultado de uma alienação feminina que a leve a esperar um "príncipe encantado" que a salve da escola para lhe proporcionar uma vida digna de um filme, como sucedia no caso das raparigas estudadas por Angela McRobbie. A rebeldia de Montse surge e aparece a partir da forma como construiu os seus espaços de ócio, as suas relações sociais nesse espaço e a centralidade que lhe atribui como espaço central na construção da identidade. O ócio constituiu para Montse uma fonte inesgotável de recursos cujo uso e combinação lhe possibilitam vias alternativas de experimentação e lhe permitem escapar a todos os limites de materialização dos seus desejos mais enraizados. Montse dispõe de uma estrutura e morfologia de redes sociais de intercâmbio e consumo que são centrais na visão de si mesma.

E na construção desse espaço uma componente central é a própria rebeldia, a própria resistência ao sistema. Não a partir de uma capacidade centrada no político, centrada na sua consciência de ser maltratada pela sociedade adulta. É uma rebeldia desprovida de ideologia, vazia de referentes que escapem ao puramente estético. Montse frequenta grupos de iguais de tipo fascista e ao mesmo tempo tem amigos *okupas* que militam no movimento anti-globalização. O único nexos que há entre eles é que se opõem a formas institucionalizadas e pretendem subverter o sistema. Sente por eles uma atracção estética, não política, e nessa atracção constrói a base das suas múltiplas oposições e rebeldias.

- Tens amigos *skins*?
- Os de antes, sim. Os actuais não, os de agora são mais de outro lado... são... não gostam dos fascistas, vamos lá...
- Pois, pois, antes tinhas amigos fascistas...
- Sim... bom... e continuo a ter, mas... é que eu doume com toda a gente.
- Sim. Mas como é que te sentes? Sentes-te mais próxima deles, em termos de ideias?

- Não, é que eu... para mim não me importa o que as pessoas pensam. Eu sou eu, eu penso o que penso e as pessoas são-me indiferentes.

- Mas tens amigos, por exemplo, amigos marroquinos, ou não?
- Sim, muitos, muitos. Gosto muito deles.
- ... Não tens nenhum problema com eles...
- Nada...

Do mesmo modo, a rebeldia de Montse coexiste perfeitamente com a sublimação através das compras oferecidas pelo *teenage market* ("não me verás nunca com nada do mercado em segunda mão", diz-nos) e com o interesse pelos filmes românticos do mais puro estilo de Hollywood. As suas rebeldias não têm em absoluto que ver com formas de oposição ao capitalismo ou ao patriarcado.

Trata-se de uma rebeldia que tem como referente o estético e a forma de vida a seguir. É essa a base que lhe permite considerar a cultura escolar oficial como um espaço que só tem sentido como realidade desacreditada a provocar. A partir da assunção de que se trata de uma instituição que nada traz para as suas apostas vitais, Montse não opta pela passividade e pela indiferença, mas, antes, por utilizar a escola como um espaço codificado e institucionalizado onde pode materializar os seus desejos de oposição. É por isso que insulta, que provoca, que é frequentemente expulsa da escola. A oposição a qualquer conjunto normativo ou intento de disciplina é de facto um elemento central para reafirmar a sua experimentação no ócio e a sua identificação com uma cultura juvenil centrada na transgressão. Para Montse a transgressão não é um preço a pagar para poder viver plenamente a cultura juvenil. A transgressão é uma forma de prazer.

O prazer de transgredir, e a própria transgressão das formas de prazer, unem-se para dar plena coerência a uma experimentação que os códigos institucionais só conseguem classificar como contraditória e problemática. E é nesta distância onde mais se evidencia a diferença entre um diagnóstico externo que convida a pensar em Montse como uma adolescente imersa na exclusão social, próxima do mundo da droga e com atitudes auto-destrutivas que lhe anulam qualquer futuro, e uma vivência pessoal da adolescência como momento de libertação, de *carpe diem*, de experimentação em todos os terrenos da cultura juvenil: uma leitura que se afasta de qualquer consideração de marginalidade. Montse não se vê a si mesma como uma jovem marginal ou marginalizada: os marginalizados, para ela, são aqueles que vivem enganados pela aceitação acrítica de instituições que prometem e muito poucas vezes cumprem as suas promessas.

O que é que falta à escola e a outras instituições sociais para entender que as leituras de Montse são internamente lúcidas? Não serão casos como os de Montse um convite para rever os nossos estereótipos sobre a cultura juvenil e os instrumentos tipificados de atenção àqueles jovens que classificamos com a etiqueta de "risco"? Será possível, a partir de leituras adultocêntricas da realidade, compreender a complexidade das opções de vida de Montse? As perguntas são muitas e as respostas, infelizmente, muito escassas.

Algumas perplexidades para pensar a formação de professores



FORMAÇÃO e trabalho

Manuel Matos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
mmatos@fpce.up.pt

Fotos
Adriano Rangel

Parece hoje matéria adquirida que, no decurso dos últimos vinte e cinco anos, a profissionalidade docente, enquanto conceito agregador de referências de identidade auto e hetero-reconhecidas, foi perdendo do seu âmbito a de vinculação à condição de professor “funcionário”, estabelecida através da ligação privilegiada ao Estado Educador para admitir, em seu lugar, a condição de “profissional” mediante uma vinculação cada vez maior à qualificação científica e técnica, atestada pelas instituições do ensino superior.

Já em finais dos anos 80 e, por sinal, no âmbito do Forum promovido pela FENPROF “Impasses e Novos desafios na formação de Professores”, Paiva Campos assinalava, a propósito da reforma curricular então em curso, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, que os professores “numa situação extrema podiam ser considerados funcionários que executam o currículo planeado para eles... como um produto central acabado” mas, muito para além disso, podiam também ser considerados “profissionais” se a reforma pudesse ser assumida segundo uma lógica de produção local, supondo um trabalho que os professores “planeiam, conduzem e avaliam”. E, em jeito de síntese, rematava:

“As duas concepções extremas de reforma curricular nunca são implementadas no estado puro, mas ajudam a estabelecer um contínuo que vai da total produção central e execução local à produção local e apoio central, que vai do funcionário, que executa as normas de actuação definidas exteriormente, ao profissional que se guia pelas normas elaboradas na sua profissão e produz em situação o desenvolvimento curricular que esta exige”.

Está suposto no contexto da afirmação supra que esta segunda perspectiva de reforma é a mais conforme à dignidade profissional, porque preserva a possibilidade de o exercício da profissão se definir autonomamente e em nome e no interesse (legítimo) dos destinatários da acção que são os alunos.

Como sabemos, esta perspectiva de dignificação associa a autonomia profissional à competência científica e técnica, o que tanto no plano simbólico, como, igualmente, nos planos político-institucional e sindical, significou um reforço dos saberes académicos no domínio da formação, tanto da inicial como da contínua, processo que está na origem do afastamento táctico e até estratégico do Estado, pelo menos no plano formal, dos sistemas de formação.

Esta “despolitização” da formação no sentido de que já não são referências expressamente de teor político as que regem o sentido da formação, deu azo à emergência de um conjunto de fenómenos no campo da formação, cujos efeitos no plano da identidade docente estão longe de ser avaliados. Dentre eles, destacamos uma intensa proliferação de instituições académicas, especialmente oriundas do sector privado, cuja garantia de qualidade

Esta “despolitização” da formação no sentido de que já não são referências expressamente de teor político as que regem o sentido da formação, deu azo à emergência de um conjunto de fenómenos no campo da formação, cujos efeitos no plano da identidade docente estão longe de ser avaliados.

está apenas dependente do grau de imaginação curricular patente nos seus planos de formação e da salvaguarda de alguns critérios formais de ordem académica e administrativa.

Associado a este fenómeno da multiplicação das instituições, ocorre um outro que é o da multiplicação de cursos promovendo ofertas de formação de toda a ordem, tendentes a qualificar novas figuras profissionais no interior do sistema de ensino e da formação, mas cuja articulação com ele não está isenta de contencioso nem de contradições, uma vez que a lógica que preside a essas figuras releva mais de estratégias de carreira individual e de oportunidades de acesso do que do desenvolvimento de projectos profissionais inscritos em dinâmicas locais de trabalho. Nestes termos, parece ser de aceitar a afirmação crescente de um terceiro fenómeno, já identificado por António Nova, que é o da desertificação pedagógica do espaço escolar, enquanto objecto de relações sociais e profissionais colectivamente assumido, que tenderá a ficar desabitado em favor da formação científico-técnica.

Será este um efeito “perverso” da “autonomia profissional”?

Solta

A FAMÍLIA

Filhos de pais separados correm risco maior de insucesso escolar

Os filhos de pais separados correm um risco maior de insucesso escolar do que aqueles cujos pais vivem uma relação estável, independentemente do estrato social a que pertencem, revela um estudo publicado na Dinamarca.

De acordo com a investigação, divulgada na revista ‘Ugebrevet A4’, 30,6 por cento dos filhos de famílias cujos pais se separaram aban-

donam a escola depois dos nove anos de escolaridade obrigatória, contra apenas 13,8 por cento dos filhos que crescem com pai e mãe.

Ainda segundo o estudo, a alta taxa de abandono escolar entre filhos de pais separados deve-se, em grande parte, ao facto de eles mudarem de residência e terem de se habituar a contextos diferentes com mais frequência.

Quarenta por cento das crianças dinamarquesas enfrentam a separação dos pais pelo menos uma vez na vida e 12,5 por cento repetem essa experiência.

O estudo acompanhou os agregados familiares daquele país entre 1981 e 2001.

Fonte: AFP

Sobre *outdoors* ambulantes, ou de como nos transformamos no que somos

15.03

Doutorados representam mais de metade do elenco governativo

O grau de escolaridade média do governo socialista é superior ao registado no anterior Executivo. Na contabilidade da nova equipa de governo, o número de doutorados triplica e a percentagem de governantes com mestrado também aumentou.

19.03

Sindicato de professores teme desemprego no ensino superior

O Sindicato Nacional do Ensino Superior (Snesup) está preocupado com o futuro dos professores dos institutos politécnicos. “Se não forem tomadas medidas a curto prazo, haverá muitos despedimentos”, prevê o novo presidente do sindicato, Joaquim Infante Barbosa. O Snesup calcula que 60 por cento dos professores tenham situações profissionais precárias, sobretudo os que leccionam nos institutos politécnicos.

20.03

Sessenta mil em Bruxelas

Perto de 60 mil pessoas oriundas de todos os Estados-membros da União Europeia e dos países candidatas à adesão ‘invadiram’ as ruas de Bruxelas em defesa do emprego e contra a directiva de liberalização dos serviços no espaço europeu.

22.03

Calendário igual para todos

Cerca de 1800 educadores de infância exigiram um calendário para o pré-escolar idêntico ao dos restantes níveis de ensino. Segundo a Fenprof, as alterações feitas em 2002 ao calendário escolar são prejudiciais ao desenvolvimento do processo educativo, já que, “tendo em conta as características etárias das crianças, obrigam a uma excessiva duração dos períodos lectivos”.

22.03

Sindicato alerta para a pobreza

A CGTP alertou que a prestação extraordinária de combate à pobreza dos idosos, cuja aplicação está prevista no programa do Governo, não vai beneficiar todos os reformados com pensões inferiores a 300 euros por mês. O economista Eugénio Rosa considera que “esta prestação abrangerá apenas 300 mil pensionistas”.



O que nos aconteceu que nos transformamos em «outdoors» ambulantes? Em modelos não remunerados de corporações do entretenimento, de costureiros famosos, de marcas milionárias de cosméticos para as quais pagamos o privilégio de não só consumir os seus produtos, mas de alardear aos quatro ventos que o fazemos, divulgando nos nossos corpos a prova evidente da preferência?

O final de Fevereiro ou o início do mês de Março decretam, pelo Brasil inteiro, a exemplo de outros países do hemisfério Sul, o fim das férias de Verão. A consequência para milhões de crianças: o reinício das atividades escolares. Entretanto não é delas que vou falar e, sim, de um fenómeno que me tem chamado a atenção e que não está associado só a elas mas, para cujo exame, elas servem, à medida, de “pano de fundo”.

Estampada na contracapa de um jornal de ampla circulação no sul do país — Zero Hora — em sua edição de 1o de Março, uma manchete aponta para o acontecimento esperado: A volta às aulas. Mas o que chama a atenção é a foto que ilustra a reportagem: colorida, ocupando quase meia página, lá aparece a imagem de crianças — meninos e meninas de uns 7 a 10 anos — aguardando a entrada na escola. Reunidos em grupos, alguns abraçando-se, os meninos num canto, as meninas noutro, carinhas saudáveis e risonhas, como que jubilosas pelo reencontro, eles e elas não são o que mais me chama a atenção.

Em primeiro plano, na fotografia encontram-se maletas tipo «trolley», coloridas, estampadas com os heróis em voga no momento ou, em um fundo rosa «pink», marcando a preferência das garotas por uma das bonecas ou figuras femininas das séries televisivas: «Barbies, Xu-

xas, Meninas Super Poderosas...» — cada uma disposta perto de seu dono ou sua dona em uma relação biunívoca incontestada.

Frente à eloquência da imagem que mostra que as indefectíveis mochilas dos últimos anos, condenadas por 10 entre 10 ortopedistas infantis, perderam sua preferência entre os jovens consumidores, lembro que também saíram de cena os “adereços” escolares nas tradicionais cores azul marinho e branco. Agora, além de super coloridos, todos os materiais de uso escolar — cadernos, pastas, lápis, canetas, estojos, borrachas... — estampam as preferências incontestadas de seus donos e donas por uma ou outra figura “modelar” que povoa o repertório midiático momentâneo.

Também entra em cena, nesta minha constatação, o fato de que as crianças se aproximam de suas mães e pais que não têm pejo em ostentar — muito pelo contrário — em suas bolsas, pastas, camisetas, jeans da moda, os «logos» das grifes famosas de que são consumidores.

O que nos aconteceu que nos transformamos em «outdoors» ambulantes? Em modelos não remunerados de corporações do entretenimento, de costureiros famosos, de marcas milionárias de cosméticos para as quais pagamos o privilégio de não só consumir os seus produtos, mas de alardear aos quatro ventos que o fazemos, divulgando nos nossos corpos a prova evidente da preferência?

Como chamar a este processo que nos subjuga e nos assujeita e faz de nós devotos/obedientes zumbis de modelos identitários forjados em distantes realidades, com interesses absolutamente alheios à nossa cultura? Por que somos governados de modo tão eficaz, capturados de modo tão completo, irremediavelmente seduzidos por tantos chamados para que atendamos aos imperativos de nossos desejos e necessidades ou que estejamos atentos aos apelos “psi” para que compreendamos os “interesses e necessidades” das crianças?

A profusão de ofertas — novos produtos e serviços, novas imagens

ou modelos — produz, indubitavelmente, um efeito de sedução que atinge a todos com promessas tentadoras e oportunidades irrecusáveis. Frente ao espetáculo que amplia exponencialmente nossas opções e convida-nos a desfrutar o que “de melhor o mundo tem a oferecer”, como voltar as costas para essa fórmula que promete amplitude, flexibilidade e liberdade de escolhas? Que induz à satisfação de nossas motivações? Que acena com o atendimento dos mais íntimos de nossos desejos?

O que fizemos de nós, nesta vertigem que pulveriza as relações interpessoais, favorece o individualismo, psicologiza nossas relações intrapessoais, desenvolve uma cultura personalista e faz do espaço midiático o espelho a partir do qual nos julgamos e produzimos a imagem desejada de nós mesmos?

E mesmo que a sociedade pós-moderna realize no cotidiano — ainda que por outros meios, com a concorrência de outras estratégias e com um conteúdo inédito — o ideal moderno da autonomia individual, como sugeriu Gilles Lipovetsky em “A era do vazio”(1), cabe a pergunta pela possibilidade de realizarmos algo diferente, numa direção inédita, na instituição de nós mesmos como outro tipo de sujeitos.

Seria conceder demais a uma das partes, nesse desequilibrado jogo de influências, a impossibilidade de oposição, ainda que esta tarefa pudesse nos parecer digna de um Hércules. É preciso lembrar das palavras do filósofo francês Michel Foucault que “ali onde há poder, há resistência”. Como nos negarmos a entrar na corrente avassaladora dessas imposições que descrevi acima? Como exercer o direito de fazer escolhas fora da corrente majoritária da moda, do consumo, da auto-indulgência, do hedonismo, do culto à eterna juventude? Isso implicaria tornar a dinâmica dos jogos de poder aí exercidos mais explícita para nós mesmos, discutida amplamente em contextos sociais diversos, analisada em documentos, encontros, espaços educativos, posta ao alcance de muitos, em lugares diversos, em variadas oportunidades. E, em que pese o anacronismo da sugestão, só podemos nos insurgir no que diz respeito à administração generalizada do cotidiano, na medida em que percebermos essa administração na minúcia de seus jogos estratégicos e inventarmos os meios possíveis para neutralizá-la.

Nota:

[1] LIPOVETSKY, Gilles. La era del vacío. Barcelona: Anagrama, 2002.

CULTURA e pedagogia

Maria Isabel Edelweiss Bujes
Doutora em Educação,
Pesquisadora da Infância,
Professora do Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Luterana do Brasil, PPGEduc/ULBRA, doutora em educação, pesquisadora da infância.

Foto
Adriano Rangel



Woyzeck na primeira pessoa

OLHARES
Júlio Roldão
jornalista

O João Rita, de todos os meus companheiros desta aventura da vida e dos jornais o que sempre se mostrou mais atento às minhas fragilidades, desafia-me a evocar a experiência da interpretação, nos idos de 1972, no Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra, do personagem Woyzeck na peça homónima inacabada de George Buchner e na encenação de Julio Castronuovo.

Há 33 anos, aos 18, começava a ter medo de ser incapaz de combater o próprio medo, num despertar de Primavera timidamente político que cinco linhas de glória, a cores, oferecidas pela jornalista Maria Antónia Palla no então *Século Ilustrado*, eram ainda insuficientes para dar o necessário salto no escuro.

No papel de “Woyzeck”, na encenação de Castronuovo para o TEUC, viajei de Coimbra (Teatro Avenida e Teatro de Gil Vicente) a Aveiro (Teatro Aveirense) e, mais tarde, a Ponta Delgada (Teatro Micaelense), à Ribeira Grande (Teatro Ribeiragrandense), a Angra do Heroísmo (Teatro Angrense), à Horta (Teatro Faialense) e a Évora (Teatro Garcia de Resende), a encerrar um Festival de Teatro da Sociedade Operária Joaquim António de Aguiar.

Em Angra do Heroísmo, no velho Teatro Angrense, oito anos antes do terramoto de 1 de Janeiro de 1980, ainda menino e moço, apesar de metido na pele de um “Woyzeck” que me perturbava, testemunhei, sem a identificar como tal, uma cena de violência doméstica interpretada por um casal de uma “Revista em Férias” com que o TEUC se cruzara na Ilha Terceira.

Mal eu sabia, então, que aquele homem que beijava e esbofetava, alternadamente, uma corista do Parque Meyer que ousara qualquer coisa de supostamente indigno era a reencarnação do Woyzeck, em versão portuguesa, sem encenações nem jogos de luzes... Desde esse longínquo Verão de 1972 sonho escrever um romance, passado nas ilhas, que começa com a descrição dessa cena.

Cinco anos mais tarde começava a abandonar o Direito pelo Jornalismo, a trocar a “mise en scene” pela “mise en page” e a justificar, em rodapé, aquela nota que invariavelmente diz “em francês, no original”. Trinta e três anos mais tarde, numa inesperada e agradabilíssima tertúlia do Hotel Mercure, na Praça da

Batalha, no Porto, reencontro os caminhos do Teatro Nacional de São João e o Woyzeck, agora numa encenação de Nuno Cardoso.

Esta memória de 33 anos de idade foi evocada num almoço para jornalistas realizado no Hotel Mercure Batalha Porto, paredes meias com o Teatro Nacional de São João (TNSJ), na apresentação do remodelado Hotel da Batalha, agora do grupo Accor Hotels, unidade “geminada” com o próprio Teatro Nacional, na linha dos hotéis do grupo que sempre elegem um tema que os projecta.

João Miguel Araújo, director delegado da Mercure Portugal, o anfitrião desta recepção aos jornalistas, quando soube que eu tinha representado o papel de “Woyzeck” em 1972, disponibilizou um convite para a estreia desta nova encenação, assumindo o encontro como um pretexto para outros textos e como um hábito que, a consolidar-se, como já desafiou, fará a diferença do hotel que dirige.

Onde vamos já, meu caro João Rita, nesta evocação do “Woyzeck”? Recordo-me, irreverente e tímido, de olhos postos no chão do Teatro de Bolso do TEUC (onde estava pichado na parede a frase “avalia-se um Homem pela Natureza dos factos que o aborrecem”) a responder, sem a olhar, às perguntas de Maria Antónia Palla.

Ainda há dias, a arrumar a secretária no “Jornal de Notícias”, nesta hora de saída e de fim de ciclo, saltou-me o recorte do *Século Ilustrado* onde me vejo fotografado, ao lado, entre outros, da Guidinha, hoje uma ilustre médica em S. João de Loure e na Tocha, ou do António Nóvoa, nome de referência das Ciências da Educação..

Sabe-se lá, menina Joana, minha querida e jovem companheira desta aventura dos jornais e das tertúlias do Mercure da Batalha, o que uma secretária de um velho jornalista pode revelar na hora de fazer uma barreira de Páscoa e de mudar de vida: um homem não escreve, escreve-se. E a menina, já descobriu porque me chamam de Roldeck?

Já não tenho os medos de 1972 (tenho outros) e a minha timidez passou a ser teimosa e atrevida.

Solta

SEGREGAÇÃO

Alto responsável britânico propõe aulas exclusivas para alunos negros

O presidente da Comissão para a Igualdade Racial (CRE) britânica, Trevor Phillips, propôs a criação de aulas reservadas para alunos negros como forma de ajudá-los a melhorar o seu desempenho escolar. Trevor Phillips, que é negro, afirmou que “faltam ideias novas, ainda que polémicas”, para resolver o problema do insucesso escolar.

“O que não se pode é permitir a repetição dos resultados dos últimos quarenta anos, menos ainda no que toca à próxima geração de crianças negras”, afirmou este alto responsável.

Na opinião de Phillips, as crianças negras “sofrem com uma cultura que não valoriza a sua importância na escola” e que “se a única forma de derrubar o muro [do preconceito] que

cerca as crianças [negras] é ensinar-lhes certos temas separadamente, então deveríamos estar dispostos a fazê-lo”, declarou. Phillips disse ainda, que “são precisos mais professores negros” aos quais devem ser oferecidas remunerações “mais aliciantes”.

Fonte: AFP

“É preciso caminhar contra a corrente”

Miguel Ángel Santos Guerra, Professor Catedrático da Universidade de Málaga, colaborador de a PÁGINA, diz-nos, em entrevista, que “o papel do educador não é alinhar com aqueles que fazem a história, mas estar ao lado dos que sofrem com ela”.

Miguel Ángel Santos Guerra é doutorado em Ciências da Educação, diplomado em Psicologia e em Cinematografia, professor Catedrático de Didáctica e Organização Escolar na Universidade de Málaga, Espanha, e director do grupo de investigação na área de Humanidades da Junta da Andaluzia.

Pedagogo, nacional e internacionalmente reconhecido, Santos Guerra exerceu a docência em diferentes níveis educativos, tanto universitários como não universitários. Foi director do Instituto de Ciências Educacionais da Universidade de Málaga, professor da Universidade Complutense e da Universidade Nacional de Educação à Distância. É igualmente professor visitante de numerosas universidades nacionais e estrangeiras.

Os seus trabalhos centram-se sobretudo nos campos da organização escolar, avaliação educativa, formação de professores e da questão do género na educação. Recebeu diversos prémios por trabalhos publicados na área da educação, é autor de mais de trinta livros - entre nós editados pela Editora Asa - e publicou numerosos artigos na imprensa diária e especializada. Em Abril de 2002 iniciou a sua colaboração com o nosso jornal, que mantém até hoje fazendo parte do grupo de escrita que alimenta a rubrica «educação e cidadania».

É uma experiência e uma sabedoria acumuladas ao longo de anos de prática docente que Santos Guerra partilha este mês com os leitores de A Página da Educação, numa entrevista onde se abordam alguns dos temas da actualidade educativa, sem esquecer a dimensão ética e emocional que a profissão envolve.



“Creio que a existência de um corpo docente estável é condição primordial para o desenvolvimento de um projecto educativo consistente e para alcançar o sucesso educativo, principalmente tendo em conta que a prática educativa é uma tarefa lenta e difícil.”

Diz numa das suas crónicas que “o professor trabalha com os “materiais” mais excelsos e delicados que se possa imaginar: as mentes, os sentimentos, as atitudes, os valores, as expectativas das crianças e jovens. Que outra profissão haverá tão bela e arriscada como a nossa”?

Apesar de continuar a ser uma profissão “bela” e “arriscada”, o professor tem hoje um papel diferente daquele que assumia há uns anos atrás. Qual é hoje o papel do professor na sociedade contemporânea? Os alunos são não só os “materiais” mais excelsos e delicados, como são também os mais difíceis, porque o contacto com eles não obedece a leis. Se um arquitecto coloca os tijolos de uma determinada forma e eles caem significa que foram mal colocados - porque obedecem a leis próprias. Às pessoas não se pode aplicar essas leis. Uma determinada abordagem pode produzir hoje uma reacção e no dia seguinte não ter o mesmo efeito. Além disso, essa mesma abordagem pode ter uma determinada repercussão numa pessoa e ser contrária noutra.

Por outro lado, a prática educativa é muito complexa porque possui um carácter paradoxal. Holderlin dizia que “os educadores formam os seus educandos como os oceanos formam os continentes: retirando-se”. Para que o continente emerja, as águas devem retroceder. O desafio consiste em dar aos alunos o seu próprio espaço, para que estes possam pensar por si próprios, procurar os seus próprios valores, acreditar neles e saber actuar autonomamente.

Não podemos esquecer, por outro lado, que existem dois tipos de alunos: os inclassificáveis e os de difícil classificação, ou seja, não há dois alunos iguais. Por isso, a profissão de educador é tão difícil como bonita, tão complexa como importante, tão problemática como decisiva, tão delicada como apaixonante.

E por essa razão torna-se necessário seleccionar os melhores cidadãos para desempenhá-la. Não faz sentido que alguns professores se possam continuar a dedicar à profissão encarando-a como uma alternativa de recurso. Daí que, na minha opinião, a formação dos professores deva constituir uma prioridade da política educativa.

Face ao rumo imprevisível que toma a sociedade dos nossos dias, deve o professor manter a neutralidade que desde sempre caracterizou a profissão?

Eu penso que essa neutralidade não existe. Ela não é possível, nem sequer desejável. A neutralidade é enganosa porque é, em si mesma, uma opção, uma afirmação social e política. É a opção do conformismo, da falta de compromisso, da comodidade.

Numa cultura neoliberal onde domina o individualismo, a compe-

titividade, o conformismo social, o relativismo moral, a obsessão pela perfeição, é preciso caminhar contra a corrente. Numa sociedade onde existem privilegiados e desfavorecidos, o educador não pode alinhar com aqueles que fazem a história, tem de estar ao lado dos que sofrem com ela.

A educação diferencia-se da socialização através de dois factores fundamentais: o crítico (receber educação é passar de uma mentalidade ingénua para uma mentalidade crítica, como dizia Paulo Freire) e o ético (na sociedade existem valores e há que situá-los na esfera da ética, tanto intelectual como pragmaticamente).

Este ano, cerca de 130 mil professores portugueses (de um total de aproximadamente 160 mil), concorreram aos concursos nacionais. Este número revela a inexistência de um corpo docente estável nas escolas. Como encara a importância de um corpo docente estável para o sucesso educativo de uma escola?

Creio que a existência de um corpo docente estável é condição primordial para o desenvolvimento de um projecto educativo consistente e para alcançar o sucesso educativo, principalmente tendo em conta que a prática educativa é uma tarefa lenta e difícil. O êxito não se consegue de um dia para o outro. Por isso se começa a falar hoje da importância da “aprendizagem lenta”.

Nesta perspectiva existem, pois, duas questões fundamentais.

A primeira tem um carácter diacrónico, está relacionada com a estabilidade, a permanência, a duração no tempo do quadro de professores que trabalha na escola. De que forma podem os professores comprometer-se com a concretização de projectos sabendo que no ano seguinte poderão já não estar na mesma escola? Por outro lado, como podem os recém-chegados conhecer o contexto, os alunos, os colegas e sentir como próprio um projecto iniciado por outros?

A segunda questão é de carácter sincrónico e relaciona-se com a coesão do quadro docente, com a vivência conjunta do projecto, com as estratégias de coordenação vertical, horizontal e integral das actividades da escola. Não há criança que resista a dez professores que estão em acordo, mas, evidentemente, não é possível ter uma equipa coesa se anualmente chega e parte um número significativo de professores. Claro que esta questão conduz-nos aos critérios de configuração dos quadros de pessoal, e, nesse aspecto, creio que o interesse dos professores não deva ser o único critério de mobilidade. Pode pensar-se na formação de quadros docentes em função dos projectos.

Como é a situação em Espanha

relativamente à colocação de professores?

Em Espanha também vivemos este problema. Embora a percentagem de professores que participam nos concursos nacionais de colocação seja menor do que em Portugal, a instabilidade do corpo docente é uma realidade preocupante. O ensino privado tem, neste sentido, uma importante vantagem sobre o ensino público.

A função do professor é ajudar os alunos a serem aprendizes autónomos

Apesar de trabalhar com alunos provenientes de realidades sociais e culturais muito distintas, a actividade do professor está, na sua essência, direccionada para a docência e para a avaliação de resultados. Não faltará ao professor uma faceta de investigador da realidade social que o circunda, de forma a trabalhar mais próximo da sua “matéria prima”?

A escola não se pode enfiar numa redoma de cristal e ficar isolada das influências e dos condicionantes externos. Enquanto instituição, a escola deve conseguir dar resposta à diversidade dos seus alunos. Uma diversidade infinita que procede das capacidades, dos interesses, das culturas, das raças, das línguas, das expectativas, dos conflitos...

Uma vez afirmei que a escola é “o leito de Procusto”. Passo a explicar: segundo a mitologia grega, Procusto foi um bandido que viveu em Ática e que construiu em sua casa um leito em ferro para o qual atraía os viajantes. Uma vez instalados, se o corpo não se adaptava ao tamanho da cama ele cortava partes dele ou esticava-o de forma a que ele coubesse à medida. Ou seja, em lugar de acomodar o leito ao tamanho das pessoas, Procusto ajustava as pessoas ao tamanho do leito.

A escola submete ao mesmo currículo, nos mesmos tempos, em lugares idênticos e da mesma forma uma grande diversidade de alunos provenientes de meios culturais muito distintos. Será a escola o leito de Procusto? É preciso que a escola tenha flexibilidade de resposta para alunos com necessidades educativas específicas. A escola é uma instituição extremamente rígida, e a rigidez é o cancro das organizações. É preciso encarar a diversidade não como um estigma, antes como uma oportunidade.

Concordo com a sugestão que o educador deva ser um investigador da realidade social. É necessário conhecer o meio de proveniência do aluno, a sua família e as características do meio em que está inserido. Um currículo elaborado à margem da realidade está condenado à esterilidade. Um currículo posto em prática de forma homogênea converte os alunos ao fracasso, em especial

os mais desfavorecidos. E não podemos esquecer que os alunos não só têm direito à escolarização como ao sucesso educativo.

A escola e os professores são hoje chamados a desempenhar múltiplas e variadas funções relacionadas com a educação cívica e social no interior das escolas (aliás, poderá até dizer-se que o processo de socialização adolescente e pós-adolescente está centrado na escola). Será que a escola possui a estrutura para responder adequadamente a este desafio?

A escola tem de estar preparada para responder a novas exigências, a novos desafios, a novas necessidades e a novas funções. O problema é que o ritmo de mudança na escola é habitualmente mais lento do que as transformações sociais.

Quando a informação recebida pelos alunos provinha exclusivamente da escola, era muito importante a função de transmissão do conhecimento. Mas hoje os alunos recebem muita informação por outros meios (internet, meios de comunicação social, viagens...), pelo que é imprescindível oferecer critérios que possam determinar se esse conhecimento é credível ou se está impregnado por interesses comerciais, políticos ou económicos. A função do professor é agora de outra natureza, é a de ajudar os alunos a serem aprendizes autónomos e a quererem um conhecimento rigoroso, relevante e significativo.

À escola atribuem-se hoje muitas outras funções. Diz-se que a escola tem de educar para a paz, para o consumo, para o meio ambiente, para a solidariedade, para a convivência, etc. Não há programa de televisão ou de rádio que, abordando determinado problema social, não acabe por atribuir à escola a responsabilidade de o resolver. Creio que a escola não pode fazer tudo. Um provérbio africano diz que “é preciso todo um povo para educar uma criança”.

Mas, ainda assim, estas funções atribuídas à escola exigem outras condições para que elas possa ser cumpridas: professores bem preparados, tempos, espaços, meios e ajuda para pôr em marcha estas novas e importantes exigências, entendidas não como funções sumativas mas integradas num currículo coerente.

Uma vez delineadas as novas funções, é necessário estabelecer mecanismos de avaliação que permitam saber como se está responder a elas. Não há nada mais estúpido do que lançar-se com a maior eficácia na direcção errada.

Será de considerar a existência de um espaço comunitário extra-escolar no qual se privilegie a educação social, onde os professores – juntamente com os pais - se possam dedicar às tarefas com ela relacionadas (em alternância com o

Já ouvi alunos queixarem-se de terem uma qualificação excelente, mas que admitiam que se deixassem a escola naquele momento não saberiam fazer nada. O saber é importante, mas não menos importante é o saber fazer.”

“A educação é, acima de tudo, comunicação. Tanto o educador como o educando têm de estar receptivos a aprender e conviver. Os alunos aprendem com os professores que amam.”

exercício da profissão docente, por exemplo)?

Com efeito, não é apenas a escola que educa. E não se educa apenas nos tempos escolares. Penso, por exemplo, na importância da educação para o lazer, para o ócio. Muitas pessoas ficaram destruídas por não terem trabalho ou por terem tido um trabalho ingrato e mal pago. Mas muitas pessoas acabaram por ficar destruídas por terem vivido mal os seus tempos de ócio, levando-as à delinquência, à droga, ao aborrecimento, à indolência, à exploração. E quando o mundo da educação não se ocupa de uma determinada esfera, o mundo do negócio e do comércio ocupam rapidamente o seu lugar.

O sistema educativo prepara para o mundo do trabalho, mas não há qualquer instituição que desenvolva a aprendizagem para o ócio. E a aprendizagem para a vida não pode dizer respeito apenas à preparação para o mundo do trabalho. Preparar para a vida exige uma planificação mais ambiciosa, mais extensa e mais universal do que o currículo académico. Aprender a conviver exige a atenção de outras esferas sociais em que as pessoas se relacionam livremente. Pode aprender-se em todos os lugares. E nessa tarefa deve estar implicada a família e a sociedade em geral.

Para que serve, afinal, o conhecimento adquirido na escola? A escola deve ser gerida exclusivamente por professores? Como vê a participação dos municípios e dos pais na organização e gestão das escolas?

Creio que, numa democracia, as escolas são de todos e para todos. Não são da competência exclusiva dos profissionais da educação, embora sejam estes quem, pela sua preparação, devem actuar nelas a nível profissional. Assim, a escola é da comunidade e para a comunidade. Sou da opinião que as famílias e os diversos agentes sociais participem na gestão da escola. E esta não é uma concessão magnânima por parte dos seus profissionais mas sim uma exigência e um dever democrático para a cidadania.

A Espanha sofreu um grave retrocesso com a Lei Orgânica de Qualidade na Educação (LOCE, 2002), uma lei conservadora do Partido Popular que diminuiu as competências dos Conselhos Escolares das escolas, órgãos da máxima importância para os estabelecimentos de ensino.

Apesar de reconhecer que estes órgãos não funcionavam na perfeição, penso que a participação democrática exige tempo. Não podemos plantar uma semente e esperar que no dia seguinte ela dê frutos abundantes e maduros. É preciso regar essa árvore, cuidá-la, protegê-la das doenças... É um processo que acarreta motivação, eficácia, aprendizagem e estímulo.

A análise dos fenómenos educativos é, muitas vezes, reduzida à fase da formulação. Mas há uma segunda fase, que consiste na explicação. Porque razão não funcionavam bem os Conselhos Escolares? O tipo de resposta levar-nos-á a decisões diferentes: se digo que por serem ineficazes, a tendência será suprimi-los. Se digo que foram objecto de graves limitações, tratarei de melhorá-los e superar essas limitações.

Portugal, Espanha e Grécia são os países com os mais altos índices de insucesso e de abandono escolar da União Europeia. Portugal não tem conseguido resolver este problema e ele agrava-se cada vez mais, deixando o país na cauda da Europa nesta matéria. Que passos têm sido dados pelas autoridades educativas espanholas no sentido de inverter esta situação? Na sua opinião, que medidas deveriam ser implementadas?

Li com atenção os resultados do relatório PISA 2003. Há que ser cauteloso na sua leitura. Para haver uma comparação, num dado momento, é preciso ter em conta de onde se parte, com que meios se conta, de que escolas se trata. É um perigo querer comparar realidades incomparáveis.

Porém, não pretendo com esta afirmação esconder a cabeça na areia ante os resultados negativos. Preocupa-me muito o insucesso educativo. E preocupa-me porque entre os que fracassam estão, não por acaso, os mais desfavorecidos da sociedade. Agora, o que realmente me interessa é saber quais as medidas que devem ser tomadas para inverter esta situação.

Referir-me-ei a cinco delas, que na minha opinião, podem ajudar: aumentar a dotação orçamental para a educação - porque a educação de qualidade é cara; distribuir e utilizar o orçamento para reduzir as desigualdades de base; melhorar a selecção e a formação dos professores; organizar as escolas de forma mais autónoma e flexível; exigir responsabilidades aos diferentes níveis, em particular da base para o topo.

Realizar um bom diagnóstico dos problemas contribuirá para a tomada de decisões mais pertinentes. Uma vez as medidas postas em marcha, é necessário revê-las periodicamente. Papagiannis lembra, a este propósito, que muitas reformas empreendidas a favor dos mais desfavorecidos acabaram por ajudar os mais favorecidos.

Concorda com a ideia de que o ensino secundário deveria ter uma vertente mais prática e pudesse servir para, independentemente do prosseguimento de estudos na universidade, preparar os jovens para o mundo do trabalho (como acontece na Alemanha, por exemplo)?

Estou de acordo com a necessidade de rever o carácter exclusiva-

mente propedêutico das diferentes etapas ou níveis educativos. O carácter marcadamente académico do currículo é uma das causas para o abandono precoce e para o insucesso escolares.

Se o currículo tem que preparar para a vida, não podemos preparar jovens que, terminado o ensino secundário, não sabem fazer nada. Já ouvi alunos queixarem-se de terem uma qualificação excelente, mas que admitiam que se deixassem a escola naquele momento não saberiam fazer nada. O saber é importante, mas não menos importante é o saber fazer.

O conhecimento que se retira da escola pode ter um valor de aplicabilidade (muitas vezes escasso ou nulo) e um valor de troca (uma vez obtido pode ser “trocado” por uma qualificação). E muitas vezes o que importa é o seu valor de troca. Nessa medida, devemos questionar-nos sobre o valor da aplicação do conhecimento escolar: é interessante? é útil? é prático?

Ainda que não possamos esquecer que o sistema educativo tem uma função essencialmente formativa (ensinar a pensar e a conviver), e não uma exclusiva finalidade de responder às exigências do plano laboral, é necessário questionar-nos se realmente ele ensina a viver no mundo actual, o qual exige estar preparado para o mundo do trabalho.

Portugal iniciou, desde o ano 2000, a divulgação de um ranking de escolas no ensino secundário. Esta medida é utilizada em outros países da Europa, mas é muito contestado. Em Espanha também é divulgado um “ranking” de escolas? Se sim, que resultados se traduziram com essa publicação? Não será mais produtivo avaliar os processos do que os resultados?

Em Espanha não se realiza, para já, a avaliação das escolas por “assessment”, ou seja, a medição de resultados através de provas standartizadas com o objectivo de elaborar um ranking.

Na minha opinião, este sistema constitui uma perversão gravíssima do sistema. Uma coisa é realizar provas para diagnosticar e estudar as melhorias a introduzir no sistema e outra é estabelecer um ranking de boas e de más escolas. Na medida em que este sistema de classificação está viciado, ele acaba por ser uma armadilha.

Uma escola que escolhe os melhores alunos, recusando os que não correspondem às suas metas, e tem apoio por parte das famílias, não pode ser comparada a uma outra com alunos provenientes de estratos sociais mais baixos, que não dispõe de meios e se situa num contexto ausente de expectativas. A comparação é injusta e pouco rigorosa, fazendo com que a escola “pior” (xenófoba e elitista) apareça no ranking como a melhor escola.

De que qualidade falamos? Po-

derão escolas assim tão diferentes obter os mesmos resultados? Será lógico atribuir a melhor classificação obtida pelos alunos da primeira escola à boa actuação dos seus profissionais? Creio ser importante fazer a avaliação das escolas, mas uma avaliação atenta aos processos e que dê voz aos seus actores.

Nos seus artigos encara a escola sobretudo de um ponto de vista emocional em detrimento de uma perspectiva, digamos, “racional”. Considera que faz falta uma dimensão ética à escola?

Há alguns anos (em 1980, para ser mais concreto) escrevi um artigo intitulado “A escola, prisão de sentimentos”. Nele descrevia a necessidade de se ter em conta a dimensão emocional, tanto dos professores como dos alunos. A escola sempre foi, tradicionalmente, o reino do plano cognitivo, não do plano afectivo. Na escola perguntava-se “o que sabes?”, “o que pensas?”, mas quase nunca “o que sentes?”

As já não tão recentes teorias sobre inteligência emocional revelaram-nos que a emoção é um factor imprescindível na construção do saber. E que o ser humano tem uma dimensão emocional que é necessário cultivar e desenvolver. Por isso é tão importante insistir na educação dos sentimentos.

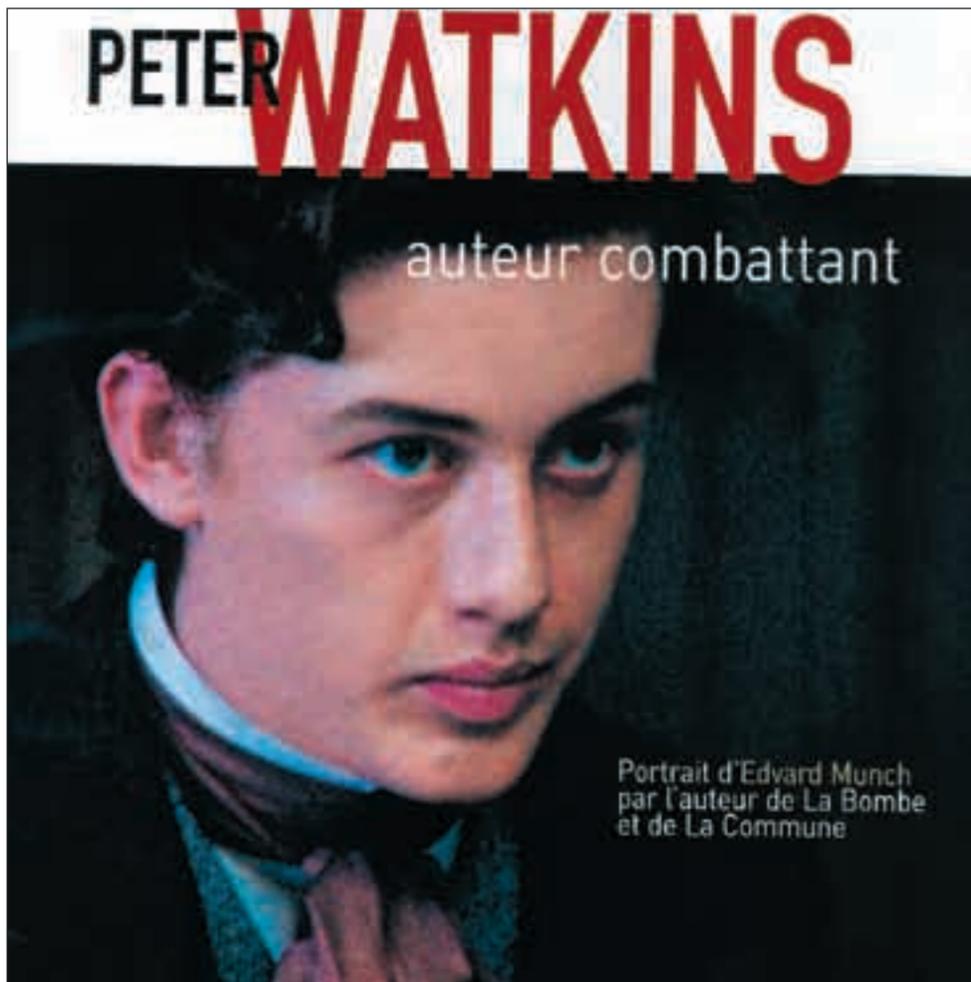
Não posso deixar de fazer referência à importante questão da discriminação do género. A sociedade, (e a escola como seu reflexo) continuam a ser profundamente androcêntricas. É necessário, por isso, estabelecer estratégias de educação dirigidas para a igualdade.

O construtivismo diz que para haver uma aprendizagem relevante tem de existir uma estrutura lógica adequada, mas diz também que deve existir uma predisposição afectiva dirigida para a aprendizagem. Só se aprende quando se quer. O verbo aprender, tal como o verbo amar, não se pode conjugar no imperativo.

A educação é, acima de tudo, comunicação. Tanto o educador como o educando têm de estar receptivos a aprender e conviver. Os alunos aprendem com os professores que amam. Têm como que um radar especializado para saber quem os quer. Esta dimensão relacional é essencial. Encher a cabeça dos alunos de informação e as mãos de destreza não é o fim último da educação.

Penso também na forma como nós, professores, vamos amadurecendo na nossa profissão. A experiência, por si só, limita-se a ser um acumular de anos. Mas há uma forma de viver essa experiência que a pode converter em sensibilidade e sabedoria. Gostaria que a forma como os professores e as professoras portuguesas a exercem e a vivem diariamente servisse para torná-los mais humildes, mais sábios, mais optimistas e mais solidários.

Peter Watkins: “Ousar Filmar a Pintura”



um filme sobre Munch. Lembro-me de um grande quadro representando a morte da sua irmã Sofia rodeada pela família, pintado 20 anos após o sua morte, de tuberculose. Sempre esta mistura espantosa de passado e presente. Ao lado de um homem cujos traços não vemos, está Inge, a irmã da morta, que nos olha nos olhos. Este olhar, esta tragédia, esta ternura...Nunca vi nada do género. No dia seguinte devia tomar o avião para Estocolmo onde estava a montar “The Gladiators”. Mas fiz uma irrupção nesse mesmo dia pela TV norueguesa. Disse ao responsável pelos documentários que tinha absolutamente de fazer este filme. Nessa altura o meu nome era muito conhecido por causa de “The Bomb”. Ele não podia recusar brutalmente. Mas foram muito reticentes; em particular um especialista de Munch. Não se falava nunca da vida privada de Munch. Num certo sentido ele era um deus. mas os noruegueses pensavam que ele era completamente louco, era tudo contraditório. Isto levou 4 anos; foi um chefe de departamento da TV sueca que obteve dos noruegueses a permissão de fazer o filme. Depois de muita confusão consegui fazê-lo em 1973.”

À pergunta se a escolha das técnicas tem uma função educativa Watkins respondeu: “O cinema e a educação...Tenho tido tantos problemas com os professores de cinema. Um dia falava com um sobre a guerra, o nuclear. Ao fim de algum tempo disse-me: “Passemos ao aspecto criativo” (Suspiro) Mas como afirmar que a política não tem nada a ver com o verdadeiro processo criativo? É tão estúpido como perigoso. Hoje, o resultado é a docilidade do público para com o audiovisual. Os “media” são os únicos responsáveis, é também a herança do sistema educativo. Coloca-se o cinema num pedestal, considera-se o teatro uma igreja. Não há uma reflexão sobre a standardização - a uniformidade -, sobre a maneira como ela se abate sobre o público. Em França, como em todo o lado, o cinema, mesmo através dos mais belos filmes, é cúmplice desta manipulação.”

Além do mais, o filme é distribuído por uma cooperativa, a “Co-errances”. O acorda assenta nos seguintes princípios:

1o Recusa da confiscação do filme pelas grandes distribuidoras. Uma subscrição foi lançada junto do público para garantir esta independência.

2o Pedagógico, artístico e político. Não há exibição sem acompanhamento. Integrada numa Media Crisis Tour, baptizado não sem ironia com o título de um panfleto publicado pelas edições Homnisphères, as projecções de “Munch...” em associação com os exploradores, ligam o espectador a uma conduta crítica. Ateliers de escrita, exposições relacionadas com as telas do pintor norueguês, organização de debates. Experiências comunitárias brevemente prolongadas pela estreia de outras obras de Watkins, em sala e em DVD. A partir de agora, as utopias de Renoir do fim dos anos 30 aqui estão. “Munch...est à nous “. Pelo menos para os franceses.

(...) Por razões de espaço o artigo de Paulo Teixeira de Sousa é apenas publicado na íntegra na edição electrónica de “a Página”. Na parte retirada na edição escrita, o autor revela o testemunho de Peter Watkins sobre as propostas cinematográficas deste cineasta a quem alguns denominam de “falso documentarista”. Um texto a não perder, na edição electrónica de “a Página” (nota da Redacção)

CINEMA

Paulo Teixeira de Sousa
Escola Secundária Artística Soares dos Reis, Porto

Para a Teresa Monteiro, of course

Em Fevereiro, o filme “Edvard Munch, a dança da vida” (1974), de Peter Watkins, foi reposto em França, saiu em DVD e os “Cahiers du Cinema” dedicaram-lhe um dossier.

Munch, autor do célebre quadro “O Grito”, teve uma vida obstinadamente dedicada à pintura. Vida de sofrimento e de solidão, entre Christiana (hoje Oslo), Berlim e Paris. Vida amargurada por um desgosto amoroso, e, no seu tempo, por uma ausência total de reconhecimento, quer da crítica quer do público. Vida que Watkins, segundo um método híbrido, do qual ele foi pioneiro no cinema, descreve com uma grande clareza de imagens e de efeitos.

(...)*

Sobre “Munch...” diz: “O filme surgiu no Inverno de 68 ou na Primavera de 69, quando fui convidado pela Universidade de Oslo. O museu Munch difundia “The Bomb” numa sala cuja acústica era péssima. Descobri as obras durante a sessão. Nunca tinha ouvido falar desse pintor. Fui muito tocado por aqueles quadros. Estava acompanhado por um escritor norueguês que tinha contactos na televisão. Disse-lhe logo que tinha absolutamente de fazer

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

Na assinatura mencionar nº socio e nome do sindicato.

* Estudantes e socios dos sindicatos da FENPROF. Os estudantes devem enviar fotocópia do cartão de estudante e os socios o numero de socio e a sigla do sindicato a que pertencem.

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



Da guerra de Bush aos nús de Klimt

Dois anos depois da invasão do Iraque pelos Estados Unidos (20 de Março de 2003) e 22 meses depois de George W. Bush ter decretado o fim da Guerra, ninguém acredita na Paz, nem os jornalistas que integraram o exército invasor e que sonharam dar notícia de uma guerra sem combates reais, sem mortos e, principalmente, sem vítimas civis. Tampouco acreditarão os familiares e os amigos dos mais de 1500 soldados norte-americanos que morreram no Iraque depois de Bush ter declarado, solenemente, o fim da Guerra.

George W. Bush, sublinhe-se, é a mesma pessoa que nunca comutou uma pena de morte, quando era Governador do Texas, mas que promulgou uma lei para evitar que Terri Schiavo, uma mulher em coma irreversível há 15 anos, deixe de estar ligada à máquina e possa ser ajudada a cometer eutanásia.

Numa cidade do Minnesota (Norte dos EUA) um jovem estudante entrou na escola armado e matou seis pessoas e feriu doze, antes de se suicidar.

Em França, em plena pré-campanha para o referendo à Constituição Europeia, as sondagens apontam para uma maioria de não. Em causa estará a consagração constitucional do neo-liberalismo e do militarismo. Melhor só mesmo os desenhos secretos e eróticos de nús femininos da autoria de Gustav Klimt, finalmente mostrados ao público numa exposição patente no Museu Maillol.

Vienense do início do século XX. Klimt é um pintor do tempo de Freud, de Schiele, de quem era amigo, de Wedekind ("O Despertar da Primavera"), de Buchner ("Woyzeck") e de outros intelectuais e artistas que enfrentavam um puritanismo excessivo e desadequado. Idêntico ao que agora reaparece em determinadas zonas da América e da Europa de vocação neoliberal e belicista.

João Rita

O outro código Da Vinci



O sucesso que alcançaram livros como o Código da Vinci e outras obras do género não nos pode deixar indiferentes. À primeira vista, poderíamos classificar obras como *Eu, o Engraxador de sapatos de Hitler* ou *O cozinheiro de De Gaulle* como romances históricos. No entanto, se evocarmos as obras pioneiras deste género literário, podemos recordar que o ambiente de toda uma época está lá; que, inclusive, as personagens reais estão lá, mas que a trama se laça e se desenlaça nas margens desses acontecimentos históricos, de um modo geral, respeitando-os tal como acreditamos que tenham ocorrido (e invocamos aqui a história nacional, mundial, qualquer que ela seja).

A grande perscrutadora deste filão literário é, em nossa opinião, Marguerite Yourcenar com o admirável livro *Memórias de Adriano*. Na obra, a autora escreve uma extensa memória autobiográfica do imperador Adriano, utilizando para isso a primeira pessoa - a autora usurpa, assim, a consciência da personagem real. Yourcenar consegue um texto em que o modo de pensar e de sentir romano é ficcionado de modo admirável. Apesar de abrir caminho a uma série de romances que violentam personagens reais, a autora tenta respeitar ao máximo acontecimentos e sentires tal como acreditamos que eles tenham acontecido.

O novo sub-tipo de romance histórico possibilitado pelas *Memórias* procede de modo bem diferente: regressa ao passado, recria ambientes mas apropria-se de personagens reais e de acontecimentos, apenas para os manipular romanescamente. Ao agir deste modo, o romance invade muitos espaços que não são seus. Em primeiro lugar, invade o espaço da ciência histórica ao propor versões alternativas dos acontecimentos e das motivações de personagens reais (ou seja: mexe com o nosso próprio imaginário e os nossos mitos enquanto cultura). Em segundo lugar, aproveita-se de uma curiosidade mórbida dos públicos actuais de saber detalhes biográficos de homens e mulheres famosos. Neste sentido, poderíamos estar perante uma deslocalização da actividade dos paparazzi que, em vez de perseguir Diana ou Beckham, perder-se-iam em temerárias cavalgadas pelos mais diversos séculos.

Tentemos então esmiuçar o primeiro dos pontos acima formulados. O romance, ao modificar a substância histórica, mexe com mitos colectivos, com o imaginário, e isso pode ser um dos motivos para o seu sucesso. Existe uma evidente curiosidade em se saber uma outra verdade, numa história que julgávamos conhecer em todos os pormenores - como se estivéssemos cansados das histórias basilares da nossa cultura e de nós próprios não serem recontadas e reinventadas. Falamos aqui da necessidade psicológica de narrativas e de como elas podem fazer reviver acontecimentos e pessoas tornado-os, de algum modo, mais próximos.

Invadir a história é um risco enorme. Existe o perigo da perda de distância entre a realidade e o que é a substância ficcionada. Muitos leitores perder-se-ão imediatamente, pois, ao não conhecer a realidade histórica, tomarão como verdade a realidade ficcionada. De qualquer modo, é este jogo que seduz: não se sabe onde

começa a realidade e começa a ficção; o que é autor e o que é o outro ficcionado (mas que, como ser real que foi, teve também a sua voz que ainda se poderá ouvir).

Entramos, agora, no segundo ponto, aquele que chama atenção para o facto do romance histórico actual desvendar uma suposta intimidade de personagens reais. Muitos autores na área das ciências sociais chamam a atenção para a emergência do interesse pela subjectividade do outro, interesse esse que assumiria diversas formas: o sucesso crescente da escrita autobiográfica e que desvela factos e subjectividades (p. e. eu, a secretária e Nixon vou falar do modo como via o presidente); o privilegiar das entrevistas como forma de conhecer o outro, quase como se constituíssem um critério de verdade.

O tipo de romance histórico, sobre o qual reflectimos, actua no interior deste dispositivo. Usa um complexo jogo de espelhos. Mune-se de factos históricos, de verdades passadas, mas plasma-as numa suposta subjectividade histórica de um personagem para as deturpar e suscitar interesse. Poderíamos mesmo referir-nos a uma verdade narrativa que usurpa a realidade, confundindo o leitor.

Se falámos acima em paparazzi não o fizemos de forma inocente. De facto, esta figura é uma das forças motrizes dos mecanismos do espectáculo nas nossas sociedades. Ao apropriar-se da subjectividade, directa ou indirectamente, de figuras mundialmente famosas, o romance tenta reclamar, também ele, esse quinhão de espectáculo que é o propulsor fundamental das nossas comunidades. A procura do insólito, em figuras tutelares da história da humanidade obedece à crença contemporânea de que tudo vale fazer para se conseguir suscitar interesse.

Por todos estes motivos, a forma como se estrutura este sub-tipo de romance histórico aproxima-se da linguagem mediática actual. Recordemos, por exemplo, os reality shows, onde se simulam relações espontâneas em frente de câmaras. Não se sabe o que é ficcionado, o que é realmente espontâneo e o que é montagem das produções. Há uma deslocação imprevisível entre o que é do domínio da verdade e o que é do domínio da narrativa televisiva. Poderá ser esta uma outra explicação para se compreender o sucesso deste tipo de trabalho? Como se as fronteiras do mundo exterior estivessem a ser desrealizadas?

O romance histórico participa actualmente num movimento maior, que o transcende, e em que não deixa de ser uma voz activa: a desrealização do real ou, se quiserem, a desvitalização do mundo. Este movimento actua através da virtualização (frequentemente informática) de todos os pedaços de realidade: tudo pode ser como quisermos; como imaginamos; como desejamos. As grandes histórias da humanidade, como narrativas que são, sofrem, com as actuais formas de comunicação, um processo de re-narração que as afasta do que pode ser tomado como a realidade.

O romance histórico é, apenas, uma outra forma de retirar verdade ao nosso passado - como se no final de contas nada pudesse obstar à imaginação e nada, no exterior, pudesse obstaculizar o eu. É este outro, o real, o segredo último do código Da Vinci.

IMPASSES e desafios

Rui Tinoco
Psicólogo Clínico do
Centro de Saúde da
Batalha, Porto

Foto
Adriano Rangel

A flexibilidade curricular e as escolas de condução



A ESCOLA que (a)prende

David Rodrigues
Universidade
Técnica de Lisboa
Coordenador
do Fórum de Estudos
de Educação Inclusiva

Fotos
Ana Alvim - isto é

Talvez nenhum outro factor revele melhor os valores da escola do que a forma como é encarado o currículo. Tradicionalmente o currículo é concebido como exterior ao aluno, sendo-lhe transmitido de forma a criar homogeneidade, isto é, no final de um determinado ciclo de actividades escolares quem foi aprovado oferece a garantia de ter cursado (percorrido) um caminho curricular igual aos alunos que exibem um grau académico igual. Era esta a forma como se entendia que se outorgava a “igualdade de oportunidades” dando a todos (pelo menos em teoria) o mesmo. Vamos comentar estas características digamos “comuns” do currículo à luz da criação, desenvolvimento e sustentação de uma escola que não exclua nenhum aluno, o que se vulgarmente se chama uma escola inclusiva.

Antes de mais a característica “externa” do currículo. A escola pública foi criada para concretizar a quimera da “igualdade de oportunidades”. Dando a todos os alunos o mesmo currículo, ter-se-ia a garantia que eles tinham uma base comum de partida, partiriam em circunstâncias iguais para travarem a batalha da selecção dos melhores. Sabemos que esta hipótese mais ou menos benévola, acabou por fracassar dado que se constatou que sendo os capitais culturais e as culturas muito diferentes à entrada, a escola mostrou-se incapaz por si só de proporcionar esta igualdade de oportunidades. A escola tornou-se mesmo num factor de agravamento de desigualdade ao sancionar esta desigualdade com critérios de “inteligência”, “maturidade”, etc. O currículo “exterior” à escola, isto é, aquele que se baseia predominantemente nas metas, conteúdos e processos de avaliação oriundos das estruturas coordenadoras do sistema educativo, é assim, um factor de desigualdade e criador de exclusão. Para combater esta exclusão, precisamos de incentivar mais e mais o desenvolvimento curricular encarnado na escola, nos seus percursos, alunos, professores e realidades socioculturais. Isto não significa necessariamente que o currículo se torne tão específico que não seja possível compa-

rá-lo com outro. Significa que o desenvolvimento de currículos mais “construídos” e “internos” à escola permitirão uma melhor calibração dos conteúdos, das estratégias e da avaliação aos alunos concretos de modo a lhes permitir chegar o mais longe que possam e desta forma então estarem mais próximos da “igualdade de oportunidades”. O termo igualdade aqui é falacioso porque a igualdade é “de oportunidades” e não “de currículo”, um currículo que sendo construído na escola é construído com e para os alunos.

O facto dos alunos de uma classe serem uma população heterogénea não implica que necessariamente tenham de ser sempre ensinados de uma forma diferente: apesar de todos sermos diferentes uns dos outros podemos em muitas situações aprender com outras pessoas às quais nos ligam interesses de aprendizagem, ou nível de conhecimentos. Não têm de ser sempre mas deve-lhes ser dada, muitas vezes, a oportunidade de aprender de forma individualizada. O ensino em grupos heterogéneos implica que para aprenderem eficazmente, deverão ter acesso a um currículo que não seja como aqueles bonés de tamanho único (“one size fits it all”) isto é, um currículo uniforme mas sim a um currículo flexível.

Felizmente alguma coisa se tem feito e publicado sobre a teoria e a prática dos currículos flexíveis. Currículos flexíveis que para não defraudar os alunos têm que ter também uma flexibilidade que se estende até à avaliação. Nas eleições legislativas do passado mês de Fevereiro, entre o paupérrimo debate que a educação suscitou surgiu rápida e inconsequentemente (como o braço de um naufrago por entre as altas ondas) o tema da avaliação. Vimos então que existem posições diferentes sobre quando a avaliação deve estar presente no sistemas de ensino. Era bom que se tivesse discutido também o “como é” que deve estar presente. Se continuamos a ter da avaliação a representação medonha dos exames “do antigamente” avaliação em que a sorte e a circunstância podiam distorcer gravemente (e de forma excludente) os alunos que a sofriam. Pensar em flexibilidade do currí-

culo sem uma reflexão sobre o tipo de avaliação que este currículo vai ter, pode constituir uma brincadeira de mau gosto para os alunos.

Para alguns professores, e muitos não professores, o mal da escola actual é exactamente ser demasiado flexível. A escola “de há 30 anos atrás” é louvada pelo seu rigor, exigência e constância quando cotejada com a escola actual representada como pouco rigorosa, “facilitista” e demasiado flexível. Será assim? A nossa escola actual é assim tão flexível no seu currículo? Vamos comparar a escola pública actual em termos de flexibilidade com outra escola... por exemplo com uma escola de condução automóvel. Como se sabe, as escolas de condução automóvel nem são usualmente consideradas como modelos de didáctica ou de pedagogia. Mas será que estas são mais flexíveis que as escolas públicas? Senão vejamos: na escola de condução, o aluno pode escolher quantas lições quer ter e quando, é ele que se propõe a exame e escolhe quando, se reprovar numa parte do exame é-lhe considerada a outra parte em que foi aprovado, pode propor-se a exame de novo quando se sentir preparado. Comparada com esta flexibilidade a escola pública surge como muito rígida e uniforme. E sem dúvida que as escolas de condução têm um índice de abandono escolar muito inferior e o seu sucesso educativo é muito superior.

Mas então se a nossa escola pública é menos flexível que uma escola de condução automóvel, para que servem os discursos “politicamente correctos” sobre a imprescindibilidade da flexibilização? Afinal flexibiliza-se o quê? Os conteúdos, os objectivos, as estratégias, a avaliação?

Ora cá está talvez um domínio em que as escolas e os professores podiam fazer um esforço para, pelo menos, darem aos seus alunos um currículo que pudesse crescer ao seu ritmo e fosse um companheiro (exigente, é claro...) no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. É só seguir o exemplo das escolas de condução...

Solta

DIREITOS

Aluna muçulmana conquista direito de usar traje islâmico em liceu britânico

Uma estudante britânica de confissão muçulmana, Shabina Begum, viu reconhecido o seu direito de usar na escola o “jilbab”, um longo vestido que apenas deixa a descoberto as mãos e o rosto. A jovem, que foi defendida por Cherie Booth, mulher de Tony Blair, tinha perdido o seu caso num tribunal de primeira instância, ganhando agora em segunda instância.

A justiça inglesa considerou, da primeira

vez, que o liceu Denbigh, em Luton, tinha o direito de excluí-la por ela se negar a usar o conjunto de saruel e túnica adoptado, em geral, pelas alunas muçulmanas.

Shabina, actualmente com 16 anos, recusou-se na altura a usar este traje por considerar que ele não cobria o seu corpo de forma apropriada.

De acordo com o tribunal, o liceu de Luton negou, o direito de a jovem praticar a sua religião.

“Esta decisão é uma vitória para todos os muçulmanos que querem preservar a sua identidade e os seus valores, apesar dos preconceitos e do fanatismo”, afirmou à saída do tribunal Shabina, que actualmente frequenta outra escola.

Fonte: AFP

OS RECURSOS NATURAIS

Organização Mundial de Saúde considera inaceitável actual gestão da água no planeta



De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) mais de mil milhões de pessoas não têm acesso a água potável no planeta, causando milhares de mortes diariamente, situação que a OMS classifica como "inaceitável".

A diarreia, potenciada pela falta de saneamento básico, provoca 30 mil mortes por semana, principalmente de crianças. A febre tifóide, a cólera, além da diarreia, são apenas algumas das doenças que podem ser transmitidas pela água contaminada ou insalubre.

A água está desigualmente distribuída no planeta e esta desigualdade "natural" é agravada pela pobreza. Um europeu consome, em média, entre 300 a 400 litros de água diariamente, um americano mais de 600 litros, enquanto um africano tem acesso a 20 ou 30 litros.

Há cinco anos, a comunidade internacional comprometeu-se a reduzir para metade, até 2015, a percentagem de pessoas sem acesso a água potável. Na Cimeira da Terra, realizada em 2003, este compromisso estendeu-se às populações sem saneamento básico, mas não foi garantido o financiamento correspondente.

Segundo a OCDE, a ajuda pública para a água caiu de 2,7 mil milhões de dólares para 1,4 mil milhões em 2002. Desde então, essa cifra estabilizou, mas continua longe do necessário para atender às necessidades do planeta. Uma contradição se tivermos em conta as estimativas da ONU, segundo as quais as vantagens económicas do fornecimento de água e de saneamento básico seriam "muito superiores aos investimentos".

O continente africano, o Médio Oriente, o sudoeste dos Estados Unidos e México, a costa do Pacífico da América Latina, a Ásia Central, o Irão e a Índia são as regiões mais atingidas e as que mais irão continuar a sofrer no futuro com a falta e má qualidade da água.

No total, 26 países têm uma falta crónica de água, o que significa disporem de menos de mil metros cúbicos deste líquido por ano e por habitante. As projecções apontam para a duplicação deste número até 2050.

Fonte: AFP

Perguntas de alunos e professores ao Ministério da Educação



Com aquele papel COR DE ROSA na mão, aqueles alunos, sob o olhar atento e amigo do professor, lá começaram a debater ideias. Sentiam-se como gente conhecedora dos problemas do (seu) mundo educativo. As questões, essas não pararam de surgir. Umas atrás de outras.

E agora, Professor?

É a pergunta que três dos seus alunos lhe fazem, acenando-lhe uma folha, onde se viam palavras de ordem, num fundo COR DE ROSA e com um punho de mão fechada em logótipo.

Professor, agora é que vai ser, não vai?

O professor olha e sorri para os seus alunos. "Vamos ver, vamos ser", diz-lhes, enquanto se vai lembrando de outros seus alunos, que outrora também lhe haviam formulado a mesma pergunta. Uns prosseguiram os estudos. Outros, nem por isso.

Lembra-se também das folhas, de cor diferente, com uma seta como logótipo que esses outros alunos, noutros tempos, lhe trouxeram e acenando-as lhe perguntavam: "E agora, Professor?".

Por respeito aos seus alunos, guarda-as todas. Numa gaveta, meio amarfanhadas, meio amarelecidas, lá estão elas.

Cores e logótipos diferentes.

Propostas de políticas educativas (quase) iguais.

E a pergunta "E agora, Professor?", ecoando pela sala de aula, através dos tempos...

Folhas com declaração de intenções, **muitas**.

Mudanças, **imensas**.

Resultados, **poucos**.

Mas, o professor lembra-se do espírito crítico, do sentido de intervenção, do experimentalismo, da atitude projectual, da problematização, da motivação, do rigor, da disciplina, dos valores, da capacidade de pensar que foi ajudando a desenvolver nos seus alunos. Recorda como sempre estimulou os seus alunos a viver a Escola – um espaço educativo e formativo, onde se ensina, aprende e desenvolve competências de cidadania. Um espaço de tolerância, onde se desenvolvem actos cívicos e competências sociais.

Olhando, de novo, para estes três alunos, lança um desafio à turma – "Imaginem-se, uns, cidadãos e outros, professores. Pensem que questões gostariam de colocar sobre a Educação no nosso País".

Os alunos, aceitam o desafio, pois uma vez mais aquele professor deixava-os pensar, ser, agir. Pôr e tratar problemas da vida real, pensar o futuro da sociedade.

Com aquele papel COR DE ROSA na mão, aqueles alunos, sob o olhar atento e amigo do professor, lá começaram a debater ideias. Sen-

tiam-se como gente conhecedora dos problemas do (seu) mundo educativo. As questões, essas, não pararam de surgir. Umas atrás de outras.

O que pensam fazer para alargar a rede pública da educação pré-escolar?

Vão preocupar-se com a reorganização e qualificação da rede do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Como pensam articular o ensino básico com o secundário?

Faz sentido fazer exames a todas as disciplinas no final de cada ciclo?

Tencionam combater o abandono escolar precoce? E o insucesso escolar? E como?

Como pretendem promover a implicação da família na escola?

Como pensam financiar os Agrupamentos de Escolas? O que pensam fazer para permitir nos Agrupamentos de Escolas, a gestão de um orçamento global que facilite a prática de um projecto educativo comum?

Como perspectivam o crédito global de escola nos Agrupamentos? Os alunos do pré-escolar e do 1º ciclo, vão continuar a não ser considerados para o cálculo das horas para as actividades de enriquecimento curricular?

Que modelo de gestão pensam para as escolas/agrupamentos?

Vão propor medidas para a fixação dos professores nas escolas?

Vão contentar-se com reformas preparadas a nível central, esquecendo-se que na realidade, tudo depende do que o educador/professor pensa e faz na sala de aula?

Vão manter o actual modelo de formação de educadores/professores?

E agora, Professor? O que nos diz às nossas questões?

Nós sabemos que ficaram muitas outras por colocar, mas, diga-nos lá se estas não são importantes?

O Professor, em gesto afirmativo, acena a cabeça. Os alunos, esses ficam felizes porque foram ouvidos.

O Professor, ao vê-los assim, sorriu. Educar é isso mesmo. É "trazer para fora". Não é meter coisas lá dentro.

Mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia.

E agora, Ministério da Educação? Não é tempo de começar a responder a estes alunos?

E AGORA professor?

Fernando Elias

Presidente do

Conselho Executivo do

Agrupamento de Escolas

de Colmeias, Leiria

Foto

Adriano Rangel

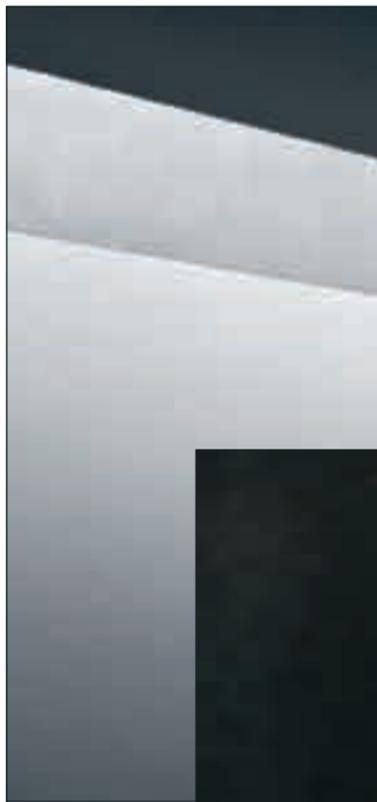
**AFINAL onde
está a escola?**

Ângela Maria
Parreiras Ramos
Professora da Rede
Municipal do Rio de
Janeiro; ex-aluna da Pós-
Graduação e do grupo de
pesquisa: Alfabetização
das Crianças das
Classes Populares da
Universidade Federal
Fluminense

Fotos
Adriano Rangel

Em meio a uma conversa na secretaria da escola, uma professora fala muito admirada e em alto tom, sobre suas alunas: «Tive que mandar duas meninas refazerem o trabalho. Mandei que se desenhassem as duas, como você, da sua cor [negras], se desenharam loiras de olhos azuis. Pode?» Falei logo: «*Vocês não têm espelho em casa? Desde quando vocês são loiras? Podem fazer tudo de novo*»

Esta situação que para alguns pode parecer inusitada ocorre com muita frequência no cotidiano escolar. É muito comum que crianças negras se desenhem loiras, de olhos claros. Motivos para tal, certamente não faltam. Vemos todos os dias a valorização de um determinado tipo físico em detrimento e desqualificação de outros.



Espelho, espelho meu!

... optei por utilizar com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, livros de Literatura Infantil que retratassem os negros como sujeitos sociais, (...) Numa outra perspectiva, onde pudessem ser deuses, reis, princesas, fadas etc.

E a escola, como atua diante da diversidade étnica? Tendo por referência o caso específico dos negros, que formam uma parcela bastante significativa da população brasileira, podemos perguntar: o que se fala sobre os negros nas escolas? Lembro-me que, enquanto aluna, preferia a omissão da temática, pois o que ouvia eram falas e imagens de sofrimento, dor, humilhação e submissão, que me deixavam envergonhada. Ainda hoje, muitas vezes, são essas as únicas imagens do negro que se fazem presentes nas nossas escolas.

A negação da sua etnia pode ser vista como uma defesa, pois: quem quer pertencer a um grupo do qual só há informações e imagens negativas?

Para as crianças não negras estas mesmas imagens podem ter também resultados negativos, pois

É muito comum que crianças negras se desenhem loiras, de olhos claros...

contribuem para a idéia errônea de superioridade de uma etnia em relação às demais, reforçando e recriando estereótipos negativos sobre a vida e história da população afro-descendente.

Como tentativa de mudar o rumo desta história, optei por utilizar com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, livros de Literatura Infantil que retratassem os negros como sujeitos sociais, vivendo histórias não só de dor e sofrimento, mas sendo personagens com vida, cultura, família e atuantes na sociedade, retratando, também, a origem africana. Numa outra perspectiva, que pudessem ser deuses, reis, princesas, fadas etc.

Ao entrarem em contato com histórias afirmativas de suas identidades, o espanto foi geral. Foi possível ouvir falas como: “Professora, princesa preta? Nunca vi!” Ou então: “Professora, Deus é preto?” Foram questionamentos e olhares que demonstraram surpresa num primeiro momento, mas ao abrir possibilidades para ver de maneira diferente o que antes sequer imaginavam, abriu-se espaço para um diálogo enriquecedor. Foi possível refletir sobre a presença do negro na mídia, a história e cultura do povo negro, a escravidão, os preconceitos, dentre outros assuntos. Quando estas histórias passaram a fazer parte do cotidiano, mudanças muito significativas puderam ser observadas. Houve um aumento da participação de crianças negras nas diversas discussões do dia-a-dia e as representações de negros nos desenhos começaram a ganhar cores bem mais próximas da realidade étnica. Ou seja, crianças negras começaram a se representar de acordo com suas características fenotípicas. E tanto as crianças negras como as não negras, mudaram também a forma de me representar. Passei a ser desenhada negra como sou e não mais com cabelos loiros como era representada. O fato destas histórias terem entrado no cotidiano da sala de aula, parece ter contribuído muito para dar visibilidade ao negro, que tem deixado de ser o diferente, o outro na história.

A Literatura passou a ser o espelho refletindo imagens de afirmação da etnia negra, que reflete nos desenhos, que reflete nas relações entre os alunos, que reflete em muitas reflexões e construção de conhecimentos.

Solta

PALESTINA

Relatório Oficial acusa governo israelita de colonização ilegal

Um relatório oficial israelita acusa o departamento de colonização da Organização Sionista Mundial de ter construído dezenas de colônias ilegais na Cisjordânia. O documento acusa esta entidade, responsável pela imigração em Israel, de ter «estabelecido sistematicamente centros de colonização ilegais».

De acordo com as informações vindas a público, o exército assegura a vigilância destas colônias ilegais, o ministério da Habitação financia a compra das casas, o das Obras Públicas proporciona o fornecimento de electricidade e o da Educação paga a segurança das escolas.

Os colonos de extrema-direita da corrente

nacionalista e religiosa, divulgaram um comunicado onde criticam o conteúdo do documento.

A oposição de esquerda, através do partido Meretz, exigiu um debate na comissão de Defesa do “Knesset” (parlamento).

Fonte: AFP

OUTRAS POLÍTICAS

Esquerda latino-americana adia a revolução socialista



A recente tomada de posse do presidente socialista uruguaio Tabaré Vázquez reforçou o número de líderes latino-americanos que chegaram ao poder através do voto depois de reverem os manuais da esquerda e de adiarem o sonho de derrubar o capitalismo.

Vázquez dá continuidade a uma série de governos considerados progressistas, iniciada em 1999 pelo presidente da Venezuela, Hugo Chávez, e mais tarde pelo socialista Ricardo Lagos, do Chile, pelo líder do Partido dos Trabalhadores, Lula da Silva, no Brasil, por Lucio Gutiérrez, no Equador, pelo peronista Néstor Kirchner, na Argentina, e por Martín Torrijos, herdeiro do líder nacionalista Omar Torrijos, no Panamá.

No Chile, a socialista Michelle Bachelet é considerada a mais forte candidata às eleições presidenciais de Dezembro e, no México, o autarca de esquerda da capital, Manuel Lopez Obrador, está bem posicionado para ganhar a disputa no próximo ano.

Mais ou menos pragmáticos, mais ou menos populistas, mais ou menos estadistas, todos os presidentes respeitam as regras da economia de mercado e, muito aquém dos discursos excessivos, não imaginam sequer romper as relações com o Fundo Monetário Internacional (FMI) conforme afirmaram durante anos.

Apesar da aparente viragem ideológica, os analistas consideram que a subida de governos de esquerda é sobretudo uma reacção ao fracasso social das políticas económicas de abertura e privatização adoptada nos anos 90 e uma penalização a partidos históricos desgastados e corruptos.

Uma das razões para a vitória destes governos de esquerda é o facto de se apresentarem como adversários do neoliberalismo. Mas, há pouca margem de manobra e isso fica bem expresso no tipo de plataformas eleitorais destes governos. Contudo, à excepção da Venezuela, ninguém prometeu reformas profundas que desafiem ou ameacem o modelo de mercado".

Fonte: AFP



Boa educação é também função da família

Nos tempo atuais parece que a máxima «*educação vem de berço*» se perdeu com a globalização da vida familiar. Não quero ser radical e sei que como eu, outras mães se preocupam muito, com a boa educação de seus filhos. Porém, observando as festinhas de aniversário, o comportamento dos jovens e crianças nos shoppings, supermercados, lugares públicos em geral, tenho constatado que a boa educação faz parte de uma minoria e que as poucas crianças e jovens, bem educados, muitas vezes são vistos como «bobos». Afirmo isto porque, como mãe e educadora, tenho realizado, em minha prática diária, uma pesquisa que confirma assustadoramente, todas as idéias que compartilho com vocês hoje.

Vivemos na onda do hedonismo e do imediatismo. Estamos perdendo a prática de ações que até pouco tempo atrás, eram comum em nosso relacionamento com os filhos. Estamos perdendo a prática e não o discurso, queremos aplicar a relação com os filhos outra máxima: «*faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço*» e acabamos por esquecer de mais uma «*a palavra convence mas o exemplo arrasta.*»

Bom, vamos ver isto na prática. Quem não ensinou para os filhos as «palavras mágicas»: por favor, com licença, obrigada, bom dia, boa tarde, entre outras e também valores como respeito, honestidade, sinceridade? Todos com certeza responderam que sim, porém é esta a prática que vivenciamos? A maioria dos adultos não praticam, e, pior, fazem na frente das crianças. Ora, as crianças e jovens, inteligentes como são, logo percebem que se seus pais,

Vivemos na onda do hedonismo e do imediatismo. Estamos perdendo a prática de ações que até pouco tempo atrás, eram comum em nosso relacionamento com os filhos.

Nós temos muito a fazer pelos nossos filhos. **Cuidar deles é saber a hora de dizer um sim ou um não.**

tios, e outros adultos não praticam o que falam é porque não é importante.

A Boa Educação, não se restringe apenas a ensinar por palavras, mas sim pelas ações cotidianas como: respeitar as outras pessoas, incluindo as que trabalham em nossa residência, respeitar as regras de onde moramos, zelar pelas coisas da casa, do prédio, da cidade. Outros exemplos simples para os adultos que se acham educados: respeitar as filas nos bancos ou nos restaurantes, abrir passagem no trânsito para outro carro, principalmente na porta da escola no horário de deixar e buscar os filhos, ceder seu lugar no ônibus para uma pessoa idosa, não falar palavrões, cumprimentar as pessoas no elevador ou na padaria - mesmo não conhecendo - com bom dia... e também escutar e conversar com seus filhos. A educação de nossos filhos depende integralmente, da nossa participação e atuação como pais.

Nós temos muito a fazer pelos nossos filhos. Cuidar deles é saber a hora de dizer um sim ou um não (eles devem conhecer esses dois lados), estabelecer limites, saber com quem eles estão andando, conscientizá-los sobre as conseqüências das suas ações, evitando, a todo custo, mimá-los e aceitar passivamente as coisas erradas que eles fazem e mostrar o que o estudo pode trazer de bom para a vida, entre outras coisas mais. Não podemos simplesmente passar a mão em suas cabeças com receio de magoá-los; sabemos que a frustração é única vacina contra a loucura.

Como mãe de dois meninos tenho certeza que minha missão é orientá-los e discipliná-los, para que o futuro não seja amargo. É fazer sempre a parte que cabe à família em vez de esperar que a escola ou a rua os eduque.

Todas nós, queremos ter orgulho dos nossos filhos, desejamos um futuro tranquilo onde eles possam repassar, aos nossos netos, os ensinamentos adquiridos. Para isto é só colocarmos em prática o que nossos avós com certeza fizeram com nossos pais em sua infância: educá-los para o bem! Isto é responsabilidade da família e não dá pra delegar!

FORA da escola

Thereza Bordoni
Mestre. Pesquisadora Educacional. Directora da A&B Consultoria e Desenvolvimento, Brasil
therezabordoni@yahoo.com.br

Fotos
Adriano Rangel
Susana Lima - isto é



Funções públicas

RETRATOS
Andreia Lobo

Foto
Adriano Rangel

A sala de espera tornara-se familiar. O sorriso da funcionária da recepção mostrava uma cumplicidade misturando dó e piedade. Era a terceira vez que Carlos preenchia a hora do almoço e mais algumas de trabalho para se deslocar ao 6o andar da repartição a fim de tratar da papelada. Dispensou dizer ao que vinha. Pois mal ainda se aproximara do balcão de atendimento já a recepcionista avisava:

«Tem de esperar um bocadinho, a doutora está ocupada, mas atende-o já!»

Em sinal de assentimento Carlos procurou uma cadeira e sentou-se. À sua volta, apesar dos lugares vazios, algumas pessoas permaneciam em pé. Novatos, pensou sorrindo de si para si. No primeiro dia todos caíam no logro do “atende-o já”, da recepcionista.

Pousou a pasta no colo e deitou a mão a uma revista das muitas pousadas numa mesinha de apoio. Era a RFR, a revista dos funcionários da repartição dedicada à Páscoa. Na capa um coelho a saltar de um ovo ilustrava um título sugestivo: “Funcionários da Repartição saem da Casca”. Lá dentro, uma reportagem contava as aventuras dos funcionários na prova de *raly paper* organizada pelo clube desportivo durante um fim-de-semana, prolongado pela ponte da Semana Santa. A responsável pela contabilidade mostrava o seu jeito para a culinária e publicava a receita dos “Ovos Moles à La Contabilista”. E alguns dos filhos dos funcionários publicavam as suas primeiras obras literárias na secção Filhotes

Sobredotados dedicada à divulgação dos dotes artísticos da pequenada dos 5 aos 12 anos.

Estava Carlos a ler a secção Funcionário do Mês, que premiava os mais rápidos nos atendimentos e onde se faziam as contas aos *rankings* para a grande final dos desempenhos anuais, quando a recepcionista o interrompeu:

«A doutora vai recebe-lo!»

Pousou a revista sem desejar voltar a ter de pegar nela, mas sem ter a certeza que dela se despedia e dirigiu-se ao gabinete da doutora.

«Posso?», perguntou ao abrir a porta.

«Entre.»

«Obrigada.»

«Faça favor...»

De braço estendido a doutora indicava-lhe a cadeira à sua frente. Carlos sentou-se.

«Bom, não sei se está recordada, eu vim aqui ontem entregar a papelada do processo mas faltou-me um documento. Uma procuração...»

«Ah, sim... e já a tem?»

«Sim, está aqui tudo o que me pediu...»

Sorrindo a doutora pegou na papelada pousou-a na secretária.

«Ora bem, vamos lá ver isto. Portanto: a procuração original e a fotocópia, o.k. Agora deixe ver, fotocópia do bilhete de identidade, do cartão de contribuinte, o.k. Fotocópia da declaração do IRS, muito bem, e a fotocópia da nota de liquidação do IRS?»

«Está aí...»

«Ah, o.k. está aqui, fotocópia do contrato... ora bem...mas isto está ilegal!!!»

«Como?»

«Isto está ilegal!!!», repetiu a doutora olhando para o papel. Mas quando ia a explicar a razão de tal evidencia o telefone tocou sem dar tempo a Carlos de manifestar a sua estupefacção perante a situação.

«Estou sim? Olá querida. Tudo bem contigo?»

(...)

«Pois é, pois é, estou em dívida... é verdade.»

(...)

«Pois não, pois não...»

(...)

«Ando muito ocupada, muito trabalho, muito trabalho e ainda por cima estou sem empregada...»

(...)

«Uma chatice... ai nem imaginas... são dois andares para limpar, é roupa para passar que não fazes ideia olha, um horror...»

(...)

«Não sei... ela disse-me que ia faltar uns três dias por razões pessoais... eu disse-lhe que tudo bem... mas já me desapareceu há duas semanas.»

(...)

«Pois, mas é tão difícil arranjar alguém de confiança...»

(...)

«Pois não, sei que não... mas e se ela me aparece e eu já lá tenho outra pessoa... é muito aborrecido...»

(...)

«Eu sei, eu também queria estar contigo para conversar... mas queria estar com tempo e não às pressas...»

(...)

«Olha, estou a ouvir qualquer coisa... é o meu telefone ou o teu?»

(...)

«Olha, tenho aqui um atendimento...»

(...)

«Não te preocupes que tu estás na minha lista de prioridades... assim que tiver um tempinho, ele é teu...»

(...)

«Olha, tenho mesmo de ir...»

Carlos assistia nervoso com a suspeita de ilegalidade, mas sem mostrar cara de frete pois podia ainda depender muito da doutora e não a queria ver maçada com a sua paciência. Por isso sorria. Condescendente, acenava com a cabeça em sinal de compreensão.

«Desculpe a interrupção», disse por fim a doutora pousando o auscultador.

«Mas estava a dizer que o contrato está ilegal...»

«Ah ... Pois... isto não pode ir assim porque só aceitamos um contrato e este ponto dá a entender que existem dois...»

«Como assim?»

«Olhe, vamos lá ver este português... É que não está compreensível: “Artigo 3.º O contrato é celebrado por três meses, período acordado pelas partes como necessário à realização do disposto no artigo 2o. , findo esse período, o contrato é automaticamente renovado por cinco anos.” Vê, não está lá muito claro, pois não?»

Solta

EUA-VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Massacre de Red Lake foi realizado por jovem admirador de Hitler

O estudante Jeff Weise, de 16 anos, assassinou nove pessoas numa reserva indígena do Minnesota, antes de se suicidar.

As autoridades concluíram — após lerem escritos do jovem em sites neo-nazis — que o adolescente era um fanático por Adolfo Hitler.

O pai de Weise cometeu suicídio há qua-

tro anos e a mãe está internada numa casa de saúde com problemas cerebrais provocados por um acidente de carro.

O adolescente assassinou o avô, um polícia e a companheira deste. Depois vestiu o colete à prova de bala, o cinturão e o coldre do avô, e dirigiu-se no carro do polícia até à escola secundária

onde estudava. Após assassinar o porteiro, deambulou pela escola disparando contra os professores, alunos e funcionários que encontrou.

Finalmente adolescente voltou a uma sala onde antes tinha disparado contra um grupo de alunos e suicidou-se”.

jps/al

INSEGURANÇAS

**Bioterrorismo:
um cenário
ficcional ou real?**

O cenário é tão terrível que nem os próprios especialistas gostam de evocá-lo. Porém, nos corredores da primeira conferência da Interpol sobre bioterrorismo, realizada no mês passado em Lyon, França, investigadores, polícias e médicos não conseguem deixar de pensar na tragédia que constituiria um ataque bioterrorista em larga escala: centenas de milhares de mortos, milhões de doentes, hospitais sobrelotados, falta de médicos e enfermeiros, boatos, o caos...

Entre os presentes na conferência estava a investigadora Tara O'Toole, directora do Centro de Biosegurança da Universidade de Pittsburgh, nos Estados Unidos, e editora da revista "Biosecurity and Bioterrorism". No pior cenário possível, diz esta especialista, uma série de ataques simultâneos poderiam propagar uma doença contagiosa como a varíola, capaz de matar milhões de pessoas, para a qual não existe tratamento e cujas reservas de vacinas cobrem apenas 10% da população mundial. A concretizar-se um ataque desta dimensão, dificilmente haveria tempo para identificar em tempo útil o micróbio ou vírus responsável pela infecção e sustentar a sua propagação.

"O maior problema é saber quando dar o alerta", afirma o professor François Bricaire, chefe do serviço de doenças infecciosas do hospital da Pitié-Salpêtrière, em Paris, e um dos fundadores do plano francês de alerta "Biotox", que depende do agente infeccioso em causa e do seu período de incubação.

Para William Bograkos, ex-médico do exército americano que se tornou especialista internacional nesta matéria, "o pior dos cenários seria que as populações e os governos estivessem mal informados, mal preparados, fazendo com que ninguém confiasse nas informações postas a circular. Além dos milhões de mortos, o verdadeiro pesadelo seria que ninguém acreditasse em ninguém, gerando o caos. O mundo nunca mais seria o mesmo" diz Bograkos.

Fonte: AFP

A leitura dos jornais constitui um óptimo exemplo acerca do modo como os discursos neoliberais e neoconservadores têm vindo a abordar a educação escolar, reclamem-se ou não daquela ampla coligação implícita. Desde artigos de opinião cuidadosamente programados e a cargo de personalidades claramente referenciadas no panorama político, académico e

ra citar apenas alguns) e os editoriais de José Manuel Fernandes (e só me refiro ao jornal Público...). Através deles ficamos a saber que nada do que é serviço público tutelado pelo Estado funciona adequadamente, constituindo a educação e a saúde campos (apetecíveis por sinal à voragem do capital) considerados como de autêntico sorvedouro dos dinheiros dos contribuintes (argumento que seduz qualquer senso-comum). Afirmar-se que "o sistema de saúde francês é quase tão caótico como o nosso e a crise do sistema escolar e a praga das reformas e do insucesso também" (Graça Franco, Público, 7 de Março de 2005), sem qualquer tipo de explicitação do seu conteúdo, é um exemplo deste tipo de discurso caracterizadamente «nova direita» e intencionalmente produzido para provocar a desarticulação dos sistemas actuais em benefício dos que possuem as condições para impor as suas ideologias e os seus valores.

É neste sentido que tem de ser entendido um dos argumentos mais divulgados nos últimos tempos por estes sectores mais radicais do pensamento neo: o da *falta de eficácia e de eficiência da escola*, face ao elevado investimento público que alegadamente tem vindo a ser feito no campo desde 1974, ou seja, na «era democrática». Fundamentam o problema com os «maus» resultados obtidos pelos nossos alunos em provas internacionais, nomeadamente as que integram o PISA (competências de leitura e de resolução de problemas). Para inverter tal situação defendem a necessidade de introduzir «processos rigorosos de avaliação dos alunos, das escolas e dos professores», mas... aliados à alienação das competências do Estado na produção das ofertas educativas, pois, em sua opinião, o problema estaria no modo como as práticas educativas se processam (influenciadas – nefastamente – pelas

A «Nova Direita» e a Educação (III)

Afirmar-se que "o sistema de saúde francês é quase tão caótico como o nosso e a crise do sistema escolar e a praga das reformas e do insucesso também" (...), sem qualquer tipo de explicitação do seu conteúdo, é um exemplo deste tipo de discurso caracterizadamente «nova direita» e intencionalmente produzido para provocar a desarticulação dos sistemas actuais em benefício dos que possuem as condições para impor as suas ideologias e os seus valores.



jornalístico, até peças jornalísticas concebidas a partir de estudos ou relatórios provenientes de instâncias supranacionais tais como a Comissão Europeia, a OCDE e a UNESCO (entre outras), somos constantemente bombardeados com aquilo que alguns designam por «*new speech*» mas que bem poderíamos designar, talvez mais bem a propósito, como «*discursos assassinos*» sobre o que consideram ser o estado da educação em Portugal.

Para se compreender o significado do que acabo de afirmar basta ler atentamente os artigos de opinião de personalidades como Mário Pinto, António Barreto e Helena Matos (pa-

chamadas «*ciências da educação*» e por «*modas pedagógicas*» por elas construídas e/ou induzidas) e pelo carácter monopolista de Estado que caracteriza a oferta educativa. O corporativismo dos professores e das estruturas que os representam, o poder (e protagonismo) de técnicos estrategicamente colocados ao longo das últimas décadas nas estruturas do Ministério da Educação, o centralismo do ME, o monopólio da oferta de educação por parte do Estado e a emergência das Ciências da Educação, constituem os factores considerados como estando na base do «estado caótico» a que se chegou no campo da educação.

Como se vê, a ideia é fazer passar um discurso que, fundado em factos alegadamente indesmentíveis, e, portanto, inquestionáveis, transmitem a imagem de catástrofe e de caos no campo. E para tal torna-se necessário criar um discurso suficientemente claro e transparente e repeti-lo incessantemente nos principais meios de produção e divulgação da chamada opinião publicada, criando assim a necessária base de apoio para a instauração da ordem económica e política que defendem e os fascina. Como escreveu Karl Marx em «*Contribuição para a Crítica da Economia Política*», "Nada é mais fastidioso e árido do que o locus communis possesso de delírio."

LUGARES
da educação

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

Fotos
Adriano Rangel
Ana Alvim - isto é



Terá entrado a escola primária num processo de perda de identidade? Qual é hoje o seu verdadeiro papel no contexto do ensino básico? Um mero meio de transição para o 2º e 3º ciclos? Ou será que o 1º ciclo tem ainda, de facto, uma palavra importante a dar? Daniel Espain, profes-

Os discursos oficiais apontam habitualmente para a importância do fortalecimento do papel do 1º ciclo no contexto da escolaridade básica obrigatória, mas, na prática, ele não assume essa dimensão. Qual é hoje, afinal, o papel do 1º ciclo no quadro do sistema educativo português?

De facto, o 1º ciclo tem-se diluído no conjunto dos três ciclos do ensino básico e julgo que tem vindo a perder a sua identidade nesse processo. Isso é visível, nomeadamente, no contexto dos agrupamentos verticais, onde o 1º ciclo é, na prática, um “corredor de passagem” para o 2º e 3º ciclos.

Mas é preciso afirmar que o 1º ciclo tem uma forma própria de estar e de intervir no seu meio e que, nesse sentido, é necessário assumir a sua identidade no espaço e no tempo em que actua.

“[O 1º ciclo] tem no seu seio profissionais extraordinários. O que falta é reconhecer a sua importância e dotá-lo dos meios materiais e financeiros adequados aos seus objectivos”.

tor não tem a mesma lógica dos ciclos seguintes, seja pelo tipo de aprendizagens, seja pelo tipo de apoio que deve prestar aos alunos. É necessário respeitar a identidade de cada uma das escolas, procurando o que há de comum nelas, caminhando no sentido inverso da sua massificação.

Já referiu por mais de uma vez o papel do 1º ciclo no contexto dos agrupamentos verticais. Sente que o 1º ciclo está, de certa forma, subordinado ao 2º e 3º ciclos?

Julgo que no processo dos agrupamentos não houve a preocupação de encontrar nem a fundamentação

Daniel Espain,
Professor ao serviço de uma causa

“É preciso entender e respeitar a identidade do 1º ciclo”

sor da Escola Básica de 1º ciclo da Serra do Pilar, em Vila Nova de Gaia, considera que sim e revela nesta “conversa de café” os argumentos que o levam a responder afirmativamente. Depois de 34 anos de serviço e de já ter ultrapassado a idade de aposentação, Espain continua, aos 55 anos, a dedicar-se ao ensino por considerar que “ainda vale a pena lutar para modificar o sistema”. Nesse sentido, acredita que é necessário “entender e respeitar a identidade” do 1º ciclo e apostar sobretudo nos meios materiais, porque os meios humanos, esses, são “extraordinários”.

O 1º ciclo está habitualmente associado à ideia de “parente pobre” do sistema educativo. Concorda com essa imagem?

Não penso que o 1º ciclo se compadeça de um sentimento de auto-comiseração. Ele tem no seu seio profissionais extraordinários. O que falta é reconhecer a sua importância e dotá-lo dos meios materiais e financeiros adequados aos seus objectivos. A passagem das escolas do 1º ciclo para os agrupamentos verticais não representou um reforço de verbas, pelo que elas estão dependentes da boa vontade e da sensibilidade das autarquias para desenvolverem o seu projecto educativo.

Por outro lado, e tendo em conta a natureza estruturante deste nível de ensino, é indispensável garantir apoio financeiro aos alunos – para que aqueles que já são discriminados pela sua origem social, não o sejam também no interior da escola –, organizando o sistema de forma que a escola assegure, no mínimo, os materiais de trabalho necessários.

O que falta? Um projecto global e coerente desenhado a longo prazo?

Sobretudo, é preciso que tanto o ministério da educação como os próprios sindicatos de professores entendam e respeitem a identidade do 1º ciclo. É preciso perceber que este sec-

nem as estratégias pedagógicas adequadas para que ele resultasse numa mais valia. No fundo, prevaleceu uma lógica economicista.

A estrutura administrativa existente no 2º e 3º ciclos, por exemplo, podia ter sido aproveitada para, sem aumento de custos e respeitando a especificidade do 1º ciclo, fazer-se uma gestão integrada. Em vez disso, houve um “casamento de conveniência” que não resultou por ter sido imposto e confrontar lógicas de organização distintas.

Nesse sentido, foi muito grave que se tivesse extinguido órgãos importantes para o 1º ciclo, como o Conselho Escolar, onde se discutia e resolvia os problemas pedagógicos de cada escola, com certeza diferentes da situada na freguesia ao lado.

Isto porque, apesar de termos representantes nos vários órgãos do agrupamento, existem matérias que,



“É impensável estruturar a aprendizagem de uma matéria como a matemática com um professor que não tenha uma formação especializada nessa área”.

pela sua especificidade, deveriam ser qualificadas pelos elementos que melhor as conhecem, já que, no contexto de uma realidade mais abrangente, essas matérias se diluem na opinião de uma maioria menos qualificada para se pronunciar sobre eles.

Sempre achei interessante a ideia da constituição de agrupamentos partindo de uma perspectiva de convergência pedagógica, não de desaparecimento das respectivas identidades.

Um novo modelo de formação para transformar as práticas

Que opinião tem acerca da actual formação inicial de professores?

Parece-me que as instituições de formação inicial desenvolvem um trabalho sério no sentido de munir os docentes com um conjunto sólido de perspectivas teóricas, mas são visíveis algumas falhas no trabalho prático.

Defende uma formação em exercício?

Sim, julgo que seria fundamental que a formação inicial fosse complementada com uma formação continuada - em exercício. Salvo raras excepções, o que se verificou ao longo dos últimos anos foi uma descontinuidade de formação, que não implica, na maioria das vezes, uma mudança de prática em contexto de sala de aula.

Esta formação contínua não resulta porque é puramente pontual e não está dotada de uma retaguarda que permita aos professores corrigir e melhorar determinados aspectos da aprendizagem. Na minha opinião, é preciso uma formação centrada na escola e no seu projecto educativo, que acompanhe o trabalho pedagógico do professor.

Nos anos oitenta ainda existiu uma estrutura de orientação pedagógica, de carácter experimental, que desenvolveu um processo de orientação pedagógica com grupos de professores, mas actualmente não vislumbro qualquer entidade orientada para esse tipo de tarefa. Na minha opinião, esse trabalho foi extremamente válido.

Mas foi interrompido...

Foi interrompido e nem sequer existe uma avaliação dos resultados. Esse é outro dos grandes problemas do sector educativo no nosso país: não haver acesso às avaliações realizadas sobre os trabalhos desenvolvidos e não se retirar mais valias a partir das suas experiências.

O modelo de professor generalista não deveria ser repensado?

Sim, defendo que deveria haver uma especialização dos professores do 1º ciclo por áreas de conhecimento. Na matemática, por exemplo... É impensável estruturar a aprendizagem de uma matéria como a matemática com um professor que não tenha uma formação especializada nessa área. Um professor primário já não é aquele que ensinar a ler, a escrever e a contar...

Na minha perspectiva, considero que se não actuarmos logo no 1º ciclo, a nível da matemática e da língua portuguesa, inculcando desde cedo uma metodologia científica aos alunos, não há ensino secundário que resista... Continua-se a fazer as reformas pelo secundário, quando elas deveriam ter como base o 1º ciclo.

Qual é a sua opinião acerca das provas aferidas?

As provas aferidas ainda são o menos, só espero é que não se lembrem de reeditar os exames porque esses não servem para aferir rigorosamente nada... Era melhor que esse dinheiro fosse empregue em dar apoio pedagógico às escolas, essa é que é a principal necessidade.

Como vê a introdução de uma língua estrangeira no 1º ciclo, tal como foi sugerido pelo novo governo socialista?

Não nego que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja importante, mas preocupa-me sobretudo que não se invista numa aprendizagem mais aprofundada da língua portuguesa.

O desemprego que atinge a classe docente afecta particularmente o 1º ciclo?

Não tenho dados que me permitam responder a essa questão, mas existirão certamente muitos professores contratados neste nível que fazem falta no sistema. E fazem falta porque estão a suprir, de facto, as necessidades do sistema, leccionando duas e três turmas...

Além disso, a ideia peregrina de que uma escola com dez turmas pode funcionar com apenas dez professores não passa pela cabeça de ninguém. É, realmente, a pior forma de poupar. Cada escola deve dispor de um conjunto de professores que permita desenvolver um projecto educativo sólido, que, como se sabe, não passa só pelas actividades da sala de aula.

Como vê o processo de encerramento das escolas em meio rural?

Devo confessar que me sinto dividido relativamente a esta questão. Se um grupo de 24 alunos por professor me parece excessivo - já que as necessidades e as respostas devem ser encaradas a nível individual e não numa perspectiva colectiva -, a existência de um grupo de dois, três ou quatro

alunos por escola parece-me igualmente mau, já que dessa forma eles não vivem o processo de socialização indispensável naquelas idades.

Por outro lado, se a escola se assume, em muitos casos, como a última instituição que mantém viva a aldeia, talvez seja necessário encontrar outras estruturas e outras estratégias para que ela sobreviva com dignidade.

Acima de tudo, parece-me essencial é que, ao fechar uma escola, sejam criados centros que proporcionem às crianças que se deslocam para fora do seu contexto condições de excelência a nível de alimentação, de transportes e de ocupação de tempos livres.

Gostaria de passar alguma mensagem em particular aos colegas que ingressam agora na profissão?

Não posso deixar de fazer referência a um conjunto de colegas contratados com quem tenho o privilégio de trabalhar na minha escola, que demonstram uma enorme vontade de trabalhar e de se desenvolverem enquanto profissionais.

Julgo que quando estes novos professores chegam a uma escola onde são ouvidos, onde as suas perspectivas de trabalho são acolhidas, em que sentem que têm vez e voz, podem desenvolver um trabalho belíssimo. Faço assim um apelo aos novos professores no sentido de manterem esta perseverança - e aos mais velhos no sentido de os apoiarem -, porque são eles os únicos que ainda podem mudar o actual sistema.

FACE A FACE

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

Fotos
Adriano Rangel

Uma força que ninguém pode parar

Dayana Couto, 18 anos e Ricardo Ribeiro, 16 anos nasceram na Venezuela, são filhos de emigrantes portugueses. Svetlana e Irina Husyeva, 15 e 22 anos vieram da Lituânia com os pais à procura de melhores condições de vida. L e Y, 17 anos nasceram na China. Na edição de Março de 2004, A PÁGINA mostrava as dificuldades de adaptação à escola portuguesa dos alunos estrangeiros, filhos imigrantes ou de emigrantes portugueses. Um ano depois fomos à procura desses jovens. Quisemos saber sobre o seu percurso escolar, as mudanças nas suas vidas e o modo como perspectivam o futuro. Contamos também a história de Olga Popova, 20 anos e Dimitri Kuchmenko, 13 anos oriundos da Ucrânia. Porque as dificuldades que uns ultrapassaram continuam a ser um problema para outros.

Frequenta, pela segunda vez, o 12º ano do curso geral Científico Natural. Está há dois anos e meio em Portugal. Mas o seu domínio insuficiente do português não lhe permite a compreensão das matérias e o sucesso nos testes. Olga Popova tem 20 anos e é com alguma tristeza que fala da sua situação de aluna estrangeira na Escola de 3º ciclo e Secundária Garcia de Orta, no Porto.

“Repetir o ano é algo que não acontece na Ucrânia”, apressa-se a dizer justificando assim a sua insatisfação. Por isso Olga nem quer pensar na eventualidade de chumbar de novo. “Na Ucrânia, se o aluno tem uma nota negativa o problema é dele”, diz procurando esclarecer algumas das diferenças entre os sistemas de ensino.

Não havendo retenções um aluno ucraniano pode acumular notas negativas durante o seu percurso escolar. O único senão virá a quando da candidatura ao ensino superior. Sem dominar a matéria aprendida nos ciclos anteriores o candidato pode não conseguir realizar as provas pedidas pela faculdade a que deseja ter acesso. Uma situação considerada “uma vergonha”. Quando isso acontece, o aluno tem de “ficar em casa a estudar durante um ano”, até que

abram novamente as candidaturas.

Apesar de ter completado a totalidade do ensino secundário na Ucrânia este não vai além do 11º ano. Um facto que terá pesado quando da realização do processo de equivalências para a sua integração no 12º ano. Recorde-se que a legislação em vigor, sobre esta matéria, determina a obrigatoriedade de frequência a todas as disciplinas leccionadas no grau de ensino a que o aluno estrangeiro consegue a equivalência, ainda que o domínio do idioma português não possibilite a sua compreensão.

Por ter sido “obrigada” a frequentar o que para si representa um “ano extra” de ensino secundário, Olga mostra-se bastante indignada pois já percebeu que a situação vai contribuir para “baixar muito a média de 13 valores”, conseguida na Ucrânia. E também comprometer a sua

candidatura à universidade.

Outro dos problemas com que se deparou Olga foi a necessidade de optar por um agrupamento. A escolha do curso Científico Natural aconteceu um pouco por exclusão das áreas onde a aluna considerou ser “mais essencial” o domínio do português. Além disso, no sistema de ensino ucraniano não existe diferenciação curricular até ao ingresso no ensino superior, altura em que cada aluno escolhe o curso a realizar. Olga não sabe muito bem que profissão gostaria de ter. Não ousa sonhar com nada.

Pela ordem escolar das coisas, se Olga tivesse permanecido no seu país de origem, aos 20 anos, estaria provavelmente no terceiro ano do ensino superior. Dependendo da área escolhida poderia até no limite estar a terminar a sua licenciatura. A pensar nisto a aluna confessa sentir-se “velha de mais” para ainda frequentar o ensino secundário: “Se tivesse 15 ou 16 anos não me preocuparia, mas assim...” A angústia que sente é grande. A dos seus professores também.

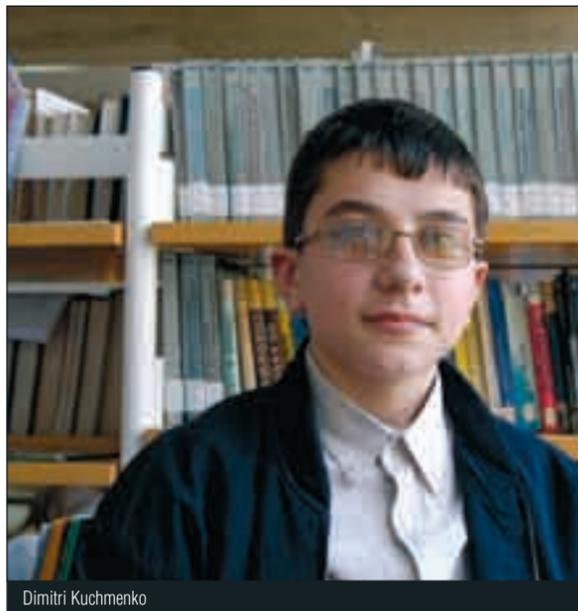
“Um presente envenenado”

Manuela Vale é professora de Português de Olga e considera a sua situação “grave” pelo simples facto de a aluna não dominar o suficiente o idioma para a compreensão dos textos estudados nas aulas. Apesar das dificuldades a aluna assiste às aulas. “Não percebo como ela tem coragem”, desabafa a professora.

A mesma angústia no comentário de Manuela Cunha: “O Ministério da Educação dá a estes alunos um presente envenenado, ou seja, confere-lhes a equivalência e depois condena-os ao insucesso”, critica esta professora responsável pelo apoio de Português tanto a Olga, como a Dimitri Kuchmenko, 13 anos, também oriundo da Ucrânia, mas a fre-



Irina e Svetlana Husyeva



Dimitri Kuchmenko



Olga Popova

quentar o 7º ano.

Isabel Mota Pinto, professora da disciplina de Biologia de Olga, admite que a aluna tem conhecimentos da sua área, no entanto adverte: “É o pouco domínio do idioma que torna difícil a comunicação do que sabe, seja nas aulas seja nos testes”. Um problema de aparente fácil resolução, “bastaria que a aluna pudesse fazer durante um ano um curso intensivo de português básico aqui na escola”, não hesita em dizer Manuela Cunha. Outra das soluções avançadas seria a diminuição da carga horária dos alunos, sendo-lhes para isso retirada a obrigatoriedade de frequentar certas disciplinas onde o domínio do português fosse imprescindível.

“Esforço desumano”

Dimitri Kuchmenko, 13 anos, tem menos

problemas no que toca ao domínio do idioma. Por ser “mais novo e mais social”, assegura Isabel Igreja, professora de Português. Além disso, o 7º ano é apenas o início de um ciclo que terminará apenas no 9º ano.

Até ao fim da escolaridade básica, Manuela Cunha acredita que Dimitri “dominará bem a língua e como tal não terá problemas em aprender os programas”. E apesar das dificuldades que sente, “pelo esforço que faz na aprendizagem e os progressos que tem conseguido”, Rosa Vide, directora de turma, defende que o aluno transite de ano.

Em casa, Dimitri assegura que passa o serão “a traduzir os livros e a estudar as matérias e a língua”. O esforço de Olga não será menor. Para poder pagar as explicações extra de Matemática, Olga trabalha nas limpezas três dias por semana. Tivesse mais dinheiro e gostaria de ter mais explicações. Sobretudo de Português. A aluna não ignora as suas dificuldades. E desabafa: “Os alunos portugueses vão para casa e lêem a matéria que deram na aula, eu tenho de usar o dicionário antes de poder fazer o mesmo.”

A pensar no que diz ser um “esforço desumano” a que Olga e Dimitri se submetem, com aulas de apoio na escola e trabalho intensivo em casa para terem sucesso, Alberto Santos Silva, psicólogo da escola, averiguou junto da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) sobre a possibilidade de colocar os alunos num currículo alternativo, pelo facto de apresentarem dificuldades de aprendizagem. Para espanto do psicólogo a resposta foi negativa. “Quando são os burocratas a interpretar a lei ela é rígida”, critica insistindo na fórmula, por tantas vezes repetida, para a solução do problema: “Um curso intensivo de português e frequência a aulas onde o domínio do idioma não tenha tanto impacto”.

Português, língua estrangeira

A implementação nos currículos nacionais da disciplina de Português como língua estrangeira, é uma das medidas que está a ser estudada por um grupo de trabalho ao nível do Ministério da Educação, adiantou à PÁGINA, Célia Pinho, responsável da DREN para esta matéria, contactada telefonicamente. Até ao fecho desta edição o ME não confirmou esta informação.

Entretanto, a DREN está à espera que lhe sejam comunicados os resultados de um levantamento da situação dos alunos estrangeiros que a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular está a realizar nas escolas de todo o país. A haver mudanças “espera-se que aconteçam o mais cedo possível”, diz Célia Pinho sem avançar com prazos concretos: “Talvez não seja possível implementar as medidas que venham a ser adoptadas já no próximo ano lectivo”.

As escolhas de Sveta e Ricardo

Na Escola Secundária António Sérgio, em Gaia, reencontramos Svetlana Husyeva, 15 anos, e Ricardo Ribeiro, 16 anos. Lituânia e Venezuela, são os seus países de origem. Um ano passou e os jovens trazem no rosto uma expressão diferente, mais descontraída.



Ricardo Ribeiro e Dayana Couto

Svetlana, ou “Sveta”, para os amigos, está agora no 10º ano em Ciências e Tecnologias. Os pais aconselharam-na na escolha. Pesou o facto de os médicos “ganharem bem” e de não se conhecerem desempregados na profissão. O que já não acontecia na anterior área de preferência de Sveta, as Artes, em particular a Pintura.

Ricardo Ribeiro também mudou de ideias quanto à carreira a seguir. Ficou retido no 9º ano e para o acabar optou pela frequência de um curso de Formação Inicial de assistente administrativo. “Era um curso um bocado mais fácil que os outros”, sorri, justificando a escolha. Ainda assim, esta não será a sua opção final. Ricardo pretende dedicar-se à cozinha e à pastelaria seguindo um curso profissional nessa área e deixando cair a ideia de enveredar pela arquitectura. Pensa desta forma poder ajudar o pai que, entretanto, comprou um café e faz planos de o ampliar para um restaurante.

Cristina Vilarinho, responsável pela área de alunos estrangeiros e membro do Conselho Executivo da escola, tem acompanhado o progresso dos dois alunos. A experiência diz-lhe que o aumento de alunos estrangeiros no sistema de ensino português não permite que se tomem apenas “medidas de remedeio”, mas impõe uma “política específica”. “O número de horas de português proporcionado a estes alunos não é suficiente e mesmo assim ainda queremos que progridam em disciplinas onde é fundamental o idioma.” Da resolução desta equação depende o sucesso escolar destes alunos. E ela po-

deria passar, segundo Cristina Vilarinho, pela criação de um “ano zero” onde o aluno se pudesse aplicar na aprendizagem do idioma. Até porque, constata a professora, “não podemos confiar apenas na habilidade nem na inteligência dos alunos”. É preciso criar condições para a aprendizagem.

“Como uma força”

O despedimento da fábrica onde trabalhava foi o que de melhor podia ter acontecido na vida de Irina Husyeva, 22 anos. Com ele, a jovem pode inscrever-se no Instituto de Emprego e Formação Profissional e ingressar no curso de Técnico administrativo e informático de apoio à gestão. Sem ele, Irina continuaria a fazer gravatas, longe de voltar aos estudos e poder sonhar com a universidade.

Há um ano, Irina era o rosto do desalento, hoje está radiante. “O curso não é uma garantia a 100% de que poderei continuar os estudos e ter um bom emprego, mas é um grande passo na melhoria da minha vida”. A sua vontade de chegar ao Ensino Superior levou-a a realizar quatro exames nacionais: Matemática, História, Direito e Filosofia. Quis testar as suas capacidades e tentar perceber em que área teria mais hipóteses de ser bem sucedida no Ensino Superior.

“Foi como uma força...”, recorda Irina ao descrever a vontade que a fez estudar essas quatro disciplinas sozinha em casa com alguns livros requisitados da biblioteca da escola frequentada pela irmã, a nossa Sveta. “Como uma força que ninguém pode parar...”, interrompe Sveta, que assiste à conversa e decide intervir cantarolando o hino do Euro 2004 de Nely Furtado. “As notas não foram muito boas”, esclarece Irina... (risos). Mas a cantoria saiu afinada.

Este ano Irina prepara-se para realizar o exame nacional de História do 12º ano. Quer tirar essa licenciatura, a mesma que possui o seu pai. Para tal irá candidatar-se como aluna externa na Escola Secundária António Sérgio, em Gaia. O processo passou por Cristina Vilarinho. Atendendo ao facto de Irina não ser portuguesa, a escola endereçou um pedido de autorização para o uso de dicionários bilingues, russo-português, ao Júri Nacional de Exames. “Vamos fazer ainda outra advertência chamando a atenção do Júri para que não penalize a aluna por eventuais erros ortográficos”, conclui Vilarinho.

Também Dayana Couto, 18 anos, tem boas novidades para contar. Há um ano, fomos encontrar a irmã de Ricardo preocupada com as dificuldades causadas pelo seu fraco domínio do português, apesar de os dois serem filhos de portugueses regressados da Venezuela. Um senão que tem vindo a contornar. E que, diz Dayana, a fez demorar um ano a aprender o Código de Condução para fazer o exame. Não a impediu, porém, de passar para o 2º ano do curso de Turismo do Instituto Superior de Ciências Empresariais e Turismo. Deixou para trás apenas o Inglês. “Pensei que não ia passar a tantas disciplinas”, confessa Dayana. “Além disso, quando cheguei à faculdade os grupos de amigos já estavam formados...” A integração foi difícil. “Mas agora está tudo a correr bem”, apressasse a dizer. Ainda assim a sua condição de “estrangeira” já lhe trouxe um episódio menos bom. “Fui procurar trabalho na Zara, perguntei se podia deixar o currículo e responderam-me que não aceitavam pessoas que não falassem correctamente o português, mas é preciso isso para vender camisolas?”, questiona a jovem.

Contra o tempo

L e a sua prima Y, de 17 anos, marcaram encontro na biblioteca da Escola Básica 2+3 de Augusto Gil, no Porto, onde frequentam o 8º ano. Se pudessem seria aí que passariam os intervalos onde o “barulho e a confusão” dominam. Frequentam a mesma escola desde o 5º ano, e dizem-se cada vez “mais habituadas” ao “desorganizado” sistema de ensino português.

A língua portuguesa já lhes deu mais dores de cabeça. “Entender, entende-se, mas a escrita é mais difícil”, reflecte L. Com o 9º ano em vista, algo “preocupa bastante” as alunas: o estarem, segundo as suas contas, três anos atrasadas em relação ao nível de ensino em que estariam na China. A pensar nisso, L lamenta que o sistema não permita “saltar de ano” como acontece no ensino do seu país de origem: “Há gente na China que com 15 anos já é alguém”. Ou seja, “já acabou o curso”, acrescenta Y que gostaria de seguir a área de saúde e ser médica ou enfermeira. Mas algo no seu íntimo a impede de sonhar com isso.

Y sente-se “velha de mais para ir para a universidade”. Optará, por isso, por um curso profissional. L segue o mesmo raciocínio: “Tirar um curso universitário demora imenso tempo”. E os pais contam com ela para gerir o negócio que têm ligado ao comércio. Um facto a ter sempre em conta ainda que L esteja inclinada para seguir um curso profissional de Turismo. O tempo parece ser a condicionante das opções das jovens. Mas também as ideias de que “o país tem falta de profissionais” e da existência de “elevado desemprego entre os licenciados”. Cenários que levam L a uma conclusão: “Se uma pessoa não tem sucesso após a universidade, não vale a pena frequentá-la!”

O ensino profissional parece ser o destino mais frequente dos alunos estrangeiros. Teresa Miranda, presidente do Conselho Executivo da Escola Básica 2+3 de Augusto Gil, confirma esta ideia ainda que esta situação lhe desagrade. Conhece bem os processos de L e Y, a escola recebe grande parte dos alunos oriundos da comunidade chinesa residente no Porto. “Quando as alunas chegaram teriam idade para frequentar o 8º ano, mas como o poderiam fazer se não dominavam o português?”, questiona. Foram, por isso, integradas no 5º ano. “Não precisariam de retroceder tanto se estivessem durante um ano a aprender só português”, esclarece Teresa Miranda. E acrescenta: “Isso bastaria para progredirem mais depressa”. A opinião é consensual. Uma vez dominada a língua as aprendizagens fazem-se a bom ritmo. No entanto, tardam as mudanças que poderiam permitir essa aceleração. Enquanto elas não ocorrem, Olga, L, Y vêem os anos a passar e continuam a luta contra o tempo. “Como uma força...”

Andreia Lobo

Foto
Susana Lima - isto é

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto

Perante o desempenho de Jerónimo de Sousa e os resultados eleitorais obtidos para o seu partido, os marxistas portugueses, mesmo os que, pregando à esquerda vivem à direita, não encontrariam talvez melhor alvo para revalidar o tópico da “luta de classes” (hoje, é claro, com uma configuração diferente da representada por Marx e Lênine) do que o mediático ensaísta Eduardo Prado Coelho, pelo artigo que escreveu no diário PÚBLICO de 1 de Dezembro passado. Vale a pena, para quem o não tenha lido ou já o esqueceu, reproduzir uma breve passagem em que EPC pilheriu impiedosamente a figura do novo líder do PCP, tal a mordácia com que o faz “ícone” de

nas feiras e arraiais, sem contraírem as pituitárias e cochicharem para o lado: “Oh, que horror, o povo!...”

Mas EPC tem o direito democrático de julgar que “já ninguém é hoje marxista-leninista (a não ser na pequena ilha de sobrevivência a curto prazo que é a Cuba de Fidel), e sobretudo já ninguém sabe o que significa pensar (se é que alguma vez significou) em termos de marxismo-leninismo”. António José Saraiva disse coisa semelhante, há alguns anos, depois de se ter desligado do PCP: “O Marxismo acabou, como interpretação da História e como programa de acção.” Alguém lhe terá respondido, porventura, como Galileu quando compelido pela Inquisição a negar que a Terra girava em torno do Sol: “Mas ela move-se...”

De facto, seria aberrante, por inadmissível, que, hoje, um dirigente comunista ainda fundamentasse a “luta de classes” nos mesmos pressupostos que motivaram os trabalhadores ingleses e franceses dos primórdios da Revolução Industrial, de que se tornou emblema, na França, a Comuna de Paris. Todos sabemos, hoje, que alguns segmentos da “classe operária” partilham com os patrões os privilégios da burguesia e que só organizariam greves gerais para não ver diminuídos os seus proventos - como se viu, também em Paris, no Maio de

Classe e preconceito

uma ideologia que, como afirmava, “já ninguém sabe o que significa” e deverá entender-se como uma “nostálgica cantilena de infância”:

“Jerónimo de Sousa vem directamente do Exército Vermelho sem passar pelos bombeiros de uma terra onde nasceu e cujo nome é impronunciável (algo que oscila entre o piscícola e o pechisbeque). Como tem um traço de modernidade, é um fanático dos Beatles. Não há festa nem dança onde não vá a Dona Constança. O povo comunista pode contar com ele para feiras, comícios e arraiais.”

Se estas palavras tivessem sido escritas por qualquer “turiferário da reacção burguesa”, quaisquer comunistas, “ortodoxos” ou não, decerto as caracterizariam como uma remanência do “anti-comunismo primário”. Conhecido, porém, o percurso intelectual de EPC, o seu sentido de humor e a sua competência teórica para compreender o que Amílcar Cabral queria significar quando postulava que os burgueses candidatos a revolucionários teriam de se “suicidar como classe” para serem acreditados, poucos duvidarão que EPC não fosse capaz de repetir o chiste a respeito de outros líderes de sinal contrário ao de Jerónimo de Sousa, qual Santana Lopes e Paulo Portas, sabendo-os também sensíveis ao pé de dança na selecta “noite de Lisboa” e aos contactos com a “res publica”

68, em que a bandeira da luta contra o “capitalismo e a sociedade consumista” foi empunhada pelos estudantes.

Na verdade, a luta de classes, com os contornos que se identificam nos finais do século XIX e começos do século XX, quando a Nobreza e a Burguesia ainda se assumiam como os verdadeiros sujeitos da História, não existe mais. Hoje, ela tem outra abrangência, e mais global porque se desenvolve simultaneamente em várias frentes e latitudes: é a luta dos pobres contra os ricos, em que os primeiros, “in extremis”, poderão não distinguir o adversário entre patrão e empregado.

Entretanto, algum sentido ponderável se encontrará numa votação que a “BBC News Online” promoveu em 1999, na qual os respondentes colocaram Karl Marx à frente dos dez maiores pensadores do milénio, seguido de Einstein e Descartes. Perante esta insólita revelação, já não surpreenderia se EPC visionasse o “líder cantante” a imitar Manuel Freire interpretando o poema de António Gedeão.

Pelos vistos, ainda há quem cante fervorosamente que “o sonho comanda a vida”, pensando, sentindo, que só os cadáveres não sonham e que a “morte das ideologias” e o “fim da História” pertencem à mitologia do neo-liberalismo, este também sujeito a uma reformulação (ou extinção?) previsível...



Cidadania Sistema educativo e cidade educadora

F. Cabral Pinto
Instituto Piaget
pp. 161

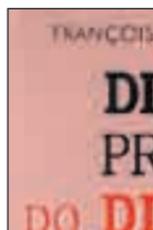
Trata-se, em primeiro, lugar de procurar um conceito pedagógico de cidadania que concilie a participação com a integração europeia e, por cima desta, com a globalização. (...) em segundo lugar, de produzir contextos educativos que evitem a sumersão da consciência cívica nos cuidados prementes da sobrevivência, no pressuposto de que justamente a premência de tais cuidados é que torna urgente e maior a necessidade de formação de cidadãos esclarecidos e participativos.



Alunos em Situação de Insucesso escolar

Vítor Sil
Instituto Piaget
pp. 115

Esta obra, dirigida essencialmente a professores, educadores e técnicos educacionais, bem como a todos aqueles que se preocupam com a escola e com o acto educativo, pretende lançar a reflexão sobre a problemática do (in)sucesso escolar neste limiar do século XXI.

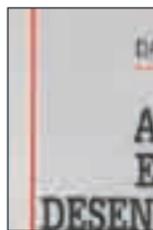


Dicionário Prático do Direito Humanitário

Françoise Bouchet-Saulnier
Instituto Piaget
pp. 545

De “Acordos especiais” a “Zonas de segurança”, este dicionário propõe a definição e análise de mais de 300 termos, dos direitos que a ele estão associados, uma exposição dos problemas concretos encontrados em cada tipo de situação, os esquemas de violação mais frequentes e conselhos práticos para garantir o respeito por esses direitos. Inclui uma lista das 23 principais convenções ou instrumentos internacionais relativos ao direito humanitário, aos direitos do homem, ao direito dos refugiados e ao direito penal internacional.

Outros livros desta editora:



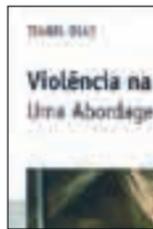
A Mente em Desenvolvimento Para uma neurobiologia de experiência interpessoal

Daniel J. Siegel
Instituto Piaget
pp. 465



Timeu Platão

Introdução de José Trindade dos Santos; Tradução de Maria José Figueiredo
Instituto Piaget
pp. 159



Violência na Família Uma abordagem sociológica

Isabel Dias
Edições Afrontamento
pp. 458

Éis um estudo sociológico sobre famílias no Portugal contemporâneo, homens e mulheres a viver em casal, discursos e práticas de violência em espaço doméstico... Tomando como terreno de investigação uma freguesia da periferia urbana do Grande Porto e três dos grupos sociais aí presentes (pescadores, agricultores e operários), Isabel Dias propõe-nos uma viagem ao mundo paradoxal e diverso da intimidade conjugal, tão densamente povoado de afectos e desavenças.



Relativismo Axiológico e Arte Contemporânea Critérios de recepção crítica das obras de arte

Helder Gomes
Edições Afrontamento
pp. 417

Partindo de uma leitura crítica da obra plástica de Marcel Duchamp e da reflexão estética de Arthur C. Danto, este livro apresenta uma proposta de superação do Relativismo Axiológico. Mostrando como uma estética de cariz essencialista concorre para radicalizar o relativismo axiológico por Homorreferencialidade, e assumindo o relativismo como condição da sua própria superação, propõe-se o conceito de Transcontextualidade e a valorização positiva dos índices de Heterorreferencialidade como critérios operativos de recepção crítica das obras de arte.

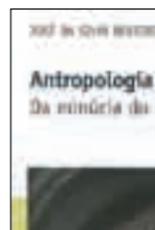


A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância

Manuela Ferreira
Edições Afrontamento
pp. 437

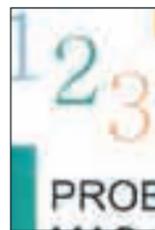
Através de uma etnografia em que se descreve o quotidiano de 18 crianças de idades entre os 3 e os 6 anos num jardim de infância público, situado em meio rural, durante um ano lectivo, pretende mostrar-se as crianças como actores sociais envolvidos numa integração social dual no mundo adulto e num mundo de crianças.

Outros livros desta editora:



Antropologia Visual Da minúcia do olhar ao olhar distanciado

José da Silva Ribeiro
Edições Afrontamento
pp. 202



Problemas? Mas que Problemas?! Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula

Mercedes Carvalho
Editora Vozes

www.vozes.com.br

pp. 70

A prática pedagógica apresentada nesta obra atende com maestria ao desafio de orientar a resolução de problemas como eixo norteador do ensino da matemática. Sem a intenção de apresentar uma lista completa de tipos de problemas, a autora vem, sim, mostrar algumas possibilidades de trabalho com problemas matemáticos de grande utilidade para todos os docentes da disciplina.



Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo Da investigação às práticas

Robert J. Marzano
Edições Asa
pp. 192

As escolas podem ter um impacto tremendo nos níveis de realização dos alunos, desde que sigam as directrizes sugeridas pela investigação. Para o provar, o autor apresenta evidências, baseadas nos seus esforços para sintetizar a investigação produzida nos últimos 35 anos, e que, defende, propiciam uma clareza de visão sem precedentes sobre a natureza do processo educativo.

DIREITOS HUMANOS Ocidente ignora direitos fundamentais na luta contra o terrorismo



Os Estados ocidentais permitem-se ignorar a observância da lei internacional e, em alguns casos, incentivam mesmo o seu incumprimento, a pretexto da luta contra o terrorismo, concluíram alguns dos participantes na Cimeira sobre Democracia, Terrorismo e Segurança realizada recentemente em Madrid.

Robert Goldman, professor de direito e vice-director em Washington do College of Law, afirmou que “não há situação de conflito em que uma parte possa invocar a seu favor as leis humanitárias e, simultaneamente, recusá-las ao seu adversário.

O direito humanitário aplica-se em todo mundo”, referindo-se aos detidos na base americana de Guantanamo, em Cuba, que até agora não foram formalmente acusados ou julgados por qualquer crime.

Neste sentido, Goldman sublinhou a necessidade de “preservar a independência do poder judicial em relação ao poder executivo”, garantindo que o primeiro seja o único responsável por administrar a justiça.

Os participantes do encontro lamentaram ainda que a Europa e, sobretudo, os Estados Unidos, tentem cada vez mais contornar a lei internacional desde os atentados de 11 de Setembro de 2001.

“Há grandes esforços no sentido de limitar o controlo do poder judicial e parlamentar a pretexto da luta contra o terrorismo”, afirmou Irene Khan, secretária-geral da Amnistia Internacional, sublinhando que “inúmeras acções antiterroristas violam os direitos humanos”, nomeadamente ao expulsar pessoas dos Estados europeus para países onde são submetidos a tortura.

O ex-chefe dos serviços secretos espanhóis, Jorge Dezcallar, afirmou que “o problema reside em saber quais os limites que correspondem às liberdades individuais”.

O secretário-geral da Comissão Internacional de Juristas, Nicholas Howen, pediu uma revisão dos procedimentos legais para determinar se a actual ameaça terrorista justifica a alteração de leis consideradas essenciais para a democracia e quais os valores nelas contidos.

Fonte: AFP



Son demasiadas las transformaciones políticas, sociales, culturales, económicas, laborales y familiares que están teniendo en los sistemas educativos, lo que, a su vez, explica la constatación de un profesorado que no se siente a gusto. La palabra desmoralización surge muy a menudo cuando se conversa con docentes. Desde mi punto de vista creo que podríamos explicarla como resultado de factores como los siguientes:

A desmoralização dos professores

1. Falta de comprensión de cuál es el sentido de los sistemas educativos y de los centros escolares. Existe un notable desconcierto acerca de las finalidades de las etapas educativas en las que trabajan.

2. Una formación inicial deficitaria y una falta de actualización cultural y psicopedagógica. Algo agravado por una tradición de trabajo en las aulas con manuales escolares de pésima calidad informativa y pedagógica. Materiales curriculares que van acompañados del “libro del profesor”, en el que se especifica con detalle todo lo que docentes y estudiantes tienen que hacer en aula; incluso se ofrecen las respuestas correctas a cada uno de los ejercicios que debe realizar el alumnado. Algo verdaderamente insultante.

3. Una concepción tecnocrática de lo que debe ser el trabajo docente. El lenguaje político desapareció de las explicaciones acerca de lo que es educar y, en su lugar, un nuevo vocabulario psicologista y tecnocrático pasó a inundarlo todo.

4. La falta de servicios de apoyo y una notable desprotección desde los servicios de inspección escolar, casi exclusivamente interesados en cuestiones burocráticas y de sanción. Es llamativo el abandono por parte de este cuerpo de la Administración de las funciones que les impone la ley en de todo lo relacionado con la colaboración y el asesoramiento en procesos de innovación y reforma pedagógica.

5. Dificultades para relacionarse con las familias por falta de desarrollo de habilidades sociales y carencia de información que posibilite las interacciones y la comunicación. Algo que se complica todavía más en el momento presente ante la diversidad cultural expresada en la pluralidad de idiomas, conocimientos, valores, ritos, hábitos y expectativas que caracteriza a las familias del alumnado de un mismo centro escolar. Nunca en el pasado el profesorado se ha encontrado con la disparidad de culturas que en este momento tiene en sus aulas.

6. El peso de las iniciativas de la Administración

de tipo burocratizante, por ejemplo, la exigencia de proyectos curriculares de centro y de aula, pero que luego ninguna de esas autoridades externas a esas instituciones escolares revisa, ni demanda su cumplimiento.

7. La existencia de un curriculum obligatorio excesivamente sobrecargado de contenidos para impartir en las aulas, que acabó por centrar al profesorado en las cuestiones metodológicas, de evaluación y de disciplina. La reflexión y toma de decisiones acerca de qué contenidos culturales enseñar y por qué razones, es algo que no hacen muchas profesoras y profesores; piensan que este trabajo ya lo realiza el Ministerio y las Editoriales de los manuales escolares.

8. La ausencia de cultura democrática en las instituciones escolares. La participación de las familias e incluso de una parte significativa del profesorado no acostumbra a ser una costumbre habitual, algo que se agrava en el caso del alumnado, el colectivo más ausente en cuestiones de gestión y participación en la vida cotidiana de los centros y de las aulas.

9. Un clima social y político que responsabiliza únicamente al profesorado de la calidad de la educación, e invisibiliza las obligaciones del resto de las Administraciones Públicas.

10. Un ambiente social de escepticismo y banalización, construido y reforzado por los medios de comunicación de masas. Son muchos los medios de comunicación de masas y publicitarios que neutralizan, anulan, y contradicen el trabajo que se desarrolla en las aulas.

11. El fuerte peso del mercantilismo neoliberal que presenta a las instituciones escolares privadas como las únicas eficientes y responsables.

Esto repercute en la desvalorización de la figura docente como funcionario público. Figura que muchas personas consideran equivalente a la de un profesional vago y autoritario. Se olvida que esta figura contractual es clave para garantizar la libertad de cátedra, la libertad de

pensamiento, pues su contrato no depende del color político de quienes en cada momento gobiernan. Algo que, por ejemplo, los “idearios de centro” de la enseñanza privada no garantizan, pues allí rige la regla de “quien paga, manda”.

12. El predominio de una cultura de eslóganes en gran parte de la formación inicial del profesorado y en los programas de actualización. Las inadecuadas metodologías empleadas, la corta duración de los cursos y los ínfimos niveles de exigencia hacen que filosofías ricas y valiosas, como “educación crítica”, “educación democrática”, “educación reflexiva” y “enseñanza cooperativa” acaben como palabras vacías. Parece que con sólo proclamarlas como intenciones ya se hacen realidad.

13. Incide seriamente en la desmotivación y queme docente ver cómo el sector de profesorado más trabajador y comprometido con los centros no ve reconocido sus esfuerzos en pro de las innovaciones pedagógicas. Situación que, a su vez, facilita que el profesorado más vago se haga amo y señor de los centros y se promueva la cultura de la impotencia y del pesimismo. Algo visible en expresiones como: “no se puede hacer nada”, “la culpa es de las familias”, etc.

14. Dificultades para relacionarse, escuchar y comunicarse con el alumnado. El profesorado, especialmente los hombres, como consecuencia del peso de la cultura patriarcal y machista, reforzada con el cumplimiento del servicio militar, asimiló modelos de comportamientos autoritarios ante el alumnado, al que exigen sumisión y obediencia ciega. Algo incompatible con los nuevos valores, como igualdad, tolerancia, democracia, libertad, independencia, responsabilidad, respeto, diálogo y pacifismo que se pretenden que sean dominantes, y que la institución escolar tiene la obligación legislativa y moral de inculcar en las nuevas generaciones.

EDUCAÇÃO e cidadania

Jurjo Torres Santomé
Universidade da Corunha,
Galiza

Fotos
Adriano Rangel

Cidades educadoras e exercício da cidadania

...sendo a educação o veio e a expressão da cultura de uma sociedade, (...) é um logro dedicar-lhe espaços e tempos, por muito alargados que sejam, se isso significar a secundarização ou o abandono efectivo e simbólico de outros.



CIDADE educadora

Adalberto Dias
de Carvalho
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto

Foto
Adriano Rangel

Há frequentemente uma tendência muito forte para se perspectivar a acção educativa das comunidades em função de estritos critérios formais, ainda que esbatidos em termos da sua identificação e referenciação. Buscam-se, antes de mais, nesse sentido, centros de ensino/aprendizagem complementares ou alternativos à escola, como o poderão ser as associações e organizações cívicas de índole cultural, recreativa, filantrópica ou humanitária, a par de se tentar captar para a causa da formação protagonistas da actividade económica, social e política.

É evidente que a implicação de todos estes núcleos é decisiva pela sua participação, com as mais-valias que lhes são próprias, num projecto colectivo que assim ganha em termos de multidimensionalidade, de recursos e de responsabilização colectiva.

Acontece, porém, que a tendência persistirá para se continuarem a distinguir os espaços – e os tempos – da educação, ainda que agora alargados e diversificados, daqueles que, à partida o não são. Prossegue-se, de alguma maneira, o esquema das sociedades urbanas modernas e contemporâneas que aqui retomaram o pressuposto dos limites entre o sagrado e o profano ou, se se quiser, um pouco na linha de Foucault, os limites entre o interior e o exterior que balizam os espaços da legitimação e da normalidade social...

Ora, na verdade, o exterior, sem prejuízo de poder e dever permanecer enquanto plataforma de autonomia e de informalidade, não terá, por isso, de ficar à margem da topografia das cidades educadoras. Referimo-nos aqui muito concretamente às ruas, às praças, aos jardins, em que o relaxamento da pressão educativa formal não pode acabar por redundar num puro e simples esquecimento dos objectivos e fundamentos axiológicos da identidade pessoal e da coesão colectiva. É que sendo a educação o veio e a expressão da cultura de uma sociedade, constituinte das suas representações e das suas rotinas, é um logro dedicar-lhe espaços e tempos, por muito alargados que sejam, se isso significar a secundarização ou o abandono efectivo e simbólico de outros.

E é na verdade nestes contextos em que, diminuída a pressão da intencionalidade educativa, se tendem a revelar e a sedimentar os comportamentos que definem e estruturam o corpo identitário de uma colectividade. Com uma força que, com certeza, rivaliza até com o poder dos meios de comunicação. Trata-se da força do exemplo, das vivências partilhadas,

da normalidade do quotidiano.

Muitos exemplos (negativos) – aparentemente comezinhos – podem ser trazidos a um tal propósito desde a estética das montras e placas dos estabelecimentos, à ocupação dos passeios com todo o tipo de expositores improvisados, passando pelos hábitos de cuspir e deitar papéis para o chão, pela agressividade posta na condução dos veículos, pela sujidade, pelo ruído designadamente das motorizadas, pela destruição de equipamentos, pela falta de delicadeza para com os outros quando se trata de

abrir ou fechar a porta de uma loja ou de uma repartição, etc., etc. Tantas e tantas atitudes anti-sociais que, tornando-se banais, ganham precisamente desse modo uma força modeladora que tende a rivalizar e até a sobrepor-se a todo e qualquer esforço formativo em sentido contrário. Tanto mais, diga-se

em abono da verdade, quando o tempo da sua vivência se espalha muitas vezes, através das condutas e da desatenção de alguns dos seus protagonistas, pelos próprios espaços identificados previamente como educativos. Isto sobretudo quando aqui a educação cívica é encarada como mais uma disciplina curricular onde, para além da afirmação de grandes e abstractos princípios, se esquece a força formadora do quotidiano...

As cidades educadoras podem jogar neste âmbito a sua força realmente inovadora ou tornarem-se apenas uma extensão das formalidades da educação com a agravante de não poderem sequer assegurar, pela sua própria natureza e dimensão, a educação formal para que, entretanto, a escola se encontra vocacionada e em que, apesar das suas contradições e insuficiências, tem um papel insubstituível.

Uma cidade educadora tem de partir de um princípio tão simples quanto difícil de se instituir mas que é o seu cerne, sob pena de cair na mais elementar demagogia: o princípio de que a educação deverá emergir de cada um de nós e de todos nós. Só que um princípio não é, por esse facto, uma realidade e é sempre mais fácil repetir o que está feito.

Uma cidade educadora, onde há necessariamente escolas, não é uma escola grande, com instituições, ruas, praças e jardins. Para que aquela exista, têm de existir, isso sim, instituições, ruas, praças e jardins onde vivam pessoas que educam porque são educadas! Eis o desafio maior que se coloca ao exercício da nossa cidadania: romper com a circularidade que ratifica a mediania, quiçá a mediocridade...

Uma cidade educadora tem de partir de um princípio (...) o princípio de que a educação deverá emergir de cada um de nós e de todos nós.

Solta

SEXO e LONGEVIDADE

Sexo prolonga a vida da formiga-rainha

As formigas-rainhas sexualmente activas, têm uma expectativa de vida superior à das suas companheiras passivas, revelou um estudo do Instituto de Biologia de Copenhague e da Universidade de Regensburg (Alemanha), divulgado no final de Março.

O estudo mostra que a longevidade da formiga-rainha, da espécie tropical "Cardiocondyla obscurior", aumenta significativamente

se se tiver relações sexuais.

"As rainhas que têm um companheiro sexual vivem muito mais tempo, até 50%, do que as que não têm", declarou a cientista Sylvia Cremer. Segundo esta investigadora, "o interessante é que a rainha encontra um único companheiro nos primeiros dias da sua vida, com o qual mantém relações sexuais, e depois não procura outros".

"O macho e o seu esperma transferem alguma proteína, que pensamos que possa ser, provavelmente, de natureza oxidante, que é benéfica, porque mantém a rainha jovem e de boa saúde", explicou Sylvia Cremer.

A cientista diz que seria interessante investigar se este fenómeno também ocorre nos humanos.

Jps/afp

As responsabilidades sociais da escola pública – III



Perguntávamos, no último artigo de «a Página», se a Escola Pública, em Portugal, tinha condições para assumir as suas responsabilidades educativas, em função das quais se torna possível a assunção das suas responsabilidades sociais. Partindo-se do princípio que tais responsabilidades se manifestam quer através do trabalho docente dos seus professores e das exigências e condições que as escolas lhes colocam e lhes propiciam para poderem realizar esse trabalho quer, ainda, através das possibilidades e oportunidades de que as escolas dispõem para desenvolver projectos de natureza socio-pedagógica, inquiria-se, também, como é que é possível que as escolas assumam tais responsabilidades. Do nosso ponto de vista, há duas condições maiores a respeitar: uma que se relaciona com o combate pela descentralização

e pela desburocratização do sistema educativo português e outra que deriva da necessidade de as escolas passarem a poder contar com outros técnicos superiormente qualificados que possam ser os elementos responsáveis pelo desenvolvimento de intervenções que, sendo necessárias, não deverão ser assumidas pelos professores quer porque as responsabilidades destes no seio das escolas são de outra natureza quer porque, importa reconhecer, a generalidade dos professores nem se encontram capacitados para as realizar nem, tão pouco, poderão ser obrigados a fazê-lo.

Se a primeira das condições enunciadas constitui uma reconhecida pretensão de largos sectores da cena educativa portuguesa, em função da qual se afirma a necessidade de as escolas poderem ampliar o seu espaço de tomadas de decisão ao nível da gestão financeira, ao nível da gestão dos seus recursos humanos, ao nível organizacional, ao nível curricular e ao nível pedagógico, de forma a poderem ser efectivamente responsabilizadas pelos resultados que obtêm, a segunda condição implica uma discussão que terá ser realizada em função de um conjunto de parâmetros que convém enunciar.

O primeiro desses parâmetros tem a ver, precisamente, com o facto de as escolas poderem ter liberdade para contratar o seu pessoal não-docente superiormente qualificado. Uma reivindicação que não poderá ser confundida com qualquer tipo de apelo à precarização do emprego destes técnicos, mas tão somente com a afirmação do exercício da autonomia das escolas, necessária para que estas possam

ser responsabilizadas pelas acções que protagonizam. Isto significa, então, que são as escolas que deverão decidir, face aos propósitos que as animam e aos problemas que enfrentam, qual o perfil dos técnicos superiores de educação que mais lhes convêm. O campo de recrutamento é plural e não poderá ser confinado, apenas, aos psicólogos e aos assistentes sociais. Para além destes, temos ainda os licenciados em Ciências da Educação ou em Educação, os educadores sociais ou, eventualmente, os licenciados em Sociologia.

O segundo parâmetro a ter em conta diz respeito, por sua vez, ao enquadramento institucional deste técnicos, situação que deverá ser acautelada para não se correr o risco nem de alimentar poderes fáticos no seio das escolas nem de alimentar poderes paralelos às mesmas. Não é necessário, por isso, que se construam estruturas de coordenação exteriores às escolas que supervisionem o trabalho daqueles técnicos, já que os diversos órgãos e instâncias de gestão que, hoje, as escolas possuem são suficientemente capazes de, com a participação dos técnicos em causa, assumir tal papel.

O terceiro parâmetro que não poderemos deixar de referir prende-se, finalmente, com o conteúdo genérico das funções a desempenhar pelos profissionais de educação em causa. Merecendo uma discussão mais detalhada, sempre se pode considerar que o trabalho destes profissionais não poderá ser um trabalho de compensação ou de substituição dos professores e dos técnicos que operem em instituições a jusante e a montante das escolas. As escolas não poderão passar a ser entendidas como que uma espécie de IPSS's, nem ser transformadas em delegações dos Serviços de Assistência Social e dos Centros de Emprego ou em extensões dos Tribunais de Menores, se bem que se torne possível, graças ao trabalho daqueles profissionais, a construção de parcerias efectivas entre as escolas e as instituições acabadas de referir, capazes de gerar sinergias que a todos possa beneficiar. O trabalho do pessoal não-docente superiormente qualificado é um trabalho que visa ampliar a capacidade de intervenção educativa das escolas, não podendo ser confinado nem a intervenções de carácter clínico nem a intervenções de carácter eminentemente social. Podemos defini-lo como um trabalho de carácter socio-pedagógico que se afirme, sobretudo, através da coordenação, supervisão e participação no desenvolvimento de projectos específicos que a essas escolas digam respeito (combate ao abandono escolar, estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade, prevenção da delinquência em contexto escolar, etc.); através, também, de acções diversas de consultadoria ou, finalmente, através da sua participação em acções de avaliação e monitorização que possam ser úteis à instituição escolar e à comunidade educativa no seu todo.

Paulo Freire

militar de 1964, foi preso durante cerca de dois meses e exilado por quinze anos. Durante esse período, viveu no Chile, indo em 1969 para Harvard e em seguida para Genebra, durante dez anos.

Visitou as ex-colónias portuguesas, como a Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. Voltando ao Brasil, foi professor na Universidade de S. Paulo, e Secretário da Educação do Município, eleito pelo Partido dos Trabalhadores.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que a educação é sexista, racista e favorece os poderosos. Desenvolveu um método de ensino baseado na aprendizagem de palavras que são conhecidas pelo aluno, sendo divididas em sílabas que podem ser recombinadas, originando a escrita de outras palavras.

Para Paulo Freire a Educação é libertadora desde que o seu sujeito seja o povo oprimido, sendo a finalidade da educação a libertação do povo. A Educação é uma acção política. Paulo Freire entendia que a educação pode melhorar a condição humana. As preocupações éticas de Freire são também visíveis na já referida obra *Pedagogia do Oprimido*, talvez a mais famosa de todas as que escreveu.

Paulo Freire foi o educador de Língua Portuguesa de maior renome mundial, considerado por alguns, por exemplo Roger Garaudy, como «o maior pedagogo do nosso tempo». Ainda em relação ao sentido da obra de Freire, note-se o seu traço humanista, respeitador do «outro», do caminho de 'Utopia' que essa obra encerra.

“Mais premente é toda esta teia antropológica quando ela obriga a que repensemos, nos nossos dias, no âmbito da sociedade tecnológica onde a questão da violência tem a ver não apenas com a minha relação com o outro ser humano (que, conhecendo ou desconhecendo como um eu outro, é meu contemporâneo), mas ainda com todos quantos me sucederão no tempo e que são minhas vítimas potenciais.”(1)

Nota:

CARVALHO, Adalberto Dias de, “A Filosofia da Educação Perspectivas e Perplexidades” in *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Afrontamento, Porto, 2001, p.25.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um pedagogo brasileiro nascido em Recife. Licenciou-se em Direito, chegando a exercer advocacia.

De 1941 a 1947 foi professor de português. Em 1959 doutorou-se em Filosofia e História da Educação de que foi professor em 1961, na Universidade de Recife. Participou numa campanha de alfabetização de adultos no Estado do Rio Grande do Norte. João Goulart nomeou-o, em 1963, Presidente da Comissão de Cultura Popular. Com o golpe

DISCURSO directo

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

Foto
Adriano Rangel

QUOTIDIANO

Maria Gabriel Cruz
Universidade de
Trás-os-Montes e Alto
Douro, UTAD, Vila Real

29
a página
da educação
abril 2005

PESSOA: Serviço de utilidade pública ...



DA CRIANÇA

Raúl Iturra,
com a colaboração
de Ana Paula Vieira
da Silva
Instituto Superior de
Ciências do Trabalho e da
Empresa, ISCTE/CEAS -
Pólo Miranda do Douro
Amnistia Internacional
11 de Março de 2005

Foto
Adriano Rangel

....retirado da minha memória e do
meu diário de trabalho de campo...

Dois conceitos contraditórios. Aparentemente dialécticos. E, no entanto, com uma lógica de continuidade devido à contradição. Desde a mais tenra infância, fomos ensinados que os seres humanos foram criados para se amarem, se cuidarem, se acompanharem e ouvir as suas histórias. Acarinharem, se houver tristeza; rir com eles, se houver alegria. Os santos padroeiros destes textos, que os leitores podem encontrar no arquivo deste jornal, falam de empatia: simpática e antipática. Não apenas A. Smith em 1756, ou Sigmund Freud em 1885, 1905, 1917, ou Melanie Klein, Alice Miller, ou o mais recente, Boris Cyrulnik, esse novo Wilfred Bion, que define esse conceito de resiliência ou “essa inaudita capacidade de construção humana...”. Ideia antiga ao ser denominada de Associativismo Cultural por Ferdinand Tönnies em 1887, ou de Solidariedade Mecânica pelo seu discípulo Émile Durkheim em 1893, e, finalmente de Reciprocidade pelo discípulo do discípulo de Tönnies, Marcel Mauss, em 1922-23. Ateus, santos padroeiros a pregar a homilia do amor entre os seres humanos e a sua interacção, do cuidado entre gerações, de visita ao doente, de ouvir com atenção e organizar o tempo para estar perto do outro de quem afirmamos gostar. Sem rispidez, sem más palavras,

sem conversas de corredor, sem nos queixarmos ao outro sobre um parceiro que parece perseguir-nos. Essa cultural psicopatia portuguesa ou paranóia social, como é denominada por nós. Especialmente ao fazer queixinhas daqueles de quem esperamos um sorriso, um telefonema, uma visita inesperada, um presente, um abraço e um beijo. Tudo o que os nossos adultos nos ensinaram em crianças e que o 25 de Abril de Portugal desenvolveu ainda mais: igualdade *bavessiana* ou *plebeus do mundo uni-vos*, como Gracchus Babeuf escrevia em 1785 – ideia genial nunca cumprida, escrita em tudo o que se denomina manifesto, levando Gracchus à guilhotina pelo seu amigo e camarada Robespierre. Tal como é criticada a liberdade dos movimentos ideológicos que hoje em dia, acontecem. Raiva pela mudança de partido de fundadores, o jantar amigável de dois antigos rivais que concorreram, com palavras duras, para um mesmo cargo, a Presidência do nosso país. *Psicopatia* social que acaba exactamente onde começa a *Conveniência* social de desfazer coligações vencedoras, porém mortas pela sua falta de eficácia no gerir do povo e dos seus bens.

Desta forma a pessoa torna-se um serviço de utilidade pública. O mesmo é dizer que a relação dura o tempo necessário para obter um grau, um favor, um lugar de trabalho. Uma mão sedutora a acariciar a nossa. Uma gratuidade para começar uma relação hierárquica que nos ensine ideias novas para serem expandidas em nosso favor pessoal. Com especial estratégia que finge inteligência, bem como a metáfora *de amar aos outros como a*

nós mesmos. Ditado popular sacralizado em texto. Instituição social, por ter a capacidade que me falta para subir um degrau na árvore da vida e morar no Éden protegido pelo benfeitor. Emotividade ou sentimento que acaba quando se obtêm o lugar desejado. Obtendo-se assim a tão almejada posição de mais valia social. Agenda que orienta o crescimento em experiências convenientes, ligações sociais úteis, amizades bem posicionadas para meio minuto. Confiança nesse desconhecido que nos convêm e parece estar bem posicionado na via de interacção, com lucro social. Até que um dia acordamos porque se torna evidente, na corrida da vida, que a obra feita pela pessoa procurada, era apenas um armário de enganos inconveniente para a nossa auto estima.

Auto estima que abandona com facilidade os mais velhos, os incapacitados, os doentes, todos eles sem poder social, aí onde se quer brilhar e ser contemplado, especialmente pela instituição de serviço público que estimula esse tipo de comportamento.

Sou cuidado, passeado, amado, enquanto for capaz de ser utilizado nessa corrida da vida, que implica ganhar ao outro, ou, talvez, sugar-lhe importâncias convenientes às nossas habilitações, quer do seu saber, da sua paciência ou da sua capacidade de exprimir uma orientação. Cresço e ganho, quem me ensinou, envelhece e perde. No interessa porque eu digo que o amo. Que o amor seja tomar conta, acompanhar, estar com? Para quê? Não é já adulto, logo deve saber fazer? E se por acaso acompanho essa pessoa, onde ficam o meu tempo e os meus lucros sociais? Antigamente, entre nós, tudo era partilhado. Hoje, deve-se fugir para ganhar: não venham retirar de mim....

O ser humano não é pessoa, é uma instituição de utilidade social, amada enquanto for útil ao que a sociedade exige. A Catequese esqueceu-se de ensinar esta ideia!

Solta

POLITIZAÇÃO da EDUCAÇÃO

Nos Estados Unidos continuam as ofensivas contra Darwin

A teoria de Charles Darwin sobre a origem das espécies continua a ser atacada em muitas escolas dos Estados Unidos. Várias igrejas, através das associações de pais, continuam a exigir que a teoria evolucionista seja suprimida e dê lugar a teorias religiosas que defendem a tese da origem divina do mundo e das espécies.

De acordo com uma informação do Centro Nacional para a Educação Científica, dezanove Estados estão já sob o efeito desta exigência anti-científica e moralista.

No centro da polémica está a ideia, defendida por associações religiosas e de direita, que afirmam que a vida é demasiado complexa

para não resultar de uma intervenção e controle de um criador superior.

Este movimento desenvolveu-se nos últimos anos quer sob a protecção do Governo de Bush quer com o apoio de várias organizações religiosas que se afirmam científicas.

Jps/afp

IRAQUE

Especialistas querem que se investigue a morte de civis no Iraque



Um grupo internacional de especialistas em saúde pública quer uma "investigação independente" para determinar o número de iraquianos mortos após a ocupação americana, em Março de 2003.

"Consideramos que não há um esforço por parte da coligação anglo-americana para investigar as mortes de civis iraquianos. Fazemos, por isso, um apelo aos governos americano e britânico para que permitam uma investigação independente e global sobre as perdas iraquianas ligadas à guerra", afirma Klim McPherson, professor de Saúde Pública e Epidemiologia da Universidade de Oxford, em nome de um grupo de 24 especialistas da Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Espanha e Itália.

"A política da Grã-Bretanha, que consiste em citar dados extremamente limitados do Ministério da Saúde iraquiano, é inaceitável", dizem estes activistas, lembrando um estudo publicado em Outubro pela revista médica britânica «The Lancet» que calculava em 98 mil o número de mortes causadas pela invasão anglo-americana de 2003.

De acordo com um outro estudo realizado pela equipa do médico Lesley Roberts, do hospital John Hopkins, de Baltimore, nos Estados Unidos, estas cerca de 100 mil vítimas civis iraquianas, na sua maioria mulheres e crianças, tiveram em muitos casos uma morte violenta.

A equipa comparou a mortalidade durante os 14 meses precedentes à ocupação, em Março de 2003, aos 18 seguintes, chegando à conclusão que o número de mortes rondaria os 98 mil, sem levar em conta a mortalidade na região de Fallujah, onde ocorreram dois terços das mortes violentas no país.

A investigação da equipa de Roberts levou em conta as perdas humanas ocorridas num total de 988 localidades iraquianas, repartidas por 33 áreas, coligidas antes do início da guerra. Contrariando estes dados, obtidos por métodos estatísticos, o ministério da saúde iraquiano admite apenas 3.853 mortos e 15.517 feridos entre os civis durante os primeiros seis meses de guerra.

Fonte: AFP

Existe uma forma simplista e mágica de pensar o desenvolvimento de Portugal. A de se achar que o futuro depende, no fundamental, da Educação e que para isso basta qualquer novo governo anunciar o seu voluntarismo nesta área de actividade social. Este voluntarismo tem-se traduzido nos últimos 20 anos, demasiadas vezes, na seguinte equivalência: novo governo, nova reforma curricular.

Felizmente, já se começa a verificar alguma auto-limitação sobre o que se pode esperar e é possível as escolas fazerem pelo país. Assim, o novo governo revela-se bem mais modesto que os anteriores considerando que a sua "paixão pela educação" se pode traduzir no ensino de uma língua estrangeira no 1o ciclo do ensino básico, num ensino das ciências mais experimental e numa maior expansão do ensino profissional no secundário. Ambas as novas opções se apresentam "como realistas" e parecem querer colocar em segundo plano o problema das aprendizagens que os alunos do ensino básico possuem para poderem progredir para o secundário e para o superior.

Alguns velhos "voluntaristas", quando falam da sociedade do conhecimento, ainda vão lembrando o excesso de insucesso e o abandono escolares no ensino básico em Portugal. Mas a ilusão de que estes problemas se iriam ultrapassar "naturalmente" começam a perder adeptos. Entretanto outras ideias mágicas sobre a educação básica aparecem, inspirando-se na "grande qualidade" da educação do 24 de Abril: mais exames e mais reprovações, logo mais motivação para estudar.



Milagres precisam-se!

Argumenta-se que se gasta muito em Educação em Portugal (...) Este é um discurso que não se pretende mágico, mas que é tecnicamente pobre. Senão vejamos: (1) onde é que está provado que não podemos gastar mais do que a média europeia? (2) as medidas da "produtividade" da educação" são óbvias e consensuais? (3) há quantos anos se está supostamente a gastar demais?



Pela minha parte direi que não tenho fé e por isso não espero milagres na educação básica em Portugal.

Todos, mais ou menos voluntaristas,, mais ou menos realistas, choram pela Educação! Todos esperam o milagre da multiplicação das aprendizagens. Pela minha parte direi que não tenho fé e por isso não espero milagres na educação básica em Portugal.

Entretanto um novo discurso aparece. Argumenta-se que se gasta muito em Educação em Portugal (comparativamente com a média europeia) e que a sua "produtividade" é baixa. Este é um discurso que não se pretende mágico, mas que é tecnicamente pobre. Senão vejamos: (1) onde é que está provado que não podemos gastar mais do que a média europeia? (2) as medidas da "produtividade" da educação" são óbvias e consensuais? (3) há quantos anos se está supostamente a gastar demais?

É bom que quando se compara Portugal com a média europeia se compreenda que esta média é constituída por países que investem continuamente e sistematicamente há décadas em Educação. E por isso têm uma "infra-estrutura" educativa que neste fase de diminuição da taxa de natalidade, permite o luxo de diminuir "despesas". É por esta razão que taxas de escolaridade desses países estão acima da média europeia e por isso não é de esperar que, por milagre, só em dez anos, o dinheiro que já se gasta em Portugal de repente comece a mostrar "produtividade".

Procurando esquecer as vozes milagreiras, importará que este governo, ou qualquer outro, nos esclareça sobre qual é o diagnóstico que faz da política para o ensino básico que temos seguido desde a segunda metade dos anos 80. Os diagnósticos que se têm produzido sobre os seus efeitos no sistema de ensino são muito variáveis e altamente polémicos. Os recentes problemas na colocação de professores nas escolas trouxeram para a comunicação social um "mar de novas lamentações" sobre a ineficiência do Estado (e já agora, das empresas privadas que trabalham para o Estado!) e permitiram dar voz a todos aqueles que entendem que tudo o que é estatal e centralizado no sistema de ensino é um "inimigo a abater". Mas ao mesmo tempo os que defendem a descentralização da colocação de professores, que gritam contra o corporativismo docente e que advogam a entrega da educação básica aos municípios, são os primeiros a reconhecer que na maioria das autarquias locais existe demasiada corrupção, clientelismo político e falta de recursos técnicos adequados às suas missões.

Afinal querem substituir o corporativismo docente vigente pelo clientelismo político local? É esta a única alternativa que os nossos "comentadores educativos" nos deixam em aberto? A imaginação destes comentadores não consegue ir mais longe? E já agora, e a imaginação do novo governo, o que tem para nos dizer sobre este assunto?

Nota:

O PORTUGAL das educações: é uma nova rubrica de a PÁGINA. Com este artigo abre-se este espaço onde o autor, Telmo Caria, regressará nos próximos meses. Pensar a educação em Portugal é o seu ponto de partida.

O PORTUGAL das educações

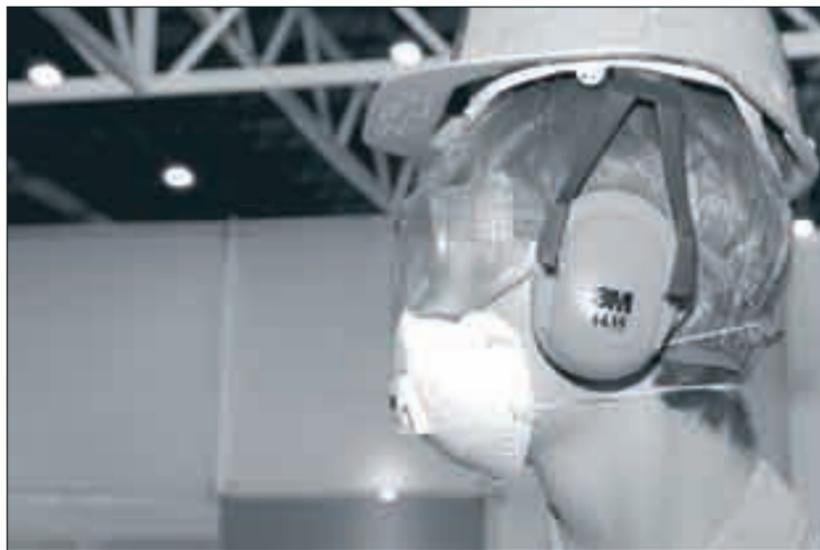
Telmo H. Caria

Professor Universitário de Ciências Sociais Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD <http://home.utad.pt/~tcaria/index.html>

Foto Ana Alvim - isto é

O papel da escola na promoção de uma cultura de segurança no trabalho

Embora seja prudente não pedir tudo à escola, é hoje consensual a ideia de que esta instituição tem um papel importante na formação da personalidade dos jovens, na aquisição de conhecimentos, valores e comportamentos. Daí que se queira, muito justamente, incluir nos currícula matérias que são fundamentais para a vida, e nomeadamente para a vida profissional.



À LUPA

António Brandão
Guedes
Técnico do Instituto para
a Segurança, Higiene e
Saúde no Trabalho

Foto
Adriano Rangel

No nosso país ocorrem mais de 300 mil acidentes de trabalho por ano em que 22 por cento dos mesmos afectam jovens com idade inferior a 22 anos:

A segurança e saúde do trabalho, pela sua dimensão cultural, designadamente ao nível dos comportamentos, teve nos finais da década de oitenta do século passado, a pretensão de entrar na escola, considerando-a como a melhor maneira de iniciar a sensibilização e informação dos jovens e professores para a importância da prevenção dos riscos profissionais.

Assim, a primeira manifestação organizada desta tentativa foi a realização em Lisboa, no ano de 1988, do primeiro Encontro Nacional para a integração da Higiene e Segurança do Trabalho no ensino secundário e superior.

As preocupações ali expressas viriam a ter eco nos sucessivos acordos assinados entre os parceiros sociais e os governos, sendo o Acordo sobre Condições de Traba-

lho, Higiene e Segurança no Trabalho de 2001 claro ao propor, nessa altura, que no futuro Plano Nacional de Acção para a Prevenção (PNAP) fossem contempladas medidas que assegurassem “uma efectiva integração das matérias relacionadas com a segurança, higiene e saúde no trabalho nos currícula escolares, incluindo a formação de professores nestes domínios”. Este objectivo foi, efectivamente, considerado na “Medida L” do PNAP.

O documento, aprovado pelo Governo em Julho de 2004, considera aqueles objectivos como prioridades estratégicas ao pretender que a aquisição de atitudes e comportamentos, nomeadamente no que respeita à identificação, conhecimento e prevenção dos riscos que os jovens, futuros trabalhadores, irão encontrar na sua actividade profissional contribua para a “sedimentação de uma verdadeira cultura de prevenção”.

Neste quadro geral é importante não esquecer o Programa Nacional de Educação para a Segurança e Saúde no Trabalho (PNESST) implementado no ano 2000 em todo o território nacional e coordenado pelo Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho (ISHST) como uma iniciativa fundamental que envolve centenas de escolas e milhares de professores e alunos com objectivos claros, nomeadamente, de assegurar a inclusão e o desenvolvimento curricular de matérias de Segurança e

Saúde no Trabalho, apoiar as escolas na concepção e desenvolvimento de projectos educativos sobre esses temas e não esquecer as necessárias acções de formação para professores.

Podemos assim afirmar que, pouco a pouco, se vão construindo os instrumentos indispensáveis para aproximar, de modo mais eficaz, a escola do mundo do trabalho, criando bem cedo as competências e comportamentos necessários à prevenção dos riscos profissionais, contribuindo para a diminuição da sinistralidade laboral e das doenças profissionais, em especial dos jovens.

Este investimento na escola e na formação profissional irá certamente dar frutos a médio prazo, na medida em que se poderão criar gerações de gestores e trabalhadores muito mais sensibilizados para a importância social e económica da prevenção.

Esta realidade vem ao encontro das propostas da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que, em 2003, reconheceu a promoção de uma cultura da segurança um dos pilares da Estratégia Global para a segurança e saúde no trabalho. No fundo, é a constatação de que, no combate aos acidentes de trabalho e doenças profissionais, a chave está na mudança de mentalidades. E aqui a escola continua a ter um papel decisivo e insubstituível.

Para mais informações sobre estas questões contactar o Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho (ISHST), em www.ishst.pt

Solta

SABORES da MÚSICA

Jovem suíça é capaz de saborear literalmente a música

Uma jovem suíça consegue ver cores ao ouvir uma música e é capaz de experimentar gostos que variam do azedo ou amargo a sabores mais específicos como o de erva recém-aparada ou creme de leite sem gordura. O estudo foi realizado por cientistas da Universidade de Zurique, chefiados por Lutz Jaencke.

Neuropsicólogos da Universidade de Zu-

rique ficaram tão intrigados com o caso da jovem — uma música profissional de 27 anos cujo nome completo é mantido em sigilo —, que decidiram convidá-la para uma investigação de um ano de duração. Nela, a música estimula uma resposta noutros órgãos sensoriais, dizem. Ela vê a cor violeta ao ouvir um fá sustenido. Um dó fá-la visualizar a cor vermelha.

Um intervalo musical de segunda menor leva-a a sentir acidez, enquanto o de segunda maior lhe deixa um sabor amargo na boca. A terça menor é salgada e a terça maior, doce. Outros gostos dão outras notas.

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*. | **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*. Patruihla 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: Grupalla—*pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — **Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Livros:** Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **APONTAMENTOS** de José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. | **CIDADE educadora** — Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto* e Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. | **CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo** — Victor Oliveira Jorge, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil*. | **DACIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. Arsélio de Almeida Martins, *Escola Secundária de José Estevão, Aveiro*. Domingos Fernandes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Fernando Santos, *Escola Secundária de Valongo, Porto*. Jaime Carvalho da Silva, *Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra*. Judite Barbedo, *Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto*. Paulo Melo, *Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto*. Paulo Pais, *Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. Bárto Paiva Campos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro e Escola Superior de Educação do Porto*. | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto*. José António Caride Gomez, *Universidade de Santiago de Compostela, Galiza*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: Grupo de pesquisa Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: questão de cidadania | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Teixeira Lopes, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. José Alberto Correia, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Lúcio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **O PORTUGAL das educações** — Telmo Maria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *deputada do Partido Socialista*. João Teixeira Lopes, *deputado do Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada do Partido Comunista Português*. | **OLHARES** — José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade Mondlane, Moçambique*. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — Coordenação: Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Colaboram: Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

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:** redacao@apagina.pt | **Assinaturas:** assinaturas@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia | **Serviços Agência France Press,** AFP. | **Membro da Associação Portuguesa de Imprensa** – AIND

O jornal a PÁGINA da educação é propriedade da editora Profedições, Ida Dando cumprimento ao art.º 16.º, n.ºs 2 e 3 da Lei n.º 2/99 — Lei de Imprensa — declara-se que o jornal a Página da Educação é propriedade da Editora Profedições, Ida, pessoa colectiva n.º 502 675 837, matriculada na Conservatória do Registo Comercial do Porto sob o número 49561, sendo o seu capital social de cinco mil euros, divididos em três quotas, uma correspondendo a noventa por cento do capital pertencendo ao Sindicato dos Professores do Norte e as duas restantes de cinco por cento cada, pertença de Abel Guilherme Teixeira Macedo e João da Fátima Marques Baldaia, conforme o contrato de sociedade registado no 2.º Cartório Notarial de Matosinhos, livro 39C, fls. 122 a 124.

Ao contrário do que a tradição positivista pretendia e pretende, o processo do conhecimento científico dá-se por um encaideado de acumulações e de descartes, isto é, por uma «constante escolha» entre o que é pertinente, pregnante, e o que é mais útil deitar fora, ou abandonar como caminho ou problema sem interesse, enveredando por uma nova senda.

Admito que a ciência, qualquer ciência, tem de ter algo de cumulativo, isto é, de algum modo “progride” de facto, ajudando-nos na nossa capacidade de entender, de interagir de forma mais eficaz com o mundo. Mas a minha visão do “progresso da ciência” não é positivista, isto é, tal noção não equivale à simples aquisição de mais informação, ou conhecimento, mas muitas vezes, e predominantemente, ao seu descarte, ao seu abandono.

Esse processo não é fácil, porque implica afrontar categorias do senso-comum tidas como evidentes e portanto indiscutíveis, sobretudo quando elas impregnam o próprio campo científico; são como que axiomas ou postulados de uma “filosofia espontânea” dos cientistas.

A «estratégia» (reflexividade crítica) da investigação é pois absolutamente fundamental – não só a escolha inicial do caminho, do enquadramento problemático, como a sua monitorização permanente, para se saber (para se avaliar) se se está a avançar, ou, pelo contrário, a chegar a locais desinteressantes ou mesmo a bicos sem saída.

Conhecer o passado

...a minha visão do “progresso da ciência” não é positivista, isto é, tal noção não equivale à simples aquisição de mais informação, ou conhecimento, mas muitas vezes, e predominantemente, ao seu descarte, ao seu abandono.

Nesse sentido, e como aliás seria de esperar, a estratégia da aquisição de conhecimentos não difere em nada de fundamental de «outras formas de gestão de valor» que aplicamos à nossa própria vida corrente (gestão do tempo, enfim, gestão dos recursos ao nosso dispor em geral). Daí a centralidade de uma atitude “epistemológica”, crítica, não como um campo autónomo, mas como algo incorporado e inerente à própria prática da pesquisa.

Em arqueologia, a tradição positivista (a ideia de que os “dados” falam por si, isto é, de que a gestão do processo de pesquisa se reduziria à observação atenta e ao registo dos seus resultados) ou, no extremo oposto, a importação de teorias muito abrangentes da sociedade e não só (processualismo, estruturalismo, etc., etc.) tem dado resultados nalguns casos úteis, e em geral certamente incontornáveis, mas ainda muito precários (para não dizer, mesmo, em certos aspectos, enganadores).

São sobretudo, hoje, “pontos de referência” sem os quais não poderíamos pensar, trabalhar, mas que têm de ser desconstruídos no decurso do próprio processo interpretativo, que é sempre um percurso tensional, em muitos sentidos. Isto é, o sistema de produção de conhecimento constitui (ou devia constituir) um processo negocial, “político” (no sentido abrangente do termo) que, em sociedades democráticas, inclui reajustamentos constantes, a aceitação de propostas novas, ou seja, a possibilidade de enveredar por articulações inesperadas, casamentos im-



previsíveis, inter e transdisciplinaridades jamais praticadas.

Mas, na verdade, o ambiente intelectual em arqueologia é ainda entre nós algo rarefeito, faltando em larga medida massa crítica e debate qualificado. No limite, assiste-se ainda hoje, com frequência, quer a dogmatismos (ou pensas de

acordo com estas ideias ou és excluído – estratégia do terror), ou a relativismos (pensa como quiseres, qualquer novidade vale tanto como a anterior – estratégia da irresponsabilidade hedonista). O efeito é o da ausência de um verdadeiro «debate livre» sobre as diferentes maneiras – que as há, por certo, sendo o pluralismo um valor democrático inalienável – de fazer arqueologia, de construir narrativas, interpretações, visões, e, se quisermos mesmo, simulações experimentais (que os nossos concidadãos nos pedem) sobre o nosso passado. É para isso que, em última análise, existimos socialmente, como arqueólogos.

E a liberdade a que acima me referi é, aqui como sempre, um domínio de negociação, em que à partida ninguém se sente constrangido por regras externas àquelas que delimitam o próprio campo de jogo – ela diferencia-se abissalmente do dogmatismo, do autoritarismo (mesmo que de aparência “tolerante” ou paternalista) e dos seus contrários, o laxismo e a demagogia.

Temos de ultrapassar esses escolhos à criação livre – sempre necessariamente comunitária, pois ninguém produz nada em isolamento – juntar “teoria” e “prática”, reflectir sobre (e a partir de) a sua íntima conjugação, explicitar a cada momento as nossas escolhas, e esclarecer que o passado nem é incognoscível (seria uma contradição nos termos, uma vez que ele é uma criação nossa, presente) nem é uma banalidade de “puzzle” que se vá construindo por adição paciente, como quem faz tricot.

olhares de fora

CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo

Vitor Oliveira Jorge
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto,
DCTP- FLUP
vojorge@clix.pt

Fotos
Adriano Rangel

33

a página da educação
abril 2005

Vidas em jogo

Sónia Silva

VIDAS EM JOGO

Prtefácio de Michael Jackson
Ed. do Instituto de Ciências Sociais
da Universidade de Lisboa / 2004.

Antropóloga social do Museu Nacional de Etnologia, Sónia Silva viveu durante alguns anos no noroeste da Zâmbia, junto de populações de refugiados angolanos, onde pôde estudar os seus costumes e formas de vida, com incidência nas cestas de adivinhação de Angola, Zâmbia e República Democrática do Congo, que se tornaram conhecidas em todo o Mundo pelo seu fascinante conteúdo: o fetichismo de várias dezenas de peças imbuídas de simbolismo. Ora, neste seu trabalho de pesquisa, Sónia Silva revela todo o simbolismo das cestas de adivinhação, transformadas em oráculos e entendidas como objectos materiais personificados e forma de desvendar certos mistérios ou modo de ganhar a vida. Vidas em Jogo revela-se de facto um livro de leitura fascinante e de claro conhecimento das várias facetas de adivinhação que conduzem o leitor ao quadro social e político vivido no sul da África Central.

Escrito numa singular forma narrativa, sem escapar ao ensaísmo da própria investigação, Vidas em Jogo aborda estes problemas à luz do seu significado para as pessoas, com incidência nos refugiados angolanos que a guerra empurrou no caminho da Zâmbia. Por isso, como Michael Jackson, professor do Instituto de Antropologia da Universidade de Copenhaga, afirma no seu prefácio, o livro de Sónia Silva “é refrescante e convincente precisamente porque suspende o seu vocabulário para se concentrar nas preocupações da gente luvale com quem viveu e trabalhou na Zâmbia”, cujo resultado não é apenas “mais uma descrição ingénua ou irreflectida do mundo em que essas pessoas vivem, mas sim uma análise meticulosa da maneira como vários significados vão sucessivamente avançando e recuando no decurso da vida social prática e quotidiana - uma vida em que as pessoas e as coisas são igualmente significativas”.

Trata-se, pois, de um excelente trabalho de pesquisa de Sónia Silva no plano da antropologia social, que mereceu o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia e ainda o apoio à tradução portuguesa por parte da Fundação Calouste Gulbenkian.

O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário

Ficção e Antropologia

Júlio Conrado

O DESERTO HABITADO

Ed. Âncora / Lisboa, 2004

Publicado agora em nova versão, a trinta anos de distância, este romance “recuperado” na bibliografia de Júlio Conrado talvez não tenha valido o esforço da sua reescrita literária. O livro foi publicado alguns dias depois do 25 de Abril e passou quase despercebido e o autor agora explica-se desta forma: “O Deserto Habitado perdera a oportunidade de ser mais uma palavra de apoio à viragem adivinhada mas o silêncio que sobre si veio a recair devido a terem nessa altura soprado forte os ventos da História, permitiu-me reflectir sobre a necessidade, ou não, de o refazer, agora já não como contribuição para o resgate da humanidade mas com a finalidade bem mais modesta de o salvar na minha própria bibliografia”. Não sabemos se valeu a pena esse trabalho, porque a trama romanesca em redor de um conhecido jornalista e crítico de televisão foi “varrida” pelos anos e todo o esforço literário investido no arrumar de um romance que estava “morto” ou “desabilitado” não nos parece interessante do ponto de vista estritamente literário. Aliás, sempre defendemos que o que se publica fica publicado e não faz qualquer sentido que se “enjeite” aquilo que se escreveu e depois esquecemos ou retiramos da bibliografia como se isso não nos pertencesse ou dissesse respeito. E às vezes, sim, até dá jeito recuperar “livros mortos”, como fez José Saramago com o seu romance de estreia (Terra do Pecado), para poder assim comemorar os 50 anos de vida literária.

Voltando ao romance de Júlio Conrado, dizemos ainda em jeito de registo que o seu romance, como história bem datada, parece não ter muito sentido para os leitores de hoje, embora se reconheça o esforço e a intenção literária que o autor de “Gente do Metro” fez para o recuperar como prosa de ficção.



Solta

A GEOGRAFIA

No Japão, quarenta por cento dos universitários não conseguem localizar Iraque no mapa

Cerca de 40 por cento dos estudantes universitários japoneses não conseguem encontrar o Iraque no mapa, apesar de terem militares naquele país, revelou um recente estudo.

A Associação de Geógrafos Japoneses, culpa essa falha pelo facto de apenas metade dos estudantes do nível médio no Japão estudar geografia.

Outro estudo mostra que três por cento dos estudantes não conseguem localizar os Estados Unidos. Mas, mais de metade sabem localizar o Brasil, a Índia e a Corêa do Norte. “Com o currículo actual, é impossível os estudantes terem uma percepção correcta do mundo”, disse Yumiko Takizawa, dirigente da Associação sobre ensino de geografia.

“Aqueles que não conseguem localizar os países no noticiário, não são motivados a procurá-los no mapa”, sobretudo porque não aprenderam nada sobre eles em sala de aula”, disse Takizawa.

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Órgãos de coordenação ou instrumento burocrático?



O Conselho Municipal de Educação (CME) foi apresentado pelo anterior governo como um instrumento de descentralização da administração educativa. Enquanto órgão de coordenação e de consulta, o objectivo do CME é o de promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais, permitindo a transferência de competências na área da educação da administração central para as autarquias.

Mas o processo é polémico. As vozes mais críticas afirmam que os CME têm um estatuto ambíguo — não se sabe ao certo se são órgãos de coordenação ou de consulta —, competências pouco claras e uma composição pouco ajustada e incoerente com as suas funções.

Além disso, a mudança de nomenclatura — de “Locais” passaram a “Municipais” — sugere uma lógica de municipalização da educação, o que, a médio prazo, poderá acentuar as assimetrias entre escolas de diferentes municípios.

Nos bastidores de um seminário sobre “Cartas Educativas e Rede Escolar”, organizado no Porto pelo Sindicato dos Professores do Norte, obtivemos depoimentos de Arnaldo Monteiro, da Federação das Associações de Pais do Porto, de Alda Macedo e Gil Santos, representantes de professores em Conselhos Municipais e entrevistámos Isabel Reis também ela com assento num Conselho Municipal. São essas as opiniões que fazem este dossier de Abril.

Apreciação crítica de pais e professores

ARNALDO MONTEIRO

Federação Regional
das Associações de Pais do Porto

Os Conselhos Municipais de Educação, as Cartas Educativas e a Rede Escolar levantam muitas interrogações

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, cria os Conselhos Municipais de Educação (CME). Estes CME resultam dos célebres Conselhos Locais de Educação que a Lei 159/99 no seu artigo 19º contemplava. Infelizmente em muitos conselhos deste país estes Conselhos Locais de Educação nunca saíram do papel, bem como a prevista elaboração da carta escolar que deveria integrar os planos directores municipais, que seria da competência dos órgãos municipais.

Passados dois anos da publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, pergunto: o que é que foi feito pelos municípios quanto à Carta Educativa? E quanto ao funcionamento dos CME?

Tirando raras excepções, muito pouco se adiantou. No entanto, continuamos a assistir ao fecho de algumas escolas e à possibilidade de encerramento de outras por parte da tutela sem que as comunidades locais se pronunciem, nomeadamente quanto ao momento escolhido para o seu encerramento.

O presente diploma tem como finalidade a transferência de competências, no domínio da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de ensino para as autarquias e na área da coordenação educativa para os CME. Sem dúvida que é um

passo importante na descentralização administrativa da educação em Portugal, mas será que as autarquias estão preparadas para o desafio que lhes é colocado?

Quanto à composição do CME, não percebo a ausência de um representante do sector dos transportes, uma vez que muitos dos municípios portugueses não têm transportes públicos e os transportes escolares são insuficientes. Mas mais grave parece-me ser a ausência de qualquer associação industrial ou comercial, fundamentais para ligação das escolas, principalmente as secundárias e as profissionais ao mercado de trabalho.

Uma das competências do CME é analisar o funcionamento dos estabelecimentos de educação, o desempenho do pessoal docente e não docente e a assiduidade e sucesso escolar das crianças e alunos. Como vai ser possível deliberar sobre estas matérias sem a colaboração dos executivos das escolas/agrupamentos, uma vez que estes não estão representados no CME?

E a avaliação interna das próprias escolas não terá qualquer valor? Outra das competências é apreciar os projectos educativos a desenvolver nos municípios. Será que vamos ter um projecto educativo para todas as escolas do município? As assembleias e os conselhos pedagógicos das escolas deverão considerar as apreciações do CME?

Julgo que será importante clarificar todas estas questões uma vez que no lugar de avançarmos para uma maior autonomia das escolas, poderemos estar a caminhar para uma municipalização da educação em Portugal e retirar às escolas a autonomia que lhes foi dada pelo decreto-lei n.º.115-A/98.

ALDA MACEDO

Representante dos docentes do ensino secundário
no Conselho Municipal de Educação do Porto

**É preciso promover a legitimidade dos representantes
nos Conselhos Municipais**

A construção do sistema escolar, ao longo do século XX obedeceu fundamentalmente a uma agenda de consolidação da identidade nacional, conforme com um modelo de desenvolvimento fortemente centralizado, o que, no caso português, se acentuou ainda mais depois de quase meio século de salazarismo.

O final do século assistiu a um novo ciclo do sistema capitalista e portanto a uma transformação do papel do estado enquanto entidade reguladora. Os municípios e as regiões conquistam novas competências que lhes são conferidas pela própria transformação do estado.

Ao mesmo tempo, os movimentos sociais ganham um terreno de intervenção mais amplo, porque mais extensivo nos ecos que fazem repercutir, e ao mesmo tempo mais enraizado nas populações locais que desta forma conquistam uma autonomia, hoje mais despreendida dos limites estreitos das culturas nacionais.

É à luz das tensões geradas entre estes dois movimentos antagónicos que precisamos de ler os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), tal como foram concebidos para o decreto-lei n.º 7/2003. Sobre eles gostaria de tecer três considerações:

A primeira prende-se com o modo de concretização da representatividade dos seus membros e a dificuldade de interpelação entre representantes e representados. Apesar de o CME ser na sua natureza de iniciativa municipal, o que faz todo o sentido se se aceitar como bom o princípio de subsidiaridade no que diz respeito ao desenho de um projecto educativo para a cidade, foi à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) que foi entregue a questão de encontrar os representantes dos docentes no CME do Porto.

A DREN, ao invés de promover um processo eleitoral que desse origem a representantes que efectivamente se sentissem mandatados pelos seus pares para exercer o cargo, optou por um processo equívoco, em que os docentes foram convidados a mencionar disponibilidades e do qual a maioria dos docentes não conhece nem o Conselho, nem os seus representantes, não havendo um modo simples de colocar uns e outros num processo de interacção que confira a necessária legitimidade aos representantes e a necessária capacidade de participação aos representados.

Uma outra reflexão relaciona-se com a composição dos CMEs. Não é de todo aceitável que só haja um representante das associações de estudantes. Além disso, a não previsão de representantes do movimento associativo significa colocar de fora do CME uma componente extremamente importante de intervenientes nos processos de educação dos jovens.

Em terceiro lugar, não posso deixar de fazer um apontamento acerca da finalidade explícita de uma produção legislativa originada na administração interna, em vez do Ministério da Educação. Desde logo o significado deste aspecto ganha uma relevância maior por se tratar de uma orientação no sentido da mera transferência de competências do estado central para os municípios.

Isto obriga, portanto, a uma reflexão acerca das competências que hoje se encontram definidas para os CMEs que são uma instância de coordenação, consulta e proposta, com muito pouca capacidade de regulação acerca da forma como os representantes locais do ministério da tutela tomam iniciativas sobre matérias que são conflituantes com o trabalho que vai sendo desenvolvido pelo próprio CME.

Em minha opinião, os Conselhos Municipais de Educação podem vir a ser um espaço de intervenção local extremamente importante a partir do momento em que permitam a participação das populações locais, em toda a sua complexidade e diversidade, no exercício real de projectar, acompanhar a aferir projectos educativos dirigidos a um objectivo de progresso e emancipação social. Há, contudo um caminho a ser percorrido no sentido de operacionalizar a sua transformação nesse sentido, e esse caminho só pode começar a ser traçado no momento em que estejamos colectivamente prontos para começar a andar.

GIL SANTOS

Representante do Ensino Secundário
no Conselho Municipal de Educação de Guimarães

Os Conselhos Municipais de Educação podem ser um logro

Se algum dia alguém sonhou(1) que os Conselhos Locais de Educação (CLE) pudessem ser criados enquanto fóruns permanentes de um diálogo construtivo, de negociação e concertação, dotados de mecanismos que garantissem compromissos equilibrados, consistentes e coerentes, entre os diversos agentes educativos. Correias de transmissão das aspirações locais e obreiros da escola democrática. Autênticas plataformas de articulação e compatibilização das políticas educativas locais, o que implicaria, necessariamente, a valorização da participação dos diversos agentes num verdadeiro processo de construção da autonomia. Motores do confronto salutar de ideias, promotores de participação e convergência, plurais, capazes, por isso, de ultrapassar, como seria desejável do nosso ponto de vista, o estatuto de meros órgãos consultivos inertes e amorfos e desta forma incapazes de contribuir para uma verdadeira territorialização das políticas educativas, para a gestão integrada dos recursos e a sua adaptação às expectativas locais, para o reordenamento territorial dos níveis de intervenção

pública na gestão da rede escolar e para o desenvolvimento da autonomia da escola, objectivos do Pacto Educativo Para o Futuro(2). Com a publicação do diploma que cria os Conselhos Municipais de Educação (CME) o sonho transformou-se em pesadelo e a esperança deu lugar ao desencanto.

De facto, os diversos escolhos que desde meados dos anos oitenta obstaram à construção de CLE com vida própria e poder real(3), fizeram surgir órgãos de estatuto ambíguo, de competência pouco clara e de composição desajustada, inseridos numa lógica neoliberal e gerencialista, com uma clara intenção de não adiar por muito mais tempo a municipalização da educação.

Da ausência de clarificação política no que respeita à autonomia - base de sustentação dos originais CLE - de que resulta, no dizer de Lima(4), a "ambiguidade" e a "contradição", caiu-se numa (re)centralização política tendo a autonomia como "simples técnica de gestão". A crise do Estado Providência relevou, mais uma vez, uma política de "racionalização" que tende a aparecer como tábua de salvação da ineficácia da burocracia.

Limitando-se a formular propostas, estas instituições navegam ao sabor da corrente dos interesses de agenda dos municípios, transformando-se, desta forma, em ociosos Conselhos Municipais de Educação. Isto pode querer significar que o "controlo remoto" de que nos fala Lima, passe a transformar-se num controlo agora de proximidade, o que sendo muito mais grave pode colocar à escola um espartilho, ainda mais limitador das liberdades do que o modelo centralista, apesar de tudo com alguma - embora curtíssima - margem de manobra(5).

Desta forma a (in)fertibilidade da acção destes órgãos está na proporcionalidade directa da (in)sensibilidade que os responsáveis pelos Pelouros da Educação das Câmaras possam ter e da dinâmica que lhes queiram ou lhes saibam imprimir.

Enquanto membros efectivos de um CME e enquanto estudiosos destas matérias, achamos que o melhor termo para os classificar é o de frustração.

Os CME são uma espécie de "espanta fantasmas" da autonomia, da descentralização e do tão propalado princípio da subsidiariedade - pura retórica! Enfim, um logro!...

**Notas:**

- 1) E houve muita gente, em que nos incluímos também.
- 2) Cf. Gil Santos, Os Conselhos Locais de Educação - um estudo de caso, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2002, Braga.
- 3) O aspecto financeiro, o temor da sua capacidade reivindicativa, a dificuldade de disseminação social das responsabilidades educativas, a ausência de verdadeiras políticas de compromisso de Estado e o desfasamento entre os interesses reais instalados e as práticas, entre outros.
- 4) Cf. Licínio Lima, "Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política", in Revista Portuguesa de Educação, 8(1), Braga, Universidade do Minho, 1995, p. 69.
- 5) Cf. Licínio Lima, "Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política", ed. cit., 1995.

A ideia de que os Conselhos Municipais de Educação não respondem às necessidades educativas dos concelhos parece ser uma ideia partilhada pela maioria dos professores que participam nestes órgãos.

Isabel Reis é professora do ensino secundário e directora do centro de formação das escolas do concelho de Valongo. É também a representante do ensino secundário no Conselho Municipal de Educação local. Apesar de reconhecer potencialidades neste novo órgão coordenador, critica o facto de ele estar limitado na sua iniciativa e receia que ele se transforme num instrumento “meramente burocrático”.

O Conselho Municipal de Educação é um órgão meramente burocrático

Considera o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Carta Educativa como instrumentos válidos para melhorar a oferta e a coordenação dos sistemas educativos a nível concelhio?

Acho que o CME e a Carta Educativa podem assumir-se como instrumentos úteis para fazer uma reflexão sobre os recursos existentes e a forma como podem ser potencializados no sentido de melhorar o desenvolvimento social e educativo de cada concelho. No entanto, discordo da forma como eles estão organizados.

Porquê? O que está a falhar?

Partindo do meu conhecimento prático a nível local, o CME pode tornar-se num órgão meramente burocrático, que se limita a cumprir reuniões programadas na legislação e sem grande capacidade de avançar com decisões próprias. Tal como está, a constituição dos CME não torna muito viável que ele se assuma – tal como aparece na legislação – como um órgão de coordenação do sistema educativo.

No caso de Valongo, por exemplo, a autarquia limita-se a apresentar nas reuniões o plano de actividades respeitante ao pré-escolar e ao 1º ciclo, considerando que os problemas que afectam os restantes níveis de ensino estão sob a alçada do ministério da educação. Desta forma, não há lugar a uma abordagem global do sistema educativo concelhio e o CME limita-se a ser um órgão meramente consultivo.

Os CME têm apenas dois representantes dos professores: um do ensino básico e outro do ensino secundário. Não é um número limitado para um órgão cuja função principal é lidar com questões educativas?

Sim. Principalmente no que diz respeito ao ensino básico, que só conta com um representante para os três níveis de ensino. Como é óbvio, nem sempre os professores do 1º ciclo conhecem a realidade do 2º e 3º ciclos e vice-versa. Se houvesse um representante do agrupamento vertical, a situação seria diferente.

Além disso, os professores são eleitos mas a sua representação é desproporcionada em relação ao conjunto de elementos representados. Desta forma, a informação dificilmente chega às escolas. Tenho quase a certeza que se perguntássemos aos professores nas escolas quem são os elementos representados no CME ninguém saberia responder.

Os restantes elementos representados têm um carácter meramente consultivo. Como não há um trabalho integrado, no sentido de se fazer uma avaliação séria do sistema educativo e de propor medidas, eles limitam-se a cumprir as reuniões, sem qualquer preocupação de levar propostas ou até de discutir temáticas.

Além disso, a representação destes elementos nas reuniões do CME de Valongo varia conforme a disponibilidade das instituições a que pertencem, vai quem está mais disponível, o que não permite desenvolver um trabalho coerente.

Considera, então, que deveria ser alterado o modelo de representação?

Sim, na minha opinião a constituição do órgão não é a mais adequada. Independentemente da forma de como são eleitos, os representantes dos professores, uma vez a exercerem o cargo, trabalham sozinhos, não têm muita facilidade em ouvir a opinião dos colegas, exceptuando aqueles que estão próximos deles. Nesse sentido, nunca conseguirão ser, de facto, os representantes dos professores, tal como se pretende.



Como está a decorrer a experiência dos agrupamentos de escola no concelho de Valongo?

Há agrupamentos que, aparentemente, estão a funcionar bem, mas há outros que se ressentiram com o processo. Nós já tínhamos em funcionamento no concelho alguns agrupamentos horizontais de 1º ciclo, devidamente estruturados e com um trabalho bem coordenado, que acabaram por ser prejudicados por terem de se juntar a escolas EB 2,3.

Às vezes há uma certa desconfiança em relação ao processo de integração e os próprios conselhos executivos nem sempre têm uma perspectiva global, encarando a integração mais como um peso para a estrutura que já existia do que como uma oportunidade.

Como sentem este processo os professores do 1º ciclo?

A opinião que tenho recolhido junto dos representantes dos professores do 1º ciclo na comissão pedagógica do centro de formação que dirijo, por exemplo, é que com esta transição perderam informação e autonomia, não me parecendo, por isso, que os benefícios sejam visíveis. Se o processo tivesse sido bem articulado ele poderia ter

servido para valorizar o sistema de ensino. No fundo, ele tinha de ser sentido pelas escolas, não imposto pela tutela.

Partindo das opiniões que tenho recolhido, o processo de constituição dos CME foi, também ele, de certa forma imposto às escolas e às autarquias. É esse o sentimento dominante?

Sim, de certa forma. Neste momento – e o presidente da câmara foi muito claro nesse sentido – a autarquia sente este processo como uma obrigação e como mais um encargo financeiro, porque, além de tudo, não houve, por parte da tutela, qualquer tipo de compensação financeira.

Neste contexto, qual é o futuro dos CME?

Se servirem para se começar, de facto, a discutir mais localmente os problemas educativos no sentido de resolver os problemas sociais da comunidade, isso é bom para todos e o processo começa a ser encarado de outra forma. Mas ainda é preciso muito trabalho para se tornarem em verdadeiros órgãos de coordenação. Apesar disso, acredito que a experiência adquirida neste primeiro ano ajude a melhorar o seu funcionamento no futuro.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

Fotos Adriano Rangel

Com 39.6% da população abaixo dos 29 anos e 10% ainda em idade de frequentar a escolaridade obrigatória, de acordo com os dados do último censo 2001, uma das discussões actuais no sistema de ensino da República Checa prende-se com a implementação do processo de Bolonha e a articulação entre o ensino profissional e o superior. No que toca aos ensinos básico, secundário geral e tecnológico e educação especial, está em curso uma reforma curricular com base num compromisso Educativo de alteração de programas iniciada em 2001 e cuja última fase estará desenvolvida em 2008. Um dos pontos fulcrais desta reforma consiste em permitir às escolas a elaboração dos seus próprios programas educativos o que tem levantado a questão da divisão de responsabilidades entre o poder regional e as instituições centrais na área da educação.

As autoridades locais têm reclamado mais autonomia e apoio financeiro para se substituírem ao Ministério da Educação na criação de escolas, através da canalização de uma maior parte dos impostos centrais para as regiões.

A COR
das escolas
Andreia Lobo

Foto
Adriano Rangel



O ensino superior universitário oferece os graus de bacharel (3 a 4 anos), licenciado (5 anos) e doutorado (3 anos a tempo inteiro, ou 4 a 5 anos se a frequência de der a meio tempo).

Avaliação

A progressão até ao 5º ano é continua, no entanto, o ingresso no ensino secundário inferior (seja após a conclusão do 5º ou do 7º ano) está sujeito a uma avaliação a cargo da escola escolhida.

Já a progressão para o ensino secundário superior implica a conclusão com aproveitamento da escolaridade obrigatória e o cumprimento de alguns pre-requisitos estabelecidos pela escola ou escolas a que o aluno se candidata e que podem consistir numa prova oral ou escrita. E apesar de ser permitido ao aluno mudar de área de aprendizagem, dada a especialização deste grau de ensino, essa possibilidade é constringida pelos critérios de selecção das escolas a que os alunos de candidatam.

Todas as escolas de secundário superior organizam os seus próprios exames finais e conferem um diploma de conclusão de estudos consoante a sua vertente.



O sistema educativo da República Checa

Estrutura

A educação pré-escolar inclui o berçário para crianças a partir dos 3 anos. Embora esta modalidade não seja obrigatória é considerada como parte do sistema educativo cobrindo 88.7% deste grupo etário. Os berçários são geridos pelas comunidades (órgãos locais de administração).

A escolaridade obrigatória na República Checa é de nove anos, abrangendo alunos com idades entre os 6 e os 15 anos. O ensino básico divide-se em dois níveis: do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. No entanto, a passagem para o ensino secundário geral (inferior) pode acontecer em dois momentos distintos do ensino básico: no final do 5º ano ou no final do 7º ano. No primeiro caso, a duração dos estudos, englobando o ensino secundário superior, será de 8 anos (abrangendo alunos dos 11 aos 19 anos), no segundo de 6 anos (abrangendo alunos dos 13 aos 19 anos). A conclusão deste ciclo acontece no 13º ano.

Os alunos que seguem o ensino básico até ao 9º ano, sem optar pelo geral, optam a partir daí por três tipos de secundário: académico, técnico e profissional.

O secundário geral prepara os alunos para o seguimento dos estudos. O académico e o técnico, ambos com duração de 4 anos após a conclusão do 9º ano para além de possibilitar o prosseguimento de estudos permitem também o ingresso numa profissão.

Por último o ensino secundário profissional, que pode durar 3 a 4 anos, destina-se apenas à aprendizagem de uma actividade profissional. Apesar disso, o prosseguimento de estudos neste ciclo poderá ser feito ao nível superior não universitário nas Escolas Superiores Profissionais com cursos de 3 anos (19 aos 21 anos) cuja frequência confere um diploma de bacharelato.

Currículos

O ano escolar inicia-se a 1 de Setembro e termina a 31 de Agosto do ano seguinte sendo que em 2003/04 os alunos checos tiveram 195 dias de aulas. A duração de cada aula é de 45 minutos.

No primeiro nível do ensino básico (1º ao 5º ano) por semana os alunos frequentam entre 22 a 25 lições, no segundo nível do ensino básico e no secundário inferior esse número aumenta para 27 a 30 lições por semana.

À medida que as escolas básicas vão tendo uma maior flexibilidade curricular vão aparecendo cada vez mais estabelecimentos de ensino "temáticos", cujos currículos incidem em determinadas áreas como a matemática e as ciências, as línguas, o desporto, a música, as artes e as novas tecnologias.

No ensino secundário superior (geral e académico) o ministério aprovou alguma flexibilidade curricular, ou seja prescreve determinadas disciplinas obrigatórias num total variável de 21 a 29 aulas, a escola pode escolher as restantes até completar as 31 lições semanais.

No ensino secundário superior técnico o número total de aulas é de 33, 40% das disciplinas de carácter geral e 60% de carácter profissional. Existem escolas secundárias técnicas das mais diversas áreas de especialização: florestais, agrícolas, médicas, pedagógicas.

O ensino secundário superior profissional não requer a existência de várias escolas profissionais apenas as valências que permitam aos alunos a realização das aulas práticas, normalmente a cargo de um centro de treino localizado em empresas devidamente creditadas. O número de aulas teóricas é também de 33, sendo que essa componente de formação prática abrange 45% da componente curricular total.

Salários e reforma

A reforma para um professor checo acontece após 25 anos de serviço, sendo esse o tempo considerado para a obtenção da reforma máxima.

No ensino primário vencimento médio anual líquido oscila entre um mínimo de 3.541 (normalmente correspondendo ao primeiro ano de serviço) e 6.783 euros, no ensino secundário inferior os salários oscilam entre 3.639 e 6.690 euros; no secundário superior esses valores situam-se entre 4.494 e 8.283 euros. Não se incluem nestes valores os pagamentos que incidam sobre situações extraordinárias: horas extras, despesas de deslocação, etc. Os professores não têm estatuto de funcionários públicos.

Nota: No próximo número: Sistema de Ensino Polaco

CAMINHOS
DA DROGA**Venda
de drogas ilícitas
pela internet
está a aumentar**

A internet está a tornar-se um importante instrumento para o tráfico internacional de drogas e medicamentos perigosos, adverte a Organização Internacional de Fiscalização de Estupefacientes (OIFE). Esta entidade, ligada à ONU, pede aos governos que tomem medidas enérgicas contra as farmácias que operam sem licença na rede, vendendo estupefacientes e substâncias psicotrópicas sem receita, e propõe um acordo internacional para evitar a proliferação deste fenómeno.

O relatório publicado pela OIFE assegura que este tipo de produtos implica riscos potencialmente mortais para a saúde dos utilizadores já que incluem substâncias como certos opióides (a oxicodeona, por exemplo), estimulantes (anfetaminas) e benzodiazepinas (como o alprazolam e o diazepam). Na lista de produtos consumidos de forma maciça estão outras substâncias que implicam possíveis riscos mortais quando consumidos sem supervisão médica adequada, como o fentanil e o secobarbital.

A venda ilícita pela internet e o contrabando de produtos farmacêuticos que contêm entorpecentes e substâncias psicotrópicas pelo correio aumentaram muito no ano passado e constituem actualmente a maioria das vendas destas farmácias que operam ilicitamente pela internet. Estes riscos agravam-se quando os produtos farmacêuticos são de qualidade duvidosa e, em alguns casos, falsificados. De acordo com a OIFE, o crescimento do abuso ou uso indevido de medicamentos sem receita médica, principalmente na América do Norte, está a tornar-se um "fenómeno preocupante".

"A única forma de acabar com esta actividade ilícita é promover uma estreita cooperação internacional e, sobretudo, cativar a vontade política de todos os governos para dar importância a este assunto", afirma o presidente da OIFE, Hamid Ghodse. Outros, em alternativa, defendem a legalização da droga e a sua venda controlada pelo Estado, a preços baixos, dando assim cabo deste negócio criminoso e clandestino.

Fonte: AFP

ESCOLAS RURAIS

**A concepção
miserabilista
do meio rural
é um preconceito
de gerações**

José Carvalho é professor do 1º ciclo no distrito de Vila Real. Fomos encontrá-lo num debate sobre Cartas Educativas, realizado em Março pelo Sindicato dos Professores do Norte, na cidade do Porto. Estivemos à conversa sobre escolas rurais.

Constituíram um agrupamento horizontal juntando as escolas do 1º ciclo e do pré-escolar localizadas no parque Natural do Alvão, em Vila Real, e nas áreas adjacentes. Foi a resposta encontrada por um conjunto de professores para a resolução dos seus problemas comuns. "Quisemos talhar um sentido para o nosso trabalho que se materializou no projecto "Alvão Vivo", uma proposta de revitalização educativa, cultural e social daquela área empobrecida e afectada pela desertificação humana", explica José Carvalho, na altura o presidente do

Conselho Executivo do agrupamento.

A experiência de funcionamento do agrupamento horizontal durou um mandato completo: um ano de instalação mais três de Conselho Executivo (1999/2004). Até surgir a proposta da concentração de todos os sectores de ensino em torno de uma única unidade de gestão, os agrupamentos verticais. E apesar do trabalho realizado ter merecido elogios da Direcção Regional de Educação do Norte, as escolas foram reagrupadas segundo a nova organização. Algo que apenas encontra oposição por parte de José Carvalho pelo facto de o modelo "não corresponder aos interesses pedagógicos e sociais das comunidades escolar e residente".

Para José Carvalho, actualmente a leccionar na Escola Básica de 1º ciclo de Vilarinho, em Mondim de Basto, distrito de Vila Real, a nova junção teve outra consequência grave: "A partir do momento em que deixamos de poder canalizar os poucos recursos financeiros que tínhamos para as nossas actividades, ficamos sem elas porque esta nova estrutura muito mais alargada acabou por não conseguir dar continuidade ao nosso trabalho".

A questão até agora tem sido incontornável. Ainda que sob a mesma estrutura organizativa "os recursos financeiros e materiais são muito mais canalizados para o 2º, 3º ciclo e ensino secundário do que para a educação de base como seria necessário", constata José Carvalho.

Recuperar o "atraso" resultante do "desinvestimento" quer no pré-escolar quer no 1º ciclo "não implica que se tenha de começar de novo". A ideia de que a solução para a falta de recursos possa passar pelo encerramento de escolas é rejeitada por José Carvalho. Pelo contrário, a manutenção das escolas rurais, ainda que com menos de 10 alunos, "faz muito sentido se estas forem dirigidas a toda uma comunidade e não exclusivamente à escolar."

Discriminação positiva

●
contra capa

Conhecedor dos problemas que afectam as populações do interior do país pela sua experiência como habitante, e não só como professor, do meio rural, José Carvalho fala na existência de "um preconceito em relação a uma ideia de miséria do meio rural veiculada durante gerações" que poderá estar na base da política de encerramento destas escolas. "Há uma noção falsa de que o mundo rural está em extinção", nota José Carvalho "mas ele pode ser revitalizado", acrescenta.

O professor terá um papel a desempenhar nessa revitalização? "Procurar dar resposta aos problemas dos habitantes locais passa a ser uma função do professor que se desloca para dar aulas nas zonas rurais porque ele passa a ser mais um habitante desse meio", defende José Carvalho.

Nessa perspectiva, uma vez inserido no meio, o professor está em melhor posição para decidir relativamente às necessidades da comunidade educativa. Pelo contrário, "as propostas do Ministério da Educação e das Direcções Regionais de Educação são demasiado gerais e aplicadas de Norte a Sul, do litoral ao interior, sem ter em conta as características e os



problemas das diferentes regiões", critica José Carvalho.

E é precisamente nessa "discriminação positiva que poderá estar a única via de sustentabilidade da escola e do mundo rural", avisa este professor. Ao serviço da comunidade há um conjunto de informações que a escola pode veicular à população: estabelecer um contacto com um organismo ou disponibilizar o fax ou o email para marcar uma consulta. "São formas de contribuir para o bem-estar das populações", esclarece.

Por tudo isso, José Carvalho adverte: "Se enquadrarmos a escola rural num contexto mais alargado ela deixa de ser o estabelecimento de ensino em vias de encerramento, e passa a ser uma extensão de um determinado núcleo de trabalho que não deixa morrer a sua própria localidade".

PROTAGONISTA
Andreia Lobo

Fotos
Adriano Rangel

Nas universidades e no ensino superior em geral, está muito em voga a reivindicação, mesmo por parte dos estudantes, da avaliação contínua, ultimamente também designada de avaliação distribuída. Há também responsáveis políticos e sindicais que aparecem a defender esta solução pedagógica.

Entendo a ideia: pressionar os estudantes para que façam um acompanhamento regular das matérias tendo os testes como elemento motivador que, para dar a ilusão de continuidade são feitos com elevada frequência. Desta forma os alunos são obrigados a acompanhar a matéria que vai sendo dada.

Alguns colegas realizaram experiências pedagógicas, em que utilizaram como método de avaliação a avaliação contínua, de cujo êxito eu não duvido. Como tenho vindo a defender, a principal preocupação pedagógica dos tempos actuais deverá passar por encontrar estratégias que "obriguem" os estudantes a trabalhar as matérias. A avaliação contínua pode, portanto, ser uma delas.

Parece-me, no entanto, uma perspectiva distorcida ao colocar o acento tónico na avaliação, uma vez que o problema fulcral a resolver é o problema da aprendizagem.

Pode levantar também problemas de implementação prática. O aluno poderá ter dificuldade em distribuir os tempos de estudo se não houver uma adequada calendarização dos mini-testes. Uma frequência elevada de testes poderá criar dificuldades de organização e constituir uma sobrecarga de trabalho que não permita aos alunos uma resposta eficaz.

Na perspectiva dessa filosofia ser implementada em todas as disciplinas, a pressão sobre os estudantes poderá ser excessiva, muitos poderão não aguentar e acabar por desistir.

Creio ser experiência de todos os docentes do ensino superior, e especialmente os que dão aulas aos primeiros anos, que o aluno que chega do secundário, além de carências graves a todos os níveis das matérias que devia ter aprendido, traz também uma grande falta de hábitos de trabalho. A sua atitude nas aulas é muito parecida com a de um espectador. A única diferença é que vai tirando, sem grande convicção, umas notas do que vai sendo mostrado ou escrito no quadro, mas ao qual presta muito pouca atenção. A escrita que vai fazendo não chega a ser interiorizada, sofre um fenómeno de reflexão para a ponta do lápis e quase não deixa rasto.

O que proponho então, como já expus em várias ocasiões (ver "Gazeta de Matemática" no 148 da Sociedade Portuguesa de Matemática) é a promoção do trabalho dos estudantes na sala de aula, especialmente nas aulas práticas. Desta forma consegue-se uma aprendizagem contínua e melhorar os hábitos de trabalho dos estudantes. Possivelmente será necessário repensar os tempos relativos de aulas teóricas e práticas...

Assim, no início da aula prática, o docente, estabelece o plano de trabalho para ser realizado pelos alunos. Poderá exemplificar para dar o pontapé de saída, mas a parte maior do trabalho deve ser feito pelos estudantes. O docente vai acompanhando o decorrer da realização das tarefas, incentivando e estimulando.

Esta forma de proceder tem inúmeras vantagens, que poderão resumir-se no seguinte:

- O aluno tem um contacto íntimo com a matéria quando ainda estará presente a explicação teórica.

- Desta forma não deixa atrasar a matéria até se tornar difícil de recuperar.

- A familiarização precoce com a matéria retira-lhe a carga negativa de dificuldade.

- O aluno, enquanto realiza as suas tarefas acompanhado cria hábitos de trabalho.

Esta forma de promover o trabalho dos alunos não interfere com o desenrolar das outras disciplinas, pois se ocupa estritamente o tempo da aula, e não exerce sobre o aluno uma pressão demasiado grande, deixando-lhe a possibilidade de gerir o tempo livre, para trabalhos de casa ou estudo suplementar.

PEDAGOGIA

Avaliação contínua ou aprendizagem contínua?

DO SUPERIOR

João Carvalho
Departamento de
Engenharia Metalúrgica
e de Materiais da
Faculdade de Engenharia
da Universidade do Porto

Foto
Adriano Rangel

No entanto, o principal óbice que vejo na avaliação contínua é o efeito perverso de desorganizar o funcionamento das outras cadeiras. No período anterior aos mini-testes, que são a concretização da "continuidade" da avaliação, os alunos faltam muito às aulas das outras disciplinas. Estão a estudar para o mini-teste.

Sendo a avaliação fundamental para o bom funcionamento duma disciplina (ninguém se preocupa muito com uma matéria que se sabe que não vai ser avaliada), não devemos, no entanto, colocá-la no centro das nossas preocupações.

Por outro lado, creio que qualquer avaliação não deverá dispensar uma prova final global. Acho que é importante haver um momento em que o estudante faz a síntese do que aprendeu. Se a avaliação se limitou a um certo número de mini-testes, corre-se o risco de a matéria ficar na sua cabeça em compartimentos estanques e que perca a noção do conjunto. Penso que uma visão global é essencial para a assimilação correcta e eficiente dum qualquer campo de conhecimento.

O que, na minha opinião, é correcto reivindicar é a aprendizagem contínua. A aprendizagem é que é o objectivo central do ensino. A avaliação deve ser um momento sem angústias em que os alunos, naturalmente, verificam e dão testemunho do que aprenderam ao longo do semestre ou do ano. Não terá a carga que tem neste momento, se os estudantes tiverem feito uma aprendizagem continuada ao longo do período de aulas.

A solução que proponho, parece-me proporcionar exactamente uma aprendizagem contínua. E na véspera dos exames, basta que o aluno faça uma pequena revisão, para enfrentar as provas sem grandes angústias. Estarei a ser demasiado optimista? É possível, mas toda a minha experiência de muitos anos a ensinar matemática, e vários testemunhos de colegas que usam princípios semelhantes, me convencem de que este princípio proporciona bons resultados.



Conclusão: No ensino formal de preparação das competências básicas pré-universitárias e universitárias, a avaliação desempenha certamente um papel importante. A escola deve ter um meio que lhe permita medir da forma mais rigorosa possível, se os seus alunos atingiram o patamar mínimo de conhecimentos para que lhes possa ser reconhecido um certo número de competências, com que eles se vão apresentar no mercado de trabalho. Embora possa haver uma certa contingência na realização de exames, não conheço melhor forma de produzir uma avaliação ao mesmo tempo específica e global. Ocorre dizer o mesmo da democracia: não é um bom sistema de governo, mas ainda não foi inventado um melhor.

A razão pela qual a maioria dos estudantes não aprende, não é porque sejam pouco inteligentes. É porque não trabalham as matérias. E como não trazem hábitos de trabalho, nem em casa nem noutra sítio (talvez nas explicações, em algumas), parece-me que o mais eficiente será fazê-los trabalhar nas aulas. Encontrar as estratégias que os levem a envolver necessariamente a sua massa cinzenta na realização de trabalho em cada disciplina. E eles gostam de trabalhar desta forma. Trabalhando as matérias ao longo do período escolar, reduz-se ao mínimo a angústia do exame no final do período.

O ENDIVIDAMENTO

**Banco Mundial:
Uma parte
do problema que
diz combater**

Criado em 1944 como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, o Banco Mundial (BM) afirma actualmente como primeira meta a redução da pobreza no mundo, onde 1,2 mil milhões de pessoas auferem menos de um dólar por dia. Em 2004, o BM, com um orçamento anual de 9 mil milhões de dólares, financiou cerca de 158 programas de assistência em 62 países pobres sem acesso aos mercados de capitais internacionais.

Os créditos atribuídos pelo BM, concedidos pela Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e aprovados pelos 24 membros do Conselho administrativo que representam os 184 Estados membros da instituição, são reembolsáveis a 30 ou 40 anos, com um período de carência de 10 anos e sem juros. Por sua vez, os fundos do IDA provêm dos 40 Estados membros mais ricos, que contribuem com uma percentagem a cada período de quatro anos. Cerca de 11 mil milhões de dólares em empréstimos são atribuídos também a países em desenvolvimento a uma taxa de juros preferencial e com períodos de reembolso entre os 15 e os 20 anos.

O restante dos fundos necessários para financiar projectos de desenvolvimento em sectores básicos como a saúde, a educação ou as infra-estruturas de base, é conseguido através de empréstimos nos mercados financeiros mundiais, o que, em 2004, representou 13 mil milhões de dólares.

Em associação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o banco também lançou uma iniciativa para o alívio da dívida dos países mais pobres de forma que estes possam destinar à saúde ou à educação verbas que seriam usadas para pagar a dívida pública.

No entanto, e apesar de se apresentar como "o líder na luta contra a pobreza no mundo", algumas vezes criticam a instituição e afirmam que ela representa também uma parte do problema que tenta combater. É o caso dos movimentos alter-globalização, que o acusam de endividar ainda mais os países pobres, ao emprestar-lhes dinheiro em vez de fazer-lhes doações.

Fonte: AFP



A escola dos cucos

1. Quando cai um governo absurdo, reconciliamos o nosso espírito com a nossa vida e a vida à nossa volta. Por momentos esquecemos que a vida à nossa volta se entrança como o ninho mais que perfeito para chocar o ovo da serpente absurda.

A sociedade é o nosso ninho e, ao mesmo tempo, é o ninho das nossas víboras e dos nossos adorados cucos. De quem se fala? Nesta vida social, os exemplos de sucesso na iniciativa são de cucos que, sem corar, defendem a necessidade de empurrar para fora dos ninhos os outros portugueses — trabalhadores, claro! — para melhor os deparar. O governo mais absurdo foi aquele, que sendo igual aos outros no essencial, se atribuiu o direito a um desplante de cuco humano sem culpa e sem remorsos perante a queda dos outros no desemprego e na miséria.

Os exemplos poderosos (da sociedade e, em particular, da família) (des)educam mais do que mil palavras de professores.

2. Nos anos 30 do século passado, um filósofo falava no princípio da tragédia da pedagogia: "Estudar é tão estranho como ser contribuinte". Raramente se começa a estudar ou se estuda em resposta a uma necessidade individual e intrínseca. Estudamos por razões exteriores ou sociais. É preciso estudar para aprofundar e manter as actuais condições de existência de cada um de nós na sociedade. Pagamos impostos para melhorar e aprofundar a nossa organização social que regula e regulamenta as interacções entre indivíduos e grupos, organiza e presta os serviços essenciais à colectividade de indivíduos interdependentes. Fugir aos impostos significa não dar valor aos serviços sociais de educação e ensino, justiça, cuidados de saúde, protecção na doença e na velhice, etc ou significa que não acreditamos que o Estado esteja organizado para prestar esses serviços ou que temos direito a receber sem o dever de dar em troca.

O que sabemos é que as prestações individuais para o conjunto da sociedade são extremamente desvalorizadas. Uma grande parte da sociedade não confia no valor do saber escolar e não corresponde à necessidade de certas competências escolhidas como imprescindíveis pelos poderes políticos nacionais e transnacionais. Associa-lhes uma competição ganha como vingança ou perda a favor dos mais ricos (e dos cucos) que utilizam a escola toda para perpetuar domínios e assegurar explorações ilegítimas. A escola é como se não fosse essa arena.

3. Esquecendo esta tragédia primordial do saber escolar e da escola, pensamos a educação e o ensino deambulando entre cenários que se substituem uns



aos outros pela nossa mão de cegos que nem querem ver, lançando culpas sem remorsos sobre os que trabalham no ensino sem sucesso e desculpas sob a forma da atribuição de toda a desgraça a uma ou outra frase assassina de um papel qualquer que, bem investigado, afinal ninguém leu.

Como se pode ver pelo meu acordo com as lições de metafísica de Ortega y Gasset, com Nuno

A sociedade é o nosso ninho e, ao mesmo tempo, é o ninho das nossas víboras e dos nossos adorados cucos. De quem se fala? Nesta vida social, os exemplos de sucesso na iniciativa são de cucos que, sem corar, defendem a necessidade de empurrar para fora dos ninhos os outros portugueses — trabalhadores, claro! — para melhor os deparar.

Crato (no Expresso) posso achar um disparate escrever que a tarefa principal que se põe aos professores seja conseguir que as crianças aprendam a gostar da matemática se for verdade que todo o ensino se tenha dirigido para coisas que divirtam os alunos fazendo passar a aprendizagem para segundo plano. Mas não são as universidades que procuram e aceitam como futuros professores do ensino básico pessoas que não obtiveram êxito na sua escolarização básica em Matemática. Quem diverte quem?

4. As medidas avulsas de David Justino estragaram o que de positivo nos sobrava dos governos de Guterres em diálogo social sobre o ensino, horários de trabalho a responsabilizar os estudantes, acerto entre documentos programáticos e organização escolar para os levar a cabo, entre natureza de aprendizagens e sua certificação, entre ensino secundário e acesso ao ensino superior.

Esperamos voltar a alguns equilíbrios, principalmente, fugir das mudanças para pior no ensino secundário recorrente. E que o governo devolva aos professores o poder, a responsabilidade e as ferramentas profissionais para fazer dos jovens os responsáveis pelo seu futuro.

Na nossa vida e na nossa escola?

Sem que a escola seja reserva de cucos.

DO SECUNDÁRIO

Arsélio Martins
Escola Secundária de
José Estevão, Aveiro

Foto
Adriano Rangel

Novos protagonistas na educação, ciência e cultura



Isabel Pires de Lima



Maria de Lurdes Rodrigues



José Mariano Gago

O NOSSO caso
Andreia Lobo

Os Ministros

Isabel Pires de Lima | Ministra da Cultura
Estudiosa de Eça de Queiroz

É o novo rosto da Cultura. Isabel Pires de Lima tem 52 anos, é escritora e professora catedrática na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, especializada em Literatura Portuguesa, área onde se doutorou após a licenciatura em Filologia Românica.

Estudiosa da obra de Eça de Queiroz, Isabel Pires de Lima, publicou vários livros sobre o escritor. “As Máscaras do Desengano - Para uma leitura sociológica de Os Maias de Eça de Queiroz” e “Eça e Os Maias cem anos depois”, são alguns deles. Coordenou ainda a edição de “Antero de Quental e o destino de uma geração” e publicou quase uma centena de artigos relacionados com a crítica e estudos literários em jornais e revistas.

Isabel Pires de Lima pisou pela primeira vez a Assembleia da República em 1999, eleita como deputada pelo círculo do Porto. Já integrou as comissões parlamentares de Educação, Ciência e Cultura e a de Negócios Estrangeiros, Comunidades Portuguesas e Cooperação. Fez parte da Comissão Eventual de Acompanhamento do “Porto 2001 - Capital Europeia da Cultura” e integrou a Comissão Eventual da Revisão Constitucional.

Maria de Lurdes Rodrigues | Ministra da Educação
Especialista em tecnologias da comunicação

Foi presidente em 1997 do Observatório das Ciências e Tecnologia, organismo público criado com o objectivo de recolher, tratar e produzir informação sobre o sistema científico e tecnológico nacional, durante o primeiro Governo de António Guterres.

Aos 48 anos, Maria de Lurdes Rodrigues é a actual ministra da Educação. No Observatório das Ciências e Tecnologia desenvolveu uma unidade de produção de estatísticas e indicadores na área da sociedade de informação. É essa a área que lhe granjeia o título de especialista. É também investigadora e professora em novas tecnologias.

Licenciada em Sociologia e doutorada em Sociologia das Profissões pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Maria de Lurdes Rodrigues é também professora neste estabelecimento de ensino. É autora das obras “Os Engenheiros em Portugal” (1999) e “A Sociologia das Profissões” (1997), entre outros artigos da especialidade.

Como investigadora, a nova ministra da Educação esteve ainda ligada ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE e ao Centro de Investigação Sobre Economia Portuguesa (CISEP). Entre os projectos em que participou destacam-se: “Manual de Lisboa: guia para a produção de indicadores estatísticos sobre o desenvolvimento da sociedade da informação nos países ibero-americanos”; “Estudo sobre o Acesso e a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Câmaras Municipais (2003)”; “Profissões em Portugal: Associações, Formação, Acreditação (2000-2002)” e “Portugal: Que Modernidade? (1996-1998)”.

José Mariano Gago | Ministro da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior
O cientista recorrente

Não é um estreante. José Mariano Gago regressa ao Governo como ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, pasta que já liderou parcialmente durante o Governo de António Guterres entre 1995 e 2002 tendo inaugurado em Portugal a passagem da Ciência e da Tecnologia de secretaria de Estado a ministério.

José Mariano Gago, 56 anos, é físico de partículas área onde é reconhecido como especialista. A sua carreira profissional está ligada à Organização Europeia de Pesquisa Nuclear (CERN), em Genebra, à presidência da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (1986/89) e ao Laboratório de Instrumentação e Física Experimental de Partículas (LIP), uma associação científica e técnica de utilidade pública que tem por objectivo a investigação no campo da Física Experimental de Altas Energias e da Instrumentação Associada. José Mariano Gago é ainda professor catedrático do Instituto Superior Técnico (IST).

Como ministro da Ciência e da Tecnologia, ficou ligado à dinamização dos projectos Ciência Viva e Internet na Escola. A adesão de Portugal à Agência Espacial Europeia, em Janeiro de 2000, foi também da sua responsabilidade. É ainda autor de vários livros, entre os quais o “Manifesto para a Ciência em Portugal”.

Durante a governação PSD/CDS-PP, José Mariano Gago voltou a ocupar as suas funções no LIP, tornando-se numa das vozes mais críticas das políticas científicas dos anteriores dois executivos. Agora retoma o lugar deixado mas acrescido de uma nova responsabilidade: o Ensino Superior.

Os Secretários de Estado

Jorge Pedreira | Secretário Adjunto e da Educação
Professor, sindicalista, investigador e governante

É professor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH da Universidade Nova de Lisboa. Na FCSH exerceu as funções de presidente do seu Conselho Pedagógico. Jorge Miguel de Melo Viana Pedreira foi presidente do Sindicato Nacional do Ensino Superior-snesup. Foi também o director-geral do Ensino Superior [no Ministério da Educação] no segundo Governo de António Guterres. Por esta razão, é também um conhecedor do Ministério onde agora vai exercer funções de Secretário de Estado. A sua intervenção académica e pública tem contemplado quer o ensino superior quer o ensino básico e secundário.

Válter Lemos | Secretário de Estado da Educação
Conhecedor dos ensino politécnico, básico e secundário

Foi presidente do Instituto Politécnico de Castelo Branco, IPCB durante nove anos. Durante onze anos foi também presidente da Escola Superior de Castelo Branco. É licenciado em Biologia. Em 1981 foi convidado para estruturar o sistema educativo de Macau. Desde essa data que tem colaborado com o Ministério da Educação, principalmente na área da avaliação. É, por isso, um profundo conhecedor do sistema educativo português. Valter Lemos afirmou que, apesar da sua actividade estar muito ligada ao Ensino Superior, “nunca estive afastado do Ensino Básico e do Secundário porque são as minhas áreas de trabalho”.

Manuel Heitor | Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Professor e investigador ligado à engenharia mecânica

Manuel Heitor, 46 anos, formou-se em Engenharia Mecânica pelo Instituto Superior Técnico (IST) em 1981. Obteve o Doutoramento no “Imperial College of Science, Technology and Medicine” da Universidade de Londres, na área de Mecânica dos Fluidos e Combustão, em Novembro de 1985. Em 1986 fez um pós-doutoramento na Universidade da Califórnia em San Diego, e em Outubro de 1985 ingressou no Instituto Superior Técnico, IST onde é Professor Catedrático desde 1995.

Mário Vieira de Carvalho | Secretário de Estado da Cultura
Sociologia da Música, Ópera, Música Contemporânea, Música e Literatura, Estudos do século XVIII, Wagner, Luigi Nono, Música Portuguesa dos séculos XVIII a XX são alguns dos campos da sua eleição como fruidor e investigador.

Mário Vieira de Carvalho, professor, investigador e musicólogo. É Professor Catedrático na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, onde exerceu as funções de Presidente do Conselho Científico desde Janeiro de 1998. O novo Secretário de estado da Cultura tem uma vasta obra publicada no campo da cultura e, em particular, da música.

Dirigiu vários organismos relacionados com a actividade cultural e de investigação. Tem um longo historial no campo da música e da cultura e recebeu prémios de vários países pelo trabalho desenvolvido na área onde agora vai exercer actividade política.

Inquéritos On-Line

No referendo sobre a Constituição Europeia

Não vai votar

11%

Vota branco

16%

A favor

58%

Contra

14%

Total Respostas: 986

No referendo sobre a despenalização do aborto

Não vai votar

01%

Vota branco

02%

A favor

44%

Contra

44%

Não devia ser referendo, mas lei da A.R.

06%

Total Respostas: 1606

Lixos perigosos. Depois de aplicado o princípio: o que é reciclável não é queimável, defende para o que sobra:

Exportação

06%

Co-incineração

64%

Aterro

07%

Outra alternativa

21%

Total Respostas: 887

Concursos de professores. Todas as vagas nas escolas devem transformar-se em lugares de quadro a preencher já este ano

A favor

83%

Contra

10%

Sem opinião

04%

Outra opinião

02%

Total Respostas: 1831

Solta

Júlio Verne

Exposição sobre Júlio Verne está no Museu de Imprensa no Porto

Uma exposição sobre «Júlio Verne na Imprensa Portuguesa» está patente ao público [no Porto] desde 23 de Março encerrando a 17 de Abril. Trata-se de uma mostra evocativa do centenário da morte de Julio Verne o qual se comemora este ano. A exposição é composta por dezenas de publicações periódicas, revistas e livros, podendo ser vistas primeiras edições das obras de Júlio Verne, originais, em espanhol e outras traduzidas para português.

Está patente, por exemplo, um original com capa dura colorida, da 1ª edição das «20 mil léguas submarinas», livro editado por Pierre Hetzel. Um exemplar da Revista Camões e vários volumes do «Bulletin de la Société Jules Vernes» também podem ser apreciados. Entre muitas outras obras preciosas do autor, podem ainda ver-se «A volta ao mundo em 80 dias», «Os filhos do capitão Grant», e «Viagem ao centro da terra» livros editados pela empresa Horas Românticas.

Júlio Verne nasceu em Nantes, em 1828, e faleceu em Amiens, em 1905.

jps



A construção do limite na educação infantil

A crise na educação das crianças é uma problemática enfrentada pela família e pela escola na contemporaneidade. A lógica comportamentalista que muito orientou no trabalho com os limites a partir de punições e reforços, já há tempo revela sinais de fracasso.

A questão dos limites na Educação Infantil é uma problemática enfrentada pela família e pela escola na contemporaneidade. A lógica comportamentalista, que muito orientou no trabalho com os limites a partir de punições e reforços, já há tempo revela sinais de desgaste. A construção de limites, pensada não como um produto, mas como uma constante produção puramente dialógica é um fenômeno sócio-histórico, produzido por sujeitos que se afetam por seu contexto. Pensar o trabalho de construção de limites na Educação Infantil é possibilitar à criança o exercício da autonomia para se expressar, e de sensibilidade e respeito ao outro para acolher diferentes opiniões e sentimentos. Pensa-se em uma construção de limites que permita o desenvolvimento da alteridade na convivência coletiva, com acolhimento das diferentes singularidades.

Entre as disposições que a criança precisa possuir a fim de conseguir se apropriar dos valores da sua cultura - e muito precocemente neste caso - está a noção de limites bem como uma noção relacionada, que é a de disciplina.

Como se pode manter a disciplina em uma classe na qual as crianças são livres para se locomover à vontade?, pergunta Maria Montessori (1972), a grande pedagoga italiana, ao comentar suas idéias, revolucionárias para a época, acerca de boa pedagogia infantil, e explica que obviamente tem um conceito diferente de disciplina que pretende ser ativa, pois não crê numa disciplina na qual a criança «é obrigada a ficar tão quieta quanto um mudo e tão imóvel quanto um paralítico.» (p.49). Para a autora, o indivíduo está disciplinado quando se torna senhor de si mesmo e, quando, em consequência consegue controlar-se sempre que deve seguir uma regra na vida. Uma professora ou um professor, assim, precisaria possuir uma técnica especial para ser capaz de guiar a criança por esse caminho de disciplina que deverá trilhar toda a vida à medida que se aperfeiçoa constantemente nela. A liberdade da criança deveria ter como limite os interesses do grupo a que pertence. A criança deveria ser impedida de fazer algo que ofenda, magoe outra pessoa, que seja indelicado ou inadequado. Tudo o mais, qualquer ação que seja útil de qualquer modo, pode e deve ser expressa.

Essa concepção de disciplina ou limites, no entanto, baseada em um paradigma estímulo resposta, tende a cair em descrédito atualmente, pois as pesquisas têm mostrado a necessidade de levar a criança a



compreender a relação entre os limites e os princípios morais.

A crise na educação das crianças é uma problemática enfrentada pela família e pela escola na contemporaneidade. A lógica comportamentalista que muito orientou no trabalho com os limites a partir de punições e reforços, já há tempo revela sinais de fracasso. Seja o fracasso de adolescentes/jovens/adultos bem-sucedidos (na lógica de produção), mas que enfrentam sérias dificuldades interpessoais no que se refere aos limites, seja seu fracasso familiar e também profissional.

Se concebermos a Educação Infantil como o espaço de alfabetização interpessoal, sabemos que é esse espaço fecundo para lançar as bases da cidadania. Assim, permitir à criança responsabilizar-se pela construção de formas de convivência com seus colegas é concebê-la como sujeito que pensa, que se afeta pelo outro e que é capaz de discutir decisões, desenvolvendo o sentido ético de escolher o melhor para todos quando decide o que é melhor para si.

Bibliografia:

MONTESSORI, Maria. The Discovery of the Child. New York: Ballantine, 1972.

praça da república dos leitores

Vera Maria Moreira Kude
Doutora em Educação,
Professora da Faculdade de Educação e da Faculdade de Psicologia da PUCRS.
Simone Ramminger
Psicóloga e Mestranda em Educação – PUCRS.
Clarissa Lochpe Lewgoy
Estudante de Psicologia.
Luciane Knüppe
Mestre em Educação – PUCRS, Pedagoga e Especialista em Educação Infantil.
Margarete Plentz
Mestre em Educação – PUCRS, Orientadora Educacional e Psicopedagoga.

Fotos
Adriano Rangel

43

a página da educação abril 2005

“Uma imagem vale mais do que mil palavras”
A linguagem corporal ocupa um lugar de destaque
na nossa sociedade mas, qual é o papel da linguagem
corporal na nossa sociedade?
E qual é a importância dessa linguagem para
os profissionais das Ciências Humanas? Vejamos...

...o corpo, segundo os especialistas em comunicação não verbal, fala uma linguagem que é mais sincera do que as palavras. Através do nosso olhar, da nossa postura corporal, dos nossos gestos o nosso corpo transmite muito mais do que através de meras palavras.

Ray Birdwhistell, professor da Universidade de Pennsylvania em 1970 concluiu, através dos seus estudos, que a relevância das palavras numa interacção entre pessoas é apenas indirecta, pois grande parte da comunicação processa-se num nível abaixo da consciência. Segundo este autor, apenas 35% do significado social de uma conversa corresponde às palavras pronunciadas, os outros 65% seriam correspondentes aos canais de comunicação não verbal. Birdwhistell, calculou que cada indivíduo emprega o uso de somente 12 minutos por dia de comunicação através das palavras, tornando assim a importância dos gestos não verbais tal, que um observador com uma grande prática era capaz de averiguar qual o gesto que a pessoa está fazendo somente ouvindo a sua voz. Investigações de Appebaum e colaboradores mostraram que a percentagem de comunicação não verbal na transmissão de qualquer mensagem, numa interacção entre indivíduos, é muito elevada, tal como, nos estudos de Mehrabian que indicam que a comunicação verbal é responsável apenas por 7% da eficácia da comunicação, o para-verbal por 38% e o não verbal pelos 55% restantes.

Segundo o Professor Paul Ekman, todos os povos possuem o uso dos mesmos gestos faciais básicos para expressar a alegria, a tristeza, o ódio, o amor, o medo, a vergonha, a surpresa. Contudo em culturas diferentes existem diferentes sistemas não verbais distintos, vejamos: a mão fechada com o polegar para cima em Portugal quer dizer “tudo bem”, na Alemanha significa o número 1, já no Japão designa o número 5, na Arábia Saudita indica que estou a ganhar e no Ganha é um insulto.

Os especialistas no estudo da comunicação não verbal concordam especialmente no seguinte ponto, não é possível comunicar fingindo a linguagem corporal, podemos mentir através das palavras contudo os nossos gestos corporais serão o nosso maior incriminador.

Em algumas ocasiões aprende-se a submeter a expressividade para conseguir obter uma sensação concreta, por exemplo num concurso de beleza, numa prova de xadrez, na marcação de um penalti, num discurso político, nestes casos muitas das vezes as palavras, os nossos gestos ou as nossas posturas são utilizados para transmitir determinados indicadores, com uma determinada finalidade específica, contudo podem não demonstrar verdadeiramente os sentimentos íntimos.

Argyle, estudioso e pesquisador dos comportamentos não verbais, ao abordar o sistema não verbal, distingue os seguintes canais que são: o contacto físico; a proximidade; a orientação; a aparência; os movimentos da cabeça; a expressão facial; os gestos; a postura; o movimento dos olhos e contacto visual e por último os códigos para linguísticos.

Assim, estudos e pesquisas desenvolvidos por investigadores de di-

A linguagem do corpo

ferentes áreas colocam em destaque a importância e o interesse com que a expressividade humana tem vindo a ser estudada. Enviar, receber e perceber sinais não-verbais são processos independentes, que ocorrem sem que se tenha, na maioria destes comportamentos, a consciência da sua causa ou do que está a acontecer, estes processos são naturais, mas podem tornar-se habilidades. A aquisição de conhecimentos teóricos sobre a comunicação não-verbal, bem como a habilidade de enviar ou receber sinais não-verbais, estão estreitamente relacionados com a actuação profissional do indivíduo na sociedade.

Estas habilidades associadas ao conhecimento de conteúdos da área de comunicação não-verbal são importantes para o crescimento da competência social dos indivíduos, na sua actuação profissional e na sua vida.

Para os profissionais das Ciências Humanas é importante conhecer e perceber os canais da comunicação não verbal, porque só assim conhecerão verdadeiramente o outro, porque o corpo tem uma linguagem própria, uma linguagem que é muda, mas uma linguagem tão expressiva que comunica mais do que as palavras. Se as palavras podem ser ambíguas a nossa linguagem corporal raramente o é. Conhecer a linguagem não verbal é conhecer-se a si próprio como ser humano, conhecer o que expressa a linguagem corporal, ajuda a perceber mais sobre si mesmo e sobre as relações com os outros.

De uma forma ou de outra, é certo que em qualquer situação comunicativa, a comunicação não verbal é inevitável, por isso enquanto nos basearmos em padrões e estereótipos sociais, não conheceremos verdadeiramente os outros.

Gui Duarte
Meira Pestana
Coordenador e Docente
do Curso de Motricidade
Humana
Instituto Piaget,
ISEIT - Mirandela
gui_pestana@portugalmail.pt

Editora Profedições, Lda Livros que pode adquirir



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

Em venda directa estes livros têm um desconto de 15%



Distribuidora oficial da Profedições

Pedidos à LIVRARIA Braga Books · Rua de S. Gonçalo, 4 · 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@profedições.pt assinaturas@apagina.pt

Pode pagar por:

Multibanco: NIB: 003507870002279873023

Cheque: em nome de Profedições, Lda

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

Tel e Fax: 253216448 · E.mail: 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.

Audiência portuguesa do Tribunal Mundial sobre o Iraque encerrou em Lisboa



Terminaram no dia 20 de Março, na Torre do Tombo em Lisboa, os trabalhos da Audiência Portuguesa do Tribunal Mundial sobre o Iraque. O trabalho encerrou com a leitura da «Decisão da Tribuna de Jurados». Esta decisão passa a ser o contributo português para a audiência mundial, do mesmo tribunal, que terá lugar em Junho na cidade de Istambul, na Turquia.

Da declaração final salienta-se a condenação da invasão e ocupação do Iraque pelos EUA, Grã-Bretanha e seus aliados em violação do direito internacional. Condena-se a forma como, quer a nível nacional quer internacional, alguns meios de comunicação social se integraram no plano da guerra e manipularam a informação. Esta guerra, afirma a decisão, «desrespeita as regras internacionais sobre a salvaguarda da população civil, sobre a proibição de utilização de armamento de efeitos cruéis, indiscriminados e duradouros, e a preservação do património cultural e do equilíbrio ambiental.» Os agressores violaram o estatuto dos prisioneiros, torturaram e agiram de forma cruel e desumana, degradaram e delapidaram recursos naturais, económicos e financeiros do país ocupado.

A Audiência condena o apoio político dado a esta guerra pelo governo de Durão Barroso e Paulo Portas e defende a necessidade de «devolver a soberania, sem condições nem restrições, ao povo iraquiano, como única forma de pacificar o país e de abrir caminho à sua verdadeira democratização».

jps



Balanço positivo Um ano depois das legislativas em Espanha

Nunca, em vinte e cinco anos de democracia, tantos celebraram [em Espanha] a noite eleitoral de 14 de Março de 2004. A crispação em que se convertera a confrontação política, tinha chegado a níveis irrespiráveis, afigurando-se impossível prolongar tal clima político por mais quatro anos.

Mas, como «gato escaldado de água fria tem medo», e «com a mosca atrás da orelha», um mínimo de prudência fazia com que não passasse-mos, a ninguém, um cheque em branco. Queríamos evitar frustrações posteriores.

Transcorrido um ano, visto o que vimos, as sombras não nos parecem maiores do que as luzes, nem pouco mais ou menos. A não ser que estejamos dispostos a fazer o jogo da direita mais integrista.

É verdade que a muitos de nós não nos entusiasma a claudicação perante a hierarquia da Igreja Católica. Sobre-

tudo quando isso pode pressupor integrar no ensino público a disciplina de religião. Nem gostamos do atraso de alguns programas ou prazos de obras públicas. Também não nos parece muito em forma a ministra do ramo que pouco tem cumprido o programa de habitação social.

Mas isso são assuntos menores. Devemos continuar a valorizar a grande POLÍTICA, com maiúsculas, a dos direitos e liberdades, essa que permite que nos possamos entender, por mais que nós cidadãos tenhamos opiniões muito distintas. Essa Política, goza de boa saúde.

A alguns é ainda preciso lembrar-lhes, porque somos fracos de memória, que há um ano estávamos metidos numa guerra, o nosso prestígio internacional só tinha cotação na bolsa de Nova York e tínhamos um pé na fronteira de uma involução política de incalculáveis consequências.

“Conhece-te a ti mesmo”

O ensino tem uma lacuna importante no seu currículo: a falta ou escassez de conhecimentos em História e Filosofia. Particularmente nesta última área de saber, o défice chega a ser vergonhoso, pois só nos anos pré-universitários esta disciplina está acessível. Poder-se-á perguntar para que precisam os alunos do 7º, 8º ou 9º anos, saber a maiêutica de Sócrates, o pensamento de Platão ou de Stº Agostinho, o que é o ser e o nada. Parecem questões frívolas e de quem não tem mais nada para pensar. Mera aparência de um pragmatismo ignorante que lentamente tem tomado lugar na mentalidade hodierna, dando lugar ao imediatismo dos resultados, à exuberância dos invólucros e ao desdém pelos conteúdos.

Nas televisões surgem astrólogos dizendo sempre a mesma coisa, palavras ocas mas bonitas, com tempo de

antena suficiente para ludibriar mesmo os mais atentos. De assistir a tanta fanfarronice, vamos acreditando nas suas mentiras, a falsidade vai-se insinuando nas nossas vidas e acabamos por a vivenciar como verdade. Só pelo conhecimento se poderá elevar o nível cultural do cidadão e criar anti-corpos contra o poder deturpante de alguns programas dos “media”.

Currículos pensados em termos de formação integral da pessoa humana, terão que dar a mesma primazia à Filosofia e à História do que a que se está a dar às chamadas tecnologias de informação e comunicação. E por que não, desde pequenos, ensinar o significado da palavra introspecção, acompanhada de umas noções de Sócrates e do célebre “conhece-te a ti mesmo”?

Os problemas de Portugal

A meu ver, os dois principais problemas de Portugal residirão na mentalidade da população em geral, e na forma desonestas como é feita a política pelas classes políticas dominantes.

Urge de facto abandonar este autocomiserabilismo fatalista e resignado, este egocentrismo narcisista (centrado numa certa vaidade provinciana), em que cada um se acha superior ao outro pelo carro que possui, a farpela ou o telemóvel.

Mas para mudar mentalidades urge reformular o ensino, e os dois partidos no poder há trinta anos continuam a adiar a necessária reforma, e a desinvestir na cultura.

As reformas da função pública e da saúde continuam também por fazer.

Os políticos apontam que a principal causa da falta de receita do Estado será a fuga fiscal. É certo que falta de

sentido de Cidadania leva a que grande parte do sector empresarial fuja sistematicamente aos impostos.

No entanto, os impostos colectados são mal gastos, uma vez que temos uma administração central altamente burocratizada e gastadora, centenas de acessórias que não servem absolutamente para nada, ordenados chorudos de detentores de cargos públicos, uma promiscuidade preocupante entre o público e o privado, bem como presidentes de câmara vendidos a interesses imobiliários e clubes de futebol.

Urge pois abandonar o discurso do «coitadinho», e começar a responsabilizar as pessoas pelos seus actos, no sentido de se criar a necessária autocrítica, bem como uma nova Consciência ética, moral e cívica, em que cada um procure servir o país enquanto bem colectivo.

Benedicto
García Villar
Asociación Pola
Esquerda, Santiago de
Compostela, Galiza
14 de Março de 2005.

Fotos
Adriano Rangel

Paulo Frederico
Gonçalves
Professor, Porto

Victor Carvalhais
Médico Dentista,
Rio Tinto



As disciplinas nobres, as outras e as parentes pobres

ENTRELINHAS e rabiscos

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

Foto
Adriano Rangel

Não será de começarmos a desconfiar daquilo que se exige aos alunos nestas “disciplinas nobres”?

No 1º ciclo, será mais importante que o aluno conheça as nomenclaturas (sujeito, grupo nominal, sintagmas e outras que por aí têm proliferado...) ou que saiba, preferencialmente, ler um pequeno texto compreendendo perfeitamente tudo o que ali se diz, não diz e poderia dizer?

A discussão parece demasiado antiga; mas é, ainda hoje, bastante premente.

A importância dada a certas disciplinas, ao longo de toda a escolaridade, parece ser do senso comum, inquestionável por docentes, alunos, pais, ministério e teóricos da educação em geral. A Língua Materna e a Matemática têm assumido este estatuto desde que a escola existe enquanto instituição. O que se compreende e se aceita, se tivermos em conta a índole transversal da primeira e os pré-requisitos inerentes à segunda para a maior parte das disciplinas da área das ciências exactas e não só.

O que poderá já não se entender tão bem é por que razão, sendo estas disciplinas basilares, diga-se assim, apresentam ambas os maiores índices de insucesso escolar. Umas coisinhas simples, como a língua que todos aprendemos a falar e a ouvir desde o berço, de forma natural, ou como as contas que se fazem quando se vai comprar um gelado ao café mais próximo... Mas não; é toda uma problemática com que as escolas se debatem, inventando salas de estudo, apoios sócio-educativos, oficinas de escrita e de leitura e outras estratégias. Para não falar no lobby das explicações, onde os pais gastam dinheiro, não sendo os resultados sempre grande coisa, a não ser para resolver o problema de imediato, isto é, a nota do teste e do período ou a passagem de ano.

Não será de começarmos a desconfiar daquilo que se exige aos alunos nestas “disciplinas nobres”? No 1º ciclo, será mais importante que o aluno conheça as nomenclaturas (sujeito, grupo nominal, sintagmas e outras que por aí têm proliferado...) ou que saiba, preferencialmente, ler um pequeno texto compreendendo perfeitamente tudo o que ali se diz, não diz e poderia dizer? Chamar as coisas pelos nomes que têm auxílios fortemente a organização do pensamento; mas “vaguear” pela nomeação automatizando significantes, ou até significados, sem saber enquadrar nada disso na gramática do texto, parece ser um forte contributo para o desinteresse e o insucesso escolar. O novo programa de Português do Ensino Secundário, sobretudo na parte da Pragmática Linguística, sugere também algumas interrogações (por exemplo, os actos perlocutórios, ilocutórios, etc; esta terminologia difícil até para os alunos do primeiro

ano do ensino superior, como vai ser recebida por jovens de 10º ano?). O que se passa é que, sendo necessário trabalhar textos não literários – disso não há dúvida – não parece indispensável transpor para as jovens cabeças toda a teoria linguística, por mais moderna que seja. Tem todo o sentido o seu conhecimento profundo por parte dos educadores. Isso sim; porque há a Didáctica e há que contar com ela, quando se faz um programa; isto é, com o “saber transferir” por parte de professores experientes.

Algo de semelhante se há-de passar com a Matemática. Não parece ser de acreditar que sejamos “menos aptos” do que as outras nações para esta disciplina. Parece evidente que os adultos constroem muitas destas dificuldades, por acharem que estas disciplinas são “muito importantes”. E são. Mas não são únicas. Esta “mania” dos adultos vê-se, mais recentemente, no caso do Inglês. A língua instituiu-se como internacional. Esta importância não terá feito dos programas algo demasiado exigente? Por que razão começa agora o inglês a juntar-se aos rankings de maior insucesso? Está também a transformar-se numa “disciplina nobre”?

E não se faz aqui apelo ao “facilitismo”; só à realidade.

Depois vêm todas as outras disciplinas, com maiores ou menores índices de insucesso, de acordo com diferentes variáveis: História, Geografia, Ciências - Naturais e Físico-Químicas-, Francês e outras. Já não têm a “nobreza” das anteriores, mas ainda são “muito respeitáveis” e ajudam à retenção de muitos meninos.

As “parentes mais pobres” são as disciplinas das áreas de expressão propriamente ditas: a Educação Musical, a Expressão Dramática, a Educação Visual e a Tecnológica e a Educação Física. Este é o estatuto que lhes parece ser dado no Ensino Regular. Quem quer melhorar estes conhecimentos nos filhos, procura os Conservatórios, Ateliers, cursos de Verão. Mas se a expressão artística se centra muito nestas áreas, convém não esquecer que os alunos também se expressam nas outras disciplinas: há expressão oral e escrita; há expressões matemáticas.

Quer-se com isto dizer que a formação integrada de um indivíduo passa por todas as disciplinas e que, possivelmente, o aluno que sente com o seu corpo a música durante uma dança talvez seja mais capaz de entender a lógica matemática ou a construção de uma frase. Não que aqui se entenda que as disciplinas das áreas ditas de expressão devam ser encaradas como suporte das outras. Acredita-se, isso sim, que todas fazem igualmente parte da formação dos futuros cidadãos, que todas valem por si só, que todas têm, se quisermos, um estatuto elevado. É uma história antiga esta que tem que ultrapassar a ficção.

É preciso revalorizar a Gestão Flexível do Currículo. Os Projectos Curriculares servem exactamente para integrar todas estas formas de conhecimento, estas maneiras de sentir e de exprimir o mundo em que se vive. E que não se faça da Área de Projecto, do Estudo Acompanhado e da Formação Cívica uns autênticos “sem-abrigo”.

Há-de haver governantes capazes de reequacionar e de dinamizar tudo isto.

Assim se espera.

Solta

ESCOLA e VALORES

Assembleia Nacional em França impõe aos professores o respeito pelos valores da República

A Assembleia Nacional Francesa adoptou um projecto de Lei, de orientações para as escolas. Este documento define as principais missões da escola. Uma delas é a obrigação de todos os professores, do sector público, «respeitarem os valores da República».

Esta orientação resultou de um compromisso

muito trabalhado, com diversas forças com interesses na educação, e resultou largamente consensual.

O artigo dispõe que «a Nação fixa como primeira missão da escola transmitir os conhecimentos que levem a partilhar os valores da República». E acrescenta que, «no exercício das suas funções, o pessoal do serviço público

da educação nacional deve respeitar e praticar estes valores [da República]» e deve comportar-se e trabalhar no sentido de fazer os alunos partilhar estes mesmos valores. E, determina ainda, que estes «são obrigatoriamente ensinados na escola».

Jps/afp

A mudança de fase

... O que não se tem referido nas mudanças em curso nas telecomunicações é o facto de se estar a assistir à radical mudança (...) do determinante “telefone” para o determinante “Internet”, dito assim de forma possivelmente algo críptica, mas seguramente rigorosa.

As evoluções e mudanças na área das telecomunicações têm, nos últimos tempos, sido glosadas das mais diversas maneiras. É a preponderância a passar do telefone fixo para o móvel. Foi a forma como a Internet entrou, assim de repente, pelas nossas vidas dentro, como o email substituiu não apenas o fax como tanto das comunicações telefónicas, sobretudo as “fixas”. É a “famosa” - famosas pelo menos em certos meios - convergência das telecomunicações com as tecnologias da informação e os serviços de teledifusão audiovisual e áudio (a “rádio”). Ou a convergência fixo-móvel - para empregar um jargão em voga. É o mais tecnológico dominador “digital”, que tudo banaliza e faz convergir. É a subsunção das telecomunicações nas talvez ainda célebres sociedade da informação e do conhecimento - nas legislativas de 2005 preferiu-se (assim o preferiu o PS de cá, sempre na ponta da criação de agendas políticas [pós-]modernas) o choque ou plano tecnológico; as palavras gastam-se! Etc.

Mas o que menos, ou quase nada, pelo menos de forma explícita, se vai referindo é a mudança de fase - assim a refiro, mesmo correndo o risco de confusão com o conceito das mudanças de fase da física, “reservado” para as mudanças de estado da matéria, tal como a passagem da água a vapor de água -, digo, o que não se tem referido nas mudanças em curso nas telecomunicações é o facto de se estar a assistir à radical mudança (dizê-la paradigmática seria mais a la page com certas modas algo passadas, mas...) do determinante “telefone” para o determinante “Internet”, dito assim de forma possivelmente algo críptica, mas seguramente rigorosa.

Com efeito, desde que, sobretudo a partir do último quartel do século XIX, o serviço telefónico se foi implantando na situação comunicacional, todo o trabalho de desenho, projecto, planeamento, da rede, que se chamava antes telefónica que das telecomunicações (não obstante,

o seu emprego também para o serviço telegráfico, aliás mais antigo do que o serviço telefónico), se foi estruturando sobre a base da “unidade de medida” circuito telefónico e, com o tempo, também canal telefónico.

Assim aconteceu, primeiro com as ligações telegráficas a estabelecerem-se sobre os meios que aí estavam antes de

Uma tecnologia, a IP, que se baseia num tratamento de sinais que de origem sendo analógicos (os telefónicos e, em geral, o áudio; os vídeo, etc) devem ser digitalizados para cursarem em tais redes - digitalização que já acontece também com as actuais redes de telecomunicações; contudo, a diferença reside em que nestas

...Hoje as redes de telecomunicações encontram-se em mudança rápida para uma fase de determinante “internet” ou “IP” (Internet Protocol).

tudo para servir as necessidades do telefone, incluindo com os recursos comuns da rede de interligação (ligações entre centrais), onde, por exemplo, um canal telefónico era desdobrável em 24 canais telegráficos a 50 Bauds; ou, em datas mais recentes, com a utilização da rede telefónica para a transmissão de dados, nomeadamente para o acesso à Internet, passaram-se a instalar modems - dispositivos que adaptam os sinais de dados às características de ligações feitas para os sinais telefónicos - nos extremos das ligações, isto é, nos acessos, entre os computadores e as ligações telefónicas.

Pois, como se disse, passado mais de um século sob a asa de tal determinante “telefónico” - como fosse uma lei de ferro -, hoje as redes de telecomunicações encontram-se em mudança rápida para uma fase de determinante “internet” ou “IP” (Internet Protocol).

os sinais mesmo digitais vão íntegros - inteiros - de ponta a ponta da ligação estabelecida, enquanto em redes construídas numa base IP os sinais são divididos em “pacotes” de impulsos que são transportados, de um correspondente ao outro, cada um de per si, como for mais conveniente para o estado em cada instante da “economia” da digital rede [IP]; à recepção os “pacotes” de dados são recolocados por ordem e é, assim, refeito o sinal emitido (e deste modo - vai-se ouvindo, e praticando - nas comunicações de voz está de voga a VoIP / Voice over IP, não é?).

Ao fim e ao cabo, também se pode dizer desta mudança de fase na tecnologia da rede de telecomunicações - chama-se a nova a rede de próxima geração, a NGN / Next Generation Network - que é parte do processo da convergência das telecomunicações com a Internet. Ou do processo inverso?

DA CIÊNCIA e da vida

Francisco Silva
Engenheiro
da Portugal Telecom

Foto
Adriano Rangel

Cratera de Mimas

Analisando esta fotografia, podemos concluir que o que causou esta cratera de impacto em Mimas, uma das menores luas de Saturno, quase a destruiu. Com cerca de 130 quilómetros de extensão, esta cratera é uma das maiores do sistema solar. O seu nome Herschel foi atribuído em honra ao descobridor deste pequeno satélite natural em 1789, Sir. William Herschel. Mimas é constituído na sua maior parte por gelo de água com um núcleo rochoso, daí ser muitas vezes descrito como uma grande bola de gelo sujo. A imagem analisada foi obtida pela nave espacial cassini, durante o mês de Janeiro de 2005, que agora se encontra em órbita em torno de Saturno.

Foto: Equipe Da Imagem latente De Cassini, SSI, JPL, Esa, NASA (Março de 2005)



FOTO ciência com legenda

Conteúdos
Científicos
Visionarium

Uma das histórias do meu tio

UM CONTO

Mrozeck

Adaptação: jps

Um dia, há anos, um primo meu veio ficar na minha quinta. Usava sotaina, porque era missionário. Abraçámo-nos. Vinha passar uns dias comigo para apanhar ar puro.

Fiz-lhe muitas perguntas sobre África, mas não me soube dizer grande coisa. Pois só agora pensava ir para lá. Ardendo de curiosidade, fui a uma livraria, de livros em segunda mão, e comprei um volume intitulado «Guia do Missionário», que descrevia métodos variados. E muitas vezes nos sentámos na varanda, meu primo e eu, lendo este livro até ao cair da noite. A coisa mais interessante era a maneira como os negros gostavam de missionários. É claro que o mundo é feito por toda a espécie de pessoas. Algumas satisfazem-se com um bife, para outras jantar sem padre não é jantar.

Assim líamos e tornávamos a ler até a luz diminuir, apesar de os mosquitos nos continuarem a morder e o frio da noite a gelar os ossos. Por vezes, o nosso ardor era tão grande que parávamos de ler e eu dizia ao meu primo:

«Escuta, Bernardo, tu vais convertê-los, não vais?»

«Vou», respondia ele.

E eu abraçava-o e ficámos ambos profundamente comovidos.

Foi assim que, pouco a pouco, aprendi tudo o que dizia respeito a África. Sabia tanto sobre leões que poderia ter sido acordado no meio da noite sem perigo de me esquecer de nada que a eles dissesse respeito. A selva tornou-se-me tão familiar como os campos de que sou dono.

Muitas vezes discutimos a melhor maneira de abordar um negro, a fim de conseguir uma conversa rápida e sem atritos.

Fazíamos até ensaios de tempos a tempos. Colocava-me no meio da varanda, fingindo de negro, e Bernardo tentava converter-me. Devo admitir que ele sabia do ofício e que às vezes, apesar de eu prevaricar, me convertia deveras. Mas eu também desempenhava bem o meu papel e, ocasionalmente, Bernardo ficava encharcado em suor, antes de conseguir converter-me.

Em meados do Verão estávamos tão exímios que decidimos trocar os papéis, cabendo a vez de Bernardo fazer de negro. Fê-lo com relutância ao princípio, mas depois aquiesceu, admitindo que o exercício lhe dava uma melhor compreensão da mentalidade do negro. Com a prática, tornei-me de tal modo perito que conseguiria converter cinquenta negros num dia, e porventura mais, caso o tempo estivesse bom.

Em Agosto parámos. Era admissível que Bernardo passasse os dias nisto, mas eu tinha outras coisas a fazer. Era tempo das colheitas e da debulha... Durante uns tempos, não lhe dei muita atenção; eu ia para os campos e ele ou colhia arandos ou se sentava no baloiço do jardim. Uma noite, ao jantar, alvitrei que a melhor época para converter negros era o Outono e, se levássemos em conta os seus hábitos culinários, chegaríamos à conclusão de que eles ficariam satisfeitos com uma refeição vegetariana de vez em quando. Assim, se lhes dessem arandos em vinagre e massa seca a provar e lhes ensinassem a prepará-los, talvez eles apreciassem menos missionários e, ao mesmo tempo, ficassem mais saudáveis, porque afinal que vitaminas pode haver num missionário? Apesar de não ter muito tempo disponível, ofereci-me até para preparar todas as provisões para a viagem de Bernardo. Mas o tempo foi passando, não sei bem como, e Bernardo ficou.

Como as noites se tornassem longas, começámos a jogar xadrez. Por vezes, quando Bernardo comia um dos meus cavaleiros ou bispos, eu dizia que, se não se convertesse um negro antes do dia de São Martinho, tornar-se-ia muito mais difícil depois, porque os negros não gostam de comer nada no princípio do ano.

Principiámos então a jogar à bisca, mas também às cartas Bernardo tinha uma sorte incrível. Ao notar um valete no meu miserável jogo, dizia quanto se assemelhava a um negro.

«Para converter um negro como este», dizia eu, «deve começar-se o mais cedo possível. Se é adiado, nunca há tempo, aparece sempre algo, e não há coisa pior que um negro meio convertido.»

Notem que eu utilizei sempre muito tacto e subtileza ao abordar este problema, mas em Outubro tive um acto falhado e fiz uma observação irreflectida. Nunca me hei-de perdoar tal coisa.

Nesse dia jantámos mais cedo. 'Em casa, evidentemente, devido à estação. Bernardo pediu-me o sal. Eu disse: «O sal é branco e o negro é preto.»

«Que estás a insinuar?», perguntou Bernardo, parando de comer a sopa. Cheio de raiva, ataquei um pedaço de carne e não respondi.

«Se incomodo, vou-me embora», disse Bernardo.

Levantou-se e saiu para o jardim. Vi-o encaminhar-se em direcção ao lago. Sentou-se na borda, de costas viradas para a casa. Ofendido. Não reagi. Acabei a refeição, acendi o cachimbo e fingi que nada acontecera. Até assobieei um pouco, para levantar a minha moral.

Estava já escuro e não havia sinais de Bernardo. Comecei a preocupar-me. E também a sentir remorsos — sempre era o Bernardo. Saí e pus-me a chamá-lo baixinho: «Bernardo!»

Silêncio.

«Bernardo! Que estás a fazer? Pensando melhor, ainda tens muito tempo. Os negros, provavelmente, convertem-se a si mesmos.»

Não houve resposta. Já seriamente preocupado, corri ao lago. Céus! não estava lá ninguém. Apenas as canas oscilavam sobre um fundo insondável.

Desde esse dia que não sei se Bernardo escorregou e se afogou ou foi para África.

Esta incerteza mata-me.

FOTOGRAFIA

Adriano Rangel

