

09

Alunos portugueses são encantadores

Contrariando críticas, consideradas duras, à educação escolar e aos professores e professoras, que se observam nos discursos dos media, dos políticos e da população em geral, Marisa Vorraber Costa, professora das Universidades Luterana do Brasil e Federal do Rio Grande do Sul, testemunha o que chama de boa e velha educação das crianças portuguesas num olhar estrangeiro embevecido sobre as aprendizagens da cidadania.

17

Nem tudo é linear

A Escola continua a formar mentes disciplinares e fragmentadas, incapazes de pensar o todo, embora proclame que muitos dos problemas do mundo de hoje requerem soluções complexas. Isto, apesar da "Carta da Transdisciplinaridade", aprovada em 1994 no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado no Convento da Arrábida, já falar da necessidade de apagar algumas cegueiras científicas. Uma reflexão de Ricardo Vieira (ESE de Leiria).

21

A (re)dignificação da Escola Pública

"A participação activa e crítica dos professores, no âmbito do programa da Rede Social, pode constituir-se como um caminho possível para a (re)dignificação da escola pública, apesar do caminho ser tortuoso e obrigar os caminhantes a uma vigilância permanente". Quem o escreve é Maria Emília Vilarinho, da Universidade do Minho, nos lugares da Educação.

38

Heranças coloniais

Quando a história é mal contada e mal aprendida, como aconteceu com a História Colonial Portuguesa, os equívocos podem toldar a nossa capacidade de análise sobre o que se passou em Portugal, aquando do processo de descolonização. Um tema delicado para a reflexão do investigador Leonel Cosme.

41

Olhai a beleza da Matemática

Se fossem estudados, em detalhe, quais os conhecimentos e capacidades importantes para a vida de um cidadão do século XXI num exercício de consequências directas na elaboração do plano de estudos e na definição dos conteúdos de cada disciplina, já há muito que uma disciplina como a da "Matemática Aplicada às Ciências Sociais" deveria ser de frequência obrigatória. Quem o diz é Jaime Carvalho e Silva, do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra.

Lá em casa levas mais

Violência doméstica: eis uma realidade portuguesa sem défice. Por cá, morrem, por ano, às mãos de agressores, 50 mulheres.

(para ler nas páginas 35, 36 e 37)

Doutora em Filosofia da Educação, Isabel Baptista, professora na Universidade Católica, fala a "a Página" de Ética, Moral, Deontologia e Educação Social e de vários projectos educativos em que está envolvida.

Uma entrevista para ler nas páginas 11, 12 e 13

"Muitas vezes, o discurso da ética só serve estratégias de marketing"

Vem este título a propósito dos constantes ataques que vemos, ouvimos e vemos nos jornais e na televisão a propósito da escola e de quem dela se ocupa.

Os resultados escolares, que todos desejaríamos melhores, são culpa do “eduquês” e, claro, dos professores, diferentes (piores) do que eram no passado; os problemas actuais são culpa das políticas que tornaram a escola “laxista”, porque consideram que os alunos têm que gostar de estar na escola e de aprender. Supremo disparate. À força, pois claro, com orelhas de burro, como antigamente. Tem que haver disciplina, muita disciplina, regras e obediência.

Pois, dizem, se a escola do passado nos ensinou a nós tão bem, que hoje somos intelectuais e jornalistas e cientistas e editores, porque não ensinaria ainda melhor as crianças e os jovens de hoje? Pois claro, a culpa é de quem andou a mudar a escola, a torná-la diferente e pior, muito pior.

O que é isso da multiculturalidade? Invenções dos pedagogos e dos sociólogos, gente perigosa. O que interessam as “competências”? Nada.

O que interessa são os saberes a devolver nos exames escritos, muitos



© Ana Alvim

Não há, na sociedade portuguesa, nenhum debate sério sobre a escola, os seus objectivos e as necessárias mudanças.

tes as crianças e os jovens nas suas relações com os adultos?

Não sabem.

Saberão eles que grande parte das mudanças da escola decorrem de grandes mudanças sociais (na composição social e cultural dos públicos escolares e nas suas relações com a informação e com o conhecimento, por exemplo)?

Não sabem.

Saberão simplesmente o que é dar aulas e viver a profissão docente?

Não sabem.

Saberão que a escola é uma produção histórica e que o modelo de escola tradicional que tanto gabam foi solidário de um tempo passado e de condições que já não existem?

Deviam saber.

Saberão que um dos grandes problemas da escola actual, que dificulta a qualidade das aprendizagens, é o peso dos modelos tradicionais (dos saberes dispersos e descoordenados ao ensino expositivo)?

Não sabem.

Saberão que a escola do futuro, prefigurada em muitos aspectos da escola actual, projectada em cenários organizados pela OCDE, terá que ser muito diferente da escola do passado

rede e inseridas em comunidades de aprendizagem. Pois é, não é invenção de ninguém das ciências da educação, é a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico quem o diz. A OCDE não ignora o papel da instituição escolar no desenvolvimento das sociedades, na redistribuição dos lugares sociais, na coesão e na cidadania. Disto, os críticos nunca ouviram falar nem precisam. Eles sabem tudo.

Estas críticas ignorantes, constantes e repetidas, fazem mal à escola e a todos aqueles que querem investir na melhoria da qualidade. Sob suspeita, a escola fecha-se, os professores desinvestem.

Vivemos um terrível paradoxo: a escola precisa de mudar mas são os que se consideram mais esclarecidos e poderosos que impedem a sua mudança.

Vivem-se hoje tempos difíceis para a escola pública.

Corte e costura marcam as políticas actuais, sem qualquer perspectiva para a melhoria da qualidade. Confortam-se as críticas ignorantes.

Os sindicatos, suicidários, não vieram chegar as mudanças e vivem no passado.

Não há, na sociedade portuguesa,

Ataques ignorantes agridem a escola pública

OBSERVATÓRIO

Ana Benavente
Investigadora
Universidade de Lisboa

exames. E os saberes, não há nada que enganar: são os de sempre, o português e a matemática, a história, as ciências e, vá lá, a geografia e o desenho. O que é isso de áreas curriculares? Invenções dos pedagogos.

Várias coisas me espantam nestas críticas, repetidas milhares de vezes, discursos dominantes sobre a educação e a escola em qualquer media.

Primeiro, espanta-me que os professores e investigadores das ciências da educação, de que faço parte, não reajam; ouvem criticar as terminologias específicas do direito, da medicina ou da sociologia? Não.

Ouvem criticar, com o mesmo à vontade e arrogância outras instituições que estes “críticos” de serviço também não conhecem? Não.

Porquê então esta sanha contra termos que as ciências da educação

utilizam, tais como “clima de escola, competências, provas aferidas, níveis de aprendizagem, pedagogia diferenciada” e muitos, muitos outros?

Suspeito que reagem assim porque, se consideram donos da educação e do saber e não suportam que haja espaços científicos próprios para estudar um campo de actividade que sempre lhes pareceu “natural” e imutável”. Por isso acham as ciências da educação inúteis, porque não há nada para saber nem para compreender. A escola faz-se, aplica-se, sofre-se, conforme os chefes e as elites determinam e pronto.

Depois, espanta-me que estes senhores e senhoras que se pretendem competentes e rigorosos nas suas áreas de actividade específicas, critiquem o que não conhecem com tanto à vontade.

Saberão eles como mudaram os modos de vida, como são hoje diferen-

de que têm tantas saudades?

Não sabem.

Saberão que a escola precisa de autonomia e de diversidade, precisa de integrar novas linguagens (novas tecnologias) e de ter no centro as pessoas (alunos e professores) que nela vivem, aprendem e ensinam?

Não sabem nem querem saber.

Um grande projecto de trabalho que a OCDE conduz há vários anos (não é o Pisa, não, porque esse levam-no muito a sério) centrado na “Ecole de demain”, considera que o reforço do *statu quo* (da escola tradicional) não é desejável, assim como não o é a ideia do cheque-educação e da educação como um bem de mercado. Os cenários considerados prováveis e desejáveis são os que se centram em escolas mais autónomas, mais inteligentes e menos burocráticas, escolas em

nenhum debate sério sobre a escola, os seus objectivos e as necessárias mudanças.

Só se diz que queremos ter melhores resultados no PISA. E eis como um meio se tornou num fim. Como lá chegar? Voltamos ao mesmo. Com mais exames, melhores alunos (que saia de lá quem não aprende) e melhores professores. A escola do passado, pois claro.

O insucesso e as repetências, o abandono, os milhares de jovens sem futuro profissional, nada disso interessa. Afinal, a culpa dos problemas é da escola se ter tornado tão diferente do que já foi.

Quem invoca o passado para responder ao presente, não tem futuro.

E as ciências da educação? Sabe-se tanto sobre “o que devia ser”... Não têm nada a dizer??

Erva moira

TORNAR OS SENTIMENTOS CONSCIENTES

Há dias entrei na Livraria Bertrand que abriu recentemente no Centro Comercial Dolce Vita, no Porto, e uma senhora que eu conheço há anos, de vista, como uma das responsáveis pelas Bertrands do Porto, a quem dei os parabéns pelo espaço novo, sorriu e disse “já reparou que continuamos a preferir as estantes em madeira?” Nunca tinha reparado. Às vezes não reparamos nas pequenas coisas,

Dias mais tarde, em plena Feira do Livro, entrei numa outra livraria, até então desconhecida para mim, um espaço de letras e conchas, em Leça da Palmeira, frente ao mar, na Praceta Helena Vieira da Silva (como eu gosto da palavra praceta e de Helena Vieira da Silva) e reparei que também ali a madeira era o material nobre.

“É mais quente”, disse-me a Susana Mano, uma jovem de vinte e poucos anos, livreira da esperança daquele espaço que também possui uma galeria de arte, onde está patente, até ao dia 17 de Julho (das 11.30 às 24 horas) a exposição “Memórias”, de pintura de Alexa.

Rendido à coragem de quem resiste em manter aberta uma livraria com sons do mar, prometi à livreira uma reportagem, sem lhe dizer que seriam apenas dois ou três parágrafos. Mas também lá comprei um livro: uma antologia de poemas sobre Coimbra organizada por Eugénio de Andrade.

Algumas vésperas passadas, na feira do livro, onde Óscar Lopes foi homenageado, tinha comprado uma edição especial, ilustrada, do “Até Amanhã, Camaradas” de Manuel Tiago, pseudónimo de Álvaro

Cunhal. Tudo antes da despedida de Vasco Gonçalves, o general do 25 de Abril que um dia, quando era primeiro-ministro e membro do Conselho da Revolução, disse que a Poesia era muito importante para a própria Revolução, exortando os poetas a levá-la às populações para que muitos dos sentimentos apenas adivinhados pudessem aparecer ao nível do consciente.

Ainda hoje, com hábitos de velho jornalista, guardo a gravação deste discurso proferido no Primeiro Congresso dos Escritores Portugueses, para mim uma das mais notáveis intervenções de Vasco Gonçalves, que há dias, comovido, voltei a ouvir como quem relê um dos poemas eleitos.

Quando em 1991 o ex-primeiro ministro Cavaco Silva aprovou o novo regime de carreiras da função pública não estava louco nem com medo de enfrentar os funcionários. Sabia-se que as medidas então adoptadas continuavam a deixar os trabalhadores da administração pública portuguesa muito longe do nível de vida dos seus congéneres da União Europeia. Olhada a situação com o distanciamento que o tempo agora permite pode dizer-se que as medidas foram relativamente equilibradas. Deu-se um passo em frente sem ignorar a pouca capacidade de produzir riqueza que o país tinha naquele tempo.

O que correu mal? Foi o Estado que engordou em demasia? Não, o empresariado é que não cresceu como se esperava, antes definhou agarrado à teta de um Estado cada vez mais esquelético. O erro dos governos tem sido acreditarem que o empresariado português é capaz de se desenvolver autonomamente e à altura das necessidades económicas do país.

Todos sabemos — embora alguns prefiram fazer de conta que não sabem — que historicamente Portugal tem uma classe empresarial incipiente. Fraca em número, em saber, em meios económicos disponíveis. Além disso, por tradição, o nosso empresariado é avesso à indústria e a uma agricultura avançada. Seduzida pelo comércio e pelos serviços, salvo raras excepções, a burguesia nacional nunca foi manufactureira, foi sempre de feira. A de maiores cabedais, por tradição, investe na banca, nos seguros e, agora, nas grandes superfícies comerciais. Os de menores posses ficam-se pela mercearia, o restaurante, a oficina, o tasco, os toldos de praia, o café manhoso, a oficina, a lojinha de shopping. É do que é capaz a famosa maleabilidade e adaptabilidade do empresariado português.

Quando os governos de Cavaco Silva, e os que se lhe seguiram, se lançaram na vertigem das privatizações, cometeram o erro de não terem em conta o país que somos. Não deviam ter ignorado a fragilidade, e a necessidade de tempo para crescer, da nossa classe empresarial. Deviam ter percebido que a pouca gente interessada e o pouco capital disponível seriam absorvidos pelas privatizações. Nos últimos vinte anos os nossos empresários consumiram-se nestes negócios privatizadores, isto é, não criaram nada de novo, pior ainda, a

de vontade de viver melhor como reivindicações ilegítimas por serem, acusam, corporativas. Dizem que são ilegítimas as «corporações» dos trabalhadores. Mas não são ilegítimas as «corporações» patronais. As reivindicações dos lobbys dos interesses dominantes são apresentadas como parte da solução do problema. As reivindicações dos sindicatos como factores de estagnação social. Já as instituições da União Europeia (UE) são apresentadas como autoridades (ou divindades) inquestionáveis. O modelo social europeu deixou de ser sinónimo de progresso civilizacional, e passou à categoria de criação diabólica e fonte de todos os males.

A nossa sociedade está dominada pelos média e estes pelas corporações dos interesses dominantes. Os grandes meios de comunicação social já não são o que foram. Abandonaram a análise crítica e passaram à propaganda dos interesses. Grande parte do que nos dizem não é verdade. Há uma parte do que nos dizem que é uma «verdade» fabricada, isto é, é propaganda preparada. Estes meios são dominados pelos «Fast-Thinkers» — em português «pensos rápidos» — ou seja, por «jornalistas» e «comentadores» que escrevem de supetão, copiando-se uns aos outros, e reproduzindo o discurso da moda. O discurso jornalístico dominante em Portugal é actualmente liderado por estes «pensos rápidos». Eles são a voz do dono. São os porta-vozes dos interesses privados dominantes na sociedade. Estes «especialistas» são afec-

A crise existe mas não resulta de um Estado gordo

O tecido económico português é frágil e incapaz de tapar o frio que a nossa sociedade sofre há vários séculos. Houve erros graves de gestão. O maior, terá sido a privatização cega da economia e a sua entrega à responsabilidade da classe empresarial que sabíamos ser pouco numerosa, de fracos capitais, sem vocação para a indústria, enfronhada no comércio e nos serviços, temerosa e de fraca formação profissional e cultural. Pelo seu lado, a classe política e jornalística engoliu sem mastigar as teorias neoliberais. Não pensa a nossa realidade, prefere o «Financial Times». Não cria, macaqueia. Despreza o papel do Estado. Não entende que o crescimento rápido dos Tigres Asiáticos se deve à intervenção forte do Estado na economia e não ao simples jogo das regras cegas do mercado. Neste cenário dilaceramo-nos. Não somos capazes de um desígnio nacional comum. Sem sonhos de futuro, desprezamo-nos uns aos outros com uma grande raiva ao presente.

indústria privatizada, em vez de ser reconstruída, foi levada à falência. Pujante ficaram só a banca, os seguros, algum comércio interno, isto é, algum terciário.

Os nossos empresários continuam à espera da privatização do que resta das funções do Estado. Não querem arriscar e criar, querem herdar. Não têm apetência por produzir um prego, mas desejam herdar o imobiliário nacional. Não produzem um penso, mas querem a gestão dos serviços de saúde. Não fabricam um lápis, mas querem gerir a educação. Serviços, serviços, serviços. Mas é com esta classe pobre, de baixa formação e sem vocação industrial que temos de contar. Uma classe que ainda não chega para assegurar mínimos de produção de riqueza que nos permitam viver com mínimos europeus de decência.

Não foi o nosso Estado que engordou nos últimos anos. O «mundo empresarial nacional» é que não cresceu. Por isso entendo que é necessário contrariar o discurso neoliberal dominante e reclamar, nos próximos anos, uma maior intervenção do Estado no desenvolvimento da nossa economia. Os empresários crescerão por arrastamento. O que é perigoso é ficarmos agarrados à moda neoliberal, acreditando em fetiches, incapazes de pensarmos o país que temos, esperando o milagre da retoma como quem espera que o sapinho de cigarro a arder na boca ganhe a energia que lhe permita ganhar a maratona.

Não é fácil inverter o pensamento dominante. Há um condicionamento oficioso da consciência dos portugueses, que considera as manifestações

tos às correntes neoliberais e ajudam a apresentar como «inevitáveis» e «corajosas» as medidas que empobrecem e humilham os trabalhadores.

É típico dos «pensos rápidos»: um inventa, outro repete, o terceiro acredita. É assim que alinham rapidamente parágrafos, espalham sem pudor a superficialidade e o embuste, num argumentário despido de factos e, quase sempre, ignorante. A recolha de informação adequada aos temas que tratam não lhes interessa. Chega-lhes como material de trabalho o preconceito, a paixão ideológica e o reconhecimento dos pares.

O actual Governo, ao contrário da imagem que vende, governa para obter as boas graças destas elites jornalística, tecnocrática e capitalista, esquecendo-se que, é normal, uma vez por outra, a opinião pública revoltar-se contra os seus (supostos) donos. Ninguém se admire se dentro de dois ou três anos esta direita disfarçada se partir em cacos, abrindo a porta a um longo reinado da direita assumida.

José Paulo Serralheiro



© Adriano Rangel

idadeiradilos

EDUCAÇÃO
desportiva
Gustavo Pires
Universidade
Técnica de Lisboa

O jornalista desportivo de serviço, com a voz empolgada a condizer com as exigências da ocasião, garantia através da rádio que aquele dia seria, certamente, inesquecível nas vidas daquelas crianças. A cena não era para menos. Um grupo de meninos provenientes de instituições de solidariedade social, equipados a preceito, acompanhavam as equipas que entravam em campo onde, pouco depois, se iriam defrontar num jogo de futebol. Situações como esta, descrita por Helena Matos no editorial da revista “Atlântico” (Maio de 2005), já são habituais nos campos de futebol onde, numa estratégia de marketing, fazem os homens da bola fazerem-se acompanhar por uns miúdos oriundos de uma qualquer instituição social para, ao melhor estilo das saudosas grandes encenações para as massas e numa espécie de homenagem póstuma a Leni Riefenstahl, levarem o povo a verter lágrimas pelas cores da bandeira, os acordes e a letra do hino, ungidos de um doce-amargo sabor belicista, em troca de noventa minutos do melhor espectáculo do mundo. Por isso, até estamos de acordo com o poeta quando ele acusa a RTP de “falta de respeito” pela nossa selecção,

por não ter transmitido a Portuguesa antes do jogo com a Estónia, trocando aqueles momentos de fulgor pátrio que nos restam, por um qualquer anúncio da pepsodente.

São os sinais dos tempos. Contudo, podem crer, o sentimento nacional de solidariedade no mundo do desporto, não desarma facilmente. Como tal, não foi necessário dar muito tempo ao tempo para que este país à beira mar, desse por si a ser brindado por tudo quanto é comunicação social com a notícia da chegada a Portugal de Martunis, o miúdo de oito anos que sobreviveu, durante 21 dias, ao tsunami que assolou o Sudoeste asiático e foi encontrado com a camisola da nossa selecção de futebol. À boa tradição portuguesa, os benfeitores da onda de solidariedade que já vinha de longe, trataram de anunciar aos quatro ventos a chegada do pequeno herói. Gilberto Madail no exercício do seu alto cargo de presidente da Federação Portuguesa de Futebol e numa solidariedade a todos os tipos notável até foi o anfitrião do pequeno Martunis, no passado dia 1 de Junho, significativamente Dia Mundial da Criança, num encontro devidamente aberto à comunicação, para que tão eloquente acto de solidariedade não ficasse no recato do segredo dos deuses. Foi também comovente ver nos média a imagem solidária do nosso Sargentão e de algumas Primadonas da nossa selecção abraçados ao petiz até porque, temos a certeza, aquelas imagens fizeram os portugueses trazer à flor da pele os mais puros sentimentos pátrios e recordar a gloriosa epopeia do Euro 2004 e os muitos milhões de euros cimentados em dez estádios de futebol que são autênticos monumentos à inteligência nacional, sobretudo dos nossos dirigentes. Mas mais, porque a solidariedade não se ficou por aqui! Cristiano Ronaldo num périplo asiático que parece ter sido uma loucura de solidariedade para com ele próprio por parte dos indonésios, retribuiu a visita do jovem Martunis, contribuindo, com a sua futebolística presença, para aliviar a dor das vítimas do tsunami. Com que sentimentos, se lançou Ronaldo nesta odisseia, perguntam os mais cépticos? Temos a certeza que o fez com os mesmos sentimentos desinteressados do vil metal com que sua a camisola ao serviço da selecção nacional.

Pelo seu lado, o Desporto Escolar, também numa liturgia de solidariedade, parece que, perante um Estado inoperante, encontrou a pedra filosofal do seu desenvolvimento através da solidária utilização de algumas figuras do desporto nacional. Os programas “Megasprinter – Escola Em Alta Velocidade” promovido pela Federação Portuguesa de Atletismo a custos da Solidariedade Olímpica (Record, 5/5/05) em que, como a imprensa diz, o objectivo é encontrar novos Obikwelus que eventualmente tenham fugido das obras para frequentarem a escola, dizemos nós, ou ainda, a “Taça Luís Figo”, patrocinada pela Fundação Luís Figo (Record, 2/6/05) que bem vistas as coisas, na mais pura solidariedade e ao serviço de um Desporto Escolar falido de valores, de projectos e de dinheiro, ainda são a réstia de esperança para uma juventude que cada vez mais tem como os seus mais profundos anseios correr à velocidade de Obikwelu ou, se possível mais rápido, driblar como o Ronaldo ou, se possível, melhor e jogar como Luís Figo ou, se possível, ainda com mais eficiência. Por isso, os portugueses devem encaminhar os seus filhos para esta nova dinâmica neo-liberal do Desporto Escolar, até porque, com o desemprego num crescendo assustador o que lhes resta é a oportunidade de uma carreira desportiva, porque agora os rápidos cursos universitários, são autênticas pistas de velocidade pura para o desemprego.

Por isso, estes exemplos que só prestigiam o País, tal como “nos bons velhos tempos” devem ser objecto da mais cuidada propaganda. Eles, como explica Helena Matos, numa perspectiva pós moderna de entender a vida e a sociedade, pensamos nós, passaram a estabelecer uma nova relação, por ventura mais justa, mais nobre e mais eficiente, entre o solidário e aquele que é objecto de solidariedade. Aquela de “dar com a mão direita sem que a esquerda veja”, numa sociedade em que o que conta é o que se vê e o que existe é o que aparece na televisão, não tem qualquer significado nestes tempos de globalidade económica. De facto, hoje, a verdadeira solidariedade ou assume os reais contornos de um negócio ou não faz qualquer sentido. Deste modo, entenda-se que a solidariedade inverteu o seu próprio significado na medida em que “apaga completamente o destinatário para fazer cair o seu sentido positivo sobre aqueles que a praticam”, como escrevia a directora da “Atlântico”. Assim, a nova solidariedade deixou de ser um fim em si para passar a ser um meio, isto é, um instrumento de marketing pessoal em benefício dos que pelas mais diversas razões, desejam ganhar visibilidade e/ou credibilidade, através daqueles sobre quem se dispõem ser solidários. Porque, deixemo-nos de coisas, é para si que o solidarismo deve olhar em primeiro lugar. Se não for assim, neste Mundo do deve e do haver, como é que pode existir solidariedade?

DROGA

Cidade canadiana quer legalizar marijuana para arrecadar impostos

O presidente da autarquia de Vancouver, Larry Campbell, que governa a terceira maior cidade canadiana, reivindicou a aprovação de uma lei federal que legalize o consumo da marijuana para beneficiar o país com os impostos de uma indústria que “movimenta milhões de dólares anuais”.

Campbell, um ex-polícia federal especialista na luta anti-droga, fez este comentário em

apoio a um extenso projecto que recomenda, entre outras medidas, a regulação da venda de droga no sentido de aplicar os benefícios fiscais em programas de educação destinados a diminuir o seu consumo, estratégia similar usada para reduzir o consumo do tabaco e das bebidas alcoólicas.

O ministro federal de Justiça, Irwin Cotler,

rejeitou a ideia da legalização, apesar de o governo canadiano planejar descriminalizar a posse de pequenas quantidades de erva e multar os consumidores, aumentando, por outro lado, a pena para quem a cultivar ou vender.

Fonte: AFP

21.06

Ensino do Português no estrangeiro em risco

Milhares de filhos de emigrantes podem deixar de ter aulas de português no estrangeiro. A denúncia vem do Conselho das Comunidades Portuguesas, que acusa os sucessivos Governos de Lisboa de nada fazerem em prol da Língua Portuguesa no mundo. O caso mais dramático acontece na Alemanha, onde cerca de quinhentos alunos podem ficar sem professor, já no próximo ano lectivo

21.06

Governo faz alterações ao congelamento das carreiras

Os trabalhadores que reúnem as condições necessárias para se aposentarem no final deste ano ficarão de fora do congelamento das progressões na carreira para efeitos de cálculo da pensão. Assim, o valor da reforma dos funcionários que completem 36 anos de serviço e 60 de idade até Dezembro terá por base o salário correspondente à mudança de escalão (...).

21.06

Greve de professores atinge os 66%

A greve convocada pela Fenprof e pela FNE teve, de acordo com as mesmas federações, uma adesão superior a 90% dos professores do primeiro ciclo, educadores de infância e ainda 66% dos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário das escolas abrangidas pela Direcção Regional de Educação Centro.

20.06

Dirigentes ganham mais 280% do que os operários

A diferença entre o rendimento médio de um quadro dirigente e de um operário está a diminuir. De acordo com o Inquérito aos Ganhos de Abril de 2004, realizado pela Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (...) em Abril de 2004, em média, um dirigente ganhava mais 280% (296%, em 2003) do que um operário. Já um empregado auferia mais 37% do que um operário.

15.06

Ministério da Educação quer poupar 190 milhões

O Ministério da Educação pretende poupar cerca de 190 milhões de euros anuais com o fim da remuneração dos estágios pedagógicos e com o congelamento das progressões automáticas dos professores. As medidas foram anunciadas no âmbito do Pacto de Estabilidade e Crescimento.



© Adriano Rangel

Tempus fugit

Na noite de passagem de ano, o Marcos desfolhava livros como quem lia. Melhor dizendo, o Marcos lia. E balbuciava uns sons só aparentemente desconexos. Eu, que estou longe de ser um entendido na palavra pura, que ainda confundo uma arenga babélica com a fala transparente, não conseguia traduzir o seu balbuciar. Este avô, ainda que empenhado no desaprender do palavrear adulto, deturpa o verbo virginal, confundindo-o com o linguajar de adultos tagarelas.

Subitamente, o meu neto suspendeu a leitura e fixou o olhar num ponto qualquer, como quem depara com o Aleph. Fiquei a observá-lo, discretamente, para não interromper a absorvente contemplação. Segui a direcção do seu olhar. Fixava-se num dos gestos rituais de passagem de ano, protagonizado por um tio que engolia uvas passas com um semblante demasiado concentrado para quem apenas está ingerindo alimento.

Não suspeitava o Marcos, mas estava sendo sujeito a aculturação, ao contemplar um adulto comendo uvas raquíticas e formulando desejos para um ano que começava, e no qual iria repetir os mesmos erros que desejou não cometer no último dos dias do ano anterior. Os adultos são mesmo assim. Não tem remédio. Vivem viciados no futuro.

Por falar em futuro... Apesar da tenra idade do meu neto, já houve quem lhe dirigisse a pergunta sacramental: o que queres ser, meu menino, quando fores grande? O

Marcos, que há-de ser autor de si, não respondeu, perguntou: o que é que eu quero que seja o que eu quero ser? E não foi por acaso que assim agiu. Ele sabia que já tinham perguntado o mesmo à mana Alice:

O que pensas ser, quando fores grande., minha menina?

Eu quero ser veterinária, minha senhora!

Então, vais ter de ir à escola, vais ter de estudar muito, minha menina.

E para que tenho eu de andar na escola, minha senhora? – quis saber a Alice.

Porque é assim, minha menina. Os pequenos vão para a escola, os grandes vão trabalhar.

Bem!... Então, eu acho que já não quero ser grande... - rematou a Alice.

Razão tinha Jesus, quando disse que o homem velho não tardará a interrogar, ao longo dos seus dias, uma criança. Qualquer criança sabe que o tempo não existe, que é mera invenção dos homens. O tempo não é mais que uma sucessão interminável de bateres de corações alimentados por gestos de ternura. Os seres humanos que são crianças crescidas renascem a todo o momento. Cada manhã é mais um pretexto para recomeçar.

Ritualizar o crepúsculo de cada dia, ou o primeiro segundo de um novo ano, tanto faz! Uma criança lendo um livro, ou uma criança mais crescida escutando uma suite de Bach, tanto faz! São gestos de todos os dias, que restituem aos dias que despontam ou cessam o suave mistério da vida sem tempo calculado. Talvez se vá por aí, até ao alcançar do dom da imortalidade, que os alquimistas, em vão, perseguiram, e que os poderosos nunca lograram comprar.

É simples penetrar a harmonia de um universo sem princípio nem fim. Basta reconhecer essa verdade indelével no sereno respirar de uma criança. Viver não é mais do que sorrir perante um calendário, compadecer-se da angústia dos que ainda crêem que é o tempo que passa. Muita infelicidade humana findará quando se desfizer o mito da existência de um tempo medido. Nada acaba, quando se acaba um ano. Quando um ramo seca, novo ramo germina, quando uma certeza tomba na arca das inutilidades, novas doutrinas, tão perecíveis

como as perecidas, se esboçam, no rendilhado tecer das efémeras ciências. É durável somente o que faz sentido que se renove ou transforme em cada um dos nossos transitórios dias.

Do mesmo modo, nenhum modelo educativo é perene – já cá faltava o falar de escola, não é?... – e, por essa razão, dou comigo formulando as mesmas perguntas de há vinte ou trinta anos, à semelhança do formular desejos acompanhados de uvas passas.

Do mesmo modo, nenhum modelo educativo é perene – já cá faltava o falar de escola, não é?... – e, por essa razão, dou comigo formulando as mesmas perguntas de há vinte ou trinta anos, à semelhança do formular desejos acompanhados de uvas passas.

Por que razão o ano lectivo tem o seu início em Setembro? Por que não em Janeiro, em Fevereiro, em Dezembro?... Aprender (na escola ou longe dela) não será um processo contínuo, desejo e acto sem fronteiras seculares?

O que é um ano lectivo (do latim *lectione*, “dar lição”, “leccionar”)? Para quem, há muito se apercebeu de que o menos necessário nas escolas é o “leccionar”, que significado tem um “ano lectivo”? Nenhum. Por que razão há quem continue a desperdiçar o seu precioso tempo, transmitindo aos alunos o que está nos livros, e que cada aluno nos livros poderia ler, sem intermediário, num tempo próprio, que, como sabemos, difere dos tempos próprios de todos os outros? Será esse desperdiçado tempo o mesmo tempo idolatrado, em cada início de “ano civil”, e cronicamente reconhecido insuficiente para dar todo o programa, no final de cada “ano lectivo”?

Talvez porque um “ano lectivo” não tenha qualquer sentido, os professores assinalem o seu início, aprovando projectos – que são aspirações, desejos não acompanhados de uvas passas –, projectos que jamais serão postos em prática.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves



© Adriano Rangel

Ética e orientação acadêmica

Não existe uma ética absoluta e sim várias éticas. Isto não quer dizer que elas sejam equivalentes, pois uma ética autoritária é condenável diante de uma ética libertária e vice-versa. Assim, a ética humanista é que deve fundamentar o processo de orientação acadêmica, pois ela supera as éticas particularistas e suas relações com o poder.

ÉTICA e profissão

Nildo Viana

Professor da

Universidade Estadual
de Goiás, UEG e Doutor
em Sociologia pela UnB

– Universidade
de Brasília.

A orientação acadêmica é um ponto problemático nas universidades, pois ela é uma relação social na qual se colocam frente a frente o professor-orientador e o aluno-orientando na elaboração do trabalho final de um curso. Esta relação reproduz as relações de poder entre professor e aluno existentes nas salas de aula. É por isso que muitas vezes existe um conflito no processo de orientação, quando o aluno não assume uma posição de subserviência e docilidade ou então uma orientação pautada em procedimentos éticos por parte do professor. Daí a importância da ética no processo de orientação acadêmica.

A ética é uma práxis, ou seja, é uma prática na qual o indivíduo coloca uma finalidade antes de realizá-la, e tal finalidade é constituída pelos valores fundamentais de um indivíduo, gerando uma coerência entre eles e a prática. Neste sentido, não existe uma ética absoluta e sim várias éticas. Isto não quer dizer que elas sejam equivalentes, pois uma ética autoritária é condenável diante de uma ética libertária e vice-versa. Assim, a ética humanista é que deve fundamentar o processo de orientação acadêmica, pois ela supera as éticas particularistas e suas relações com o poder. O caráter universal da ética humanista se revela no fato dela se voltar para a realização das potencialidades humanas, o que significa ser coerente com as necessidades radicais do ser humano, isto é, com a natureza humana.

A partir da ética humanista é possível avaliar a orientação acadêmica. O orientador, neste caso, deve, em primeiro lugar, cumprir o seu papel de orientar. Apesar

de em alguns dicionários orientar e dirigir sejam sinônimos, na verdade, são palavras com significados distintos. Orientar é indicar caminhos, rumos, enquanto que dirigir é determinar quais caminhos devem ser seguidos. Assim, o orientador deve evitar a tentação da direção e o orientando deve evitar a receptividade de esperar dele as diretrizes, bibliografia, etc. Mas isto não deve justificar o erro contrário do orientador, que é a omissão que, muitas vezes, é acompanhada pelo abandono do orientando na hora de defesa diante de um banca.

A orientação não é direção nem omissão por parte do orientador e sim acompanhamento, indicações, sugestões, que podem ou não ser acatadas pelo aluno. Por isso, nada mais sem sentido do que a afirmação de alguns professores de que o produto da orientação (monografia, dissertação, tese) é uma "co-autoria", pois o trabalho é do orientado, que é o único autor. Assim, o orientando deve buscar sua autonomia, pois este é o momento final de um curso, o que significa o estágio final de sua formação. A ausência de autonomia neste momento significa um processo de formação deficiente. No entanto, o orientador, quando se julga diretor, pode ser o maior obstáculo para o orientando e sua formação, ao lhe obstruir o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade criativa. Assim, os vários problemas encontrados no processo da orientação acadêmica poderiam ser evitados com o orientador estando de posse de uma ética humanista. Somente assim ele poderia contribuir com a formação e autonomia do aluno e, portanto, realizar efetivamente o seu papel de orientador.

AJUDA INTERNACIONAL

ONG's reclamam mais meios para combater doenças

Acompanhadas pela presença do Prêmio Nobel da Paz Nelson Mandela, um grupo de organizações internacionais reunidas recentemente em Oslo pediu aos países ricos que forneçam mais recursos para erradicar doenças consideradas evitáveis, que, no seu conjunto, matam uma criança a cada três segundos.

"Quando as pessoas evocam problemas

como a fome ou a Sida estão submersas pelas estatísticas e não conseguem ver a tragédia humana dissimulada pelos números", declarou Graça Machel, presidente do Vaccine Fund e mulher do carismático opositor ao apartheid na África do Sul.

Juntamente com os dirigentes de organismos especializados como a Aliança Mundial

para a Vacinação (GAVI) e o Fundo Mundial de Luta contra a Sida, Machel lançou a partir de Oslo um apelo ao G8, o grupo dos oito países mais ricos do planeta no sentido de estes contribuírem mais eficazmente para esta luta.

Fonte: AFP

14.06

Portugal com a mais baixa taxa de adultos no Ensino Superior da UE

Portugal tem a mais baixa taxa de adultos no ensino superior da União Europeia, revela um estudo realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Apenas 9% dos estudantes do ensino superior português são adultos, uma taxa que na Irlanda atinge os 54%.

14.06

Há mais trabalhadores abrangidos por convenções

O número de trabalhadores abrangidos por instrumentos de regulação colectiva de trabalho (IRCT) aumentou significativamente nos primeiros quatro meses deste ano. De acordo com dados da Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, no final do mês de Abril eram 619 358 os trabalhadores nessas condições. A assinatura de convenções em três grandes sectores - construção civil e obras públicas, grande distribuição e financeiro, - explica o aumento verificado, dizem as centrais sindicais (...).

13.06

Crise favorece os bancos

Desde há quatro anos que os lucros registados pela banca demonstram que a crise está a afectar apenas os bolsos dos portugueses. Os resultados líquidos consolidados, dos cinco principais bancos nacionais, têm aumentado consideravelmente de ano para ano. Em contrapartida, os portugueses estão cada vez mais endividados. De tal forma que o Banco de Portugal estima que, em finais do ano passado, o endividamento, face ao rendimento disponível, se situe nos 117%, mais sete pontos percentuais face a 2003.

12.06

Nove mil empregos em risco

O Ministério da Educação abriu o processo de selecção para a celebração de 12 064 contratos individuais de trabalho com funcionários não docentes, que se encontram com contratos administrativos de provimento. Mas os sindicatos da Função Pública temem que um pequeno atraso no processo possa colocar nove mil funcionários no desemprego, sem direito ao respectivo subsídio.

10.06

CGTP desconfia de medidas

O secretário-geral da CGTP, Carvalho da Silva, considerou (...) simbólicas as medidas do Governo de limitação de certas regalias dos políticos, temendo que o seu eleito seja reduzido. "Só o tempo mostrará se há algum efeito", disse Carvalho da Silva.

Depois de semanas de intensas negociações, foi conseguido um acordo entre as mais importantes economias do G7. Os cabeçalhos dos jornais ostentaram triunfalmente – Acordado o Perdão de Dívida de 30 biliões de Libras. Nas linhas seguintes era-nos dito que países como a Etiópia e Moçambique, em conjunto, irão poupar mais 15 biliões de libras nos próximos dez anos em pagamentos da dívida, permitindo-lhes assim despendar esse dinheiro em saúde e em educação.

Não é segredo para ninguém que muitos dos países mais pobres do mundo têm gasto mais dinheiro no pagamento de empréstimos dos países ricos da OCDE, das instituições financeiras e dos bancos privados, do que com a saúde e a educação. E, não obstante o facto de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ter afirmado em 1948 que a educação primária devia ser gratuita e obrigatória para to-

pos de pressão e pelo público, para reduzir o endividamento e acabar com a pobreza, é um passo em frente muito bem-vindo. Zâmbia, Tanzânia, Ruanda, Bolívia, Nicarágua, entre outros, ao abrirem a porta das salas de aulas e investindo nas suas crianças em vez de pagar os empréstimos contraídos junto dos países ricos do norte, também estão a investir no seu futuro colectivo. É amplamente reconhecido que o investimento em educação é uma condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento. Contudo, enquanto os ministros das finanças dos G7 não têm dúvidas em dar uns aos outros palmadinhas nas costas de felicitações pelo seu 'acordo', parece-me que necessitamos mais do que um perdão de dívida se os países de baixo rendimento estiverem mesmo determinados a serem capazes de 'desenvolver-se' suficientemente para fornecer educação para todos. Em suma, precisamos de refazer o modelo de desenvolvimento económico e social que se tornou a visão prevalecente dos G7 e das agências de empréstimos multilaterais. Neste modelo, o desenvolvimento bem sucedido e integração na economia global é vista como sendo um produto da potenciação do acesso ao mercado. Instituições como a Organização Mundial do Comércio são neste ponto cruciais, em larga medida por que o seu papel é o de constituírem um fórum e um mecanismo para os países ricos negociarem o acesso ao mercado com os países pobres. Como faz notar Dani Rodrick (Professor de Economia Política na Universidade de Harvard), o produto deste processo não é o comércio livre, mas, antes, regras de comércio que funcionam em favor

Acabemos com a pobreza e com o perdão da dívida: agora as crianças do mundo podem ir à escola

Não é segredo para ninguém que muitos dos países mais pobres do mundo têm gasto mais dinheiro no pagamento de empréstimos dos países ricos da OCDE, das instituições financeiras e dos bancos privados, do que com a saúde e a educação.

das as crianças de todas as nações, 60 anos depois as taxas de participação na escolaridade primária são tão baixas que a consecução do objectivo da escolarização primária universal em 2015 (Um Objectivo Chave do Milénio) permanece claramente fora do alcance. De acordo com a UNESCO, em 2001, mais de 103 milhões de crianças em idade escolar estavam fora da escola, ao mesmo tempo que havia um bilião de adultos analfabetos. Mesmo quando a escola é fornecida em muitos países de baixo rendimento, não é raro os professores terem turmas com cerca de 100 alunos, ensinando com poucos, ou mesmo nenhuns, recursos associados à aprendizagem. Se a isto se acrescentar o facto de a educação secundária – uma plataforma necessária para a participação na economia global – ser um luxo raro, com cerca de 700 milhões de pessoas a viver em países com taxas brutas de participação no nível secundário de menos de 40%, é possível ver a escala do problema. Seja como for, estes números são esmagadores, e não há dúvida de que o resultado da pressão colocada sobre os países ricos e poderosos do mundo através de gru-

das nações já ricas e poderosas. Pior ainda, enquanto membros da Organização Internacional do Trabalho, estes países em desenvolvimento são constringidos a aceitar uma receita única para o desenvolvimento económico – o modelo anglo-saxónico – com o seu desdém pela intervenção governamental e provisão estatal. Ao mesmo tempo que as economias dos Tigres Asiáticos são citadas como o exemplo da conexão entre a expansão da educação e o desenvolvimento económico rápido, esconde-se o facto de tal ser conseguido através da intervenção do estado e não sem ela. Para os países de baixo rendimento, aqueles que tiveram a sorte de poder beneficiar do acordo do G7, se quiserem gastar dinheiro com a educação têm de o fazer sob um conjunto de regras diferente daquelas que moldaram as trajectórias de desenvolvimento do 'norte' rico. Expandir a educação primária e secundária sob o regime comercial da OMC, no qual a educação é conceptualizada como um serviço que pode ser fornecido tanto por empresas transnacionais como pelos governos locais, deixa o sector da educação completamente aberto ao investimento estrangeiro directo, ao acesso ao mercado e muito provavelmente com a perda do trabalho profissional. A este respeito, o Comissário para os Direitos Humanos chamou a atenção, num relatório para as Nações Unidas, para o facto de que a liberalização do comércio no âmbito dos serviços educacionais, sem uma regulação governamental adequada e uma igualmente adequada avaliação dos seus efeitos, produzia efeitos indesejáveis. Ao mesmo tempo que devemos dar as boas-vindas ao perdão das dívidas, aquilo que surge como ainda mais importante e que merece a total atenção dos ministros dos G7, é o desenvolvimento de um sistema multilateral que possibilite às nações a persecução dos seus valores e objectivos de desenvolvimento, apoiadas por um auxílio adequado, no âmbito de um quadro de direitos humanos. Talvez, então, as crianças do mundo possam ter a possibilidade de frequentar a escola.



© Adriano Rangel

Literacias e educação para a cidadania

Desenha-se agora uma nova etapa na orientação do movimento pendular da educação. Surgem novas prioridades determinadas (...) pela necessidade de recuperação do nosso atraso económico, científico e tecnológico. Emergem prioridades dirigidas para as literacias científica, matemática e linguística.

1. Ao longo da década de 90, as principais mudanças em Portugal estiveram vinculadas à sua abertura ao exterior. Foi o impacto da adesão à UE, a diversificação étnica e cultural da sociedade e das escolas por efeito da imigração, a fragilização do conceito tradicional de cidadania e da participação dos cidadãos na decisão política, e a emergência de

novos sentidos de cidadania. Algumas destas questões, particularmente a diversificação cultural, foram sentidas como problemáticas nas escolas gerando respostas locais que, pouco a pouco, deram origem a iniciativas políticas dispersas, sob a forma de programas, projectos e orientações curriculares específicas visando, sobretudo, promover abordagens mais inclusivas da diversidade dos alunos. Estão entre essas respostas, a flexibilização curricular, os currículos alternativos, a educação multicultural, a escola inclusiva, etc.

A revisão curricular de 2001 integra no currículo nacional algumas daquelas prioridades. Coloca, explicitamente, no horizonte da educação básica o esboço de um perfil de cidadão feito de um conjunto de 10 competências consideradas essenciais para exercício da cidadania.

Um breve olhar sobre aquelas competências permite-nos concluir que a sua realização é necessariamente feita da transversalidade de saberes e competências dos domínios das ciências matemáticas, naturais, sociais e humanas, e das expressões artísticas. Ou seja, formalmente, a proposta política faz o pêndulo da educação oscilar numa amplitude integradora da diversidade de saberes e competências necessários para o tal esboço de cidadão. Faltam sem dúvida investimentos na formação e apoio aos professores e às escolas para realizarem da melhor forma o desenvolvimento daquelas competências privilegiando, como condição estruturante, a qualidade dos saberes e o equilíbrio entre eles.

2. Desenha-se agora uma nova etapa na orientação do movimento pendular da educação. Surgem novas prioridades determinadas pelos desafios da competitividade e do desenvolvimento da Declaração de Lisboa, e pela necessidade de recuperação do nosso atraso económico, científico e tecnoló-

gico. Emergem neste ambiente prioridades dirigidas para as literacias científica, matemática e linguística. Duvido que a iniciativa prevista de mais tempo lectivo para essas literacias seja a solução adequada. Sem querer argumentar com o eventual excesso de tempo curricular para as crianças, ele passará de facto a ser excessivo e sem vantagens correspondentes. Existe sempre o risco de mais do mesmo. Há a considerar, em primeiro lugar, desafios a mudanças de processos de gestão do currículo no sentido de perspectivas práticas mais integradoras, da utilização adequada dos tempos lectivos, privilegiando aprendizagens estruturantes das diversas áreas curriculares, mantendo uma distribuição equilibrada entre as diversas aprendizagens necessárias para a construção das competências.

É que o desenvolvimento de uma cidadania de qualidade é feita de socializações e ensino e aprendizagens de qualidade; requer saberes específicos dos vários domínios que estruturam consistentemente as competências sociais, científicas e técnicas para o seu exercício. Para isso fazem falta competências feitas de todas de literacias, sejam as linguísticas, matemáticas, naturais ou sociais e humanas.

FORMAÇÃO e desempenho

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

CIÊNCIA MÉDICA

Cientistas alemães desenvolvem prótese óptica para cegos

A Universidade Técnica de Aachen, na Alemanha, desenvolveu uma prótese óptica, composta por um par de óculos de alta tecnologia e um "chip" implantado no olho, que permitirá aos cegos distinguir imagens e cores.

"A implantação deste sistema permitirá aos cegos que sofrem de retinite pigmentosa, uma doença hereditária que afecta a retina, dis-

tinguir contornos e diferenciar as cores preta e branca", explica o catedrático Wilfried Morkwa, director do projecto.

Nos óculos de alta tecnologia serão instalados uma pequena câmara de vídeo e um descodificador que transformará a informação das imagens visuais em sinais "compreensíveis" para os neurónios. Os sinais são transmitidos em tempo

real para um "chip" implantado no cristalino e dali para uma micropelícula fixada na retina.

A longo prazo será possível desenvolver variações desta prótese para cegos que sofrem de outras doenças da vista.

Fonte: AFP

10.06

Congelamento de carreiras pode afectar 25 mil professores

O congelamento das progressões automáticas nas carreiras da função pública aplicado aos professores poderá afectar cerca de 25 mil docentes. Até Dezembro de 2006, a maior parte dos profissionais com direito à progressão não sobe de escalão e o seu tempo de serviço não é contado para esse efeito. A medida permitirá retirar aos docentes cerca de 120 milhões de euros só durante o ano de 2006(...).

07.06

Desemprego “real” atinge os 10% pela primeira vez

Uma análise estatística de Eugénio Rosa, economista da CGTP, aos dados do INE referentes ao desemprego no primeiro trimestre de 2005 concluem que no primeiro trimestre de 2005 o desemprego oficial atingiu os 412 600 portugueses, mas o desemprego corrigido atingiu os 548 900. Ou seja taxa oficial de desemprego é de 7,5%, mas a taxa de desemprego corrigida atinge os 10%.

04.06

Cursos reduzidos a 80%

Os candidatos ao ensino superior irão escolher uma de 80 grandes áreas de conhecimento — que vão substituir as actuais 825 designações de licenciaturas — quando tiverem de entrar na universidade. A proposta, que está a ser feita pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) será votada no final deste mês.

03.06

Medicamentos baixam seis por cento

O Governo vai reduzir o preço dos medicamentos em seis por cento, uma baixa que será suportada pela indústria farmacêutica (3%) e pelo sector da distribuição (outros 3%). O Estado espera, assim, vir a poupar 90 milhões de euros anuais.

03.06

Economistas avisam que aumento de impostos é contraproducente

A subida da taxa do IVA para 21 por cento poderá não resultar em mais receita e os aumentos das taxas sobre combustíveis, álcool e tabaco darão pouco dinheiro ao Estado. Os economistas alertam para os impactes negativos das “medidas austeras” apresentadas (...) pelo Governo.

Desde o início de Maio estou em Portugal, estudando e conhecendo um pouco o País e sua educação formal e informal. Tenho visitado escolas, faculdades, museus, parques... Tenho circulado a pé, de autocarro, comboio, metro, eléctrico e automóvel, e isso não só em Lisboa e seus arredores, mas também em cidades como O Porto, Lagos, ou a bucólica alentejana Reguengos de Monsaraz. Por toda parte, há algo que tem chamado minha atenção: a boa educação das crianças. Tenho ficado encantada com as carinhas simpáticas que me saúdam sempre com um acolhedor “bom-dia!” ou “boa-tarde!”. Quando as visito nas salas de aula, dizem de forma espontânea que reconhecem imediatamente o sotaque do “brasileiro” que falo, de tanto ouvi-lo nas novelas da televisão. Antes de se pronunciarem, porém, lá estão as mãozinhas levantadas, anunciando ordenadamente seu desejo de participar da conversa! Quando pergunto se sabem onde fica o Brasil, logo o identificam como “aquele grandão”, localizando-o geograficamente com correção — “abaixo do Equador!” Sem esquecerem de registrar que “foi Portugal que descobriu o Brasil!”

próprias crianças que proferem enunciados em defesa do bom comportamento.

Dirão alguns que tive sorte e, por acaso, deparei-me apenas com estudantes de “boas escolas” e de “certo nível” social. Sinceramente, não acredito nesta alternativa. Aposto antes na hipótese de que as crianças pequenas apreciam conviver com tranquilidade e equidade. É o mundo inventado pelos adultos que acaba, por fim, inscrevendo-as e moldando-as em um universo competitivo, regulado pela lei do mais forte, do mais rápido, do mais ágil, do mais esperto, do que fala mais alto, e assim por diante. Tudo isso porque, argumenta-se, é preciso aprender a viver neste mundo para vencer dentro dele e conseguir sucesso, único caminho para uma boa vida. Todas elas, premissas profunda e amplamente discutíveis!

Perguntarão outros sobre o motivo que me leva a escrever sobre a boa educação das crianças escolares portuguesas, e eu lhes digo que o faço para questionar a dura e implacável crítica à educação escolar e aos professores e professoras, que observo nos discursos da mídia, dos políticos e da

Um olhar estrangeiro sobre crianças escolares portuguesas

Perguntarão outros sobre o motivo que me leva a escrever sobre a boa educação das crianças escolares portuguesas, e eu lhes digo que o faço para questionar a dura e implacável crítica à educação escolar e aos professores e professoras, que observo nos discursos da mídia, dos políticos e da população em geral.



© Ana Alvim

Em uma das escolas, encontrei as turmas dos pequenos preparando-se para os festejos do Dia da Criança, e delicieei-me com os ensaios das canções do seriado Morangos com Açúcar, que entoavam com suas vozes angelicais, a demonstrar-me alegremente suas preferências musicais e sua familiaridade com as narrativas da poderosa mídia televisiva. Em meio a todo este entusiasmo e empolgação, não descuidavam nunca dos “bons modos”. Lá estava, visível, a velha e boa educação!

Pelos parques, ao sol, quando encontro turmas de escolares festejando a primavera (e já, agora, a entrada do verão), não se vê nenhum miúdo correndo sem o seu boné. Nos museus, observo-os expansivos, curiosos, interessados, ouvindo atentamente as explicações das professoras. Ao perguntar ou trocar impressões com coleguinhas, modulam adequadamente seu tom de voz para não perturbar os demais visitantes. Se há um ou outro empurrão de alguém mais afoito, são as

população em geral. Concordo que uma boa educação não se restringe à aquisição das civilidades, ao saber comportar-se para conviver socialmente e habilitar-se à cidadania, há mais do que isso. Mas penso que crianças como as que encontrei e acabo de descrever, têm multiplicadas suas chances de se tornarem pessoas intelectualmente bem preparadas e capazes de enfrentar os desafios de sociedades que, por suas selvagens práticas produtivas, aproximam-se cada vez mais da barbárie que proclamam pretender banir. Crianças pequenas felizes, espontâneas e bem educadas, que respeitam os outros e sabem conviver são um tesouro em qualquer país. Elas são nossa única chance de corresponder à necessidade de responsabilidade social, de fazer prevalecer virtudes de caráter como confiança, respeito, comprometimento e ajuda mútua. Há que se cuidar muito bem delas — pais, professoras, governantes e a sociedade como um todo.

CULTURA e pedagogia

Marisa
Vorraber Costa
Professora dos
programas de
pós-graduação
em Educação da
Universidade Luterana do
Brasil e da Universidade
Federal do Rio Grande
do Sul. É pesquisadora
do CNPq e membro
do Núcleo de Estudos
sobre Currículo, Cultura
e Sociedade (NECCSO).
Encontra-se em Portugal
como bolsista da CAPES/
MEC/Brasil, realizando
estágio de Pós-Doutorado
na Universidade
de Lisboa.

O processo de terceirização no sector de construção civil

De acordo com Marras (2000: 45) a terceirização era encarada no passado como “o acto de repassar a execução de uma ou mais tarefas ou serviço a um profissional ou empresa, sem vínculo empregatício com a tomadora desse serviço, estabelecendo-se condições contratuais de custo, prazo e resultados esperados”. Na actualidade passou a ser um processo de gestão que direcciona a adopção pelas empresas de mudanças estruturais e culturais, de processos, procedimentos, sistemas e controles com o objectivo de se obterem resultados mais significativos, focalizando as suas competências e esforços naquilo que é a sua actividade principal. Ao optar por terceirizar as empresas devem avaliar cuidadosamente os benefícios pretendidos, que podem ser:

- Redução de custos das actividades secundárias;
- Beneficiar pela melhor qualidade dos produtos e/ou serviços;
- Elevar o potencial produtivo da actividade-fim;
- Maior flexibilização operacional.

No que se refere à construção civil, as actividades terceirizadas estão com frequência ligadas ao desenho das plantas, canalização, electricidade, pintura, carpintaria e outro tipo de acabamentos das obras!!

A estratégia de terceirização suscita várias indagações no que se refere às suas implicações, sobre o processo de formação e qualificação

aparecem crescentemente associadas a uma maior precarização do trabalho oferecido pelas empresas de construção.

Esta situação vivida não corresponde aos discursos dos políticos, nem ao espírito e filosofia da legislação do trabalho, nem à generalização da prevenção de acidentes e implementação de medidas de higiene e segurança do trabalho. Um outro aspecto é a ausência de uma formação profissional contínua que dadas as características de precarização vigente no sector, vira letargia, pelas práticas existentes e que se vão generalizando no mercado de trabalho. Conciliar a liquidez das empresas com a criação de empregos e fundamentalmente incrementar a qualificação profissional dos quadros do sector surgem assim como principais desafios para os empregadores e o Estado.

A reflexão sobre esta realidade multifacetada não aparece ainda traduzida nas agendas da concertação



© Adriano Rangel

OLHARES

Maria Antónia Lopes
Universidade Mondlane,
Moçambique

de profissionais, qualidade dos serviços prestados, cumprimento da regulamentação laboral, minimização de conflitos inerentes aos diferentes regimes contratuais sobre as relações de trabalho e nas condições de trabalho oferecidas no canteiro de obras.

Em relação à gestão de recursos humanos tornou-se comum terceirizar processos de recrutamento e selecção, desenvolvimento e execução de programas de treinamento. Entre as grandes e médias empresas de construção civil é comum o recurso aos pequenos empreiteiros para obtenção de pessoal para as obras. Estas pequenas empresas, sem capacidade de ganhar os concursos, sobrevivem pelo aluguer de mão-de-obra.

O que acontece é que as práticas empresariais em Moçambique convergem em práticas dualistas, por um lado, um quadro fixo reduzido, e por outro lado a contratação, de forma directa, de trabalhadores eventuais, e, por via de terceiros (pequenos empreiteiros) de operários em regime de contratos temporários e na maior parte das vezes precários.

O mercado de trabalho, em nome de uma maior desregulamentação da legislação trabalhista, da flexibilização, da criação de mais postos de trabalho, vai desenvolvendo uma diversificação de formas de relações contratuais que

social. Assiste-se a contradições entre os pressupostos teóricos da legislação e as práticas de sobrevivência de pequenas empresas que são na realidade o grande manancial de força de trabalho para as grandes e médias empresas actantes no mercado moçambicano.

O que pode também levar à seguinte indagação: qual a possibilidade das pequenas empresas implementarem os pressupostos presentes no pacote legislativo laboral existente actualmente no país, se as médias e grandes empresas enfrentam um grande sufoco, principalmente de liquidez pelo constante atraso dos desembolsos?

CIÊNCIA MÉDICA

Cientistas alemães desenvolvem medicamentos contra cólera e gangrena

Cientistas alemães da Universidade de Giessen estão a desenvolver uma nova geração de medicamentos contra o cólera e a gangrena utilizando o sistema imunológico dos insectos, revela a edição alemã da revista National Geographic. Os cientistas descobriram nos vermes e larvas de certas borboletas e insectos substâncias que

bloqueiam exclusivamente enzimas muito tóxicas de diversos agentes patogénicos. Essas moléculas não apenas bloqueiam as enzimas da cólera e da gangrena, como também podem actuar inibitoriamente sobre o antrax e o botulismo.

A estrutura destas substâncias inibitórias era, até agora, absolutamente desconhecida

pela comunidade científica, que se propõe agora a isolar as proteínas que actuam contra as enzimas, mas também contra as bactérias e os fungos. O desenvolvimento da nova geração de antibióticos pode levar ainda uma década.

Fonte: AFP



Doutorada em Filosofia da Educação pela Universidade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), professora desde 1978 - com experiência profissional no 1º ciclo do Ensino Básico, no Ensino Secundário e na Escola do Magistério Primário do Porto -, Isabel Baptista encontra-se ligada ao Ensino Superior desde 1995.

Entre 1995/2002 exerceu funções na Universidade Portucalense, onde foi responsável pela coordenação de licenciatura de Educação Social. Desde 2003, exerce funções no Instituto de Educação no núcleo do Porto da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Integra, na qualidade de membro fundador, o Gabinete de Filosofia de Educação da FLUP, e a direcção do Sindicato dos Professores do Norte e do Conselho Nacional da Federação Nacional de Professores (Fenprof). É colaboradora regular de “A Página da Educação” nas rubricas «CIDADE Educadora» e «ÉTICA e profissão docente».

ISABEL BAPTISTA EM ENTREVISTA À PÁGINA

“Os valores éticos fundamentais dos educadores baseiam-se na proximidade e na responsabilidade”



Participa, ao longo de 2005, em diversos projectos de investigação-acção, dos quais se poderão destacar o projecto de intervenção comunitária «Trofa Comunidade de Aprendentes», sob a coordenação de Joaquim Azevedo, da UCP; o Programa Europeu «Social Ethics Project», coordenado por Sarah Banks, da Universidade de Durham, no Reino Unido; e o projecto «Educação e Direitos Humanos», uma parceria entre a Fundação Ciência e Tecnologia e a FLUP, sob a coordenação de Adalberto Dias de Carvalho.

Também em 2005, publica, em co-autoria com Adalberto Dias de Carvalho, da FLUP, “Educação Social, fundamentos e estratégias”, pela Porto Editora; e, mais recentemente, “Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético”, prestes a ser lançado pela Profedições.

Nesta entrevista, Isabel Baptista esclarece-nos acerca de três conceitos que navegam habitualmente por fronteiras pouco definidas – Ética, Moral e Deontologia -, salienta a importância da Ética docente como eixo fundamental da profissão e divulga o projecto “Cidades Educadoras” no âmbito de um conceito educativo que ganha crescente terreno na área da pedagogia: a educação social.

Conceitos como Ética, Moral e Deontologia situam-se por vezes em fronteiras pouco definidas e nem sempre são utilizados de forma absolutamente clara. Para entendermos o que é a chamada “ética docente”, quer explicitar o que, na sua opinião, se pode entender por cada um destes conceitos?

Na linha de pensamento de autores contemporâneos como Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas, entendo a Ética como uma reflexão de carácter filosófico sobre os princípios e valores que devem orientar o ser humano - noções como o bem, o mal ou a justiça. A Moral, que se articula com a ética e dela não pode ser dissociada, implica uma formalização de normas de conduta que terão de estar de acordo ou subordinadas àquilo que entendemos por valores éticos, obrigando, no fundo, a considerar o primado da Ética sobre a Moral.

Esta distinção não significa que exista um distanciamento entre as duas, pelo contrário. E para a profissão docente isto é muito importante. Porque a Ética não é um assunto apenas reservado a especialistas ou a filósofos. Portanto, gostaria de salientar que entre a reflexão ética e a vida moral existe uma ligação íntima, um trânsito permanente. A Deontologia é uma moral, mas é uma moral profissional. E aqui levanta-se a tal questão muito debatida hoje em dia entre os docentes: até que ponto se justifica haver uma moral profissional? Não bastará uma moral comum?

Partindo dessa reflexão, concorda ou não com o estabelecimento de um código deontológico?

As regras são importantes na medida em que ajudam a orientar a nossa acção e a relacionarmos-nos melhor com o outro e não para nos protegermos dele ou policiarmos o seu comportamento. É preciso partir de uma visão positiva do outro. Ora, não tem sido desta forma que o debate tem sido abordado na profissão. Sou a favor da explicitação e formalização de normas mas rejeito a ideia de que tal deva acontecer através de um código. A palavra código remete para uma linguagem jurídica que eu considero não fazer sentido no contexto de desenvolvimento da profissão docente.

Não sou a favor de um código deontológico porque penso que não será através da formalização de regras que o debate deve assentar. O código deontológico é reclamado para a classe como instrumento de controlo e não de regulação, ao serviço de estratégias de poder que nada têm a ver com a exigência ética no sentido de uma cultura de responsabilidade que a profissão deve assumir a todos os níveis.

Neste domínio, posso dar testemunho de uma experiência realizada no âmbito do “Social Ethics Project”, um grupo europeu de investigação sobre problemas e dilemas éticos na área da educação social que integro, e onde, com Adalberto Carvalho, participei na realização de um estudo sobre os processos de decisão profissional. Uma das conclusões a que chegámos é que a existência de

códigos era praticamente irrelevante na hora da decisão porque os profissionais raramente a ele recorriam.

Essa dimensão da Ética e da Deontologia está presente na formação inicial dos professores?

Não como deveria estar, e considero que ela deveria ser obrigatória, até porque esta noção de ética que tenho vindo a defender trata de identidade profissional, com tudo o que ela implica em termos de memória e de projecção de futuro. Todos os professores com quem tenho trabalhado, ao nível da formação inicial e contínua, são consensuais em reconhecer que sentem necessidade de competências em matéria de tomadas de decisão e de relacionamento.

A distinção que eu defendi entre Ética e Moral também está relacionada com a forma de olhar a profissão, porque o professor não é um mero funcionário-especialista-ensinante, na perspectiva da escola tradicional. É um professor-educador, e isso implica que ele seja um decisor e que deve desenvolver competências nesta área, até porque o professor se depara diariamente com situações que são complicadas e que geram dilemas do ponto de vista ético.

Então, porque motivo continua esta dimensão ausente dos cursos de formação?

Existem muitos outros aspectos na formação inicial de professores que não são igualmente considerados. O reconhecimento da importância da ética como eixo de identidade está intimamente relacionado com o reconhecimento da docência enquanto profissão, e, a partir daí com o desenvolvimento de competências ligadas ao saber pedagógico.

No estatuto da carreira docente existe um capítulo consagrado aos deveres profissionais. Pode e deve ser melhorado. Mas a maioria dos professores desconhece, por exemplo, a existência de uma “Declaração Internacional da Educação sobre a Ética Profissional”, que foi assinada pela Fenprof, onde as regras deontológicas da profissão aparecem assumidas não em termos de código mas na linguagem que eu considero mais adequada, que é a linguagem do compromisso, para com os alunos, os colegas, os pais, as instituições e a comunidade.

Estes documentos funcionam como guias de acção, como uma referência interna para orientar e ajudar a imprimir segurança nas decisões e a contribuir para uma maior coesão e identidade profissional. Mas são também uma referência para o exterior. E isso ajuda a credibilizar a profissão. Só que nós vivemos numa época em que o discurso da ética é muito sedutor e muitas vezes usado apenas como estratégia de marketing. E isso é o pior que pode acontecer na profissão docente.

Esses são princípios que deveriam merecer uma discussão mais aprofundada. Será que há esse espaço de discussão hoje em dia?

Eu julgo que a classe docente tem vindo a evoluir num sentido positivo,



© Ana Alvim

“O código deontológico é reclamado para a classe como instrumento de controlo e não de regulação, ao serviço de estratégias de poder que nada têm a ver com a exigência ética no sentido de uma cultura de responsabilidade que a profissão deve assumir a todos os níveis”.

mas ainda tem pouca memória escrita, pouco sentido de uma identidade e de uma cultura que já possui um capital de experiência e de valores que deveriam estar ao serviço de uma sabedoria profissional, devidamente explicitada.

Na minha opinião, os valores éticos fundamentais dos educadores baseiam-se na proximidade e na responsabilidade. Neste sentido, costumo defender três princípios básicos: o primeiro é o reconhecimento da perfectibilidade de todas as pessoas, ou seja, de que todos podem e devem fazer um percurso de aperfeiçoamento - que, no fundo, é o direito de realização da sua humanidade. Para um professor, esta dimensão deveria constituir uma condição prévia ao exercício da sua profissão.

Depois, a crença incondicional na educabilidade do outro. Um professor que não crê neste pressuposto não pode acreditar que o aluno pode fazer um percurso de evolução positiva, nomeadamente através da sua intervenção.

Por último, a aceitação ética do negativo da educabilidade, ou seja, o princípio de que a educabilidade não pode ser exercida influenciando o percurso do outro a qualquer custo, porque o outro não é uma “obra”, uma coisa manipulável.

Outra das dimensões da ética docente que eu considero absolutamente

fundamental é a gestão escolar, a forma como aí se cuidam os espaços e tempos de relação, de participação e decisão. Porque as escolas têm de ser lugares humanos, e isso ainda está longe de estar inteiramente conseguido.

Há quem defenda o retorno de um certo autoritarismo na relação com os alunos. Pela sua parte, julgo defender o princípio da autoridade. Qual é a diferença?

Eu julgo que a autoridade é um dever ético dos professores. Mas a autoridade não tem de basear-se no autoritarismo, porque a autoridade do professor decorre da sua própria presença pedagógica, que tem de ser respeitada e aceite. Ele tem de saber passar um testemunho, saber que é um adulto de referência e assumir-se como tal.

Defende também, nesse sentido, uma responsabilidade partilhada. Entre quem e sob que termos?

No contexto de uma deontologia, existem espaços de decisão profissional que têm que ser vividos no contexto da profissão e que decorrem do exercício de uma autoridade pedagógica. A avaliação, por exemplo, é um acto profissional por excelência que os professores não podem negligenciar. E esse é também um desafio ético: saber trabalhar e decidir em equipa. Mas a escola e



© Ana Alvim

“Eu julgo que a classe docente tem vindo a evoluir num sentido positivo, mas ainda tem pouca memória escrita, pouco sentido de uma identidade e de uma cultura que já possui um capital de experiência e de valores que deveriam estar ao serviço de uma sabedoria profissional, devidamente explicitada”.

o professor implicam hoje outros desafios, nomeadamente a ligação entre a pedagogia escolar e a pedagogia social.

E isto obriga que os professores saibam trabalhar numa lógica de responsabilização multi-profissional, com outros actores sociais e profissionais como os psicólogos ou os assistentes sociais, para além, claro, da co-responsabilização com os próprios encarregados de educação. Como estamos a falar num espaço de participação democrática, onde convivem muitos actores, a definição do estatuto de participação de cada um é fundamental. Caso contrário, significa que as autoridades respectivas se atropelam, quando é preciso que se reconheçam e se respeitem.

Educação Social: Um vasto campo de intervenção

É uma das principais impulsionadoras da educação social no nosso país. Pode explicar-nos o que se entende por educação social?

A educação social refere-se a todas as formas de prática educativa e pedagógica desenvolvida em contexto social e no âmbito de estratégias de educação não formal, partindo de um conceito muito caro ao século XXI que é a educação, ou a apren-

dizagem, ao longo da vida. Aprender ao longo da vida significa que se aprende na relação com a própria vida, o que implica olhar para todos os espaços da vida como potenciais espaços de aprendizagem.

É nesse sentido que hoje se fala em educação para a saúde, educação para a cidadania, educação ambiental, educação para a terceira idade, na sócio-pedagogia dos tempos livres, numa perspectiva exterior ao contexto escolar. A educação social tem um campo privilegiado de acção numa sociedade que se quer inclusiva, solidária, intervindo junto das populações ou dos indivíduos em situação de vulnerabilidade. É preciso encontrar formas de dar oportunidade para que cada um possa revelar naquilo que tem de melhor e de consagrar o direito de desenvolver essas qualidades ao longo da vida.

Porém, a pedagogia social não deverá ser entendida, apenas, como uma pedagogia meramente de urgência. A pedagogia social assenta na valorização de uma multiplicidade de espaços de educação, sem que dessa forma se pretenda pedagogizar toda a vida social.

Que tipo de profissionais intervêm neste campo?

Os educadores sociais são profissionais especialmente preparados e licenciados. Já há licenciaturas de

educação social a funcionar no nosso país. A Universidade Católica, por exemplo, oferece um mestrado de Pedagogia Social dirigido a educadores, educadores-professores, educadores de infância, animadores sócio-culturais, antropólogos, sociólogos, enfim, a todos os profissionais da educação que querem desenvolver as suas competências profissionais para lá dos tradicionais limites da educação formal.

Em que áreas pode a educação social intervir?

Em muitas e variadas áreas, como a formação profissional, a ocupação dos tempos livres, o trabalho com a terceira idade, as necessidades educativas especiais, junto de pessoas que sofrem de alguma incapacidade, junto de crianças e jovens fora dos espaços escolares, nas áreas da saúde, da formação cívica, da arte, etc... Enfim, em todas as áreas onde haja a possibilidade de desenvolver o comportamento humano, de alargar oportunidades de aprendizagem e promover o desenvolvimento de aptidões.

A educação social parte do princípio de que todos têm possibilidade, capacidade, direito e dever de ir o mais longe possível na sua realização pessoal. Os educadores sociais baseiam a sua intervenção na própria concepção de desenvolvimento social defendida pelas Nações Unidas, que defende uma ligação entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento comunitário. Não existe oposição entre uma e outra. Pelo contrário. No fundo, a educação social desempenha o papel de ajudar a manter vivo e saudável esse espaço de relação entre o indivíduo e o outro, entre o espaço individual e a sociedade.

Actualmente, somos desafiados a fomentar uma cultura de aprendizagem permanente, que implica saber trabalhar em conjunto, articular, potenciar, ajudar, apoiar, gerir projectos numa lógica territorial e assente em redes de actores sociais, que não é o mesmo que redes sociais. Aqui o enfoque é sobretudo posto nas pessoas.

Hoje, a maior parte dos projectos de intervenção sócio-educativa

“A educação social parte do princípio de que todos têm possibilidade, capacidade, direito e o dever de ir o mais longe possível na sua realização pessoal”.

olha para as comunidades com todo o capital de riqueza e de cultura que elas possuem. Numa sociedade planetária como a nossa, e numa era de mundialização como a que vivemos, os valores do enraizamento — a par dos valores universais, como a Declaração Mundial dos Direitos Humanos — são fundamentais para que possamos entrar no diálogo inter-cultural com um sentido de identidade.

É nesse contexto que surge o projecto “cidades educadoras”, no qual está envolvida?

Sim, julgo que o projecto das “cidades educadoras” estará directamente relacionado com este ideal de valorizar a educação, de apoiar e de potenciar o processo de desenvolvimento das

pessoas ao longo de toda a sua vida. Existem muitos projectos a nível mundial neste domínio e está-se praticamente numa fase de ensaio.

No entanto, é preciso ter cuidado ao transferir para as cidades uma vocação educadora que deixe pouca liberdade ao cidadão. O fundamental é equilibrar muito bem a lei da oferta com a lei da procura. Porque se o fundamental, do meu ponto de vista deve ser responder às necessidades de desenvolvimento de aprendizagem de cada pessoa, é preciso que isso seja feito em dinâmicas de aprendizagem e de formação que sejam centradas nos interesses das próprias pessoas.

Às vezes, o projecto educador, a meu ver, pode esconder uma ambição um pouco totalitária ou, pelo menos pode correr o risco de derivar para esse totalitarismo. É um desafio que se coloca quando passamos todas estas questões da pedagogia para o espaço público, para o espaço da cidade.

Mas as “cidades educadoras” são apenas um projecto filosófico ou existe concretamente?

As “cidades educadoras” são um movimento internacional com estatutos próprios, inspirados na declaração de Barcelona, que conta já dez anos, e com um congresso internacional que se realiza bi-anualmente. Em Portugal, tanto Lisboa como o Porto aderiram à rede de “cidades educadoras”, isto é, comprometeram-se a encarar a educação como uma prioridade no âmbito da sua estratégia de desenvolvimento, e, sobretudo, a basear nela a sua estratégia política de intervenção ao nível do desenvolvimento social. Isto implica que o seu crescimento enquanto cidade está subordinado a uma intenção de formação e de valorização dos seus espaços numa perspectiva pedagógica.

Na prática, se pudesse fazer um ponto da situação, por exemplo em relação ao nosso país, o que é que diria?

Não estou em condições de o fazer. Apesar disso, consigo ver muitas experiências positivas do ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida

em cidades que aderiram à rede das “cidades educadoras”, e mesmo em outras que não aderiram. O município da Trofa, por exemplo, está a dar os primeiros passos no sentido de organizar-se como uma “comunidade de aprendentes”, que, embora numa lógica um pouco diferente, é uma experiência no âmbito daquilo que também é a intenção das “cidades educadoras”.

Neste momento o grande desafio das “cidades educadoras” é a partilha de experiências e do conhecimento do que se está a fazer a nível nacional. O último congresso internacional, realizado em Génova em Novembro de 2004, tinha esse desafio em mente: criar espaços de partilha de experiências daquilo que se estava a fazer pelo mundo fora a este nível.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

É absolutamente necessário, obrigatório mesmo, ler as palavras de dois dos maiores realizadores contemporâneos, Abbas Kiarostami e Edward Yang, publicadas nos Cahiers du Cinéma de Maio: podem ser violentas, incorrectas, mas reflectem a brutalidade das roturas com a sociedade e com os seus concidadãos, que ambos conhecem, e vivem, como a maioria dos cineastas ambiciosos. São palavras que falam da esperança, a raír o desespero, de poder trabalhar num outro contexto, de outros olhares, de outros caminhos.

Kiarostami começa a sua fala referindo: “Não sou um teórico. Para falar da minha experiência, creio que a minha carreira de realizador teria sido interrompida após o meu segundo ou terceiro filme se os festivais de cinema não existissem.

De facto, os festivais colmataram a falta de espectadores, isto é, dos espectadores que apenas gostam do chamado cinema maioritário e não são capazes de entrar numa sala para descobrir um cinema diferente. O reconhecimento que recebi nos festivais tornou-se a única razão que me permitiu continuar a fazer filmes. O cinema vulgar não tem necessidade de qualquer consagração. Para o bem e para o mal esse tipo de cinema tem um grande apoio do público por todo o mundo. Os que estão habituados à mediocridade dos programas de televisão levam o seu gosto para as salas de cinema e gostam de ver filmes vulgares e medíocres.

Se se considera o cinema como uma indústria, dever-se-ia admitir que os melhores defensores do cinema são os que pagam para ver tais filmes, mesmo se a realidade é que os produtores privam o público de toda a possibilidade de evoluir.

É preciso realçar que todos os cineastas independentes esperam que os festivais apoiem as suas investigações e a sua originalidade. É inútil dizer que estes cineastas perdem público na proporção directa da novidade e da audácia dos seus filmes. Mas recebem o apoio dos festivais, que até se torna na razão principal para continuarem a filmar.

Os efeitos de Cannes, por exemplo, na minha carreira não foram signifi-

(...)

Por sua vez Edward Yang diz:

“Conheço festivais locais, regionais, festivais criados por motivos políticos, turísticos... Mas a maior parte têm por objectivo promover a qualidade dos filmes em todo o mundo. Enquanto os poderosos produtores de super produções utilizam meios enormes para promover os seus produtos, os festivais são essenciais para chamar a atenção dos espectadores para os filmes de qualidade. De outra forma, os distribuidores não indicariam ao cimo dos cartazes que o filme ganhou tal e tal prémio em tal e tal festival.

Pensa que existe uma categoria de pessoas que se etiqueta de “verdadeiros espectadores”? Isso é ridículo. Era a mesma coisa que chamar “verdadeiros viajantes” aos turistas que andam a pé à volta da Torre Eiffel. Pensa realmente que eles conhecem o verdadeiro prazer da viagem? Ouvi muitas vezes pessoas do campo, que gostam de participar em turismo de grupo, declarar que “estouraram” rios de dinheiro em Paris, uma cidade “velhota”, com “edifícios arcaicos” e nada de moderno. É esse tipo de gente o “verdadeiro espectador”? Pensa que os milhões de pessoas que se aglomeram todos os dias no McDonald’s são os “verdadeiros espectadores”? Pensa que os administradores do McDonald’s são melhores homens de negócios que os que gerem os grandes restaurantes com “chefs” de qualidade e um bom serviço? Simples questão de bom senso comercial: há sempre uma procura de produtos de boa qualidade. Se os festivais são o lugar que oferece o reconhecimento aos bons produtos, porque não fazer bons filmes para eles?”

É um paradoxo terrível. Os que fizeram dos festivais lugares não só de referência artística, mas também económica e mediática, são hoje ameaçados. Estes sonhadores cinéfilos, que nunca se interessaram por fazer sombra aos homens do poder, suscitam-lhes invejas e ciúmes. (...) Em apenas alguns meses, três dos melhores festivais internacionais foram decapitados, por decisão política, e sob pressão das indústrias nacionais.

Festivais de cinema contra a globalização?



cativos no Irão. Tal explica-se pelos consideráveis mal-entendidos e suspeitas que daí resultaram. Ao governo e a muitos intelectuais e críticos custou-lhes entender que um filme de que não tinham gostado tivesse sido premiado num festival como o de Cannes. Por isso, tornei-me um suspeito no meu país. E, no seguimento desta lógica, nenhum dos meus filmes seguintes foi distribuído no Irão. É um facto que um filme reconhecido em Cannes e que ganha a Palma d’Ouro, pode atrair a atenção do público e fazer mais espectadores. “O Gosto da Cereja”, que recebeu esse prémio, teve muito mais espectadores que “Através das Oliveiras”, que não recebeu nenhum.

Não nos devemos preocupar com o público normal, todos os anos são feitas, para ele, toneladas de filmes. Os produtores enriquecem com este género de filmes, que deixa o cérebro morto e o espírito vazio. (...) Os realizadores ambiciosos não deveriam preocupar-se em fazer filmes para o grande público. Em que nome o devem fazer? Todos os problemas e infelicidades que temos neste mundo horrível vêm deste “grande público”. A maioria esmaga os direitos da minoria. Nós, os artistas, somos a minoria”.

Em Outubro, Quentin, o fogoso director do Festival de Buenos Aires, foi expulso como um mendigo pelo adjunto da Cultura da Câmara Municipal, de quem depende o festival. Foi pela sua preferência por bons filmes, viessem de onde viessem, contra os interesses locais, que o director do Bafici se tornou alvo da ira dos responsáveis económicos do cinema argentino.

Em Janeiro, foi a vez de Kim Hong-joon, o director do Festival Puchon, na Coreia. Ele também vítima da sua preferência por obras, em vez dos produtos que a indústria local deseja promover. Igualmente na Coreia, existem responsáveis locais que se deixam seduzir pelo discurso do chamado “grande público”.

No 1º de Abril - não é mentira, não- desta vez foi a direita recentemente chegada ao poder na Grécia que demitiu o presidente e o director do Festival de Tessalónica, respectivamente, o maior realizador do país, Theo Angelopoulos, e um dos melhores programadores em actividade, Michel Demopoulos. Para evitar dúvidas, a nova directora é uma produtora, fenómeno absolutamente inédito na história dos festivais. Esperemos que estes consigam sobreviver ... para que viva a diferença!

CINEMA

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

TEATRO NO PORTO

“A Asa e a Casa”, pelo Teatro Pé de Vento

A Companhia de Teatro Pé de Vento prepara-se para repor “A Asa e a Casa”, da autoria de Teresa Rita Lopes, com encenação de João Luiz. O espectáculo, classificado para maiores de seis anos, estará em cena de 14 de Junho a 24 de Julho, na Biblioteca Municipal Almeida Garrett, no Porto.

A Asa e a Casa conta a história de um encontro entre um bonecreiro saltimbanco que

anda de praia em praia e uma vendedora de bolos que desce da serra até à praia para vender os seus deliciosos doces. Ele leva às costas a barraquinha de fantoches carregada de sonhos, ela leva à cabeça o cesto carregado de guloseimas. Ele percorre o mundo, ela vive no campo; não só não se conhecem, como cada um desconhece a forma de vida do outro. Trata-se de

um espectáculo que, tal como a brisa, traz uma frescura ao fim da manhã ou da tarde, nos dias quentes de Verão.

“A Asa e a Casa” estará em cena de terça a quinta-feira, às 11h00 e às 15h00, com sessões para o público escolar, e às sextas-feiras, sábados e domingos, às 16h00, para o público em geral.

Japão quer matar mais baleias

“Os Estados Unidos da América, pela voz de George W. Bush dizem querer uma Europa forte que os ajude a avançar com o projecto de liberdade e democracia para todo o mundo que apontam ao Mundo. O presidente da Comissão Europeia, Durão Barroso, disse “acreditar que o mundo melhora quando a Europa e os Estados Unidos trabalham em conjunto. Isto aconteceu em Washington em recente cimeira EUA/UE.

Embora sem constar dos comunicados finais, é provável que na cimeira tenha sido abordada a questão do alargamento do Conselho de Segurança das Nações Unidas. Os Estados Unidos querem um alargamento moderado de 15 para 19 membros e apenas admitem a entrada de dois novos países com assento permanente... Sem direito a veto durante 15 anos...

Os quatro principais candidatos a um assento vitalício no Conselho de Segurança da ONU são o Japão, a Alemanha, a Índia e o Brasil. Washington prefere o Japão. Washington já disse que reduziria para metade a cotização que deve entregar na ONU, se esta instituição não aceitar determinados reformas internas, reeditando uma “chantagem” iniciada por Ronald Reagan.

Neste jogo de xadrez, jogada vistosa foi a do Grupo dos 8 países mais ricos quando deliberou perdoar a dívida de 18 países pobres. Parece uma enorme dádiva (que beneficia os países atingidos) mas é insuficiente para garantir que com isso tais países irão sair da pobreza. As necessidades neste domínio têm mais zeros ao lado do cifrão.

Sublinhe-se, por último, nestes jogos de poder e contra poder que o Japão informou a Comissão Baleeira Internacional que iria aumentar quase para o dobro o número de baleias que captura por ano, supostamente para fins científicos.

Está em vigor, desde 1986, uma moratória para a caça à baleia com fins comerciais que atinge todos os países. Com a excepção, já se sabia, do Japão, um dos sérios candidatos a um lugar permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas.

João Rita

Os amigos mais próximos de Eugénio, poetas e ensaístas marcantes da cena literária portuguesa, liam comovidamente alguns dos seus poemas. Mas, de repente, ganhando coragem e erguendo a voz, notáveis anónimos, homens e mulheres, alguns muito velhos, outros muito jovens, levantavam a voz e liam. E ardiam.

DIZ-ME, EUGÉNIO

“Neste país/onde se morre de coração inacabado”



© Adriano Rangel

Desde há algum tempo que deixara nas estantes os muitos livros de poesia de Eugénio de Andrade. Por vezes perguntava-me a razão de tal esquecimento, com o nítido sentimento de culpa de quem aparta de si o Belo ou o Justo, mutilando-se nesse mesmo acto. Dizia-me, então, que a música que Óscar Lopes cedo pressentira na poesia de Eugénio não se coadunava com a ansiedade e o ritmo frenético da vida que levo. E os livros iam ficando na estante.

Estive ontem na vigília fúnebre de Eugénio na Cooperativa Árvore. Atentei nos pares de jovens namorados que iam chegando, quase timidamente, e nas flores que traziam, poucas e silvestres, sem pompa ou circunstância, mas certamente acabadas de colher. Os amigos mais próximos de Eugénio, poetas e ensaístas marcantes da cena literária portuguesa, liam comovidamente alguns dos seus poemas. Mas, de repente, ganhando coragem e erguendo a voz, notáveis anónimos, homens e mulheres, alguns muito velhos, outros muito jovens, levantavam a voz e liam. E ardiam.

Poucos poetas terão sido tão vividos como Eugénio. Quantos dos seus versos não circularam nos lábios dos amantes; quantos não foram glosados, plagiados, copiados, retorcidos até à exaustão, oferecidos em aniversários, decorados em surdina, declamados. Este poeta do rigor ganhara o quotidiano mundano das alegrias e tristezas cidadãs. Como, outrora, na ocupação de Paris, os poemas de Prévert circulavam em cópias de mau papel. Mas Eugénio não era um poeta popular na classificação académica. Depurando o verso até ao osso, fazendo da economia do sentimento e da observação elementar regra espartana de selecção, atento à terra e aos elementos, a sua poesia, por vezes quase experimental, era tocada, todavia, por uma graça astral. E as palavras subiam até ao silêncio, essoutra música.

Pobres as nossas existências destituídas do sono de uma maçã onde se espelha o rosto do poeta; deploráveis as vidas que se consomem no deve e haver das horas frenéticas, sem demorar nas dunas, sem a luz de um amor puro. Quem morre com o poeta, quem nos levou o oiro do dia? Mas havia esses pares de namorados que traziam flores silvestres, um pouco espantados, um pouco tímidos, de mãos dadas com o poeta.

IMPASSES e desafios

João Teixeira Lopes
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto

**“Deus me dê a paciência
de me conformar com
as coisas que não posso
alterar, me dê a coragem
de alterar as coisas
que posso, e me dê a
sabedoria de distinguir
entre umas e outras”**

(Christoph F. Oetinger).

A Educação Especial diz respeito ao atendimento multidisciplinar às diferentes necessidades educativas especiais. Seu objectivo principal é promover uma melhor qualidade de vida àqueles que, por algum motivo, são portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, todas as pessoas que precisem de métodos, recursos e procedimentos especiais durante o seu processo de ensino-aprendizagem. As necessidades podem ser decorrentes de: deficiência sensorial (auditiva ou visual), deficiência motora, deficiência cognitiva, super dotação ou altas habilidades, transtornos psicomotores, doenças crónicas, transtornos de personalidade, autismo, psicoses, Síndrome de Down, deficiência múltipla, inadaptação social, dependência química e outras.



© Adriano Rangel

Educação especial inclusiva

A ESCOLA que (a)prende

Arthur Moreira
da Silva Neto

amsneto@netcabo.pt

Licenciado em Pedagogia
e pós-graduado em
Socioterapia no Brasil,
pós-graduado em
Geriatría/Gerontologia na
Universidade de Aveiro e
mestrando em Ciências
da Educação na UCP.

A Educação Especial não deve ser dissociada da Educação Geral, mas sim dentro dela contextualizada, ou seja, o portador de necessidades especiais deve ser atendido no mesmo ambiente que o não-portador. A esta tendência contemporânea chamamos de Educação Inclusiva, uma vez que o portador de necessidades educativas especiais é inserido em classes regulares de ensino. Afinal, ele é tão digno e merecedor da educação como qualquer outra pessoa.

Nem sempre a comunidade é a favor da inclusão. Também alguns professores, coordenadores, directores e funcionários, desinformados ou pouco esclarecidos, oferecem resistência a estas tentativas. Mas não devemos recuar. Outrossim, precisamos ensinar à socieda-

de que as pessoas, antes de serem portadoras de necessidades especiais, são seres humanos capazes e dotados de inúmeras possibilidades, com um grande potencial a ser trabalhado. Nada justifica o seu isolamento ou segregação.

Entretanto, cada caso precisa ser analisado em particular, com muita seriedade, pois dependendo da situação geral da pessoa a inclusão pode não ser a melhor alternativa. Uma precipitação na inclusão pode provocar mais frustração do que satisfação ao portador de necessidades especiais, que precisa ter condições mínimas para se adaptar a determinadas realidades. Por exemplo, não seria interessante colocar um portador de paraplegia, para estudar numa classe regular que utiliza uma sala no quarto andar, sem ter elevadores na escola. Como seria o seu acesso à sala de aula?

Atenção e cautela só tendem a nos ajudar a tomar decisões sábias e positivas no que se refere à inclusão do aluno portador de necessidades especiais na escola regular ou no contexto da educação geral.

A Educação Inclusiva deve ser uma realidade nacional, nas escolas públicas e privadas, para que haja realmente um espaço amplo e democrático, destinado a todos, sem discriminações.

Quando falamos em inclusão pensamos em condições necessários à promoção de uma sociedade plural, repleta de diferenças individuais, mas com igualdade de oportunidades.

OS PROTESTOS

Protestos na Rússia contra privatização da investigação

Cerca de trezentos investigadores russos manifestaram-se recentemente em São Petersburgo para protestar contra uma reforma no sector da investigação pública que prevê, entre outras medidas, a privatização e o encerramento da quase totalidade dos institutos científicos.

Os manifestantes, que exigiam igualmente um aumento do orçamento destinado à investigação, consideram que as intenções do governo russo significarão, a prazo, a “morte

da investigação fundamental” naquele país. O projecto do ministério da Educação russo prevê, até 2008, a manutenção de apenas cerca de duzentos institutos de pesquisa pertencentes à Academia das Ciências, dos cerca de 2400 actualmente existentes.

“A ciência russa necessita de mudanças, mas não de uma reforma que a irá destruir completamente”, afirmava, por entre os manifestantes, o astrónomo Viktor Balankine.

Dias depois, a 23 de Junho, mais de dois milhões de professores russos assinaram uma carta, dirigida ao presidente Vladimir Putin, na qual exigem a actualização dos seus salários para o dobro até 2007. Foi uma “mobilização sem precedentes”, disse o porta-voz do sindicato dos professores Serguei Illiev.

NOME DE BAPTISMO INFLUENCIA DESEMPENHO ESCOLAR

O desempenho de um estudante pode estar ligado ao seu nome de baptismo, se os seus professores perceberem que ele foi dado por uma família de baixo nível socioeconómico, mostra um estudo realizado na Universidade da Flórida.

O estudo analisou mais de 50 mil casos, entre 1996 e 2001, num distrito escolar da Flórida, e percebeu que os professores esperam menos dos alunos com nomes que "soam" terem sido dados por pais de pouca instrução, diz o economista David Figlio. Segundo o académico, estas baixas perspectivas alimentam o fraco desempenho do estudante, como uma "profecia".

No estudo, Figlio mostra que um nome "branco", como «Drew», tem melhores classificações em exames de leitura e matemática do que um nome "negro", como «Dwayne». Mas «Dwayne» gera mais expectativas que «DWayne» e outros nomes "negros", como «Da'Quan». A diferença é a apóstrofe, percebida como sinal de pouca instrução e baixo nível socioeconómico. Os professores, por exemplo, costumam esperar um desempenho maior de «Charles» do que de «LeCharles». "Estas menores expectativas levam a um desempenho mais baixo do estudante".

Figlio, acrescenta que os nomes asiáticos são associados a sucesso, e que há menos expectativas em torno de crianças asiáticas que tenham nomes ingleses.

Outros cientistas fizeram estudos semelhantes sobre nomes e seus atributos étnicos e socioeconómicos. Um trabalho de investigadores da Universidade de Chicago e do Instituto de Tecnologia de Massacrastes, por exemplo, afirma que as pessoas com nomes percebidos como "negros" têm metade das chances de conseguirem um emprego do que pessoas com nomes "brancos".

Figlio sugere que os professores aprendam a perder os preconceitos que possam afectar os estudantes. "O factor educacional é o maior sector da economia americana (...) Se nos importamos com o crescimento nacional e o bem-estar nacional, devemos preocupar-nos com a educação", disse.

Fonte: AFP

Escola, física e sociedade

Dei comigo, há dias, num desses muitos encontros comemorativos do Ano Mundial da Física. O ano de 2005 foi escolhido pela ONU por corresponder ao centenário da publicação de importantes trabalhos de Einstein que revolucionaram toda a física clássica e que estariam na base do prémio Nobel que lhe foi atribuído em 1921.

Não sou propriamente um físico (de resto, sou antropólogo), mas interesse-me pela história do pensamento científico e pela revolução quântica que atravessou o século XX e que abalou quase todas as ciências, das naturais às sociais e humanas.

Mas, primeiro desabafo, fiquei abismado como nesse evento de nada disso se

falou. Os "cientistas" falavam de coisas banais e do senso comum de que é preciso aprender física nas escolas para haver desenvolvimento. Acho que Albert Einstein só pode ter-se contorcido no sono profundo que habita de momento.

Pensei mesmo que, embora entre físicos, professores e alunos de física, ninguém parecia conhecer os princípios base da distinção entre a física clássica e a física quântica. Que ensinarão, na escola, de Einstein e da revolução científica dos fundadores Bohr, Planck, Heisenberg, Born, entre outros?

Um empresário de renome dizia, com ar de quem inventara a fórmula mágica de como transformar Portugal num país desenvolvido e de como pôr a escola ao serviço da indústria, que, enquanto os estudantes não estudassem todos física e não se interrogassem a ponto de perguntarem sempre a razão das coisas, a sociedade não evoluía. Os professores não iam além da necessidade de se criar a curiosidade pela explicação dos fenómenos da realidade. Um insistia vivamente no método científico como gramática do comportamento. Outro falava de como a prática é fundamental e que a escola quase sempre fica na dimensão teórica, ao que o físico teórico, presente no debate, respondeu com a necessidade de se pensar a física não só como ciência aplicada e aplicável.

Senti-me mal com a superficialidade. Para não dar o meu tempo como mal empregue, usei falar com o "outro". Recordei um ensaio de Maria de Lourdes Pintasilgo, "tudo está em tudo; uma fundamental e fascinante teoria científica" para dizer que, provavelmente, não bastaria ensinar e aprender qualquer física para que uma sociedade se desenvolvesse. Era preciso saber que física se ensinava e se aprendia e se os próprios professores conheceriam todos como a revolução quântica mudara todo o nosso mundo. Não creio que tenha sido bem

recebido nem tão pouco compreendido. Claro que a física na escola é importante. Muito importante e, por isso mesmo, não deve ser maltratada.

Falei de alguns cientistas portugueses e estrangeiros que no ano de 1994 tinham elaborado a "Carta da Transdisciplinaridade" no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado no Convento da Arrábida, e que nos falam da necessidade de apagar algumas cegueiras científicas. Falei-lhes de Basarab Nicolescu, físico teórico, para quem a novidade irreductível da visão quântica continua a pertencer a uma pequena elite de cientistas de ponta. Nada. Não creio que tenha conseguido algo além de algum silêncio ensurdecido e de duas respostas perfeitamente descontextualizadas: a de um estudante do ensino superior que nada percebera do que eu dissera; e a dum empresário que respondeu que a Eng.^a Maria de Lourdes Pintasilgo tinha um raciocínio bem estruturado mas que era preciso um ensino prático nas escolas.

Parece que a revolução científica ainda não chegou às escolas secundárias. O nosso pensamento continua dicotómico, cartesiano, mecânico, simples, linear... e é isso que continuamos a ensinar na escola. E, de facto, os problemas são cada vez mais complexos. Para tudo e para nada pergunta-se, apenas: porquê? Mas continuamos a formar mentes disciplinares e fragmentadas, incapazes de pensar o todo e apenas as partes.

E, como recorda Pintasilgo, "grande parte dos problemas do mundo de hoje requebrem a ciência da complexidade. Mas há um real divórcio entre os dirigentes da coisa pública e aqueles que são capazes de manejar a «Nova Aliança», título que Prigogine deu ao seu famoso livro sobre a «metamorfose da ciência». Enquanto decisores políticos funcionarem apenas com categorias tradicionais, pode continuar a dizer-se que há «problemas complicados», mas ficam na gaveta «os problemas complexos», que só se podem resolver com a «ciência da complexidade» (2003: 210).



© Adriano Rangel

Os "cientistas" falavam de coisas banais e do senso comum de que é preciso aprender física nas escolas para haver desenvolvimento. Acho que Albert Einstein só pode ter-se contorcido no sono profundo que habita de momento.

Referência Bibliográfica

NICOLESU, Basarab (2000). O Manifesto da Transdisciplinaridade, Lisboa: Hugin.

PINTASILGO, Maria de Lourdes (2003). "Tudo está em tudo", Visão, 13 de Novembro.

VIEIRA, Ricardo (1999). "Modelos Científicos e Práticas Educativas: breve incursão no século XX" in Ser Igual Ser Diferente, Porto: Profedições.

E AGORA professor?

Ricardo Vieira

Escola Superior de

Educação de Leiria,

ESE-IPLeiria

rvieira@esel.iplleiria.pt

O diálogo, fenômeno essencialmente humano, nos deveria levar a duas dimensões: reflexão e ação. Assim, há que se questionar como a escola tem tratado as palavras. Coisa morta? Sombra? E quanto às crianças? A escola se abre para ouvir participar de seus diálogos?

Como professora posso dizer que já monopolizei espaços, mas estou em fase de aprendizado do quanto perde o professor que não desenvolve o hábito de ouvir e não incentiva seus alunos e alunas ao diálogo.

Explicitarei aqui algumas de minhas descobertas iniciais ao resgatar o papel das interações em sala de aula. Digo resgatar, pois estas sempre existiram e sempre vão existir ainda que “proibidas” em sala de aula, por isso ficando “clandestinas”.

Descobri, através do diálogo, as diversas maneiras que meus alunos tinham de ver o mundo que os rodeava, suas percepções, que muitas vezes iam na contra-mão do que eu pensava “ensinar”. Em uma conversa em sala de aula, cujo tema girava em torno de profissões, pude ser testemu-



© Ana Alvim

Diálogos contraditórios na escola: multiplicidade de vozes, valores e sentidos

...estou em fase de aprendizado do quanto perde o professor que não desenvolve o hábito de ouvir e não incentiva seus alunos e alunas ao diálogo.

AFINAL onde está a escola?

Márcia Guedes da Silva

Universidade Federal Fluminense. Membro do GRUPALFA: pesquisa em alfabetização das classes populares

nha de ricos e instigantes diálogos: um de meus alunos me dizia que gostaria de ser “matador de aluguel”, porque era uma profissão que ganhava muito dinheiro.

A fala deste menino, que inicialmente me chocou, estava impregnada de pontos de vista e maneiras de encarar o mundo, trazia as marcas de um tempo caótico e violento, em que o “ter mais” é enaltecido em detrimento do “ser mais”. Para o aluno naquele momento não importava o que fizesse, mas sim quanto poderia lhe render financeiramente o que pudesse fazer.

Diante da fala do menino, e percebendo que para ele seus discursos eram absolutamente “tranquilos”, senti uma enorme preocupação quanto àquela “normalização”. Assim, resolvi interferir, “inocentemente” e com ares de classe dominante, conversando com as crianças acerca dos perigos das profissões que o menino estava nos trazendo. Também tentei enfatizar que tais profissões não são regulamentadas, nem aceitas como profissões, e por isso poderiam ser perseguidas pela polícia. Mas fui interrompida pelo menino: “É profissão sim, tia! Você não disse que profissão serve pra ganhar dinheiro pra sustentar a família? Então... tem gente que sustenta a família assim”.

Neste momento, fiquei perplexa. Talvez o aluno tivesse razão. Muitas famílias poderiam fazer tais coisas apenas para sobrevivência. E eu me perguntava silenciosamente: E agora professora?

Como dizer ao menino que ele estava equivocado, se ele, com grande astúcia e inteligência, justificava suas posições valendo-se de meu próprio discurso? Fui obrigada a rever meus pontos de vista. Era impossível não “enxergar” aquelas reflexões fundamentadas, não nos livros didáticos mas no cotidiano da vida do menino. O mais interessante é que por coincidência, dias depois do acontecido, ouvi de um comentarista renomado num noticiário de televisão, comentários sobre as novas profissões da modernidade, entre elas algumas citadas por meu aluno.

Posso dizer que no diálogo em sala, tentava convencer os alunos a não verem algumas profissões como “normais” tais como traficantes, ladrões etc. No entanto, hoje percebo que tentava impor aos meus alunos a minha visão de mundo, apesar de naqueles momentos já também perceber que naquelas falas transpareciam vivências, experiências e visões de mundo. As palavras não eram “ocas”, mas denunciavam a situação em que nossa sociedade vive. Transparecia para mim, no diálogo nascido em minha sala de aula a ligação entre linguagem e vida, entre realidade e cotidiano.

A situação me obrigava a perceber que aquele aluno não estava fora da história mas imerso nela, caso contrário, no que diz respeito às profissões agiria como autômato: eualaria das profissões “normais e aceitas” na sociedade e ele se calaria. Naquele diálogo confrontavam-se valores sociais, contradiziam-se vozes. Daí a sensação que me incomodava – a sensação do desencontro: eu tentava falar a linguagem da escola, e meu aluno me trazia uma linguagem impregnada de vivências e de valores que se opunham aos que a escola pretende disseminar;

Posso dizer que aquele menino, ao me surpreender com suas palavras, expressou um movimento de autoria de pensamento, penetrou na linguagem viva, real e por isso histórica. Acredito que é deste tipo de diálogo que a escola necessita, um diálogo repleto de vivências e experiências que ouse puxar os fios do conhecimento construído pelos sujeitos. Ou seja, como nos diria Paulo Freire: dialogicidade como essência da educação voltada para a prática da liberdade.

ASTRONOMIA

Planeta semelhante à Terra encontrado além do nosso sistema solar

Um pequeno planeta semelhante à Terra foi descoberto além do nosso sistema solar, informou uma equipa de astrónomos americanos. Os cientistas afirmam que o planeta agora descoberto tem sete vezes e meia o tamanho da Terra e acreditam que possa ser o primeiro planeta rochoso encontrado em órbita de uma

estrela não muito diferente do sol.

Esta “super Terra” está em órbita da estrela Gliese 876, localizada a 15 anos-luz da Terra na direcção da constelação de Aquário. O planeta está tão perto da superfície da estrela que a sua temperatura deverá os 200 a 400 graus Celsius, disseram os astrónomos.

“Este resultado é um importante passo para responder a uma das perguntas mais profundas da humanidade: estaremos sozinhos no universo?”, disse Michael Turner, chefe do Departamento de Matemática e Ciências da Fundação Nacional de Ciências.

Fonte: AFP

UM MILHÃO DE CRIANÇAS TRABALHA EM MINAS

Cerca de um milhão de crianças e adolescentes com idades entre os 5 e os 17 anos arriscam diariamente a vida trabalhando em minas por todo o mundo, 400 mil das quais na América do Sul, alertou em Lima a delegação regional da Organização Internacional do Trabalho. A OIT estima que o total de crianças trabalhadoras chegue a 246 milhões, sendo que 180 milhões trabalham em situação de alto risco.

A OIT exortou os países envolvidos a tomarem medidas urgentes para retirar estas crianças das minas num prazo entre 5 e 10 anos, tentando despertar a consciência da comunidade internacional para o trabalho infantil, comum em regiões onde o desemprego é alto e as famílias têm poucos recursos.

Esta entidade pediu que os governos e o sector privado unam forças para transformar o trabalho nas minas numa actividade económica e ambientalmente sustentável, que não precise de recorrer às crianças como força de trabalho. "As crianças começam a trabalhar e deixam a escola devido aos empregos precários dos adultos", afirmou a OIT.

O trabalho nas minas é, segundo a OIT, "uma das piores formas de trabalho infantil" porque acontece em condições físicas e psicologicamente vulneráveis, como manipulação de explosivos, cargas pesadas, uso de substâncias tóxicas e uso de equipamentos ou máquinas perigosas.

A organização defende a aprovação de leis que ajudem as crianças a adquirir direitos, organizar cooperativas e melhorar a segurança e a produtividade dos trabalhadores adultos, além de melhorias de qualidade nas áreas da educação e da saúde.

Os propósitos da OIT, porém, parecem contrastar com as expectativas deste grupo da população. Em Maio, o Movimento Latino-americano de Crianças e Adolescentes Trabalhadores protestou, diante da Comunidade Andina de Nações, contra o plano de erradicação do trabalho infantil na Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela.

Fonte: AFP

Este texto é parte daquilo que venho tentando fazer à alguns anos: mexer com a memória do samba do Rio de Janeiro, através de um Projeto chamado «Puxando Conversa». Uma trama que envolve narrativas – cantadas ou não – de compositores, linguagem audiovisual, encontros públicos entre sambistas e outros amantes do samba e minha pesquisa acadêmica.

Girando em torno do samba, estão as formas que esses compositores vão criando para viver, re-inventando suas vidas, muitas vezes, a partir de situações adversas. Como diz Romildo, um compositor falecido em 1990, "casal perfeito não dá samba" fazendo alusão ao sofrimento como a pitada necessária para a criação artística, embora, ainda segundo o compositor, "não é aquele sofrimento pesado, mas um sofrimento mais leve, mais maleável: um sofrimento satisfatório".

Então, como parte desta tarefa de colher histórias, gravei em vídeo o que me contou um sujeito que morava em Bangu, zona oeste do Rio de Janeiro: estava desempregado e sem dinheiro, consequentemente, sua mulher e as duas filhas sofriam com a situação. Sem ter nada em casa para comer, pensava em ir ao seu antigo bairro – o Jacarezinho – porque ali sempre havia uma viração: de servente de pedreiro, um portão pra pintar, enfim, poderia ganhar algum "trocado". Tinha apenas o dinheiro da passagem. Quando ia saindo, sua mulher pergunta se ele não deixaria dinheiro para comprar pão para as crianças. Ele coça a cabeça, olha para as duas filhas e, compadecido, resolve ir até a padaria com o único dinheiro que tinha. No caminho pensava como ia fazer para chegar ao seu destino: "pular o muro do trem, dar calote no ônibus", alguma coisa ele faria. Chegou na padaria e se deu conta de que havia uma confusão na fila do caixa. Aproximou-se e viu que uma senhora mostrava ao gerente do estabelecimento um pão aberto, com alguns fios de cabelo dentro. Ao ver a cena, nosso personagem sorriu e pensou: "ganhei meu dia!" Voltou pra casa feliz e fez o samba "Cabelo no pão careca", que foi gravado pelo grande cantor Zeca Pagodinho, tornando-se um dos sucessos do intérprete, adiando as preocupações com o pão de cada dia de sua família, por um bom tempo.

O milagre dos pães

Como diz Romildo, um compositor falecido em 1990, "casal perfeito não dá samba" fazendo alusão ao sofrimento como a pitada necessária para a criação artística, embora, ainda segundo o compositor, "não é aquele sofrimento pesado, mas um sofrimento mais leve, mais maleável: um sofrimento satisfatório".



da esquerda para a direita: Barbeirinho, Luiz Grande e Marcos Diniz

Mesmo sem a música, segue a letra do samba, "Cabelo no pão careca"

"Bolo na padaria/ Maria pulava igual perereca/Pão doces e broas viram peteca/pegaram o padeiro e quebraram a munheca (por que?)/Porque encontraram cabelo no pão careca/Porque encontraram cabelo no pão careca/Sonho virou pesadelo/brigadeiro perdeu a patente/confeitaram o confeitador com a massa de pão para cachorro-quente/Deixaram o gerente, um tal de Clemente-Sem uns cinco dentes e só de cueca/Porque encontraram cabelo no pão careca".

Essa é uma das histórias(1) de Carlos Roberto Ferreira Cesar, mais conhecido como Barbeirinho do Jacarezinho, que, juntamente com Luiz Grande e Marcos Diniz, formam o Trio Calafrio, apelido que os identifica no mundo do samba. Com muito bom humor, juntos, eles têm criado situações muito instigantes para pensarmos sobre o cotidiano dos moradores mais pobres do Rio de Janeiro. Em outros sambas, já acharam uma antena parabólica "no mato" e colocaram em cima do barraco, no alto do morro, transformando o dia-a-dia daquela "comunidade", chegando a mudar, inclusive a relação com a polícia, que passa a desconfiar da súbita transformação do "padrão de vida" e do intenso movimento no barraco; Cantam a história de "Mary Lu", uma mulher que fez faxina para a classe média da zona sul do Rio de Janeiro e com os "cacarecos" que foi ganhando (pois iriam para o lixo) monta um brexó na Baixada Fluminense (região da periferia da cidade do Rio de Janeiro). Torna-se empresária de sucesso, "reciclando" os objetos que ganha – "em cadeira velha ela passou verniz, em gravura da antiga tirou cicatriz"... Paralelamente recicla sua vida amorosa, pois trocou um "cafifa que lhe gaviou" por um novo amor.

Barbeirinho, seus parceiros e tantos outros são os cronistas do cotidiano de uma população que, geralmente, sem nomes, sem histórias, só tem visibilidade nas tragédias ou nos números que tentam justificar as mazelas da sociedade brasileira.

2) Do vídeo "Histórias, fios desencapados", com Luiz Grande, Barbeirinho do Jacarezinho e Marcos Diniz. Rio de Janeiro:TV Maxambomba,1998.

FORA da escola

Valter Filé

vallterfile@yahoo.com.br

Membro do Grupo de Pesquisas Redes de Saberes em Educação e Comunicação: questão de cidadania, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ

Jorge José era um escritor bem sucedido. Encontrara a fórmula perfeita de agradar ao grande e ao pequeno público. Escrevia histórias “fatais como o destino”. No espaço de um ano conseguira publicar dois livros e todos eles esgotavam edições atrás de edições num fluxo incontínente de vendas que espantava a crítica, mas enriquecia estrondosamente a editora - de livros pagos pelos autores - onde Jorge José subsidiara a sua primeira obra.

“O fenómeno”, como o apelidavam os críticos, ganhara a veia literária por acaso numa tarde fatídica em que fora brutalmente atropelado quando atravessava a rua de olhos postos numa beleza loira que, no outro lado do passeio, esperava a mudança do sinal vermelho para os peões.

Seis meses no hospital. Vários tratamentos dolorosos. Muitas transfusões de sangue. E por fim a alta médica. À qual imediatamente sucedeu a publicação da sua primeira obra, “O Sono da Morte”, escrito nas longas noites de insónia que passara no hospital. A pilha eléctrica, em formato de caneta, enfiada na boca para não incomodar os outros doentes e a folha pousada numa das pernas imobilizadas. Tudo sem a ajuda dos óculos. Que só pôde usar passado um mês do acidente devido à fractura que sofrera na cana do nariz. E com uma persistência nunca vista pelo pessoal médico e de enfermagem.

vezes tão depressa foi a história pensada como foi escrita. Duas tardes bastaram para o enredo estar completo. Dois meses e tal para o livro estar nas prateleiras de todos os hipermercados.

Mas quando menos seria de esperar, o pior aconteceu. A crítica mostrava-se de repente enjoadada do estilo fatal de Jorge José. Alguém escrevera numa revista da especialidade: “o escritor doentio tarda em sair da ala hospitalar”. Outros parodiavam: “no pico do Verão mais quente que alguma vez se fez sentir está a ser difícil aguentar um terceiro internamento”.

Certo é que a ironia abria uma ferida de morte em Jorge José e fazia-o sentir-se verdadeiramente como um cadáver a quem o assassino dá mais um pontapé. Apesar do seu editor o aconselhar a retomar a escrita no Inverno, quiçá a altura mais propícia para o seu estilo literário, Jorge José es-

Sucesso de morte



© Adriano Rangel

RETRATOS
Andreia Lobo

O sucesso fora inesperado. A tal ponto que a editora conseguiu finalmente algum lucro e dispensou a sua carteira de clientes, composta por mais três escritores que pagavam para serem publicados. Embalado pelas vendas, Jorge José aproveitara para no meio ano seguinte editar “Boleia para a Morte”, um segundo best-seller, com mais de trezentas e tal páginas. A crítica caíra aos seus pés emocionada com “a presença na obra da susceptibilidade de alguém cuja vida se encontra em perpétua convalescença”. E assim a fama e a fortuna de Jorge José aumentavam. Também a pressão do editor para que continuasse a escrever...

Jorge José costumava sentar-se à mesa da cozinha, com um bloco de apontamentos à frente e de mais não precisava para que a inspiração surgisse do nada. Foi ao receber uma mensagem no seu telemóvel que tivera a ideia para “SMS Mortal”. Como bom sucessor dos dois anteriores, o livro continha todos os ingredientes do costume: o suspense, o drama e a morte do personagem principal ou de alguém próximo a ele. Tal como das outras

tava decidido a inverter a situação. Ligou ao editor e prometeu: “Vou tirar definitivamente a morte da minha vida!” Deixou então a mesa da cozinha e mudou o seu local de escrita para a esplanada da praia. O sol, o mar, eram de certeza óptimos inspiradores para uma mudança de tema.

Durante a época balnear ninguém ouviu mais falar de Jorge José que, entretanto, para não ter de estar sempre a consumir na esplanada, alugara uma barraca e aproveitara para se queimar um pouco e disfarçar as cicatrizes do acidente. Três meses árduos de trabalho e Jorge José publicava “Barraca Escaldante”, uma história de sexo e traição com um areal paradisíaco como cenário. Era Setembro. E escusado será dizer que o livro foi um sucesso.

PUB



Centro de Estudos Superiores
Universidade de Coimbra
Alcobaça

Curso de Formação Especializada em Administração Escolar

Destinatários: Todos os educadores de infância, professores do ensino básico e professores do ensino secundário com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.

Candidaturas: Até 29 de Julho 2005

Informações: Praça 25 de Abril, n.º 75/ 2460 – 018 Alcobaça
Telefone: 262 580 870 Fax: 262 580 871 correio electrónico: mmca@ci.uc.pt

APOIO À GUERRA ANTITERRORISTA DE BUSH COMEÇA A ESMORECER

Três anos e meio após os atentados de 11 de Setembro de 2001, o apoio aos métodos do governo de George W. Bush na “guerra contra o terrorismo” começam a dar sinal de enfraquecimento nos Estados Unidos,

“Os americanos tornaram-se cépticos”, afirma o cientista político Paul Light, professor da Universidade de Nova Iorque, ao passo que o senador republicano Lindsey Graham, um dos muitos parlamentares do partido no poder que se mostram perplexos diante de alguns dos métodos do governo Bush, afirmou que este acabará por perder esta guerra “se não tomar cuidado”. Até a Câmara dos Representantes, habitualmente leal ao governo, mostrou-se contra os poderes de investigação da Polícia Federal (FBI) nas bibliotecas públicas do país, onde, desde o Outono de 2001, são investigadas como parte das medidas antiterroristas da “Lei Patriótica”.

Recentemente, o ex-candidato democrata à presidência dos Estados Unidos, Dennis Kucinich, um político identificado com a esquerda, e Walter Jones, um republicano conservador, aliaram-se para exigir, mediante um projecto de lei, um calendário de retirada das tropas americanas do Iraque.

Em 2003, Jones disse que os americanos deveriam rebaptizar as batatas fritas (French Fries = Batatas Francesas) como “batatas da liberdade”, num protesto contra a posição de Paris contra a guerra no Iraque. Agora, Jones afirma estar com o “coração devastado” pela morte de 1700 soldados americanos numa guerra cujos motivos, como a presença de armas de destruição em massa, eram “infundados”.

Este projecto, que divide os parlamentares e já foi rejeitado pelo governo Bush, reflecte a crescente preocupação da opinião pública sobre a situação no Iraque. Uma sondagem do Instituto Pew, publicada em meados de Junho, mostrava que 46% dos americanos querem que as tropas abandonem o Iraque, contra apenas 36% que pensava o mesmo em Outubro do ano passado.

Fonte: AFP

Alguns textos publicados na edição de Maio da Página da Educação, como por exemplo, o editorial de José Paulo Serralheiro e os textos de Rui Trindade e Ariana Cosme, de Isabel Baptista e de Licínio Lima, desafiaram-me a alterar o assunto sobre o qual tinha pensado escrever. A tónica colocada, nos referidos textos, da necessidade de se promover um debate, sem preconceitos corporativistas, acerca dos múltiplos problemas da escola e do sistema educativo e de identificar os “andaimes” que permitam a reinvenção da escola, levaram-me a adiantar alguns rascunhos da minha reflexão sobre as potencialidades, mas também fragilidades e contradições, da constituição das Redes Sociais nos municípios portugueses.

Como julgo ser do conhecimento dos leitores, em 1997, foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 197/97 de 18 de Novembro o Programa de Rede Social. Este Programa, que surgiu na sequência do ano dedicado à “erradicação da pobreza”, procura otimizar a “secular e fecunda tradição de entajuda familiar e de solidariedade mais alargada”(preâmbulo) existente no nosso país, a partir do convite às instituições da sociedade civil, a intensificarem e a concertarem esforços em ordem à resolução dos problemas das comunidades e à melhoria da qualidade de vida dos residentes no município. Neste contexto, a rede social é definida como “um fórum de articulação e congregação de esforços, baseia-se na adesão livre por parte das autarquias e das entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos que nela queiram participar” (preâmbulo), que deve promover um trabalho construído na base das parcerias entre as entidades envolvidas no processo. Assumindo os princípios de subsidiariedade, da integração, da articulação, da participação e da inovação, o programa de rede social tem, genericamente, os seguintes objectivos: formar uma cons-

Mesmo a passo de tartaruga, pode ser que se percorram novos caminhos para a (re)dignificação da Escola Pública



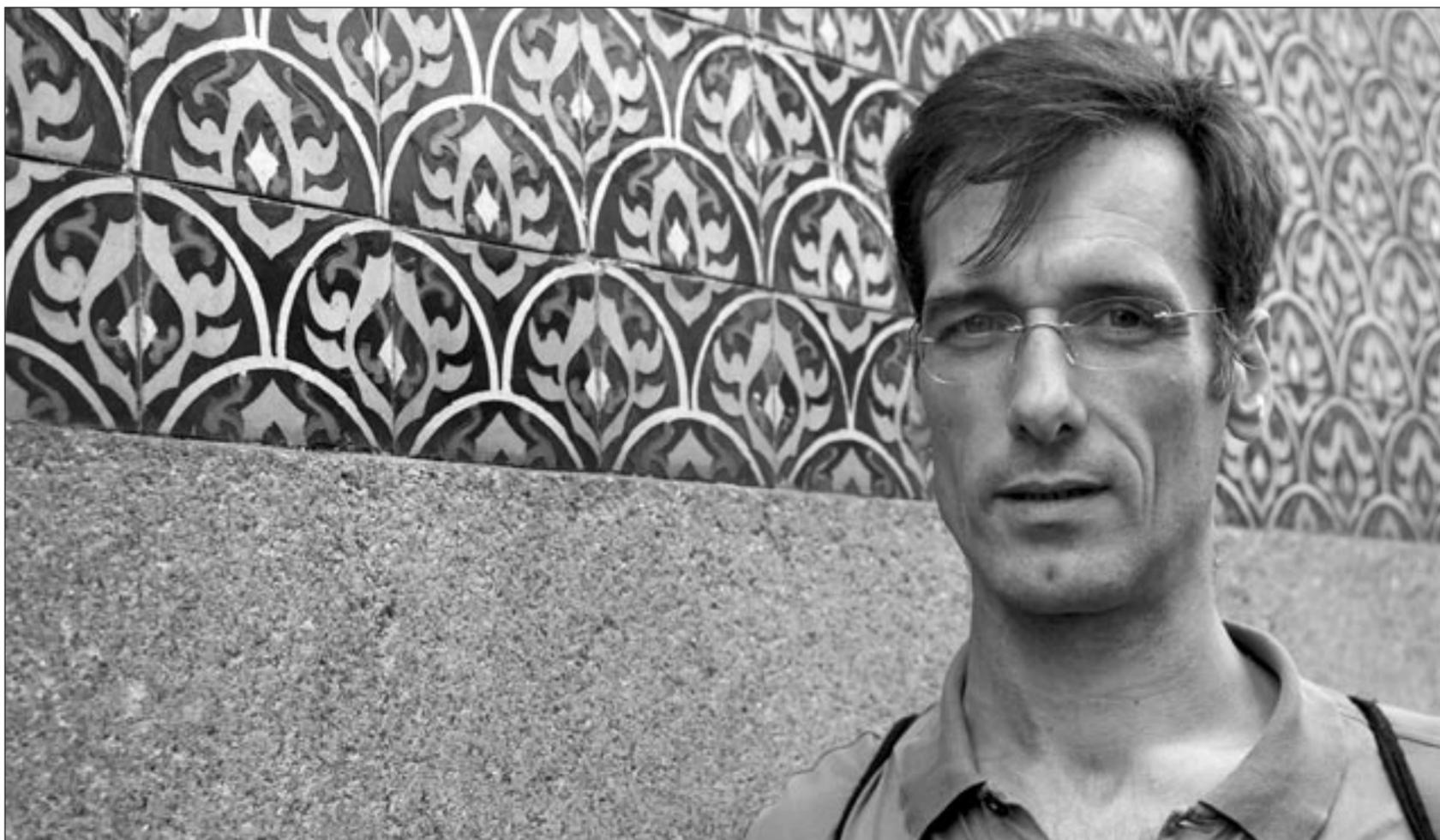
© Adriano Rangel

Escolas, comunidade e rede social

ciência colectiva sobre os problemas sociais, articular esforços entre os parceiros para o estudo dos problemas e respectivas respostas, otimizar as respostas locais para responder aos problemas, incentivar redes de apoio social integrado de âmbito local, contribuir para a cobertura equitativa do concelho em serviços equipamentos sociais e promover o planeamento estratégico. No que se refere ao modelo de funcionamento, a rede social assenta no princípio da parceria e no reconhecimento do valor de complementaridades, organizando-se a partir do Conselho Local de Acção Social (fórum de âmbito concelhio) e/ou de Comissões Sociais de Freguesia e/ou Inter Freguesias (fórum de âmbito de freguesia). Espera-se destes fóruns, o desenvolvimento de iniciativas integradas de desenvolvimento social com vista à diminuição dos problemas identificados no seu território. Os principais instrumentos de planeamento são o Diagnóstico Social Participado, e o Plano de Desenvolvimento Social. O primeiro documento visa a caracterização da situação actual do concelho, nomeadamente através do levantamento dos seus recursos e dos seus problemas; O segundo documento deve conter a definição das grandes linhas de desenvolvimento estratégico, que contemple as acções e os projectos prioritários a realizar para a resolução/remediação dos problemas identificados no Diagnóstico Social.

Há algum tempo que acompanho o processo de implementação da Rede Social de dois concelhos do norte do país. Tenho-me interrogado sobre a importância deste programa na mudança pessoal e social dos seus actores e comunidades e sobre os seus possíveis efeitos na mudança da escola e, em particular, na relação escola/comunidade. Dirá o leitor, a sua importância depende dos processos e práticas implementadas, pois já estamos fartos de resoluções, de decretos-lei bem (ou mal) intencionados e teoricamente bem arquitectados. Concordo, mas é hoje, mais do que nunca, necessário explorar todos os caminhos que possam levar à (re)dignificação da Escola Pública, mesmo que este caminho tenha que ser percorrido a passo de tartaruga. São múltiplas as entradas possíveis para a análise destas experiências. Por agora, fico-me com breves considerações gerais instalando-me no confortante espaço das possibilidades.

(continua na página 33)



© Ana Alvim

Cerâmica e azulejaria do Porto ao abandono

Guilherme Teixeira é um apaixonado pela cerâmica e azulejaria antiga produzida no Porto. Começou a sua formação em 1986 através de um curso técnico-profissional e desde aí não parou de desenvolver o seu interesse, trabalhando como técnico de conservação e restauro em diversos locais do país e do estrangeiro.

Preocupado pela crescente degradação deste património da cidade, este ceramista de 41 anos quer desenvolver um projecto de salvaguarda e recuperação dos exemplares ainda remanescentes.

Na sua opinião, a escola pode ter um importante papel a desempenhar neste processo. Explica porquê nesta conversa com a Página.

Em que contexto surge a indústria de azulejaria no Porto e qual a sua importância no contexto da produção de cerâmica nacional?

A indústria de azulejaria portuguesa surge a partir de meados do século XVIII, altura em que as antigas olarias começam a transformar gradualmente as suas práticas através da introdução de novas tecnologias, nomeadamente do uso de faiança branca, dos fornos e das prensas. Num espaço de 30 a 40 anos surgem quatro grandes fábricas que marcam a produção da cerâmica portuguesa daquela época, denominadas por “Faianças Portuguesas”.

Após este primeiro período de crescimento, entram em decadência após as invasões francesas, seguindo-se um novo recrudescimento desta indústria na cidade, após as guerras liberais, que atravessa todo o século XIX e princípios do século XX.

Foi um período florescente e produtivo, durante o qual se verificavam transferências de mestres ceramistas entre as diferentes fábricas ou o estabelecimento por conta própria de alguns deles.

Por volta de 1927 dá-se o início da extinção das principais fábricas de cerâmica do Porto e de Vila Nova de Gaia – concelho onde já se localizava a maioria delas.

A azulejaria da cidade tinha uma estética muito própria, em particular no que se refere aos azulejos relevados, sendo possível identificar actualmente, em certas cidades brasileiras e em Lisboa, por exemplo, os azulejos que eram fabricados no Porto.

Que razões estiveram por trás da decadência desta indústria?

Eu diria que se deveu ao gradual desuso da cerâmica na construção de edifícios, consequência dos gostos e das marcas da época, à influência da oferta proveniente do estrangeiro e ao facto de esta indústria não se ter adaptado às mudanças.

Esta decadência é visível ainda hoje através do mau uso dado às cerâmicas na construção de novos edifícios – como é o caso da Faculdade de Letras do Porto, que tem apenas quinze anos de existência mas cuja degradação do revestimento exterior é acentuada –, mostrando que a cerâmica já não entra nos parâmetros de trabalho de qualidade de alguns sectores da construção civil.

Quais são as vantagens da utilização do azulejo no revestimento dos edifícios?

O azulejo, tal como qualquer revestimento cerâmico, tem um conjunto de qualidades estéticas e técnicas que fazem dele um material de eleição: é altamente luminoso – porque reflecte a luz –, é decorativo, é impermeável e auto-lavável.

No caso da cerâmica portuguesa, a troca de saberes entre as diversas fábricas criou um estilo e uma gramática estética muito próprias, que tornaria possível a sua recuperação através de uma linguagem actual no contexto de uma tradição muito prestigiada.

Julgo que tem um projecto que pretende recuperar essa tradição numa perspectiva contemporânea. Pode falar-nos um pouco acerca dele?

O meu projecto passa por reinserir a produção de cerâmica, e nomeadamente da azulejaria, visto que poderia constituir uma grande aposta em termos turísticos e na própria imagem da cidade.

Depois de um período em que o património edificado do Porto esteve ao abandono, assiste-se actualmente a um reinvestimento na recuperação dos edifícios antigos. Porém, o revestimento azulejar tradicional é banido para dar lugar a paredes pintadas de branco ou de amarelo-ocre. Os azulejos, alguns deles centenários, são atulhados, esquecidos ou deitados fora, sem qualquer controlo por parte das entidades competentes.

A minha ideia é incentivar a criação de um conjunto de regras que proteja este património e reponha aquele que já se perdeu, o que implicaria a produção de réplicas. No caso da cidade do Porto, esse trabalho está ge-



© Ana Alvim

“É preciso recuperar o tempo perdido”

“A azulejaria da cidade [do Porto] tinha uma estética muito própria, em particular no que se refere aos azulejos relevados, sendo possível identificar actualmente, em certas cidades brasileiras e em Lisboa, por exemplo, os azulejos que eram fabricados no Porto”.

ogرافicamente muito disseminado.

Este factor, aliado ao facto de o restauro, a conservação e a produção de réplicas serem áreas com parâmetros de trabalho relativamente definidos e de muitas escolas do Porto estarem equipadas com fornos de pouco ou nenhum uso, poderia potenciar a participação das escolas neste processo, nomeadamente ao nível de saídas profissionais.

Estudar a réplica de um azulejo, ou de um conjunto de azulejos, pode ser uma actividade interdisciplinar interessante do ponto de vista educativo, abarcando áreas como a história, o desenho, a matemática, a química e a física.

Está a tentar dizer, então, que a escola poderia beneficiar desse trabalho garantindo saídas profissionais aos alunos como assumir um papel importante na formação

de uma consciência que alerte para a necessidade de se preservar esse património...

Sim. Eu julgo que a formação para a salvaguarda do património, em particular o da cidade do Porto, deveria constituir uma preocupação de toda a comunidade, podendo a escola constituir um excelente local para a divulgação de um projecto desta natureza.

Acredito que se os mais jovens estiverem informados acerca da sua importância e o associarem a uma perspectiva histórica do nosso passado, isso os levaria a repensar certas atitudes de destruição gratuita e de menosprezo em relação ao que habitualmente é encarado como “velho”.

Além disso, a reabilitação deste património poderia constituir uma saída profissional para aqueles jovens que têm tendência para as artes e não se identificam com as saídas profissionais postas habitualmente à disposição no mercado de trabalho, criando um conjunto de recursos humanos capazes de intervir com qualidade nesta área.

Que apoios tem para desenvolver este projecto?

Eu tento limitar o meu papel à divulgação, mas tenho contactado instituições públicas e privadas como a Câmara Municipal do Porto, a Universidade Portucalense, o Museu Nacional de Soares dos Reis, um banco privado que actua habitualmente como mecenas cultural, entre outras.

“O mais importante, no entanto, será mesmo salvar o mais que se possa e no mais curto de espaço de tempo possível, porque tem-se destruído muito e perdido mais ainda. É preciso recuperar o tempo perdido”.

Que receptividade tem obtido?

A receptividade a esta ideia tem sido boa, porque a maioria das pessoas que eu contacto retém na memória uma cidade repleta de cerâmica, entre azulejos, estátuas vidradas, telhas de beiral decoradas – estas últimas muito exclusivas da cidade, mas pouco estudadas e sobre as quais existem poucas referências. Neste campo há um trabalho enorme a fazer. A questão é que esse material é tão vasto e tão diverso que merecia um estudo aprofundado e apoio a diversos níveis.

Das conversas que vou mantendo, julgo que as pessoas apercebem-se da necessidade de conservar todo este património e sinto que nelas existe um brio e um amor muito próprio à imagem que têm das ruas da nossa cidade. Depois, é preciso não esquecer que o desenvolvimento de um projecto desta natu-

reza à escala concelhia poderia abrir perspectivas de não só reabilitar-se a área da cerâmica como uma indústria representativa da cidade como implicar a criação de postos de trabalho e a promoção turística.

Que fazer com o espólio proveniente das antigas manufacturas proveniente desta região? Há alguma entidade que cuide desse património ou essa tarefa está dependente da iniciativa de particulares?

Julgo que tudo deveria começar por um debate público onde se apresentem propostas viáveis e realistas. É preciso não esquecer que se trata de um património público que perde o seu valor se for deslocado do local original. O mais importante, no entanto, será mesmo salvar o mais que se possa e no mais curto espaço de tempo possível, porque tem-se destruído muito e perdido mais ainda. É preciso recuperar o tempo perdido.

Ao que julgo saber, tem também a ideia de criar um museu virtual dedicado a esta área...

Sim. A ideia é criar um “Museu das Faianças Portuenses” na Internet, um espaço que centralizasse informações e funcionasse com os contributos de ceramistas e de historiadores. Mas para isso é indispensável garantir o apoio de um mecenas que se interesse por este projecto.

FACE A FACE

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

Um grupo de pais e professores organizou na Província de Córdoba, na Argentina, uma proposta solidária inovadora: «O banco de horas comunitário». Através dele dá-se educação e formação e permite-se reunir as condições para o desenvolvimento de uma cooperativa de ensino. Desde o início que pais, educadores e professores se associaram para prestar um serviço educativo inovador à comunidade. Cerca de 80 por cento das famílias associadas estão à margem do sistema económico formal. Elas têm vindo a formar uma rede de organizações solidárias sustentadas por um fundo comum baseado no compromisso de trabalho voluntário. Gerem recursos intersectoriais e, através da troca de tempo, criaram uma verdadeira moeda social. A Página publica neste número, um depoimento recolhido no local por uma das suas colaboradoras, Regina Leite Garcia, professora na Universidade Federal Fluminense e coordenadora do GRUPALFA – grupo de investigação em alfabetização das classes populares.



Uma iniciativa comunitária

Cooperativa Educacional “Olga Cossettini”

Somos cerca de quarenta famílias com crianças em idade escolar. Vivemos numa zona semi-rural de Capilla del Monte, província de Córdoba, Argentina.

Quando fizemos uma investigação acerca da oferta educativa da zona, percebemos que não existia nenhuma alternativa, e que as escolas se tinham convertido em recipientes da crise social, reflectindo-se na sua própria crise. Não contam com um corpo docente estável, nem existe formação contínua por falta de oferta e de recursos.

Existe uma certa competição entre as escolas, para conservarem o número de alunos matriculados, não apelando à qualidade pedagógica, mas sim desvalorizando-se umas às outras. Estão superlotadas, o que aumenta os índices de violência entre os alunos e docentes dentro e fora das salas de aula, resultado de uma sociedade competitiva e massificadora, e onde num estrito espaço de ensino aprendizagem se torna impossível vincular a inter-relação e a contenção.

Parece que já não existe diálogo entre docentes e pais, transformando-se este num monólogo que ecoa nos corredores da comunidade educativa, e quando se torna pior transforma-se em violência.

É como se nos tivéssemos deparado com os restos de um naufrágio. Aqui e ali existem partes valiosíssimas, no Ministério, nas escolas, nas famílias, mas essas partes não formam nem corres-

pondem a um todo onde interajam activamente.

Dá a sensação que Ministério se impõe sem moderação. Talvez se trate apenas de uma transição, até que as escolas percebam que o novo modelo da Lei Federal lhes permite uma maior autonomia. Talvez a autonomia não seja possível dentro dos normativos que regem as nomeações dos titulares de cada escola (que não dependem dos directores, senão das listas de graduação e da valorização).

Mas esta transição pode durar muito mais do que os nove anos do ensino básico obrigatório que os nossos filhos têm que cumprir. A isto oferecemos resistência pois não queremos que eles pensem que aprender é uma obrigação, uma negociação imposta por factores que não podemos mudar, que a vida começa no recreio e nas férias ou que são enviados pelos seus pais para esse lugar pressionados pelas circunstâncias, como um perdão ou um castigo.

História institucional

Mas não estávamos sós nesta encruzilhada, encontramos uma excelente educadora, que tinha dirigido durante oito anos uma experiência inovadora numa escola pública, nos níveis de iniciação, primário, se-

cundário e terciário. Recentemente ela tinha-se mudado para a nossa zona, por se ter aposentado.

Dispôs-se de imediato a dar-nos conta da sua proposta, a pôr-nos em contacto com uma rede de educadores, e a acompanhar-nos nos primeiros passos. Indicou-nos as irmãs Cossettini e a Luís Iglesias como referências pedagógicas e bibliografia obrigatória.

E foi assim que em Agosto de 1997, reunimos cerca de quarenta pessoas para partilhar um vídeo sobre “A Escola da Senhorita Olga”, e para dar a conhecer a professora Velia Bianco (Veyi) à comunidade educativa de Capilla del Monte. O vídeo serviu de arranque para o diálogo sobre a escola que queremos para os nossos filhos, e combinámos continuar a reunir-nos quinzenalmente para vislumbrar a melhor maneira de alcançarmos os nossos objectivos.

Os docentes interessados em participar, entregaram os seus currículos e formaram um grupo de estudo tendo como base o material que Veyi recomendava.

Os pais comprometeram-se a procurar um local apropriado para iniciar as aulas em Março de 1998. Por sua vez nós iniciamos o contacto com as escolas que Veyi nos tinha apontado como escolas de referência. Começámos por investigar as leis provinciais para abrir uma escola e o tipo de organização



© Adriano Rangel

legal de acordo com o que nos propúnhamos.

Em primeiro lugar, tivemos que optar entre Associação Civil sem fins lucrativos ou Cooperativa. Ao ser um empreendimento colectivo devíamos encontrar uma forma legal que legitimasse o grupo como sendo o dono, para que o esforço partilhado se capitalizasse equitativamente.

Influenciados pela história do cooperativismo e por diferentes assessores, incluindo Veyi, identificámo-nos com a figura da Cooperativa. Uma Associação Civil é uma organização de apoio, enquanto que uma Cooperativa de Serviços é uma organização de Base. A diferença está em que uma se ocupa em ajudar outros, enquanto que a outra se ocupa em oferecer serviços aos seus próprios associados (como sucede com as mútuas). A nossa cooperativa presta serviços aos seus sócios e à comunidade.

A Inspectora Geral da província de Córdoba, Liliana Amuchástegui é quem pode dar fé das nossas actividades, pois visitou-nos durante o decurso destes três anos fundadores, e conhece a proposta e o trabalho realizado na sala de aula.

Contamos com o apoio do município de Capilla del Monte e trabalhamos em colaboração. Monsenhor Luís Donato foi nosso protector. Também contámos, em várias ocasiões, com a visita do Licenciado António Cicioni, Director do projec-

to de Escolas Experimentais da Província de San Luís, e presidente da Fundação CIPPEC.

O compromisso dos pais

Tendo começado com quatro grupos e organizado a escola por áreas, os custos mínimos operativos aproximariam a quota aos 80 dólares e a proposta educativa em Capilla e dos outros estabelecimentos não superava os 35 dólares (primária). Para além desta comparação, na nossa comunidade educativa eram poucos os que podiam assumir essa quota.

A proposta que surgiu do grupo para resolver essa diferença foi engendrar negócios. Ou seja, que não podendo sós, íamos tentar juntos. Não é a mesma coisa a sinergia de uma só família e a de um grupo de famílias. A principal condição está no facto de que o grupo assuma totalmente esta decisão, porque não é suficiente só o esforço de alguns, e gera muitos conflitos devido ao inevitável confronto de esforços e atitudes. A Cooperativa, actualmente, não recebe apoio económico do governo provincial nem municipal.

Em simultâneo com a configuração do corpo docente assim ficou a sua organização geral:

· O Conselho de Administração da Cooperativa

- A Comissão de Gestão de Recursos
- O Banco de Horas
- A Assembleia mensal de pais e docentes
- Oficinas de educação não formal. Cursos de habilitação docente com créditos do DNeP da Província de Córdoba.

O Conselho de Administração da Cooperativa reúne-se quinzenalmente e é formado por pais e docentes. Tem a seu cargo a responsabilidade de articular as relações, legalizar as actividades, administrar os recursos, executar as decisões tomadas na Assembleia de sócios.

O Conselho promove também as relações interinstitucionais gerando e fazendo parte de uma rede dentro do próprio ambiente educativo e cooperativo a nível nacional e internacional. Avaliza os projectos propensos ao desenvolvimento de fundos que comprometem a cooperativa com entidades governamentais, sejam elas provinciais, nacionais ou em associação com escolas públicas da zona ou empresas particulares.

A Comissão Gestora de Recursos é formada integralmente por pais. Reúne-se uma vez por semana. Tem por finalidade desenvolver projectos viáveis para a criação de recursos que sustentem as actividades da Cooperativa. Os projectos são apresentados por escrito e distinguem-se entre os de curto, médio e longo prazo, assim como aqueles que contêm actividades pedagógicas para desenvolver com os alunos. (lombricompuesto(1), oficina de carpintaria, horta, cestaria, pastelaria, etc.).

O Banco de Horas é um sistema de compensação de esforços e uma forma de capitalizar e potenciar os recursos humanos da comunidade educativa. A Cooperativa propõe actividades que são necessárias para sustentar a escola, como seja a sua manutenção, construção, gerador de eventos, confecção de material didáctico, etc. Cada família tem uma caderneta de trabalho comunitário, na qual registam as horas dedicadas a essas actividades, num valor equivalente a 3 dólares a hora.

A Cooperativa por sua vez através de uma campanha de desenvolvimento de fundos obtém donativos de objectos e matéria-prima que forma parte de uma provedoria. Actualmente contamos com madeiras provenientes de embalagens. As famílias podem adquirir as madeiras, ou o que tenhamos na provedoria, com as horas trabalhadas. Essas horas também são valores negociáveis dentro da comunidade educativa, ou seja, os pais e os docentes podem trocar particularmente, produtos e serviços, usando como pagamento as horas registadas nas suas cadernetas. Uma vez por mês realizamos uma feira onde os participantes fazem um intercâmbio de produtos diferentes.

Que significa ser sócio fundador?

Significa ser dono de um sonho. Que está tudo por fazer. Que é o momento de investir dinheiro, esforços, ideias, contactos, força, tempo. Que a nossa opinião tem valor. Que não somos um cliente. Que o futuro é hoje. Que não sou o único dono. Que não há descanso. Que o mais importante passa por nós. Que não é o mesmo, que não é fácil nem difícil, basta estarmos de acordo e cumprirmos. Significa que sentimos que se algo está a faltar somos chamados a alcançá-lo.

A parte mais atractiva do projecto foi não contarmos com nenhum capital inicial. Absolutamente nenhum. O nosso capital foi o desejo imenso, a urgência de projectar até onde fosse possível o compromisso e a capacidade de trabalharmos juntos, nesta acção difícil que arriscadamente iniciámos. O nosso sonho deu-nos asas e lançámo-nos sem rede. Recebemos como contávamos o nosso primeiro donativo (100 dólares) que nos ajudou a começar. Reformámos uma oficina e a garagem da casa de uma das docentes e em Março de 1998 dê-mos inicio ao projecto.

(continua na página seguinte)

Depoimento:
Um colectivo de cooperantes da Cooperativa Olga Cossetini.
Recolha para a Página: Regina Leite Garcia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro
Tradução: Jeannette Ferreira

Enquadramento pedagógico

De que proposta inovadora se está a falar se temos como referência a Olga Cossetini? Inovar, sem bases e sem orientação, é improvisar. Das irmãs Cossetini e de Luís Iglesias recebemos os princípios que nos nutrem e inspiram, sem nos limitarmos, sem copiar o formato.

“Ensinar a fazer bem um mapa, um desenho, é secundário. O fundamental é desenvolver a consciência social da criança, destruir preconceitos, combater o egoísmo. A indiferença cívica é intolerável. É imperdoável viver de costas voltadas para os problemas, temos que estudá-los, senti-los, compreendê-los e resolvê-los. Enquanto não existir uma corrente de solidariedade é inútil ensaiar métodos, só nos faz perder tempo. Ninguém é feliz se o vizinho não o é.

Não se pode ser feliz com o coração cheio de egoísmo, por isso devemos inculcar hábitos de participação nos alunos e nas crianças. Mas para o podermos fazer necessitamos de ter valor para isso, porque é necessário ter uma vida activa para o fazer.

O aluno deve aprender através de uma vida activa de cooperação, de ajuda mútua, de companheirismo, de responsabilidade. É por essa via que ele aprende a ser um cidadão capaz de uma democracia.” (Olga Cossetini).

Tendo em conta os estádios psicológicos que a criança atravessa, e para fazer a correspondência com os níveis do conhecimento, tomámos como modelo teórico os estudos da Epistemologia genética de Jean Piaget.

Outro pilar pedagógico é a experiência levada a cabo no nosso país por Olga e Leticia Cossetini, e por Luís F. Iglesias. Deles pusemos em prática a “vivificação dos conteúdos” no processo de ensino/aprendizagem como apoio principal da prática docente, que levam a uma “apropriação” do conhecimento através da investigação e aplicação, ou seja, a integração dos conteúdos, tendo em conta as sugestões e as propostas dos alunos, quando estas apontam para a resolução de problemas concretos, abordando-os por caminhos da heurística.

Em geral, a metodologia do ensino/aprendizagem que a escola se propõe aplicar é a que deriva dos princípios da Escola Activa; do Construtivismo; e concretamente da experiência pedagógica levada a cabo na “Escola Serena” de Olga Cossetini.

“A escola conta em geral com os meios que permitem a realização dos valores: chamamos-lhe o contexto natural, bairro, lugar, sítio, mundo ou meio social onde se realizam as normas de conduta ou valores éticos.

acordo com as idades. Mas estes grupos não são fechados nem estanques, já que, segundo o nível de conhecimento, os alunos podem passar de um nível a outro.

5. O uso dos espaços: Todos os espaços da escola são utilizados por todos os grupos de acordo com a actividade que se desenvolve. É frequente trabalhar-se ao ar livre, no jardim que rodeia a escola.
6. Na escola só existe pessoal docente: Todas as tarefas com os alunos são realizadas pelos docentes, sejam as administrativas ou as de limpeza e manutenção. Em alguns casos contam com a colaboração dos pais.
7. O material da sala de aula: Todo o material utilizado pelos alunos é proporcionado pela escola. Os livros de leitura são feitos pelos docentes e pelos pais. Não se utilizam manuais, senão apenas no que diz respeito às obras que contêm os guiões.
8. Professora da disciplina e não de ano: Tem carácter rotativo tendo em conta a sua disciplina.
9. Excursões e visitas: Fazem parte do trabalho quotidiano saídas para o bairro com objectivos pré-definidos, que terminam com a elaboração de um trabalho na sala de aula. Conversa-se com os vizinhos que nos recebem em suas casas, permitindo às crianças trocar perguntas e ideias, num diálogo fresco, libertando-as do ensino feito só através dos livros e fechados entre as quatro paredes da sala.
10. Recebemos visitas: Convidamos pessoas que vêm à escola partilhar as suas experiências e conhecimentos através de conversas, actividades e oficinas.
11. Acampamentos: Estas saídas mais prolongadas contribuem para um conhecimento mais profundo do meio natural, consciencializando-os para o seu cuidado e conservação. Também aprofunda o aprender a estar juntos.
12. Reuniões: Um espaço em que todos partilham a merenda, canções, poesias, anedotas, bai-



© Adriano Rangel

A escola tem a obrigação de contar, fundamentalmente, com estes dois meios para poder cumprir com a sua finalidade educadora. Em cada um deles, contexto natural e meio social, a sua acção aumentará na criança o máximo da sua auto-expressão criativa, em contacto com mundos que lhe permitirão por sua vez adquirir o conhecimento e a experiência para a sua vida futura” (Escola Viva).

Características gerais da escola

1. Educação para a arte: É o eixo condutor da nossa proposta educativa, já que desencadeia o processo educativo, veículo para a aquisição do conhecimento, e a culminação de um processo onde a expressividade e a criatividade da criança se manifestam.
2. Escola pequena: Permite dar resposta ao ritmo de trabalho tanto do grupo como individualmente. Criar vínculos sólidos entre as crianças, e entre eles e os professores. Fomentar a solidariedade e a cooperação entre todos os elementos integrantes da escola.
3. Conquista da autodisciplina: Num clima harmonioso e consensual. A Escola Serena.
4. Escola sem anos de escolaridade: No início os grupos formam-se de

les. Servem também como alternativa de organização no espaço e no tempo.

13. Assembleia de alunos: No último dia de cada semana realiza-se a Assembleia de estudantes. Existem três envelopes e em cada um diz: “eu proponho”, ou “eu mudaria”, ou “eu felicito”, nos quais os alunos escrevem o que mais os inquietou durante a semana. Na assembleia os assuntos são debatidos e resolvidos por consenso e votação.
14. Cooperativismo: São os princípios do corporativismo que tomamos como valores humanos para a convivência participativa e democrática e onde o saber é um bem para partilhar com o outro.
15. O nosso objectivo é construir uma escola sem complicações nem artificios, libertando a espontaneidade e a energia da criança.

Nota:

- 1) Estrume orgânico produzido através do desenvolvimento de lombrigas.

Quizás no parezca sensato hacer un elogio de la lentitud en tiempos de máxima aceleración y de vértigo inusitado. Vamos siempre con la lengua fuera. La prisa lo preside todo. Las distancias que antes se recorrían en horas ahora se pueden realizar en unos minutos. La carta que antes tardaba meses en llegar, ahora alcanza su destino casi antes de enviarse. El ordenador que necesitaba minutos para procesar una operación ahora emplea milésimas de segundo.

Estamos sumidos en un ritmo vertiginoso. Estamos empeñados en ganar tiempo al tiempo. Se hacen muchas cosas. Cada vez más. Todas de forma acelerada. Todas con prisa. La consigna que se recibe desde todos los ámbitos (aprendizaje, industria, comercio, política, telecomunicación...) es la siguiente: "De prisa, de prisa". Cada día hay más personas que se parecen al Conejo Blanco con el que se encontró Alicia: en su viaje al País de las Maravillas. "Tengo mucha prisa, tengo mucha prisa", dicen mirando obsesivamente el reloj.

Esta invitación a la lentitud puede parecer un despropósito. Si te paras cuando todos corren, asumes el riesgo de ser arrollado. Si te detienes cuando todos aceleran, corres el peligro de quedarte atrás definitivamente.

Pero habría que preguntarse, con lógica desazon: ¿Sabemos hacia dónde vamos con tanta prisa? No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada. Ya lo decía el clásico: "Tantas idas y venidas, ¿son de alguna utilidad?". Nos levantamos con prisa, vamos al trabajo con prisa, conducimos con prisa, estudiamos con prisa, hacemos una cosa tras otra de forma tensa y acelerada. ¿Por

meter numerosos errores. Chesterton incluía entre los perjuicios causados por la prisa uno ciertamente paradójico: "Una de las grandes desventajas de la prisa es que lleva demasiado tiempo". Así lo señala el refranero español: "Vísteme despacio, que tengo prisa".

Nos falta tiempo para las cosas importantes: el café reposado, la conversación lenta y dilatada, el paseo despacioso, la lectura tranquila, la música bien saboreada, la amistad largamente compartida, el amor lentamente expresado.

No hay tiempo, decimos. Es que no tengo tiempo para nada. Pero el tiempo es el mismo para todos. Lo que pasa es que lo vivimos de forma subjetiva. Pensemos en el ritmo que



© Adriano Rangel

qué? ¿Para qué? ¿Somos así más felices?

- ¿Para cuándo quiere este trabajo?, pregunta el trabajador estresado al estresado empresario.

- Para ayer. Ya lo tenía que saber: para ayer.

En la escuela se peca del mismo vicio. Los aprendizajes tienen que ser rápidos, por no decir precipitados. Aunque los investigadores más concienzudos nos hablan hoy de la importancia del "aprendizaje lento". Se lo he oído decir con justificado énfasis no hace mucho a mi admirado Andy Hargreaves.

Los padres comparan el rendimiento de sus hijos con el de los alumnos que acuden a un Centro diferente. Si el nivel es más bajo se alarman porque creen que sus hijos nunca recuperarán el retraso. Consideran que el Centro al que acuden los otros niños tiene más

calidad. Y se sienten angustiados, ocasionando una presión desmedida sobre los aprendices. Desde muy pronto empieza esa presión sobre los niños. Que aprendan cuanto antes idiomas, música, solfeo, piano,

danza, judo, macramé, informática... Olvidando que "no por mucho madrugar amanece más temprano". Circulamos a una velocidad endiablada, como si en ello nos fuera la vida. Y, a veces, claro que nos va. He visto en una carretera de Argentina esta significativa advertencia: "El que no corre, vuelve". ¿No se han fijado en la crispación que produce el conductor que circula con lentitud delante de otro que tiene prisa? Los exabruptos que salen por la boca del que encuentra un obstáculo delante son desproporcionados para el retraso que se le ocasiona. "Imbécil, vete andando y deja a los demás circular a su aire". Con la de veces que hemos dicho y oído que más vale perder un minuto en la vida que la vida en un minuto.

Al abuelo de una amiga que circulaba con lentitud en una autovía generando tras de sí un largo atasco de coches, le detuvo la policía y le preguntó:

- ¿Usted conduce siempre a esta velocidad?

- No, señor, suelo circular mucho más despacio, contestó el abuelo pensando que le iban a multar por exceso de velocidad. Él circulaba a su ritmo. La prisa es más una actitud que una necesidad perentoria.

Decía Baltasar Gracián que la prisa es la pasión de los necios. Cuando definiendo la lentitud no me refiero a la indolencia, a la pereza, a la apatía, a la desidia, al abandono. Me refiero a la calma, al sosiego, a la suavidad, a la ternura, a la tranquilidad. Suetonio nos propone un lema de acción y de vida: "Apresúrate lentamente".

"La rapidez, que es una virtud, engendra un vicio que es la prisa", decía Gregorio Marañón. En efecto, la prisa no sólo impide vivir y sentir de forma plena, sino que da pie a co-

tiene el tiempo en un pueblo tranquilo y en una trepidante ciudad. El tiempo objetivo es el mismo en ambos lugares. En los dos ámbitos el día tiene las mismas horas. Pero la actitud hacia la vida, hacia las cosas, hacia las personas es diferente en una y otra cultura.

Hacemos las cosas con prisa, pero nos gusta que nos atiendan con sosiego. No nos gusta que el médico nos eche un vistazo ante la presión de los enfermos que esperan (también de forma impaciente). No nos gusta que nos escuchen mirando el reloj. No queremos que el dependiente de la tienda nos despache en un santiamén de forma exasperada. La vivencia subjetiva del tiempo hace que tengamos una actitud determinada ante las cosas, ante las personas y ante nosotros mismos. Está claro, como afirma el proverbio afgano que "para un hambriento el pan cuece lentamente". Cuando alguien presiona, cuando pretende o exige que adoptemos un ritmo acelerado para hacer las cosas, hemos de contestar: Mire, no tengo tiempo para tener prisa.

Quiero terminar con unas palabras de mi entrañable amigo y maravilloso cuentacuentos Paco Abril: "Para tratar de atemperar mi tendencia a padecer el síndrome de la prisa, llevo siempre prendidos en la memoria unos versos de Ángel González que dicen: "Si voy de prisa, el río se apresura. Si voy despacio, el agua se remansa." Elogiar la lentitud es, en suma, elogiar a quienes, con paciencia, nos remansan, cada día, los precipitados ríos de la vida".

Remansar la vida

EDUCAÇÃO e cidadania

Miguel Ángel
Santos Guerra
Universidad de Málaga,
España

Território e poder o papel da universidade pública (II)



© Adriano Rangel

É cada vez mais evidente que não podem existir ideias sem território e que qualquer território potencializa conteúdos estratégicos políticos.

As investigações feitas sobre o modo de apropriação espacial permitiram uma melhor compreensão dos problemas da exclusão social, da esgotabilidade energética e matérias-primas e da contaminação planetária. Evoluíram as concepções sobre a paisagem e modificou-se também a imagem da natureza.

Esta metamorfose levou a abandonar pontos de vista mecanicistas do território. Estas e outras questões são abordadas neste texto que, por razões de espaço, se publicou, a 1ª parte em Junho (<http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=112>), a 2ª em Julho e a 3ª parte em Agosto.

II - Parte

Até aos anos 60, o urbanismo decalcou-se a partir duma matriz tecno-funcionalista que tinha como entendimento básico a máquina industrial.

O que caracteriza o urbanismo da carta de Atenas é esta visão “fordista”. Contudo, a investigação teórica, nomeadamente da ecologia, destronou este modelo abrindo uma nova perspectiva ecosistémica à paisagem antrópica.

Não se pense, no entanto, que um planeamento ecologizado se tornou hegemónico. Apesar de, na investigação teórica e na consciência social, ter aumentado a sensibilidade ecológica, o peso do paradigma newtoniano e positivista continua ainda a impregnar os modelos de urbanismo contemporâneo.

As inovações produzidas nestes últimos 10 anos nos projectos urbanísticos não criaram rupturas estruturais. Substituiu-se a urbanologia do CIAM por um “planeamento estratégico” chamado também planeamento empresarial cujo centro ideológico partiu de Harvard Business School, nos Estados Unidos da América. A filosofia essencial deste modelo continua a ser a cidade-máquina. Porém, pretende ser a máquina de crescimento empresarial(1). O urbanismo tornou-se um processo negocial de gestão entre os interesses das empresas multinacionais e do Estado neo-liberal.

Um aparelho ideológico composto por intelectuais, professores universitários, banqueiros e promotores imobiliários, constitui hoje aquilo que Campus Venuti denominou a 3ª geração dos urbanistas.

Os ideólogos, mais em moda, deste modelo urbanístico são Michael Porter, Jordi Borja, Manuel Castels e David Harvey. Em Portugal é o arquitecto Nuno Portas quem mais visibilidade tem relativamente a este modelo.

Estes ideólogos tornaram-se vedetas dum urbanismo estratégico, baseado no marketing empresarial e tiveram o pleno reconhecimento na conferência Habitat 2, em Istambul, em 1997.

Esta visibilidade foi possível graças ao suporte fornecido pela Agência Habitat das Nações Unidas, pela PNUD e pelo Banco Mundial.

O objectivo desta nova estratégia da organização territorial consiste, como de resto o exprimem Borja e Castels(2), em realizar a cidade-mercadoria, a cidade-empresa e a cidade-pátria. Resumindo rapidamente o ideário desses ideólogos, o objectivo do urbanismo é promover cidades globais permitindo espaços de venda a capitais internacionais, gerando as “cidades multinacionais do séc. XXI”, novas metrópoles onde o objectivo da globalização neo-liberal se possa realizar: vender lazer, vender segurança, vender cultura.

Esta cidade-shopping coloca a lógica do mercado, a produtividade e a competitividade no seu centro. É possível mostrarmos exemplos desse planeamento estratégico, baseado no marketing, na competitividade e na concorrência, com a experiência de Barcelona, Bilbao, Berlim e as tentativas recentes de Lisboa e Porto. Isto para referenciar apenas uma constelação mais conhecida deste tipo de operações mediatizadas relativas ao espaço da cidade que espelham a hegemonização do capitalismo neo-liberal na época da globalização.

1) “A cidade do pensamento único”, Otilia Arantes, Carlos Vainer e Erminia Maricato, Ed. Vozes, 2000

2) “Local y Global”, Borja e Castells, Ed. Taurus, Madrid, 1997

LITERATURA

Contos dos irmãos Grimm declarados património cultural da Unesco

Os contos dos irmãos Grimm, traduzidos para mais de 160 idiomas em todo o mundo, foram recentemente declarados património cultural da humanidade pela Unesco. Do seu conjunto destacam-se histórias como “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Capuchinho Vermelho” e “Hans e Gretel”, considerados, a par com a Bíblia, de Martinho Lutero, o trabalho literário alemão

mais conhecido e difundido no mundo.

Os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm escreveram estas histórias no início do século XIX, inspirados em lendas germânicas. “São, ao mesmo tempo, a primeira síntese sistemática e documentação científica da tradição europeia e oriental dos contos”, refere a Unesco.

O registo “Memória do Mundo” da Unesco, criado em 1997, conta com 120 documentos históricos, entre os quais se contam filmes dos irmãos Lumière e obras do compositor alemão Johannes Brahms.

AMARTYA SEN

Economista indiano, Sen teve enorme influência na formulação do Relatório do Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD) é largamente tributário do trabalho deste economista nascido em 1933. No RDH procuram estudar-se variáveis mais abrangentes que o Produto Nacional Bruto, por exemplo. Ao estudarem-se indicadores como a esperança de vida à nascença, a mortalidade infantil, os tradicionais índices económicos, a criminalidade, as despesas militares, etc., conseguem-se hierarquizar os países do planeta. Estes são divididos em "Desenvolvimento Elevado", "Desenvolvimento Médio" e "Desenvolvimento Baixo". É curioso, por exemplo, saber que Cuba figura entre os países de Desenvolvimento Elevado. Portugal também, mas temos vindo a descer, infelizmente, nos últimos anos.

Na obra "O Desenvolvimento Como Liberdade" (1) Amartya Sen, Prémio Nobel da Economia em 1998, elenca as "espécies de liberdade" dizendo que compreendem: "(1) as liberdades políticas, (2) as disponibilidades económicas, (3) as oportunidades sociais, (4) as garantias da transparência e (5) a protecção da segurança." (Op. cit. p. 26)

Se pensarmos no caso português penso ser claro que dispomos de liberdade política. Quanto às disponibilidades económicas ficámos recentemente a saber que a maioria dos portugueses as têm em demasia, pretendendo o governo restringir tais disponibilidades! Sem ironia, é evidente que as disponibilidades económicas não são nem nunca foram iguais para todos. As oportunidades sociais são um aspecto crucial num País. Neste Portugal em que os jovens, cada vez mais, "Devem" estudar algo ligado à Saúde, Medicina, de preferência, para terem hipótese de emprego, muito teríamos a dizer sobre esse tipo de liberdade considerado por Amartya Sen. Quanto às garantias de transparência ape-tece perguntar se Amartya estará a brincar! Mas sabemos que não está! Repare-se que Democracia sem transparência é um conceito muito curioso! Mas é o que temos, ou não? Quantas votações sabemos minadas, quanta "democracia" é contornada, quantas formas sabemos existirem de torner a democracia? Por último, cada vez mais, no Mundo e na Europa, nosso caso específico, temos que dizer que precisamos de protecção e segurança. Em todos os sentidos. Precisamos de protecção física contra agressores, mas também contra quem nos quer (parece que sim...) despedir, obrigar a trabalhar até cair morto, quem nos quer colocar em competição directa com os escravos das fábricas da China. Que iremos fazer? Viver na Europa com 20 ou 30 Euros mensais não é possível! Competir com escravos significa que o nosso modelo é o do regresso ao modo de produção escravagista. Enquanto tal "novo mundo" não chega, proponho a leitura de Amartya.

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

(1) Sen, Amartya, O Desenvolvimento Como Liberdade, Gradiva, Trajectos, Lisboa, 2003.

No último artigo dedicado ao tema da Escola Pública identificámos quatro eixos axiais do debate a realizar, agrupados em torno de duas categorias principais: uma primeira que definimos em função do eixo da diferenciação e do eixo da autonomia e, uma segunda, que, por sua vez, configurámos em função do eixo da participação e do eixo da cooperação. Os eixos que, nesse artigo, considerámos poderem favorecer a construção de um espaço de discussão política, de um espaço de discussão relacionado com a administração e gestão das escolas, de um espaço da discussão curricular, de um espaço da discussão pedagógica ou até de um espaço de discussão didáctica isomorficamente sujeitos a pressupostos e a opções que, nesses diferentes espaços, nos permitissem reflectir sobre a Escola Pública, enquanto instituição democrática e inclusiva. Nesse artigo colocámos algumas questões em torno dos tópicos da diferenciação e da autonomia e propusemos debates particulares em função de problemáticas tão específicas como aquelas que dizem respeito aos contratos de autonomia, à municipalização das políticas educativas, ao papel do Estado, neste âmbito, e, também, às decisões curriculares, pedagógicas e didácticas que podem estimular a construção de uma Escola Pública sujeita àquelas preocupações.

A participação e a cooperação como tópicos da agenda do debate em torno da escola pública

Neste artigo, chegou a vez de enunciar um outro tipo de questões, suscitadas pelos eixos da participação e da cooperação, que, obrigatoriamente, deverão ser entendidas de forma articulada com as questões já enunciadas no artigo anterior. É que se através das interrogações relacionadas com os eixos da diferenciação e da autonomia se visava evidenciar a importância, os riscos e até os equívocos inerentes ao reconhecimento da singularidade quer dos espaços escolares públicos e das comunidades educativas que os envolvem quer dos alunos e dos professores que os frequentam ou de outros actores educativos igualmente relevantes, as perguntas relacionadas com os eixos da participação e da cooperação têm a ver com o modo como aquelas escolas, as respectivas comunidades educativas e o Estado se articulam entre si e de que modo cooperam, condição para, concomitantemente, se poder abordar a própria qualidade da participação e da colaboração dos alunos, dos professores e, em geral, dos actores educativos que tenham algum tipo de compromissos e de responsabilidades a assumir com e nas escolas públicas. Partindo destas preocupações, importa inquirir, então, quais são as condições a respeitar para se promover a participação dos personagens em causa quer ao nível da administração dessas escolas quer ao nível da gestão curricular e pedagógica dos projectos de intervenção educativa que aí possam ter lugar? Quais são as especificidades e os espaços de eleição dessa participação, tendo em conta o estatuto e os papéis dos actores anteriormente referidos? Que

tipos de colaboração é possível esperar acontecer entre esses actores, tendo em conta a especificidade das participações de cada um deles?

Olhando para o tipo de perguntas enunciadas que colocamos compreende-se que as respostas às mesmas passam por discutir previamente como e de que modo é que a participação dos diferentes elementos atrás identificados pode constituir uma afirmação da vitalidade democrática ou, pelo contrário, corresponde, antes, a um aproveitamento do espaço de manobra que os mais diversos grupos de pressão em presença vão gerindo a seu favor e de acordo com os seus próprios interesses? Como é que sem pôr em causa a participação de quem quer que seja, se regula a participação dos diferentes actores, de forma a impedir ou, pelo menos, a obstaculizar os jogos de interesses que possam desvirtuar o projecto que, independentemente das tensões e dos conflitos que possam vir a ocorrer, se pretende construir como um projecto comum? Como é que as diversas possibilidades de colaboração constituem oportunidades para se construírem sinergias várias e consequentes ou, pelo contrário, podem dar origem a situações de subordinação ou de instrumentalização, justificadas como situações de colaboração que, de facto, não o são?

Em última análise, o que está em causa é saber como se responde a perguntas que têm a ver, ou que acabam por nos obrigar a confrontar, com a necessidade de se definirem quais são as responsabilidades educativas e sociais das escolas públicas, quais são as responsabilidades educativas e sociais dos professores ou, então, quais são as responsabilidades dos pais e de outros actores educativos no governo dessas escolas. Perguntas que nos obrigam a identificar, num primeiro momento, quais são os direitos dos alunos, dos professores, dos encarregados de educação e de outros personagens

igualmente relacionados com as escolas, para, num segundo momento, discutirmos as exigências desejáveis e possíveis que permitam configurar as expectativas que poderemos desenvolver quer acerca das actividades e dos contributos desses actores quer acerca da intervenção e dos recursos disponibilizados ou a disponibilizar pelo Estado, enquanto parceiro a ter em conta no âmbito do processo de afirmação e consolidação da Escola Pública. É a partir deste ponto que se torna possível definir um quadro de exigências capaz de permitir a atribuição, a delimitação, a assunção e a partilha de responsabilidades, em função das quais seja possível configurar os diferentes tipos de participação no seio da Escola Pública, bem como os diferentes tipos de colaboração que, neste âmbito, se espera poderem vir a acontecer.

Importa, por fim, é que se compreenda como as problemáticas da participação e da colaboração não podem ser abordadas de forma dissociada das problemáticas da diferenciação e da autonomia, as quais de certo modo as determinam e por elas são, igualmente, determinadas. Daí que se deva ter em conta que as respostas às questões propostas neste artigo não poderão iludir as respostas às questões enunciadas no anterior. É da coerência entre ambas ou da identificação das tensões e das dificuldades em estabelecer articulações congruentes entre a totalidade das respostas produzidas que a reflexão em torno da Escola Pública poderá constituir um instrumento de defesa desta instituição política, social e culturalmente tão decisiva para a vida e a educação das sociedades democráticas.

DISCURSO directo

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

**Não são os livros, nem as pinturas,
nem as palavras: é a concepção de um caminho
com ideias novas, para todos e de todos por igual.
Como já estava prometido. Foi pena serem
mencheviques como tenho referido de Marcel Mauss,
essa minoria a respeitar a luta de classes,
a aceitar sermos humanos já definidos em 1788
na base das ideias de Babeuf.**

Não é medo, nem angústia. Não é mito. A vida eterna existe. Foi feita por nós para, como diz a minha co-autora, se conseguir ultrapassar a mortalidade. Ou, como já referi em inúmeros textos: sabermos que o nosso dia deve chegar e que vamos embora. O surpreendente é terem ido todos juntos, com poucas horas de diferença, essa parte da História que fugiu de nós e, embora queiramos agarrar e não largar, os imensos anos, a obra, a confiança na vida, a não procura do bem pessoal, a pobreza aceite e a luta contra a exploração, factos que juntarão três seres dentro do mesmo mito. Mito para guardarmos e tê-los sempre connosco. O primeiro, a governar sem experiência, um País habituado a ser filho de um pretenso pai ou ditador. Como se legisla? Como se democratiza? Como se hierarquiza?

Um segundo, escondido dum pai que nunca o quis ver e o fez fugir junto com a mãe a terras desconhecidas, desde o seu cantinho no fundo de uma

serra, esse que soube ultrapassar a sua profunda tristeza com as mais belas palavras escritas em textos que percorrem o mundo. Ser que já não era pessoa, era poesia.

Um terceiro, que nos libertou. A vitória do lutador que, sem medo nenhum, passou a vida exilado de uma parte da família – a mais importante, a mãe –, encerrado em prisões, retirado, não sem lutas, do seu mais importante direito, o da liberdade de opção pelo triunfo das próprias ideias, individuais e colectivas. Um ser que soube bater, avançar, negociar, nunca falar dele, guardar o seu para si, criar uma vida paralela de artista para compensar a perseguição sem motivo que os exploradores do mundo, hoje mais do que antes, fizeram dele e do povo que amava. Esse povo que ficou habituado à sua imortalidade. Esse povo que ouviu a organização de liberdade e, em silêncio, obedeceu. Esse povo que andou todas as avenidas que o artista desenhou.

A vida eterna



© Adriano Rangel

Não são os livros, nem as pinturas, nem as palavras: é a concepção de um caminho com ideias novas, para todos e de todos por igual. Como já estava prometido. Foi pena serem mencheviques como tenho referido de Marcel Mauss, essa minoria a respeitar a luta de classes, a aceitar sermos humanos já definidos em 1788 na base das ideias de Babeuf. Um Babeuf semelhante a estes três que iam sendo guilhotinados se, ontem 15 de Junho, o povo não tivesse saído à rua desde todos os quadrantes políticos, mesmo os mais ferozes opositores ideológicos, para acompanhar a História que fica nas lágrimas da minha memória.

Muito se tem dito. Agora, é preciso conta-lo às crianças com palavras simples e factuais. Confiança, companheiros! Estamos a partilhar uma Vida Eterna na Obra que ofereceram ao nosso País e ao Mundo. Apenas por estética, confiança, teimosia, desenhos do real que nenhum de nós é capaz de pensar, a excepção desde três que conhecemos a apoiarem com Glória e Louvor o que a Nação tem sabido dar.

BIOÉTICA

Espermatozóides e óvulos artificiais num prazo de dez anos

Uma experiência realizada por dois cientistas britânicos da Universidade de Sheffield, Behruz Aflatoonian e Harry Moore, provou ser possível produzir óvulos e espermatozóides artificiais a partir de células estaminais embrionárias, destinados a generalizar tratamentos contra a esterilidade num prazo de dez anos, revela a revista Time.

Estudos anteriores conduzidos nos Estados Unidos e no Japão com ratos demonstraram a possibilidade de se produzir células estaminais germinais a partir de células estaminais embrionárias.

Segundo Anna Smajdor, responsável pelo departamento de ética do conceituado Imperial College, em Londres, esta descoberta “abre

caminho para novas possibilidades e novos desafios”, como o facto de homens solteiros poderem ter um filho usando o seu próprio esperma a partir de um óvulo artificial e a fertilidade das mulheres deixa de estar limitada pela menopausa.

Fonte: AFP

ESPECIALISTAS EM ÁGUA PEDEM ACÇÃO URGENTE PARA GARANTIR RECURSO

A grave crise de falta de água que afecta cerca de dois mil milhões de pessoas em todo o mundo requer políticas públicas urgentes para melhorar o acesso e garantir a continuidade deste recurso, advertiram especialistas de 70 países reunidos em Junho na Guatemala.

“A falta de água pode causar graves crises sociais, como já acontece nos subúrbios das grandes metrópoles, e até guerras locais e internacionais”, afirmou o secretário executivo da Associação Mundial da Água (GWP), Emilio Gabrielli. “O único aspecto positivo nesta questão é que, sendo um elemento tão fundamental à vida pode, em alguns casos, transformar-se de um conflito numa oportunidade de entendimento”, disse Gabrielli, referindo-se nomeadamente a palestinianos e israelitas, que “quando se trata de água conseguem sentar-se à mesa e dialogar”.

Em 1992 reconheceu-se internacionalmente que a água é um recurso limitado, mas só em 2002, num encontro mundial realizado em Joanesburgo, os governos levaram este assunto a sério e reconheceram que o desenvolvimento sustentável depende de uma boa gestão dos recursos hídricos.

“Alguns especialistas afirmam que o ponto crítico será por volta de 2025. Se não fizermos algo chegaremos a um ponto em que haverá muitos países com uma crise muito difícil em mãos”, advertiu Gabrielli.

Na reunião realizada em 2002, os países fixaram 2005 como data limite para elaborar um plano de gestão integral dos recursos hídricos, mas as metas não foram cumpridas. A vice-presidente da GWP, a canadiana Margaret Catley-Carlson, afirma que o crescimento demográfico agudizou a crise da água, pois se há 50 anos o planeta era habitado por 2,5 mil milhões de pessoas, actualmente são 6,2 mil milhões. O problema é que são os mesmos rios, lagos e fontes de água que satisfazem a necessidade de toda esta população, além de que a água, nunca como até hoje, tem sido afectada pela contaminação de pesticidas e de químicos.

São muitos os que vêm na mercantilização da água um dos maiores negócios do futuro. O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) têm vindo a incentivar os países a privatizar a água. Nos países que a privatizaram o custo da água subiu e já está a par com o do gasóleo. Nestes países é comum morrer-se por não haver dinheiro para pagar a água.

Fonte: AFP

O Portugal das educações [IV]

Em Educação é preciso números!



© Ana Alvim

O debate sobre os “rankings” aparece em Portugal dentro de uma procura de cultura de eficiência e avaliação para com a administração pública, que é em grande parte de inspiração neo-liberal. Mas, ficarmos apenas por esta denúncia é fazer muito pouco e ser cúmplice de algum conservadorismo.

Em anterior artigo, exprimi a ideia de que as políticas educativas para o ensino básico dos últimos 20 anos, baseadas numa estratégia de autonomia escolar local, falharam. Acrescento que a responsabilidade desse falhanço deve ser reconhecido pela esquerda. No entanto a esquerda tem mostrado estar longe de querer fazer um exame lúcido sobre o modo como se posiciona nos debates sobre a Educação em Portugal.

O que se tem escrito sobre os chamados “rankings” é bem ilustrativo das concepções que são defendidas pela esquerda (de inspiração humanístico-cristã ou igualitário-populista) em que se considera que a educação por essência é um bem exclusivamente qualitativo, que apenas pode ser gerado localmente por pessoas e com pessoas. (Lembram-se da frase propagandística do guterrismo sobre a governação com as pessoas e não com números? Veja-se a este propósito as observações de José Gil, em Portugal, hoje,

sobre o inconsciente simbólico do humanismo cristão em Portugal). Esta é uma concepção reducionista, que é dominante nas Ciências da Educação em Portugal, e que se manifesta avessa a aceitar alguns méritos da tradição racionalista e científica das Ciências Sociais, tal qual existem em Portugal.

Em resposta a esta visão, desenvolveu-se na comunicação social uma perspectiva sobre o real educativo, de inspiração neo-liberal, que se deixa “embevecido” pela ideia abstracta de mercado dos anos 80 e se deixa deslumbrar com os “números”, como se estes tivessem um sentido em si próprios.

O debate sobre os “rankings” aparece em Portugal dentro de uma procura de cultura de eficiência e avaliação para com a administração pública, que é em grande parte de inspiração neo-liberal. Mas, ficarmos apenas por esta denúncia é fazer muito pouco e ser cúmplice de algum conservadorismo. Os “rankings” são apenas um dos indicadores de “out-put” do sistema escolar que estão longe de, por si só, servir para algo que não seja apenas descrever um pormenor muito restrito do real. Pormenor esse que pode ter diferentes interpretações conforme os outros indicadores que se lhe associarem. Deste ponto de vista, importa ir mais longe e saber quais os indicadores que se deveriam encontrar disponíveis, para a opinião pública, sobre o funcionamento e “out-put” de todo o sistema escolar, para que políticos, especialistas e cidadãos pudessem fazer uma discussão transparente e fundamentada sobre a Escola que querem e quais os seus custos. Repare-se que no debate público sobre a Economia ninguém discute o desenvolvimento económico do país só com base no indicador “crescimento do produto” (ainda que este seja muito importante), nem com base só em indicadores de confiança dos gestores (ainda que estes sejam muito ligados às pessoas).

Uma das mais graves limitações das discussões públicas sobre a educação escolar é o de haver um enorme défice de informação sobre o que acontece e sobre o que se faz nas escolas todos os dias. Os indicadores que existem sobre a escolaridade em Portugal são extremamente pobres, grosseiros e tecnicamente mal trabalhados. Na falta dessa informação, o debate público ou não existe ou é monopolizado por comentadores (que nada sabem, nem querem saber, de educação) que falam com base em “achismos” (“Eu acho que...”) que têm origem no seu subjectivismo de pais, de avós, de ex-alunos, de “amigos” das escolas privadas, etc. Aliás entendo que qualquer governo não deve abdicar de, com

base nos “números”, dar o seu diagnóstico da situação e fundamentar intervenções públicas que julgue necessárias..

Para a esquerda não pode haver dúvidas de que qualquer medida quantitativa sobre qualquer aspecto do funcionamento ou dos “out-put” de um qual-

quer sistema institucional (incluindo a Escola) é necessário a todo o debate político informado e esclarecido sobre qualquer área de actividade social. E que fique claro também, os indicadores de funcionamento do sistema escolar não são apenas meios instrumentais de avaliação da qualidade da educação, porque esta não é absolutamente consensual. Para o debate público sobre as “qualidades da educação” todas as medidas quantitativas são úteis, pois todas elas dependem do contexto de sentido em que são manipuladas para se falar daquilo que se quer para a Escola Pública, como fins possíveis alternativos.

O PORTUGAL das educações

Telmo H. Caria

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real
<http://home.utad.pt/~tcaria/index.html>

As considerações que aqui abordamos — que por razões editoriais foram publicadas em três partes: em Maio, Junho e Julho — discutem um dos grandes mitos actuais, segundo o qual teríamos entrado numa era de pós-trabalho, centrada no conhecimento e na educação. Mudança que seria devida aos poderes “sobrenaturais” das novas tecnologias e dos mercados globalizados, criadores de um mundo unificado pela alta finança e pelas redes de comunicação.

A importância ou centralidade deste trabalho vivo [ler texto anterior] (cujo peso não é proporcional ao volume e potência dos novos meios de produção corpóreos — *hard* — nem aos incorpóreos — *soft*) longe de diminuir, está a aumentar, devido ao crescente papel da “organização científica” dos processos de concepção, produção e circulação de mercadorias. As novas combinações do trabalho intelectual dependente com meios de produção privadamente apropriados (capital) não podem deixar de reproduzir, em níveis mais elevados, a contradição tradicional entre trabalho colectivo alienado e poder privado do capital. Com a incorporação de novos componentes de trabalho intelectual “morto” (meios de produção) e “vivo” (força de trabalho) muda a configuração do “trabalhador colectivo” produtor de mercadorias, cujos componentes individuais só têm o emprego garantido, enquanto se mostrem aptos a produzir um valor superior ao seu custo, ou seja, como produtores de mais-valia. As alterações nos dois pólos da relação de produção capitalista (capital e trabalho) não modificam a centralidade do trabalho assalariado; pelo contrário, essa relação fundadora da sociedade capitalista torna-se ainda mais profunda e abrangente, com a incorporação à órbita do capital de uma diversidade de formas de trabalho produtor de mercadorias. Referimo-nos às relações



© Adriano Rangel

Desvalorização social do trabalho e ilusória centralidade da educação (III)

Nova centralidade e novos critérios de qualificação do trabalho

TRABALHO e educação

João António
Cavaco Medeiros
Professor do Ensino
Secundário, Economista
e Mestre em Sociologia
Económica

de trabalho temporário, trabalho a tempo parcial, venda de serviços terciarizados ou subcontratados, trabalho “informal”, que envolvem a generalidade dos falsamente designados “prestadores de serviços” (desde trabalhadores científicos, da cultura, da informação, da saúde, até aos produtores de “bens” socialmente proibidos: tráfico de influências ou de votos, armas, narcóticos, etc.). O facto de muitas das novas formas de trabalho terem perdido a tradicional conotação de trabalho assalariado, não impede que a sua funcionalidade na produção de valor de troca, seja susceptível de apropriação pelo capital no processo de circulação. Deste modo, as novas formas de trabalho potencializam com maior opacidade a natureza exploradora e alienante do trabalho produtor de mercadorias.

Para alguns, o trabalho assalariado teria deixado de ser o fundamento estruturante da sociedade actual e, logo, da educação. As mudanças tecnológicas, podendo contribuir para garantir abundância material com cada vez menos tempo de trabalho, têm levado, sob o capitalismo, ao desemprego e à exclusão crescente de uma parte cada vez maior da população. E o trabalho transformou-se definitivamente num “bem” escasso. A nova DIT é a que separa os que têm direito ao trabalho dos excluídos desse direito, provocando a crise de todas as formas de socialização

ligadas ao trabalho: a escola, a empresa, o sindicato, o Partido, o Estado-Nação. Nestas condições é ilusório pensar na centralidade da Escola, fundada em algo que é, justamente, o epicentro da crise: o trabalho. Não há imaginação capaz de “demonstrar” que a Escola possa vir a ser a força propulsora de uma mudança construída a golpes de mercado e de tecnologias geradoras de desemprego. A aparente “não-centralidade” do trabalho produtor de mercadorias, base de novas mistificações ideológicas (“subjectivação do trabalho”, “agir comunicativo”), mascara uma realidade de desvalorização crescente do trabalho vivo, cujas formas de expressão são o desemprego massivo, a precarização generalizada do emprego e a sobre-exploração globalizada. O fundamento desta inversão da realidade reside, segundo Marx, na separação que o capitalismo apro-

funda entre o trabalho e o trabalhador. O trabalho mercantilizado (realização das capacidades humanas para produzir determinado efeito útil), como qualquer outra mercadoria (bens de produção e bens de consumo) é comandado pelo valor de troca, no qual todas as qualidades concretas são anuladas em favor de uma única e abstracta qualidade: o preço, forma monetária que expressa esse valor abstracto. Esta redução do trabalho vivo a valor de troca aparece, graças à sua forma mercantil-monetária, como uma simples operação comercial entre partes livremente contraentes ou como um acto de “justiça comutativa”. Porém, essa aparência oculta uma realidade essencialmente diferente: o consumo ou a exploração do trabalho vivo contratado.

Nota: As partes I e II deste texto podem ser lidas em <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=598>

GÉNERO

Polémica sobre sexo e género entre feministas, teólogos e sociólogos

A definição do sexo e do género é um tema polémico nalguns meios científicos, onde se destaca que “o género se constrói socialmente”.

Há 15 anos, nos Estados Unidos, uma filósofa feminista de 34 anos, Judith Butler, publicou o livro “Problemas de Género - Feminismo e Subversão da Identidade”. Desde então, a obra já foi traduzida para 17 idiomas. Recentemente, foi publicada em França, dando novo impulso à discussão. A sua análise parte do mal-estar que

um travesti pode causar, “a partir do momento em que não se sabe se o corpo observado é de um homem ou de uma mulher”.

Simone de Beauvoir já dizia: “Não se nasce mulher, torna-se”. Judith vai mais longe. Segundo ela, ninguém se torna verdadeiramente mulher. “O género não é dado de antemão, é sim uma actividade realizada de forma ininterrupta, sem querer e sem perceber”.

O Vaticano, no seu novo léxico, no capí-

tulo “novas definições do género”, considera a reconfiguração dos papéis desempenhados pelo homem e pela mulher “o início de uma nova cultura, que exclui o matrimónio, a maternidade e a família, e que aceita todos os casos possíveis e imagináveis de prática sexual”. O Vaticano teme que a “teoria do género cause mais estragos do que a ideologia marxista”.

Fonte: AFP

Escolas, comunidade e rede social (continuação da página 21)

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*. Patrónilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação do Brasil*. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: *Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — **Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Livros:** Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e 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, Licínio 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*.

A Página respeita as variantes do português, do galego e do castelhano
De acordo com o seu Estatuto Editorial, a Página da educação utiliza os idiomas como forma de promover a aproximação entre os povos de língua oficial portuguesa e destes com os povos que usam as variantes do galego e do castelhano. Assim, os artigos de opinião são publicados na Página respeitando as várias variantes da língua portuguesa, do galego e do castelhano, usadas pelos nossos colaboradores e leitores. São traduzidos para português os textos dos colaboradores que utilizam, na sua escrita, outros idiomas.

Conselho de gerência: José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561 | **NIF:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | **ICS:** 116075 | **Preço:** 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

Nos últimos tempos, quer ao nível internacional, quer ao nível nacional, poucos temas parecem ter obtido tão elevado grau de consenso como a necessidade de estabelecer parcerias entre o poder público e as entidades da sociedade civil para a resolução dos problemas com que os indivíduos e as sociedades se confrontam. Todavia, e como já escrevi noutros textos publicados neste mesmo espaço (Davos, Porto Alegre e a emergência do Terceiro Sector - I e II), o aparente consenso sobre este aspecto esconde tensões e concepções muito diferentes sobre as políticas sociais e educativas e as relações entre o Estado e a sociedade civil (terceiro sector). No campo das políticas de assistência social, até pela omissão de iniciativas do Estado (veja-se, a título de exemplo, as políticas de protecção às crianças), a sociedade civil sempre se organizou para prestar serviços e sempre necessitou de accionar mecanismos de relação com o Estado, nomeadamente pela necessidade vital de angariar fontes de financiamento para as suas acções e projectos. Desta forma, antes da constituição da rede social já existia, nos concelhos, como que uma “proto-rede” social, que episodicamente articulava com os organismos estatais, mas raramente se articulava com as entidades congéneres. Neste sentido, o trabalho na rede social pode incentivar “a reabilitação do interesse pela causa pública e a responsabilização cívica dos indivíduos (...) e favorecer a coesão social e a identidade territorial” (Isabel Baptista: 28). E no campo da educação?



© Adriano Rangel

Como se configuram estas questões? Que tipo de relação a escola construiu com as comunidades em que se insere?

A História da Educação mostra-nos como o carácter centralizador do sistema educativo construiu a dicotomia escola/comunidades e, como estas e os seus actores sociais foram arredados da participação na vida da escola. Apesar de, nas últimas décadas, se terem implementado “reformas”, publicado leis e decretos-lei e se ter produzido um discurso (retórico) em prol da democratização e da autonomia das escolas, da participação da comunidade educativa na gestão da escola, o que se constata (como refere Licínio Lima: 21) é um processo de recentralização política e administrativa da educação, onde “o reforço do controlo central sobre as escolas é (...) uma realidade quotidianamente testemunhada nas periferias”. Os professores sentem-se “acorrentados” a uma cadeia (M.E, DRE, CAE), mas, nos últimos tempos, raras vezes os ouvimos tomar posições contra os ataques à educação e ao seu agrupamento/escola. O “mal estar docente” está a instalar-se e a militância pela escola e na escola está fortemente ameaçada. Neste cenário, os professores “queixam-se, queixam-se, queixam-se, mas não propõem nada! (José Paulo Serralheiro: 3). Sendo o Conselho Local de Acção Social um fórum de debate acerca dos problemas da comunidade e espaço de concertação de políticas para o município, as questões educativas e os problemas da escola são também aqui identificados e analisados. No caso das experiências que acompanho, os professores, através dos seus representantes eleitos, estão integrados no grupo de trabalho da Educação. Neste contexto, será que o trabalho na rede social, poderá constituir-se como a “Praça Pública” local, o espaço de promoção de uma nova escola e da possibilidade de exercer o “contraditório dos professores”? Como sugerem Ariana Cosme e Rui Trindade (pp. 29), os professores têm que dar um salto em frente mas sem “punhos de renda” para reaverem a credibilidade e legitimidade política junto da comunidade e das actuais periferias escolares (Licínio Lima: 21). A participação activa e crítica dos professores, no âmbito do programa da Rede Social, pode constituir-se como um caminho possível para a (re)dignificação da escola pública, apesar do caminho ser tortuoso e obrigar os caminhantes a uma vigilância permanente.

Desde há tempos se sabe que esse livro único da poesia portuguesa do século vinte, que é Clepsidra de Camilo Pessanha, foi publicado em 1920 sob os cuidados editoriais de Ana de Castro Osório, por quem o poeta se enamorou, mas cujo amor foi recusado, como agora se deduz das cartas coligidas, anotadas e interpretadas pela atenção crítica do poeta António Osório, depois de uma primeira publicação na revista "Colóquio-Letras", n.ºs. 155/156, em 2000.

Poeta do amor e da fulguração, dos afectos e de muitos silêncios, António Osório fez o seu caminho desde A Raiz Afectuosa (1972) por entre outros caminhos, na soma de muitos livros e na coerência de um discurso poético que depressa se singularizou na nossa poesia e faz da sua condição de poeta um dos mais profícuos criadores, em que a palavra silenciada ou subversiva se impõe no modo de se afirmar e ser hoje um profundo conhecedor de outros poetas, na leitura de muitas leituras e nas referências que são abundantes na sua poética, sem deixarem de povoar esse seu universo nas várias e atentas leituras de Goethe, Montale, Pound, Ungaretti, Rilke, Pavese, Pessanha ou Pessoa.

É verdade que até hoje a aventura poética de António Osório não conheceu limites e se consolidou numa teia feita de muitos poemas ou textos de fixação do quotidiano e reinvenção exemplar de um "bestiário" ou "planetário", por saber encher de palavras as folhas brancas e não só para construir um espaço físico e espiritual bem próprio, por entre montes e montes de papéis, desenhos e livros, na aparente desordem da sua mesa de trabalho, mas sobretudo para conformar por outras veredas de sonhos e inquietações essa "décima aurora" que tem sido um desafio de todas as horas em tantos anos de ofício de poeta ou em busca de outras inquirições talvez de memória borgiana.

Mas, atento leitor de outros poetas e estudioso dos "mitos" que os envolvem, António Osório com este livro sobre os amores de Camilo Pessanha (1867-1926) e que dizem respeito a uma paixão de juventude por Ana de Castro Osório (1872-1935), dá-nos a conhecer, através das cartas pouco conhecidas como esse amor despontou quando a autora de Contos para Crianças tinha os seus quinze ou dezasseis anos e permaneceu ao longo do tempo - Ana em Lisboa e Pessanha em Macau -, quase intocável, apesar das várias viagens até à capital e a Setúbal. Mas mesmo depois de ficar viúva do jornalista e político Paulino de Oliveira, Ana de Castro Osório não se deixou vencer por essa paixão que, como é notório nestas cartas, era mais alimentada pelo poeta de Clepsidra e menos pela irmã do seu bom amigo e poeta Alberto Osório de Castro.

Na forma documentada (transcrição das cartas, recortes de jornais, fotografias de família e outros papéis) como António Osório revela este levantamento epistolar e amoroso, numa edição bem cuidada, os leitores passam agora saber como o "estranho e enigmático" poeta de Clepsidra, perdido e nunca esquecido em terras do Oriente, viveu esta história de amor e por ela pôde ver publicados os seus poemas, sempre com o carinho literário de Ana de Castro Osório e mais tarde de seu filho João Osório de Castro, ou seja, sempre Pessanha e a sua criação poética foi divulgada e estudada no seio da família que tanto o acompanhou nos anos de vida e de solidão em Macau e ainda hoje é António Osório quem volta a chamar a atenção para os amores de Camilo Pessanha.

António Osório
O AMOR DE CAMILO PESSANHA
Edições ELO / Lisboa, 2005.

Os amores de Camilo Pessanha ou uma história pouco conhecida

O ESPÍRITO
e a letra

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário



O caminho poético de António Osório tem sido percorrido no fio dos seus versos, porque sabe do que fala e do que canta, do que lamenta e de si se lamenta, tanto nos poemas como nas prosas poéticas ou nas suas "crónicas da fortuna", ou ainda em estudos como "A Mitologia Fadista" (1974) ou neste ensaio sobre Camilo Pessanha, onde aparecem anotações pessoais e biográficas que muito valorizam e deixam entender o percurso do poeta de Clepsidra.

E assim uma vez mais a arte poética de António Osório se confunde com a sua própria existência real, por entre conotações de diferente origem poética e literária, num saber de experiência feito ou na consciência plena de que no entendimento de outros poetas se revela ou confirma a mesma vocação ou o sentido de interpretar o mundo da poesia de forma coerente e consequente com os seus próprios valores, e, como já observara Eduardo Lourenço, na "dupla leitura do real na sua densa materialidade, ma sua gostosa rugosidade e na sua função de revelador do eu que só através deles se inventa e aclara, não surpreende de todo".

Assim, da leitura e conhecimento deste novo livro de António Osório que incide nos amores de Camilo Pessanha o que fica connosco, a par da pessoal revelação desta bela história de amor, é ainda essa forma de "sobriedade elíptica, definida por Eduardo Lourenço, de que se serve o poeta de A Libertação da Peste para desvendar os mais recônditos lugares

da poesia de Camilo Pessanha ou através deles repetir os passos de uma poesia (a sua) que é definidora de outras matrizes, ideias e sentimentos, numa forma de geografia poética sem embaraços, percorrida até hoje pelo muito que António Osório tem a dizer e cantar.

LITERATURA

Saramago recebe título doutor *honoris causa* em El Salvador

O escritor português José Saramago, prémio Nobel da literatura em 1998, recebeu recentemente o título de doutor *honoris causa* da Universidade de El Salvador (UES). Saramago, que regressava de uma viagem a Cuba, visitou o país pela primeira vez e reuniu-se com escritores, autografando livros e conversando com grupos de jovens.

"Ele é uma personalidade muito querida e muito respeitada na UES. A sua obra é muito conhecida e os seus valores também. Muito do que ele fala sobre a humanidade é muito oportuno", disse a reitora Maria Isabel Rodríguez.

Autor de "O Evangelho segundo Jesus Cristo", "Ensaio sobre a Cegueira", "História do Cerco a Lisboa", entre outros, Saramago reuniu-

se com escritores salvadorenhos - entre os quais Manlio Argueta, David Escobar, Geovani Galeas e Alvaro Darío - e foi o centro das atenções da 8ª Feira do Livro da vizinha Costa Rica.

A violência contra a mulher é um problema que marca todas as sociedades e culturas do mundo e parece não ter uma solução fácil à vista. Organizações internacionais como as Nações Unidas têm vindo a dedicar-lhe uma atenção especial e realizado um esforço no sentido de criar mecanismos legais que protejam mais eficazmente a mulher. No plano interno, este é também um tema que merece uma preocupação crescente, nomeadamente em Portugal, onde morrem anualmente, em média, cerca de meia centena de mulheres vítimas de violência doméstica. A Página elabora neste dossier um retrato da situação a nível internacional e nacional, divulga números e cruza depoimentos de alguns dos actores no terreno.

Violência contra a mulher

Quatro portuguesas morrem agredidas mensalmente



Isto é / Clara Vieira

A violência contra a mulher é um problema que atinge, sem excepção, todas as sociedades e culturas humanas. Apesar de não existirem números concretos sobre a sua dimensão a nível internacional, as Nações Unidas calculam que ele atinja uma em cada três mulheres em todo o mundo e o Banco Mundial estima que ele esteja na origem de uma em cada cinco faltas ao trabalho. Para tentar perceber a verdadeira amplitude desta questão e as suas consequências sociais e económicas, a ONU convocou, em Abril deste ano, um grupo de trabalho encarregado de traçar um quadro global e apresentar medidas que possam ajudar a combatê-lo mais eficazmente.

Apesar de faltarem estatísticas que permitam ter uma ideia sustentada sobre o assunto, é sabido que uma das dimensões mais graves da violência exercida contra a mulher passa pelo tráfico destinado à exploração sexual (considerado um dos tipos de crime organizado com crescimento mais rápido), calculando-se que mais de 700 mil pessoas sejam anualmente envolvidas neste tipo de negócio ilegal. Além disso, a violência em forma de crime sexual torna-se hoje ainda mais preocupante pelo risco de contágio e de propagação do vírus da Sida, em particular nos países do terceiro mundo.

Outra das formas mais graves de violência contra a mulher é a sua crescente utilização em situações de conflito armado, onde são frequentemente incorporadas à força como soldados e objecto de abuso sexual, sendo também habitualmente um dos primeiros alvos de represálias em situações de ataque a populações civis. Em 2003, o Tribunal Especial da Serra Leoa, que julga os crimes de guerra co-

metidos naquele país durante a guerra civil, acrescentou o crime de “casamento forçado” às acusações pendentes contra seis réus, julgando-o, pela primeira vez, como um crime contra a humanidade.

Apesar deste panorama desolador, tem-se assistido, particularmente na última década, ao aparecimento de novos mecanismos jurídicos internacionais que procuram enquadrar legalmente a questão e servir de base a uma acção mais concertada.

É o caso da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, adoptada pela Assembleia-Geral da ONU em 1979, cujo número de Estados signatários se eleva actualmente a 174.

Em 1993, o mesmo órgão das Nações Unidas adoptou a Declaração para a Eliminação da Violência contra a Mulher, considerado um documento chave nesta matéria.

O protocolo relativo à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, que visa eliminar o tráfico de pessoas, em especial de mulheres e de crianças, entrou em vigor em Dezembro de 2003.

Em Julho desse mesmo ano, a União Africana aprovou um protocolo referente à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os direitos das mulheres em África, onde se exortava os Estados a tomarem medidas que garantam a prevenção, punição e erradicação de todas as formas de violência, abordando concretamente a questão de práticas como a mutilação genital, que afecta mais de 130 milhões de mulheres em todo o mundo.

Ricardo Jorge Costa

Igualmente determinantes para a aprovação de novas formas de combate à violência e à discriminação contra as mulheres foram a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim, em 1995, e a sessão extraordinária da Assembleia-Geral das Nações Unidas “Mulher 2000: Igualdade entre os Sexos, Desenvolvimento e Paz no Século XXI”.

No espaço europeu Portugal tem uma das taxas mais elevadas de violência contra a mulher

No espaço europeu, calcula-se que uma em cada cinco mulheres seja vítima de violência doméstica e o Conselho da Europa afirma que esta representa a maior causa de morte e invalidez entre as mulheres dos 16 aos 44 anos.

Portugal tem uma das taxas mais elevadas de violência contra a mulher na Europa. Cruzando os dados avançados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) que trabalham nesta área, sabe-se que uma em cada três é vítima de violência doméstica e uma em cada quatro sofre abusos sexuais às mãos do marido, companheiro ou familiar, estimando-se que apenas cerca de 1% apresente queixa. O mais grave, e inadmissível, porém, é o facto de em consequência destes actos de agressão morrerem, em média, quatro mulheres portuguesas por mês.

civil conseguiu trazer para a agenda mediática e política foi precisamente a da violência doméstica”.

Em declarações à Página (ver pág. 37), a presidente da CIDM, Maria Amélia Paiva, rejeita estas críticas e considera que “existe um trabalho conjunto com as organizações da sociedade civil” no sentido de se encontrarem soluções comuns para este problema.

Estudo revela perfil da violência contra a mulher

De acordo com as conclusões do Relatório Penélope – conduzido em 2003 pela APAV, com o apoio da Comissão Europeia, cujo objectivo era traçar um quadro da violência doméstica nos países do sul da União Europeia (Portugal, Espanha, França, Itália e Grécia) – em Portugal não existe qualquer recolha e cruzamento sistematizado de dados estatísticos que permitam analisar mais detalhadamente a relação entre vítimas e agressores e o tipo de apoio proporcionado a ambas as partes.

Por outro lado, refere o mesmo documento, os estudos sobre esta matéria são escassos, muito recentes – o que não permite ter uma visão temporalmente alargada sobre esta questão – e abordam sobretudo a perspectiva da vítima e quase nunca a do agressor.



Isto é / Clara Vieira

De acordo com números fornecidos pelo Ministério da Administração Interna, as denúncias de violência doméstica têm vindo a aumentar de forma crescente, com 11.162 queixas registadas em 2000, 12.697 em 2001, 14.071 em 2002 e 17.427 em 2003. Em 2004, as queixas junto da PSP e da GNR diminuíram relativamente ao ano anterior, tendo-se registado quase sete mil denúncias.

Tal decréscimo não significa, no entanto, uma diminuição do índice de violência doméstica, afirma João Lázaro, secretário-geral da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). Assim, de acordo com este responsável, o fenómeno poderá ser explicado por “um menor grau de confiança das vítimas no sistema judicial”, já que este nem sempre proporciona uma resposta adequada às pretensões e às expectativas quer das vítimas de violência doméstica quer das vítimas de crime em geral.

Outra das críticas apontadas por João Lázaro refere-se ao facto de o Estado ainda não ter conseguido criar uma estrutura em rede que desenvolva um trabalho integrado entre as diversas instituições que trabalham nesta área, nomeadamente no que se refere à oferta e à actividade dos centros de acolhimento, a maioria deles da iniciativa da sociedade civil.

“Existem cerca de trinta centros de acolhimento espalhados pelo país, mas além de não serem em número suficiente não está garantida a supervisão técnica do trabalho por eles realizado”, diz Lázaro.

No que se refere ao II Plano Nacional Contra a Violência Doméstica, iniciado em 2003 e com final previsto para 2006, coordenado pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM), João Lázaro considera que dele decorreram “boas ideias” mas cuja concretização foi ineficaz.

“É um plano com um carácter muito estatal e, na prática, as ONG’s não participam directamente nele. Curiosamente, se há uma área que a sociedade

Um dos mais completos e pormenorizados será porventura o estudo “Violência contra as Mulheres”, conduzido em 1995 por Nelson Lourenço, Manuel Lisboa e Elza Pais, que aborda a violência física, psicológica e sexual exercida sobre as mulheres portuguesas e onde se concluiu que a maioria (52,2%) tinha sido vítima de pelo menos um acto violento ao longo desse ano. A percentagem reduzia-se para 36% (uma em cada três) quando se considerava duas ou mais agressões em igual período, situação que, no entanto, evidencia uma continuidade nos actos de agressão.

De acordo com aquele estudo, a violência psicológica é a que está mais presente (50,7%), seguida pela violência sexual (28,1%) e pela violência física (6,7%). O estudo teve igualmente em conta a discriminação sócio-cultural sofrida pelas mulheres, que alcançou um valor de 14,1%.

Ainda segundo as conclusões deste trabalho, a violência física e psicológica ocorre maioritariamente em contexto doméstico, ao contrário da discriminação sócio-cultural, que tem lugar sobretudo no local de trabalho, e da violência sexual, exercida sobretudo em lugares públicos. A casa é o local onde se regista o maior número de actos de agressão (43%), seguido pelos locais públicos (34%) e pelos locais de trabalho (16%), sendo que 7% ocorre em outros locais.

Em recente entrevista ao Jornal de Notícias, Elza Pais, socióloga, co-autora do estudo e recém empossada como responsável pelo Grupo de Missão contra a Violência Doméstica, reconheceu que no nosso país cerca de 90% dos processos por este tipo de crime não são julgados e recusa a ideia de criar tribunais especiais para julgá-los, à semelhança do que sucede em Espanha. No entanto, admite Elza Pais, é necessário perceber se esta situação deriva da resolução dos próprios conflito ou se haverá outras razões que é “urgente perceber”.



Isto é / Clara Vieira

Maria Amélia Paiva, presidente da CIDM, fala das mudanças no II Plano Nacional contra a Violência Doméstica

Governo quer promover o diálogo entre os ministérios

Licenciada em História e diplomata de carreira, Maria Amélia Paiva é presidente da Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher (CIDM) desde Setembro de 2002. Foi representante da Missão de Portugal nas Nações Unidas, em 1999, encarregue de lidar com as questões dos direitos humanos e dos direitos das mulheres, tendo representado Portugal durante a presidência portuguesa da União Europeia nas negociações do processo de revisão da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim em 1995. Nesta curta entrevista, Maria Amélia Paiva fala das alterações ao II Plano Nacional contra a Violência Doméstica e rejeita a crítica de este plano não envolver mais de perto as ONG's.

A violência sobre as mulheres é, ainda, muitas vezes encarada como uma característica do Portugal do passado e habitualmente associada às gerações mais velhas. As estatísticas, no entanto, demonstram que essa visão não corresponde à realidade, e que este fenómeno, ao contrário do que se possa pensar, atinge também as gerações mais novas. Confirma esta ideia?

De facto, alguns estudos recentes, elaborados no contexto da população universitária, mostram que as relações entre os jovens continuam a contemplar uma forte prevalência dos actos de violência sob diversas formas, o que, de alguma forma, é indicador de que os padrões de comportamento entre homens e mulheres continuam a replicar modelos que são muito antigos e que mostram um desequilíbrio nas relações de poder, mesmo entre as gerações mais novas. E isso é notório se atentarmos, por exemplo, nas idades das pessoas que procuram os nossos centros de atendimento, situadas nas faixas entre os 20 e os 40 anos.

Como se explica que após três décadas de uma mudança política e social profunda no nosso país se continue a verificar esse estigma na sociedade portuguesa?

Esta será provavelmente uma das áreas sociais onde as mudanças se afiguram mais difíceis. Se no espaço público as mudanças têm sido mais rápidas, muito em parte pela força da opinião pública, no espaço privado, e apesar de também se terem verificado algumas mudanças, elas não foram tão céleres.

Por outro lado, os modelos que se transmitem, inclusivamente na comunicação social, estão ainda marcados por uma relação entre homens e mulheres profundamente desigual. E isso continua a marcar não

só as relações entre homens e mulheres, como as relações no interior das famílias e das próprias relações no espaço público.

Basta observarmos o desequilíbrio entre os géneros existente quer na participação quer na representatividade ao nível dos cargos de decisão da administração pública e na vida política. Nesse aspecto, há vários indicadores que apontam no sentido da necessidade de aprofundar a nossa democracia e de fazer cumprir a Constituição da República, trazendo para a vida de todos, mulheres e homens, a efectiva realização dos seus direitos e deveres.

De acordo com números oficiais, em 2004 as queixas apresentadas junto da PSP e da GNR relativas a violência doméstica diminuíram relativamente a 2003. Significa isto que se verificou uma diminuição de facto dos índices de violência doméstica ou simplesmente um menor número de queixas apresentadas?

Eu creio que não há dados que nos possam elucidar concretamente acerca do porquê desta diminuição. Seria talvez necessário analisar outros factores e variáveis para encontrar uma resposta satisfatória.

No entanto, julgo que estas questões estão muitas vezes relacionadas com “picos” ou com uma maior ou menor visibilidade na comunicação social, que, directa ou indirectamente, fazem com que os cidadãos que são vítimas deste tipo de violência se sintam mais ou menos encorajados a apresentar queixa. Mas esta, sublinho, não é uma resposta com base em dados científicos.

Tendo em conta a mudança de

governo e a recente nomeação de um novo grupo de missão para o II Plano Nacional contra a Violência Doméstica, houve alguma redefinição dos seus conteúdos e linhas de orientação?

Eu creio que a grande mudança — expressa, aliás, em resolução do Conselho de Ministros —, está na introdução de um olhar transversal, até do ponto de vista da tutela política, na questão da violência doméstica. Ela deixa de estar na exclusiva dependência da segurança social, onde estava sediada até agora a estrutura do grupo de missão, para passar a cruzar a intervenção de diversos ministérios, nomeadamente os da educação, da justiça e da administração interna, que, em colaboração com a CIDM e com outros organismos, têm um papel muito importante no combate a este fenómeno.

Uma das ONG's contactada para este trabalho critica o facto de o II Plano Nacional contra a Violência Doméstica ser eminentemente estatal e de as ONG's terem um papel meramente consultivo na sua estratégia de base. Concorda com esta crítica?

Eu discordo dessa posição, já que, em primeira análise, as próprias ONG's estão a desvalorizar o papel que elas próprias desempenham. Depois, porque a CIDM tem colaborado muito intensamente e tem feito contactos com estas organizações no sentido de trabalhar com elas na formação dos seus técnicos, na disponibilização de técnicos afectos à CIDM para acções de sensibilização e inclusivamente de um trabalho conjunto com as organizações da sociedade civil no sentido de encontrarmos soluções comuns para o mesmo problema.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

Refluxos da história colonial mal aprendida

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto

Não deve surpreender que ainda perdue alguma animosidade em muitos cidadãos dos países colonizados por Portugal, com pouca ou nenhuma formação académica, ou que, possuindo elevada formação, não tenham conseguido ultrapassar aquele sentimento reactivo que o lusófilo Gilberto Freyre classificava, paternalisticamente, como uma espécie de complexo “parricida” existente nos filhos ou netos dos colonizadores, exemplarmente expresso nas famigeradas diatribes antilusitanas de outro literato brasileiro seu contemporâneo, Antônio Torres (não confundir com o actual escritor Antônio Torres, por sinal também crítico da colonização lusitana), num livro que deu brado em 1925 e se foi reeditando nas décadas seguintes, “As Razões da Inconfidência”.

Semelhante perturbação também agita hoje muitos cidadãos das ex-colónias de África, que ainda não digeriram o facto, para eles insólito, de um país tão pequeno e parco de recursos como Portugal ter ambicionado moldar o Mundo à sua imagem. “Tão pequena parte sois no mundo” - reconhecia Camões - mas “poucos quanto fortes, que o fraco poder vosso não pesais”, certo é que - como também disse Pessoa - “fosse

Acaso, ou Vontade, ou Temporal a mão que ergueu o facho que luziu” (...) “com duas mãos - o Acto e o Destino - desvendámos. (...) Foi alma a Ciência e corpo a Ousadia da mão que desvendou.”

Mas relutantes os povos “desvendados” em reconhecer a Ousadia como o resultado de uma associação de qualidades que permitiram e enformaram a sua longa duração, preferem salientar os também inegáveis defeitos da “mão que ao Ocidente o véu rasgou” para justificar erros ou fraquezas que já lhes são próprios, remetendo as culpas para a “pesada herança colonial.”

Outros julgamentos se fizeram: refiram-se, no Brasil, os de figuras gradas da Cultura como Capistrano de Abreu,

Sérgio Buarque de Holanda ou Darcy Ribeiro e, em Cabo Verde, o do actual primeiro-ministro do Governo do Partido da Independência, hoje PAICV, José Maria Neves, que não se coibiu de declarar, no simpósio internacional que ali se realizou em Setembro do ano passado para honrar a memória de Amílcar Cabral: “Infelizmente a África recomeçou mal. (...) Os principais responsáveis pelo descalabro são as elites africanas, que acabaram quase sempre por culpar o colonialismo e o imperialismo por todos os males do continente.” Mais recentemente, no semanário “Agora”, de Luanda, ironizava-se sobre se a “coscuvilhice” (vulgo mujimbo) não seria também uma “herança urbana da cultura portuguesa”...

Todo este arrazoado vem, especialmente, a propósito de uma desassissada afirmação feita, há tempos, a um colega português, por um famoso apresentador da televisão brasileira, responsável pela “marketingização” de um programa consagrado à criminalidade violenta, de que uma das causas da grande criminalidade existente no Brasil era Portugal ter enviado para lá, enquanto colónia, bandidos e degredados...

Ignorante, no mínimo, o famoso apresentador não teve em conta que toda a América serviu de colónia penal aos desavindos e excluídos das potências colonizadoras, chamassem-se Portugal, França, Espanha ou Inglaterra, mas omitiu também que logo com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, em 1549, as naus portuguesas carregaram - além dos condenados ao desterro e do pequeno grupo de jesuítas de que faziam parte os missionários Manuel da Nóbrega e José de Anchieta - funcionários civis, militares, agricultores, cirurgiões, barbeiros, sangradores, pedreiros, serradores, serralheiros, tanoeiros, pescadores e construtores de bergantins. Embora, mal chegados, tivessem pressa de regressar (ricos) ao Reino, - como lamentava Nóbrega em carta de 1552 - (mas muitos deles por lá ficaram, gerando “brasileiros” que deram bacharéis e revolucionários nacionalistas) não era tudo escória, portadora de uma língua “obscura e atamancada”, - no dizer do primeiro Torres - que serviu, pelo menos, para fixar a identidade linguística do grande povo brasileiro e hoje serve de instrumento de comunicação a duzentos milhões de falantes nos cinco continentes.

Negligenciando ou ignorando o facto de a colonização portuguesa ter sido sobretudo litorânea (“arranhando as costas como caranguejos”, observava frei Vicente do Salvador, no século XVII), teria sido muito útil ao famoso apresentador conhecer a opinião de um insuspeito etnólogo e historiador alemão, Georg Friederici, citado por Buarque em “Raízes do Brasil”: “Os descobridores, exploradores, conquistadores do interior do Brasil não foram os portugueses, mas os brasileiros de puro sangue branco e muito especialmente brasileiros mestiços, mamelucos. E também, unidos a eles, os primitivos indígenas da terra.”

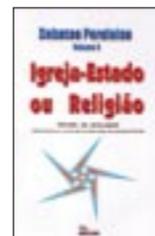
Será difícil negar que estes sejam sementes ou raízes do Brasil. Por alguma razão a História brasileira plasmava no imaginário nacional sertanejos e capitães-do-mato como Brás Cubas, Diogo Álvares “Caramuru”, Jerónimo de Albuquerque, João Ramalho ou João Tibas, os quais - avocando mais uma tirada do primeiro Antônio Torres - já não eram propriamente “portugueses a relho”...



Para um Novo Paradigma do Saber...e do Ser
Manuel Sérgio

Ariadne Editora - pp. 110

Manuel Sérgio reúne neste seu novo livro três textos, escritos inicialmente para congressos, em que desenvolve a sua própria teoria epistemológica, aplicando-a à Motricidade Humana, à questão do envelhecimento e da educação. Um novo paradigma da Motricidade Humana portanto, que se estende a todas as áreas do saber e do ser, porque todos os paradigmas clássicos, simplificadoros e fragmentadores, deverão transformar-se em complexos e dialogantes.



Igreja-Estado ou Religião

Grupo Granja & Centro de Estudos de Humanismo Crítico

Edicon - pp. 86

“A consciência da pessoa humana culturalmente activa pede uma Nova Ordem Mundial, crítica e progressista, onde a pessoa é ela mesma e não um objecto de consumo. Mas as igrejas estabelecidas como poder mercantil e colonial continuam a negar a opção pela pessoa humana. A análise feita neste livro é um acto corajoso de intelectuais envolvidos unicamente com a Humanidade”

Do prefácio de Elen Cédron



Aprender a Conviver na Escola

Coordenação: Miguel Santos Guerra

Edições Asa - pp. 160

Do que falamos quando falamos de convivência na escola? Como melhorar e trabalhar a convivência escolar, de forma a evitar conflitos, indisciplina e violência escolar? É a estas questões que vários especialistas espanhóis em educação, como Miguel Santos Guerra, Xesús Jares e José António Marina, procuram responder neste livro onde se faz a resenha de toda a questão da convivência.



Fagulhas

Luís Viveiros

Instituto Piaget - pp. 74

“Poderá ser uma rola que voa sob/ a mira do olhar um rouxinol que/ agita o longo e fino sabre da voz/ talvez a leve beleza que escapou/ por entre as rugosas mãos do pai/ Mas é sempre um traço de adeus/ próximo do riso ou do soluço”.



Prática Pedagógica Competente

Ampliando os saberes do professor

António Tadeu Ayres

Editora Vozes - www.vozes.com.br - pp. 140

Este livro trata dos meios pelos quais o professor experiente ou iniciado pode melhorar ainda mais o seu desempenho na sala de aula, de uma maneira simples e prática - como ser específico, como utilizar as técnicas projectivas, como empregar os métodos de raciocínio, como despertar e manter a atenção dos alunos ou como cuidar da própria comunicação -, ampliando os seus conhecimentos e tornando-o mais capaz.



Método Histórico-Social na Psicologia Social

Ângelo António Abrantes

Nilma Renildes da Silva

Sueli Terezinha Ferreira Martins

Editora Vozes - www.vozes.com.br - pp. 156

Este livro representa, por um lado, um processo de criação elaborado no decurso de gerações, que possibilitou o seu conteúdo de intenções e insatisfações, de vontade e revolta, de anseios e angústias, e, por outro, é história de um singular grupo humano que procura fazer, pensar e comunicar uma prática pautada pela insatisfação com a actual estrutura social e as suas consequências na configuração das subjectividades humanas.



Idea - nº 11

Intercâmbio de experiências de aula

Edições Xunta de Galicia - pp. 148

Esta revista tem como finalidade primordial a divulgação de práticas educativas que os professores do âmbito de influência do Centro de Formação e Recursos do Ferrol, na Corunha, leva, ou levou, a cabo a partir de grupos de trabalho, seminários permanentes ou projectos de formação em centros escolares.

DIREITOS HUMANOS CONTINUAM A SER VIOLADOS NA AMÉRICA LATINA

O respeito pelos direitos humanos na América Latina continua a ser uma utopia, assegura o relatório anual da Amnistia Internacional (AI), que denuncia também a conivência de governos com grupos armados clandestinos e a persistência da corrupção, da pobreza e da tortura.

Impulsionados pela administração do presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, "os governos da região incrementaram o papel do exército nas operações de ordem pública e de segurança interna", acrescenta a AI, vinculando esse aumento a uma maior instabilidade institucional, à violência política e ao narcotráfico. Neste sentido, o relatório diz que "persistem a tortura, os homicídios cometidos pela polícia e as detenções arbitrárias".

Outro factor preocupante, segundo a AI, é o "aumento da delinquência, especialmente dos sequestros, que se estenderam por toda a América Latina". Em relação às conquistas em matéria de direitos humanos, "intensificaram-se os esforços em toda a região para combater a impunidade referente às graves violações dos direitos humanos cometidas nas últimas décadas".

Na Argentina, um tribunal determinou uma ordem internacional de detenção contra o ex-presidente paraguaio Alfredo Stroessner, acusado de ter participado em violações dos direitos humanos nos anos 70 e 80.

O Supremo Tribunal espanhol, por seu lado, "ratificou a competência" da justiça espanhola para julgar o ex-oficial da marinha argentina Adolfo Scilingo, envolvido em torturas e no desaparecimento de pessoas durante o regime militar de 1976-1983 na Argentina.

No Chile, também o Supremo Tribunal "suspendeu a imunidade do ex-presidente Augusto Pinochet", permitindo a abertura de "diligências", lembra o relatório.

No entanto, segundo a AI, em muitos países latino-americanos os militares e polícias acusados de cometer violações dos direitos humanos continuam a ser julgados nos tribunais militares e escapam à jurisdição dos tribunais civis.

Fonte: AFP

BASE DE DADOS POPULACIONAIS GENÉTICA

De quem, para quê e como?



© Adriano Rangel

O anúncio da criação de uma base de dados genética para fins de identificação civil, mas que serviria igualmente para fins de investigação criminal, feito no programa do XVII Governo tem agitado a comunidade científica e judicial. Mas até agora muito permanece por discutir. Foi esta a conclusão de um debate realizado em Junho pela Comissão de Ética do Instituto de Biologia Molecular e celular da Universidade do Porto.

"Uma base de dados populacional para que fins?" Da resposta a esta questão depende toda e qualquer discussão que se possa fazer adiante. António Amorim, geneticista do Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do Porto, assume uma posição cautelosa no que toca à utilização das bases de dados genéticas: "Uma coisa são os dados recolhidos, outra as informações que se podem extrair deles". Diz-se a favor da criação de uma base de dados civil desde que, insiste, "possa primeiro ver a lei que a regula".

De modo geral distinguem-se as bases de dados genéticos mediante a sua utilização, seja ligada à saúde, à investigação forense e à criminalidade, abrangendo civis ou militares. Desde a guerra do Iraque que todos os indivíduos pertencentes ao exército dos EUA contribuem com uma amostra genética para uma base de dados. A ideia ganhou aceitação face ao argumento de acabar com os "soldados desaparecidos". E constitui um exemplo de uma base de dados para fins militares.

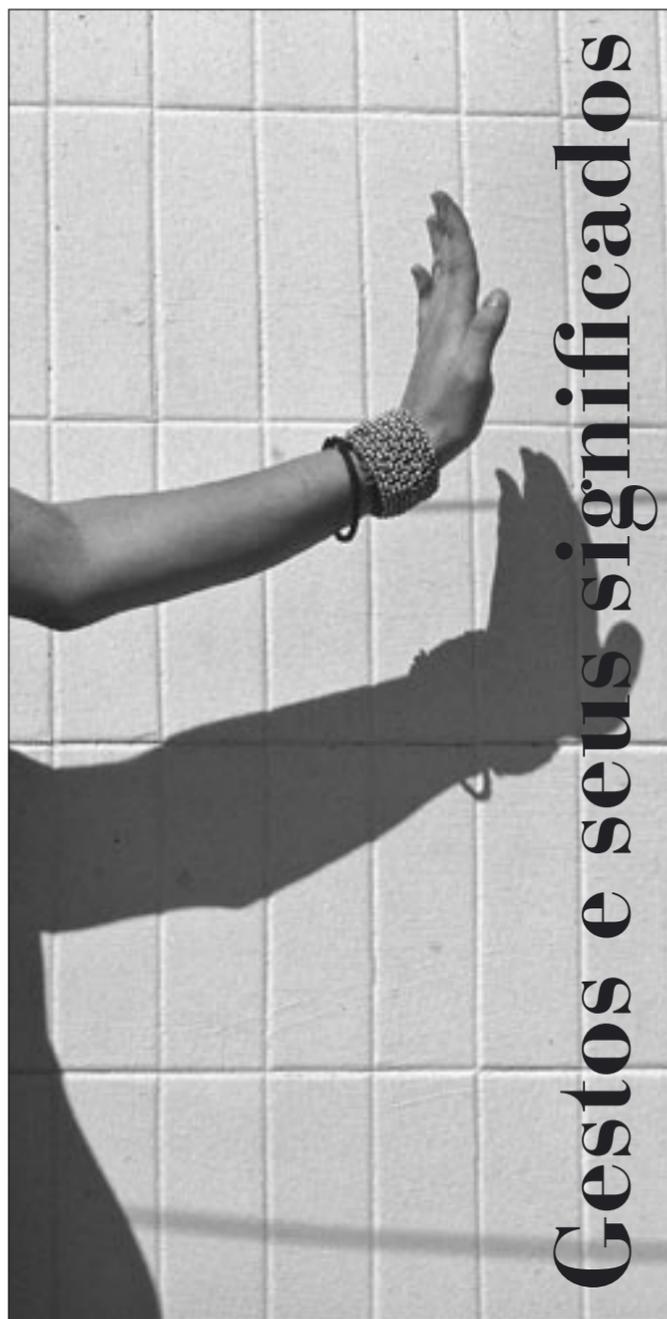
O Reino Unido foi pioneiro na criação de uma base de dados forense para ajudar a investigação de crimes violentos. Inicialmente, a recolha de dados genéticos, abrangia apenas a população criminal. Cedo, porém, se concluiu que, pelo facto de estes indivíduos ficarem encarcerados, a manutenção dos seus dados genéticos na base de dados não teria utilidade para a identificação de eventuais crimes, sendo este o fim a que se destinava a recolha. Face a esta conclusão deu-se um alargamento

da noção de suspeito: qualquer indivíduo é obrigado a contribuir com dados fisiológicos para a base de dados, desde que a polícia suspeite dele. Por isso, alerta António Amorim, ainda que "as recolhas oficialmente não incluam a população ao nível nacional, com este processo rapidamente o conseguem". Numa população de mais de 60,5 milhões de habitantes, estima-se que 2,5 milhões estejam registados.

Entre os riscos de abuso que um tal instrumento de identificação poderia acarretar, Helena Moniz, jurista do Centro de Direito biomédico da Universidade de Coimbra, identifica um: a sua permanência sob a custódia de uma só polícia. Algo que parece assegurado no capítulo dedicado à Justiça do programa do XVII Governo Constitucional onde se lê: "Será criada uma base de dados genéticos para fins de identificação civil, que servirá igualmente fins de investigação criminal (assegurando-se que a respectiva custódia não competirá a órgão de polícia criminal)".

Assumindo não ter "medo" desta medida, Helena Moniz aponta a necessidade de restringir o âmbito da base de dados ao AND, de suspeitos, arguidos, condenados, a vestígios recolhidos em local de crime. Ainda assim, a jurista recorda que em matéria de Direito Processual Penal, a noção de suspeito em Portugal é também muito abrangente, incluindo qualquer pessoa sobre a qual haja indício de que possa ter praticado um crime. De igual modo, arguido (pessoa contra a qual foi deduzida uma acusação) pode ser qualquer indivíduo que seja retido pela polícia para prestar declarações. E mesmo no que toca aos condenados, existindo várias instancias de apelo, um indivíduo pode ser condenado na 1ª e absolvido na 2ª. Argumentos que levam a jurista a defender que a futura lei que regule esta matéria seja antecedida de um parecer prévio da Comissão Nacional de Protecção de Dados. "Não podemos esquecer que cada cidadão tem direito da reserva da vida privada e dos seus dados pessoais", conclui.

PROTAGONISTA
Andreia Lobo



© Adriano Rangel

É um facto que um gesto vale mais do que mil palavras, contudo são necessárias mais de mil palavras para abordar um assunto tão amplo que contemple o gesto e o seu possível significado...

No nosso dia a dia respondemos, como refere Sapir, aos gestos com uma extrema vivacidade, segundo um código elaborado e secreto que não está escrito em parte alguma e que não é conhecido por ninguém mas é compreendido por todos. Partilhando a opinião de George Herbert Mead, a conversação por gestos está na origem de qualquer linguagem, ela é o modelo de qualquer comunicação, já que comporta dois aspectos de qualquer processo social: a reacção de adaptação do outro e a antecipação do resultado do acto.

A comunicação não verbal comporta-se essencialmente em três categorias: a cinésica, que se relaciona com os gestos, as posturas e os movimentos do corpo, a proxémica, que é a disposição dos objectos num espaço, e como

as pessoas se dispõem num determinado lugar e a paralinguagem que se refere ao uso da voz para transmitir as palavras.

Mas o que é o gesto? Gesto é o movimento corporal próprio das articulações, principalmente dos movimentos corporais que são realizados com as mãos, braços e cabeça, este gesto é diferente do que denominamos gesticulação, já que a gesticulação é um movimento anárquico, artificioso e inexpressivo. Foram identificados e classificados pelos investigadores cinco tipos de gestos: a) gestos simbólicos ou emblemas; b) gestos ilustrativos ou ilustradores; c) gestos indicadores do estado emocional; d) gestos reguladores da interacção; e) gestos de adaptação ou adaptadores.

Os gestos simbólicos ou emblemas, são sinais emitidos intencionalmente, o seu significado é específico e muito claro, já que representa uma palavra ou um conjunto de palavras bem conhecidas, como por exemplo, levantar o polegar para cima.

Os gestos ilustrativos ou ilustradores ocorrem, durante a comunicação verbal e servem para ilustrar o que se está dizer. Qualquer tipo de movimento corporal que desempenha um papel auxiliar na comunicação não verbal, é um ilustrador.

Já os gestos indicadores do estado emocional, são semelhantes aos ilustradores no sentido em que também acompanha a palavra, mas difere no aspecto que este tipo reflecte o estado emotivo em que se encontra a pessoa. Através deste tipo de gestos expressa-se a ansiedade ou a tensão do momento.

Gestos reguladores da interacção, são movimentos produzidos por quem fala ou por quem ouve com a finalidade de regular as intervenções na interacção. Os gestos reguladores mais frequentes são as inclinações de cabeça e o olhar fixo.

Por último, os gestos de adaptação ou adaptadores, são gestos utilizados para esconder emoções que não queremos expressar. São utilizados quando o nosso estado de ânimo não é compatível com a situação interracial.

Para Argyle, os gestos da mão, braços, pés e cabeça estão intimamente coordenados com a fala e complementam a comunicação verbal, podendo indicar estimulação emocional em geral como estados emocionais específicos.

Existem gestos que são universais, como, abraçar, estender a mão para cumprimentar, rosto com um sorriso, triste ou irritado, os gestos acompanham-nos ao longo da vida, por exemplo, quando vemos um jogador de futebol realizar aquele gesto simbólico, como se estivesse embalando uma criança, é claro que todos entendem do que se trata.

Não há dúvida que existem gestos inatos, gestos que são próprios da sociedade em que nos encontramos, e outros que adoptamos por imitação. Mas nem sempre isto ocorre desta forma, existem vários estudos que constataam que os bebés quando

nascem, já sorriem, mesmo os bebés que nascem cegos esboçam um sorriso que não poderia ser apreendido. Outros gestos e elementos não verbais são culturais, alguns específicos a determinadas culturas e outros gerais. Porque, efectivamente, conforme dizem os especialistas, a educação que recebemos é crucial para o nosso comportamento não verbal.

A primeira impressão é fundamental em quase todas as nossas relações com os outros. O que uma pessoa transmite num primeiro encontro origina um ideal que se forma no nosso inconsciente relativamente a essa pessoa. Um breve momento que chega para decidirmos se nos agrada ou não, e se queremos manter uma relação com essa pessoa, porque o modo de cumprimentarmos ou de nos movermos diz tudo acerca de nós.

A compreensão dos gestos que nos rodeiam é deveras importante para a actuação profissional, por isso, temos de modificar a forma como analisamos os outros, só assim, os conheceremos na sua verdadeira essência.

OPINIÃO

Gui Duarte Meira
Pestana

gui_pestana@portugalmail.pt

Coordenador
e Docente do Curso de
Motricidade Humana
Instituto Piaget,
ISEIT - Mirandela

EDUCAÇÃO SOCIAL

Escolas prolongam horário de funcionamento na Grã-Bretanha

O governo britânico quer prolongar o horário de funcionamento das escolas públicas do país das 8 horas da manhã às 18 horas para oferecer uma alternativa aos pais que trabalham até mais tarde e manter os jovens fora das ruas.

As autoridades britânicas vão disponibilizar cerca de mil milhões de euros para este programa, que

pretende ser uma resposta a um contexto social em que as famílias monoparentais se multiplicam e onde a delinquência juvenil atinge níveis alarmantes.

Daqui até 2010, as escolas deverão oferecer o pequeno-almoço pela manhã e proporcionar actividades desportivas ou artísticas após as aulas, explica o ministério da educa-

ção britânico. Os sindicatos de professores e de funcionários apoiaram a medida, à semelhança dos partidos conservador e liberal-democrata, temendo, porém, que as verbas prometidas pelo governo sejam insuficientes.

OS MISTÉRIOS DO ORGASMO FEMININO — UMA QUESTÃO TAMBÉM GENÉTICA

A capacidade das mulheres atingirem o orgasmo é, em parte, de ordem genética, segundo um estudo britânico da "Biology Letters" que minimiza a importância dos factores psicológicos ou culturais nesse processo que permanece, fundamentalmente, um mistério.

Numerosas investigações já mostraram a dificuldade encontrada por muitas mulheres para chegar ao orgasmo, mas as causas ainda são desconhecidas.

Uma equipe de pesquisadores britânicos, no entanto, encontrou uma pista genética, depois de terem estudado mais de 3.000 respostas a um questionário sobre o assunto enviado a mulheres gémeas.

Para detectar a existência ou não de um factor genético, os investigadores isolaram dois grupos: um formado por gémeas idênticas — o seu património genético é rigorosamente o mesmo — e o outro, por gémeas falsas, que têm 50 por cento dos genes em comum.

As respostas ao questionário foram bastante diferentes entre os dois grupos, provando que um factor genético é, em parte, responsável pelo orgasmo, concluiu a equipe dirigida por Tim Spector, da Unidade de Epidemiologia Genética e de Investigação sobre gémeos do Hospital St Thomas, de Londres.

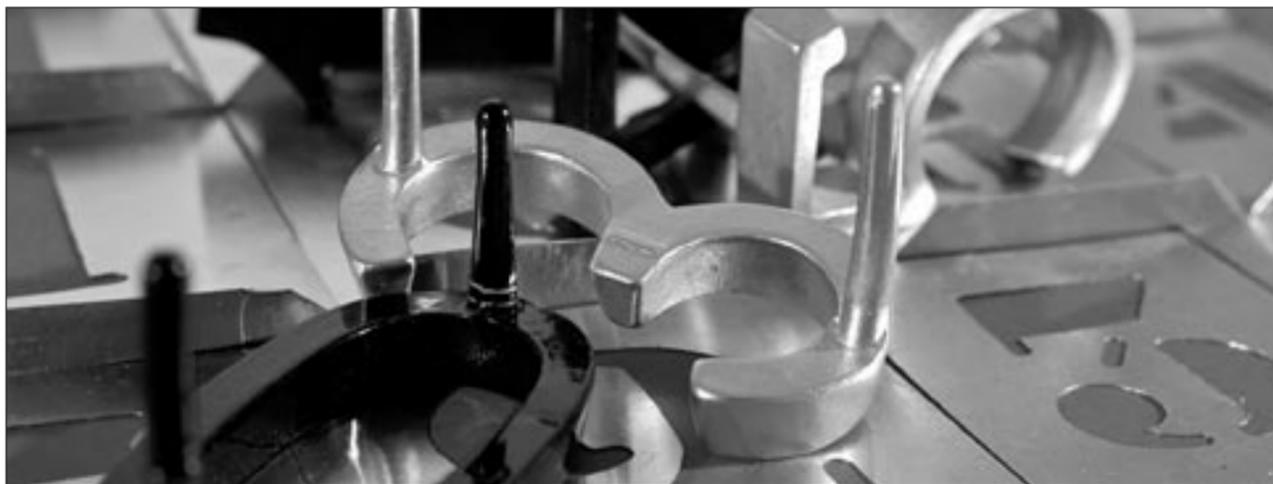
Entre o grupo de 683 gémeas verdadeiras, 31 por cento afirmaram atingir o orgasmo sempre ou frequentemente em relações sexuais e 39 por cento em masturbações. Esses números caem para 10 e 17 por cento, respectivamente, entre o grupo de 714 gémeas falsas.

"Estimamos que entre 34 e 45 por cento da variação na aptidão para o orgasmo pode ser explicada por variações de ordem genética, com um papel mínimo ou nulo de factores ambientais, como a família, religião, nível social ou educação", concluíram os investigadores.

Mas os pesquisadores também descobriram semelhanças entre os dois grupos. Em ambos, quase um terço das mulheres entrevistadas — 32 por cento — dizem que nunca ou raramente chegam ao orgasmo durante uma relação sexual e 21 por cento delas também não conseguem atingi-lo na masturbação.

Fonte: AFP

Deveriam ser estudados em detalhe quais os conhecimentos e capacidades importantes para a vida de um cidadão do século XXI [esse exercício seria certamente útil a outros níveis como a educação de adultos] e esse estudo deveria ter consequências directas na elaboração do plano de estudos e na definição dos conteúdos de cada disciplina.



© Adriano Rangel

Matemática Aplicada às Ciências Sociais

Valerá mesmo a pena ensinar Matemática a todos os jovens se o insucesso é tão alto? Não será preferível, pelo menos para alguns alunos do ensino secundário, substituir essa disciplina por outra mais adequada aos "interesses" destes alunos?

As finalidades, os conteúdos e as metodologias de trabalho propostas nos programas oficiais de cada disciplina ficam normalmente num segundo plano quando se discutem os objectivos de cada ciclo de estudos. Muitas intenções piedosas são escritas sobre o interesse e importância de cada disciplina para o futuro dos alunos: "é muito importante os alunos saberem X", "é fundamental que os alunos entendam Y", etc., etc... Será mesmo importante?

Quando se afirma que uma determinada disciplina é "fundamental", a argumentação fica-se muito por generalidades do tipo "importante para formar o raciocínio" como se várias disciplinas não desempenhassem esse mesmo papel. E as consequências são as visíveis: na realidade não há investimento nessas disciplinas apelidadas de "fundamentais" e, por exemplo, no ano lectivo 2004-2005, a disciplina de Matemática sofreu mesmo uma séria "machadada" com a eliminação do desdobramento de um tempo lectivo, inviabilizando um trabalho de índole mais prática e impedindo os professores de acompanhar melhor os alunos nas suas muitas dificuldades.

Entendo que é preciso definir critérios claros para incluir uma disciplina ou um conteúdo de uma disciplina num determinado plano de estudos. E, no caso do ensino secundário, um dos critérios deve ser o da preparação do jovem para uma participação activa, consciente e autónoma no mundo actual. Deveriam ser

estudados em detalhe quais os conhecimentos e capacidades importantes para a vida de um cidadão do século XXI (esse exercício seria certamente útil a outros níveis como a educação de adultos); e esse estudo deveria ter consequências directas na elaboração do plano de estudos e na definição dos conteúdos de cada disciplina. Um trabalho como "Educação para a Cidadania - Cursos gerais e Tecnológicos" elaborado por uma equipa coordenada por José Manuel Pureza e editado em 2001 pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação parece ter passado totalmente despercebido (e, claro, não teve consequências).

Por exemplo, os alunos dos Cursos de Ciências Sociais e Humanas e de Línguas e Literaturas do actual Ensino Secundário precisam de estudar Matemática (isto é, de mais Matemática, para além daquela que estudaram no Ensino Básico)?

Entendo que sim, embora precisem de Matemática diferente da de outros alunos; esses alunos, na sua vida adulta, tanto profissional como de cidadãos eleitores e elegíveis, vão ser confrontados com inúmeras questões que envolvem aspectos matemáticos: eleições, partilhas, correlações, evolução segundo determinadas leis (exponencial,...), gráficos, probabilidades, inferências e previsões, etc. Parece-me por isso fundamental que estes alunos possam ser capazes de fazer uma abordagem matemática (do concreto para o abstracto e, inversamente aplicar o abstracto ao concreto) de situações que identifiquem como interessantes e significativas, que desenvolvam a sua capacidade de formular e resolver matematicamente problemas e que desenvolvam a tão importante capacidade de comunicação de ideias matemáticas. Mais do que querer que os estudantes dominem questões técnicas e de pormenor, é bom que os estudantes tenham experiências matemáticas significativas que lhes permitam saber apreciar devidamente a importância das abordagens matemáticas nas suas futuras actividades.

É por isso lamentável que uma disciplina como "Matemática Aplicada às Ciências Sociais", que pretende responder às preocupações enunciadas, seja opcional no Curso de Ciências Sociais (e por isso nem sequer existe em muitas Escolas Secundárias) e nem sequer seja opção no Curso de Línguas e Literaturas. Estes alunos não irão ser cidadãos completos num século XXI cada vez mais exigente em termos científicos e tecnológicos.

DO SECUNDÁRIO II

Jaime Carvalho e Silva
Departamento de Matemática,
Universidade de Coimbra

Sistema educativo da Finlândia



© Adriano Rangel

Os alunos iniciam a escolaridade obrigatória aos 7 anos. O ensino básico é visto como um todo de seis anos e o secundário não está organizado em anos lectivos, pode decorrer nos três anos previstos, em dois ou quatro, à vontade do aluno.

**A COR
das escolas**
Andreia Lobo

A Finlândia tem duas línguas nacionais, o finlandês e o sueco, sendo que 5 por cento dos estudantes que frequentam o ensino básico (onde se inclui o secundário inferior) e o secundário superior o fazem em escolas cuja língua de instrução é o sueco. Cada grupo linguístico possui ainda as suas instituições de ensino superior, mas existem também outros estabelecimentos onde o inglês é a língua de instrução usada totalmente ou parcialmente. As autoridades locais, ao nível dos municípios, estão encarregadas de assegurar a instrução na língua Saami, nas áreas da Lapónia onde o idioma é falado e de proporcionar um acesso igualitário à instrução de comunidades minoritárias presentes no país, de onde se destaca a romena.

1. Administração

A existência de um Departamento de Educação e Cultura em cada província finlandesa mostra uma descentralização da administração e do desenvolvimento de estratégias nestas áreas. A grande maioria de instituições do ensino básico e secundário são mantidas pelas autoridades municipais mas o financiamento é repartido entre estas e o Estado. No que diz respeito ao ensino primário e secundário, o Estado subsidia 57 por cento dos custos e os municípios 43 por cento. As instituições privadas são supervisionadas em termos curriculares pelo Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e recebem um financiamento estatal igual ao canalizado para as escolas públicas. O ensino politécnico é na grande maioria, de carácter municipal ou privado, ao passo que o superior é mantido pelo Estado e goza de uma extensa autonomia. Foram abandonadas as visitas de inspecção de autoridades estatais aos estabelecimentos de ensino com base no pressuposto de que o sistema confia no esforço dos professores em desenvolver os objectivos educacionais previstos nos currículos.

2. Estrutura

Do nascimento até aos 6 anos as crianças podem frequentar jardins de infância (kindergardens) ou ficar a cargo de amas em casas privadas, a preços que dependem dos rendimentos familiares. Desde 2001 que todas as crianças com 6 anos podem frequentar gratuitamente o ensino pré-escolar, actualmente fazem-no cerca de 98 por cento.

Os alunos iniciam o ensino obrigatório aos 7 anos de idade e este não se encontra dividido em ciclos, considera-se que a sua duração é de 9 anos, seis em regime de mono-docência e três a funcionar com um professor por disciplina.

Terminado o ensino obrigatório os alunos podem candidatar-se ao ensino secundário superior geral ou profissional. A selecção dos candidatos é feita pelos estabelecimentos de ensino com base nas classificações obtidas nos estudos anteriores, ainda que as escolas profissionais possam incluir nos seus processos de admissão outros factores como a realização de testes de aptidão ou considerar a experiência laboral.

Cerca de 90 por cento dos estudantes que concluem o ensino básico pros-

seguem os seus estudos: aproximadamente 54 por cento optam pelo secundário superior geral e 36 por cento pelo profissional. Para os que não o fazem existe a possibilidade de frequentarem um ano extra (uma espécie de 10º ano) que confere um certificado de maior qualificação que o entregue no fim do 9º ano.

O ensino secundário geral está pensado para decorrer em três anos, no entanto, os alunos podem completá-lo em dois ou quatro. Isto porque a instrução não está organizada nos habituais anos lectivos, mas por módulos e uma vez completados todos os correspondentes ao curso frequentado o aluno recebe o certificado de fim de estudos secundários.

O acesso ao ensino superior faz-se mediante a realização de exames de admissão, mas há medida que o número de candidatos tem excedido as vagas disponíveis as universidades têm criado critérios de selecção próprios. Ao nível dos graus académicos existe um inferior, ou bacharelato, que confere um total de 120 créditos e outro superior, ou "master", que perfaz um total de 160 -180 créditos e que podem ser completados em três e cinco a seis anos, respectivamente. Em acréscimo, as universidades oferecem pós-graduações científicas que são as licenciaturas e os doutoramentos.

3. Carreira docente

Aceder a um curso de ensino implica não só a realização dos exames de matrícula, como acontece em todos os cursos, mas também um exame escrito, um teste de apetência e entrevistas. Algumas universidades podem ainda submeter os candidatos a uma situação de grupo ou em alternativa a uma dissertação oral sobre a matéria dos seus exames de acesso.

Actualmente para exercer as suas funções, os educadores dos jardins-de-infância e do pré-escolar devem possuir um bacharelato de uma universidade ou politécnico. O restante pessoal auxiliar educativo deve ter habilitações profissionais ao nível do secundário superior ligadas àquela área.

Os professores dos primeiros seis anos de ensino são usualmente generalistas (ou seja, professores de turma) e possuem habilitações ao nível do "master" em educação. Os professores dos últimos três anos do secundário inferior (correspondendo aos 7º, 8º e 9º anos) e os do secundário superior são especializados tendo de ter completado o "master" na disciplina que leccionam acrescida de formação em estudos pedagógicos.

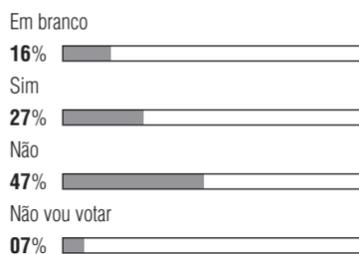
Aos professores do ensino superior é-lhes exigida no mínimo formação ao nível do doutoramento.

O salário anual de um professor finlandês do ensino obrigatório (nos seis primeiros anos) varia entre 23.000 e 32.000 euros por ano. No ensino secundário inferior [7º, 8º e 9º anos], os números vão de 25.500 e os 35.800 euros. No secundário superior, os valores variam entre os 26.700 e os 38.000 euros(1).

Para aqueles que iniciaram a sua profissão a partir de Janeiro de 1993, a idade de reforma é de 65 anos, para os que começaram antes varia entre os 60 e os 65 em função do número de anos de serviço e a data de nascimento.

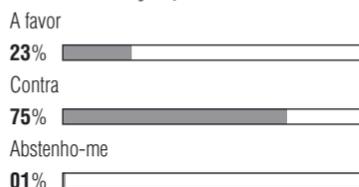
(1) Em Portugal, em qualquer destes níveis de ensino, o salário anual varia para todos os docentes entre os 16.000 e os 38.000 euros. Os valores indicados são relativos a 2003 e foram retirados do serviço de estatística da União Europeia para a educação, o Eurydice.

No referendo sobre a Constituição da UE, você vota:



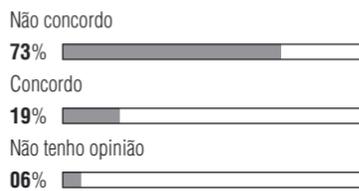
Total Respostas: 799

A sua posição sobre o aumento da idade de reforma na função pública é:



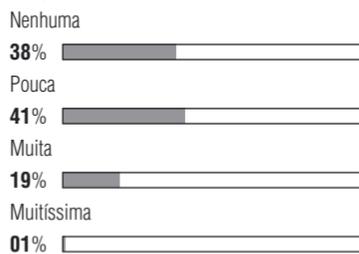
Total Respostas: 830

Em relação ao congelamento das carreiras dos docentes, você:



Total Respostas: 769

Classifique o governo de acordo com a simpatia que lhe merece:



Total Respostas: 789

Assine e divulgue

a Página
da educação



© Ana Alvim

É sobre esta questão de “mais Matemática” que convém reflectir um pouco. (...) os resultados negativos que têm sido anunciados ano após ano, têm que ter uma lógica que não a de mistérios insondáveis.

Carta semi-aberta aos meus alunos com muitas certezas e aromas de férias

Porto, 14 de Junho de 2005.
Aprendi muito cedo, com toda uma geração de professores, a olhar-vos nos olhos límpidos arremessados ao futuro. Percorri caminhos árduos, lutas ganhas e outras tresmalhadas ou alcançadas mais lentamente, em defesa de uma Escola que vos dissesse algo que fosse sentido por vós. Mas tenho consciência de que viveis este drama, a que cada vez vos acomodam mais, de estar nela e não estar, com ela e sem ela.

Ontem foi o funeral de Vasco Gonçalves. Acho que nenhum de vocês sabia quem era. Talvez uma vaga ideia. E no entanto, a sua voz empoleirada em palanques improvisados em fábricas, ressoando na esperança de milhares de operários, permanece ainda na memória colectiva de todo um povo; um primeiro-ministro que entendeu o sofrimento dos trabalhadores; que não gostaria de ler no Expresso que o número de milionários aumentou recentemente, neste país de gente pobre. Muitos não-de falar-vos dele como um louco; não interessa aqui se concordamos ou não com tudo o que fez; descobriu-se que é possível os trabalhadores interessarem-se e opinarem sobre o que fazem em termos de gestão, ou que as escolas se podem organizar democraticamente. Esta cultura de participação, de implicação (comissões de moradores, de trabalhadores...), tem-se perdido tanto!... Por isso conhece-

mos tão pouco da nossa rua e vós não sabeis quem foi o “companheiro Vasco”. Por isso vos digo tantas vezes que a vossa opinião vale muito, quando avaliamos; que ajuizar e estar envolvido é coisa séria. E esta liberdade de expressão é uma riqueza sem preço pela qual tantos combateram.

Álvaro Cunhal morreu também, ontem. Ouvistes falar dele, mas não muito, imagino. E a sua figura, na História de Portugal do século XX, é fundamental. Pelo conhecimento, pelo saber afirmar com um sorriso experiente “Olhe que não!...” quando tentavam acusá-lo de querer levar o país para um regime ditatorial. Não, não se tratava só de um líder partidário. Foi um herói, uma figura carismática que todos os portugueses da minha e de outras gerações veneraram, amando-o ou odiando-o, mas agradecendo a sua força de alma, a sua capacidade de luta, a sua persistência na defesa de um ideal. Quando ele entrou para a Faculdade, aí pelos anos 30, foi também criada a primeira polícia política do Estado(1). O seu percurso de vida e o do seu partido são hoje um património da nossa cultura, da nossa forma de estar na vida: a clandestinidade e o exílio para se poder lutar contra a ditadura de Salazar, uma das monstruosidades da história da Europa do século XX. E essa excelência ninguém lhe poderá jamais negar. Não basta dizermos que não somos comunistas, apontar erros dos sistemas políticos, ou isto ou aquilo. É preciso reconhecer que nada seria neste país como hoje é: a liberdade é um bem sagrado, mesmo aqui na escola, onde tantas vezes nos sentimos menos bem. E devemos-la à coragem de homens como este. Por isso, posso convidar-vos a dizer, ou a pensar comigo: Obrigado pela Liberdade, Álvaro!

Ontem, ainda passei, em homenagem, no velório de Eugénio de Andrade. Ouvistes falar deste

poeta capaz de arquitectar música e luz e de erigir aromas e sabores com palavras simples como tangerinas, embebidas numa singeleza comprometedor da visão que temos do Mundo que anda aqui ao nosso lado. Estudastes o poeta, é verdade. Não sei se vos mostraram a beleza que está nas e para além das palavras, como se a poesia se fizesse de silêncios conjugados com o que parece que se diz. Receio que a escola não vos transmita a grandiosidade da poesia! “Como se recusa o amor?”(2)

Destes três Homens assim ceifados de entre nós no fim da Primavera ficam memórias que deveis aprender a comemorar na Escola, sem tabus nem subterfúgios que vos tornem ignorantes.

Para que a Escola possa continuar a ter o seu papel na vossa formação. Para que um cidadão português, num dia como este, não veja os noticiários da meia-noite, nos canais de TV privados, abrirem com a notícia de Michael Jackson a ser ilibado das acusações de pedofilia; que eu por mim, até desconfio... Desconfio que a Escola, um dia, não obrigue esta gente dos media a saber que somos um povo culto, com memórias, decoro e dignidade.

Boas férias, meus caros!

(1) PVDE - Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, depois PIDE - Polícia de Intervenção e Defesa Do Estado

(2) “Os sulcos da sede”, Eugénio de Andrade

ENTRELINHAS e rabiscos

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

Carta aberta ao governo do Partido Socialista PS – Uma mão cheia de nada outra de coisa nenhuma



© Adriano Rangel

António José
Paixão Lopes
Professor, Penafiel
Leitor de a Página

É precisamente no dia em que estou em greve, por resposta às propostas e imposições do Governo, que desisto da militância no Partido Socialista e entrego com enorme mágoa e profunda revolta o meu cartão de militante.

Não posso crer que seja este o P.S. com quem me identifiquei desde que li o seu primeiro programa, apenas alguns dias após o 25 de Abril de 1974, pelo qual já inscrevi o nome como candidato, pelo qual me movi apaixonadamente em discursos, discussões e sessões de esclarecimento, apesar de só ser militante há pouco mais de seis anos.

O discurso do Governo radicalizou-se e é pior que o discurso da “tanga” de Durão Barroso. Já não há lugar para o diálogo e a imposição antipática da nossa ministra da Educação faz-me sentir saudades de Roberto Carneiro e dos governos de

Cavaco Silva.

Para onde foram os direitos adquiridos, nas lutas que encetámos, com as bandeiras do P.S. como vanguarda?

Para este Governo a Função Pública é que tem de pagar a crise e os professores deixaram de fazer parte da “paixão pela educação” apregoada ainda há tão pouco tempo.

Porque é que os ministros e deputados não dão o exemplo? Porque é que não se começa a poupar nas indemnizações e reformas dos políticos? Em tantos gastos supérfluos dos Ministérios, das Secretarias de Estado, dos Gabinetes, das Direcções Gerais, da Assembleia da República? Porque não se reduzem as competências das Câmaras Municipais na aquisição ao crédito e endividamentos astronómicos, e são um sorvedouro de dinheiros públicos e dos impostos autárquicos, “quei-

mando dinheiro a esmo, em tantas “obras” e realizações de interesse diminuto e muitas vezes inútil. E não falemos de favorecimentos, corrupção, sigilo bancário,...

Porque continuam os governos fingindo que não vêem, porque a verdade é que não querem ver?

Diz-se na minha aldeia da Beira Alta, que quando o mal vem, deve ser repartido pelas aldeias. Será que não se poderia repartir desde o princípio pelos que mais têm?

Há apenas uma medida que se quis aplicar a alguns deputados e logo estes se torcem e retorcem para que nada os belisque nos seus direitos. Onde está a moralidade dos nossos políticos? Tenham vergonha!...

Será que a grave situação financeira não se deve, em grande parte, às decisões erradas dos nossos governantes? Então porque não lhes fazemos nós “pagar” a eles a crise

abstendo-nos de votar?

Depois do congelamento de salários, da progressão na carreira, do aumento da idade da reforma, será que vai haver alguém com vontade de dar um passo sequer em direcção a uma mesa de voto?

A democracia não sobrevive com governos “ditadores”, sobretudo quando estes não promovem a justiça social, a equidade e a paz. Pior do que isso, já não há nenhum sapateiro de Trancoso que faça acreditar o povo em manhãs de nevoeiro.

É esta a esperança que temos naqueles a quem demos a vitória nas últimas eleições. É assim que vemos as promessas que nos fez o Partido Socialista, numa mão a rosa desbotada e sem cheiro, outra sem um punho enérgico e lutador, antes uma mão aberta desfalecida e moribunda. Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma.

Aliança: família e escola.

Thereza Bordoni
Doutoranda e Mestre
em Educação.
Diretora da
www.aebcd.com.br
Leitora de a Página

Nossa sociedade mudou... Tanta mudança gera confusão e expectativas.

Neste contexto, o melhor que podemos fazer por nossos filhos é sermos consistentes na sua formação, a frustração, o não dito com firmeza, as tarefas diárias, o dinheiro regulado, o tempo organizado, e outros limites, favorecem a conscientização cidadã. Mas, nada disto terá qualquer significado se não for mediado pelo exemplo dos adultos; nossos filhos são frutos do meio, porém é na relação familiar que os verdadeiros valores se formam e se consolidam. De nada adianta os pais darem limites, como assistir à tevê só em determinadas horas, proibir certos tipos de música, cobrar respeito ao próximo, exigir que não falem palavrão, se eles burlam as leis e os valores morais e adotam a postura: “faça o que eu falo, mais não faça o que eu faço”. Suas atitudes valem

mais que mil palavras. Busque ações simples e concretas que possam ajudar seu filho a assumir responsabilidades de forma coesa e correta, como por exemplo: peça a seu filho, para que o ajude com os afazeres da casa, comente com eles os programas e músicas atuais, coloque-o a par da realidade financeira da família. A criança que aprende ter responsabilidades desde pequena, sai melhor na escola e na vida! Seja um modelo a ser seguido, que lê, gosta de resolver problemas, tentar coisas novas e que respeita a si mesmo, o outro e as regras da sociedade.

Na relação com a escola, esteja seguro da escolha que fez e dê espaço para a escola trabalhar. Demonstre respeito tanto pelo sistema escolar quanto pelo professor.

Quando a criança entra na escola, ela começa a aprender a enfrentar a vida por conta própria. E,

se os pais insistem em intervir nesse processo, só um sai perdendo: a criança ou o jovem. Perguntar ao filho como foi o dia na escola é positivo, ajuda-o a sentir que a escola é importante para a família, porém, quando isto se torna uma cobrança, onde o filho é obrigado a falar sobre a escola, se transforma em um desrespeito. É preciso que os pais entendam que a escola é o primeiro lugar onde os seus filhos têm controle sobre uma situação que eles (pais) não têm. É o primeiro sentimento de privacidade! Devemos respeitar isto. A criança não quer comentar sobre a escola, não significa que não goste da escola.

Na escola, seu filho deverá compreender que os deveres de casa, os trabalhos escolares e as notas são questões entre ele e seus professores. Seu filho deve sentir-se responsável pelo êxito e pelos fracassos na

escola. Muitas vezes por ansiedade ou por necessidade de controle, invadimos o espaço escolar, a intenção sempre é a melhor, porém corremos o risco de passar a mensagem errada, assumindo a responsabilidade de estudar no lugar de nossos filhos. Os pais que se sentem responsáveis pelo aproveitamento escolar de seus filhos abrem a porta para que seu filho passe a responsabilidade disto para eles: os pais. Demonstre interesse pelos assuntos escolares, mais deixe claro de quem é a responsabilidade.

Hoje existem inúmeras propostas e metodologias, cabe a cada família buscar aquela que melhor ira complementar a formação que deseja para seus filhos e assumir esta aliança, pois seus comentários e principalmente suas ações influenciam diretamente na vida escolar de seus filhos.



Livros da editora Profedições, Ida

Pode adquiri-los com desconto por correio em venda directa

- A escola da nossa saude** · Luís Souta
Preços: Liv. 8,00 — VD: 7,20
- A escola para todos e a excelência académica** · António Magalhães e Stephen Stoer
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Carta de chamada:**
depoimento da última emigrante portuguesa em Habana · Aurélio Franco Loredo
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças** · Raúl Iturra
Preços: Liv. 10,00 — VD 9,00
- Educação intercultural: utopia ou realidade** · Américo Nunes Peres
Preços: Liv. 12,00 — VD: 10,80
- Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas** · Manuel Reis
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias** · José Pacheco
Preços: Liv. 10,00 — VD: 9,00
- Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade** · Ricardo Vieira
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Pensar o ensino básico** · vários
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Por falar em formação centrada na escola** · Manuel Matos
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Sozinhos na escola** · José Pacheco
Preços: Liv. 12,50 — VD: 11,25
- Cartas da periferia** · Fernando Bessa
Preços: Liv. 11,00 — VD: 9,90
- Etnografia e educação:**
reflexões a propósito de uma pesquisa pedagógica · Pedro Silva
Preços: Liv. 12,00 — VD: 10,80
- Da Cadeira Inquieta** · Iracema Santos Clara
Preços: Liv. 8,00 — VD: 7,20
- Escola da Ponte: em defesa da escola pública** · Rui Canário, Filomena Matos, Rui Trindade (Orgs.). Textos de 12 autores.
Preços: Liv. 9,00 — VD 8,10
- E agora professor?** · Org. de Ricardo Vieira
Preços: Liv. 6,00 — VD: 5,40
- A escola, os livros e os afectos:**
apontamentos da vida de um estudante · Diana Medeiros [edição: Março 2005]
Preços: Liv. 6,00 — VD: 5,40
- A Declaração de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses** · José Paulo Serralheiro (org.). Textos de 23 autores. [edição: Abril 2005]
Preço: 14,00 — VD: 12,60

ENCOMENDAS

Os livros podem ser pedidos pelo correio, telefone, fax ou Email à nossa distribuidora:



Livraria BRAGA BOOKS · Rua de S. Gonçalo, 4 · 4710-310 BRAGA
Tel/Fax: 253216448 · E-mail: info@bragabooks.com

Os portes de correio são da nossa responsabilidade.
Liv: preço nas livrarias — VD: preço em venda directa

Editora Profedições, Ida

Rua D. Manuel II, 51 C - 2o andar, sala 25 - 4050-345 PORTO
Tel.: 226002790 · Fax: 226070531 · E-mail: livros@profedicoes.pt
http://www.apagina.pt

Um novo absolutismo

Sob o ponto de vista da fundamentação filosófica, é da estruturação do “eu” que depende o conhecimento. A relação sujeito/objecto, enquanto processo de revelação do concreto, propõe inúmeras variantes que permitem não só especulação estritamente filosófica mas, também, reinterpretação da História e do fenómeno social.

Uma compreensão do mundo circundante, exige uma reflexão sobre a natureza do “eu”, enquanto sujeito projectado no real, de espírito conhecedor, perceptivo e racionalizante. Deste esforço necessariamente introspectivo, depende a sustentabilidade do conhecimento e o desencadear de um processo de descoberta, sem a acção sempre corrosiva da insegurança.

Desde o “cogito ergo sun” de Descartes — penso logo existo — até ao “cogitum cogitatum” — a consciência de si, auto-reflexiva — o mundo surge matizado, o que levanta uma questão premente e muito actual: em que medida a realidade que percepciono é a mesma do Outro que igualmente conhece? Existe uma verdade, ou várias verdades? Entramos, assim, nas questões do absoluto e do relativo, do objectivo e do subjectivo, do sujeito e do objecto. Relações sobre as quais os filósofos reflectem e os historiadores se sustentam para abordar um fenómeno histórico.

Para os pragmáticos e tecnicistas, estes problemas são de somenos importância, argumentando com o progresso tecnológico, o utilitarismo da investigação científica e, no âmbito das ciências humanas e sociais, defendendo o fim da História protagonizado pelos triunfos do liberalismo e do capitalismo, enquanto verdades, sublinhe-se, absolutas.

Os liberais de hoje, partem da estruturação de um “eu” assente nestas certezas absolutas, a saber: o individualismo como filosofia, o mercado como solução para os problemas económico-sociais, o demo-liberalismo como regime político. Deste ideário liberal saem as soluções para os grandes problemas da humanidade, cuja doutrina não contestam, tão somente variando em termos de metodologias. Por exemplo, a prosperidade em África só será efectiva quando aí se aplicarem as regras do capitalismo. A premissa parte de uma ideia absoluta: a virtualidade do neoliberalismo na recuperação económica africana. Uma questão de anos e boas políticas chegariam para atingir um equilíbrio sócio-económico aceitável nesse continente. (Acrescentaria eu, uma questão de séculos, não contando com as anomalias intrínsecas ao capitalismo e que todos reconhecem).

Outro exemplo é o da presença ocidental no Iraque. Os seus defensores sustentam-se no conceito demo-liberal, como dado absoluto de fórmula de regime político. Vivemos, pois, uma época em que a análise do factor histórico parte de conceitos (preconceitos) absolutos, excluindo reinterpretações revolucionárias que atinjam na estrutura, a certeza metafísica do processo de conhecimento liberal. Como o absoluto remete para a marginalidade tudo o que o negue (em último caso, o absoluto não conhece negação), o neoliberalismo assume-se, (aparentemente de forma paradoxal), como um absolutismo. Admitindo “nuances”, mas só na medida em que justifiquem a sua suposta benignidade. O risco é o início do terceiro milénio sugerir, mais configuradamente e não só em mero esboço, o aparecimento do neofascismo.

A educação do século XXI

Os constrangimentos, os desafios, os dilemas e os equívocos da Educação do Século XXI devem-se aos diferentes tipos de configuração que o ensino foi assumindo nos últimos 75 anos; aos impasses e ambiguidades do processo legislativo educacional; às igualdades que contribuem para a reflexão sobre as crises da educação com o pessoal docente, não docente, outros funcionários e o sistema educativo; às reorganizações curriculares do ensino; às alterações curriculares que incluem novas áreas do conhecimento; às mudanças na avaliação; às constantes reorganizações curriculares; às diferentes experiências vividas pelas crianças; à formação de professores e à escolaridade obrigatória básica com ou sem motivação; às novas visões de currículo e às novas práticas de gestão curricular; aos desenhos curriculares e à reorganização dos mesmos.

Com isto se pode verificar que há mudanças nos currículos, na formação de professores, no sistema educativo mas que as crianças têm um sentimento de apatia face às mudanças.

Questões a considerar na educação de jovens e adultos



© Adriano Rangel

Melita Hickel

melita_h@terra.com.br

Doutoranda do IEPG/EST
(São Leopoldo, RS,
Brasil), Bolsista CNPq,
Leitora de a Página

O adulto que volta à escola é um aluno que merece tanta atenção, dedicação, empenho e respeito quanto a criança que está em idade escolar e que ainda não vivenciou fracasso e insucesso na vida escolar.

A pessoa com baixa escolarização é um ser estigmatizado pela sociedade. Ela carrega, além do peso do fracasso escolar, a vergonha de não ter um emprego melhor, de se sustentar com poucos recursos, de não poder proporcionar uma vida melhor para os seus, de não ter condições de pagar uma boa escola aos filhos.

Essas pessoas não podem ser tratadas como seres de menor capacidade de aprendizagem, pois elas, na maioria das vezes, apenas não tiveram a oportunidade de permanecer na escola quando crianças e isso, por diversos motivos, como, terem tido que cuidar de irmãos menores, para que os pais pudessem trabalhar; terem ingressado muito cedo no mercado de trabalho, para ajudar no sustento da família; omissão e falta de estímulo por parte dos pais e da sociedade.

Os Cursos de EJA não podem

ser encarados como educação de “segunda linha”, menos importante, de menor qualidade, onde os alunos terão professores ainda não formados ou os reconhecidos como menos preparados ou mais “baratos”.

As escolas devem investir em profissionais com boa qualificação, nos que se identificam com esse trabalho.

Os alunos que freqüentam as aulas da EJA buscam e merecem respeito, enfim, eles querem o professor que FREIRE (2001) disse buscar ser:

«É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.»(1)

Cada docente, com base na sua sensibilidade, bom senso e competência profissional, deve eleger os pontos mais importantes e significa-

tivos do seu Componente Curricular para seus alunos e trabalhá-los bem.

Os alunos querem compreender a relação dos conteúdos trabalhados em aula, com seu cotidiano, suas famílias, seu trabalho. Não será de muita ajuda, por exemplo, saber de cor qual a transitividade de determinados verbos, se não conseguir utilizá-los.

Orientá-los, no sentido de fazer com que aumente sua compreensão do mundo no qual vivemos, as relações de poder da sociedade, os interesses políticos dos governantes é muito mais importante.

Como professores, responsáveis por nossa missão, temos e queremos fazer como disse FIORI no prefácio do Pedagogia do Oprimido, de Freire:

«para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra.»(2)

A alegria e o orgulho que sentem quando conseguem expressar coerentemente suas idéias, quando passam a ter coragem de se expor, falar em público, reivindicar, é o combustível que os educadores que atuam na EJA precisam para conti-

nuar sua tarefa.

Essa alegria deve ser busca constante, já que a escola não pode continuar a ser um local para onde se vai com tristeza e pesar. Lutero já dizia:

«Quando a disciplina é aplicada com o maior rigor e tem algum resultado, o máximo que se alcança é um comportamento forçado ou de respeito; no mais continuam sendo meras toras, que não tem conhecimento nem nesta nem naquela área, não sabem responder e nem ajudar a ninguém.»(3)

Levá-los a procurar questões subjacentes e encontrar sozinho respostas a problemas e questionamentos que a vida, o dia-a-dia apresenta, é a função do docente.

Os alunos devem receber os instrumentos para a caminhada futura e individual, a motivação para continuarem aprendendo a aprender por toda a vida.

Também é importante observar a metodologia e o material utilizados nas aulas. Eles têm que ser próprios para a faixa etária dos educandos, adequados à realidade vivenciada por eles, do seu interesse.

Confiança dos portugueses nas classes sociais

Num destes fins-de-semana, o maior semanário do nosso país deu à estampa, em local que passou despercebido, um estudo realizado através de “entrevista directa e pessoal na residência dos inquiridos” onde era questionada a confiança que os portugueses depositavam nas classes profissionais, numa escala de 1 (nenhuma confiança) a 4 (confiança absoluta).

Os resultados foram (in)esperados, devendo realçar o 4.º lugar obtido pelos professores do ensino básico e superior, que só foram batidos pelos Bombeiros, Enfermeiros e Médicos, o que não espanta, pois o bem “saúde” é de facto essencial e supera naturalmente o bem “educação”.

Neste estudo ficou bem patente o apreço que merecem os professores, uma classe que anda desanimada, desincentivada, desmoralizada, des-

norteada, desmotivada, des... Ficou bem explícito a confiança que os portugueses depositam nos professores dos seus filhos, ao contrário do que seria de esperar, numa altura em que tudo se espera (e pede) da instituição “escola”. Os professores devem estar contentes com este resultado, tanto mais que foram elencadas 17 classes profissionais entre Padres, Juizes, Polícias, Governo, Bancários, etc..

Serve isto para concluir que, não tenhamos dúvidas, temos uma muito boa classe docente, capaz de conquistar a confiança nacional, num país onde desconfiamos “por tudo e por nada”. Esta honrosa “classificação” traz para os professores mais responsabilidade, o que só dignifica quem serve o ensino, de corpo e alma, com a missão de ensinar e educar os jovens portugueses e imigrantes, mui-

tas vezes mal tratada por um poder político centralista e fechado em si mesmo, não ouvindo o que estes briosos profissionais têm para dizer.

Sob outro ponto de vista, e atendendo aos resultados expressos, não tenho dúvidas em afirmar que os portugueses exigem um maior investimento no ensino e na educação de forma a proporcionar bons meios de trabalho, quer para professores quer para alunos. O Estado deve estar atento a este factor, sob pena de desperdiçar uma boa oportunidade, podendo contar com professores que merecem a confiança dos portugueses. E o investimento de que falo deve ser logo efectuado no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo, parentes pobres da educação nacional a merecer mais e maior atenção deste Governo.

Contudo, não se pense que o ensino, a educação, a escola pública se pode dissociar da sociedade e, por isso, este investimento deve ser feito tendo em linha de conta a família, primeiro sustentáculo do aluno, futuro cidadão de uma sociedade cada vez mais competitiva, heterogénea e desigual. Julgo que não podemos compartimentar as diversas áreas de uma sociedade; pelo contrário, estas devem ajudar-se mutuamente de forma a proporcionar ao futuro cidadão/aluno um apoio globalizante que lhe proporcione as ferramentas que o ajudarão a viver, a conviver e a ser feliz.

Face aos resultados, estou convicto que os docentes não desdenharão a sua quota parte neste processo que pertence a uma sociedade por inteiro. Assim o Governo a aceite.

O videotelefone



A invenção da televisão foi decisiva para a concepção do videotelefone. No entanto, a invenção do videotelefone é tributária da confluência de dois mundos, o das telecomunicações e o da televisão. Com efeito, o videotelefone é um meio para a comunicação entre correspondentes nos dois sentidos – isto veio das telecomunicações –, através de sinais audiovisuais – isto veio da televisão.

Com o videotelefone cumpriu-se, para a área das comunicações interpessoais à distância, a disponibilização de um meio que permite ver o correspondente, para além de ouvi-lo – procura-se com o videotelefone uma situação mais próxima da realidade presencial dos correspondentes do que a permitida pelo telefone.

Mais, o êxito havido com a televisão fez crer no emergir de uma procura maciça para o videotelefone. Aliás, com o objectivo de demonstrar o fundamento de tais esperanças na expansão do vídeo nas comunicações interpessoais efectuaram-se várias experiências piloto.

Assim, já nos anos 80 do século XX, realizou-se em França / Biarritz, a que foi a maior delas – maior investimento, maiores recursos de I&D –, tendo integrado vários componentes de novas tecnologias, em particular, acessos em fibras ópticas e videotelefonos. Foram instalados acessos para centenas de utilizadores, que podiam telefonar, videotelefonar e ver variados programas de televisão; tudo através de uma fibra óptica ligada à residência.

Um gadget terá o videotelefone parecido à grande maioria dos utilizadores de Biarritz. Com efeito, uma boa parte dos correspondentes dos utilizadores não fazia parte da experiência e, pelo menos para esses as comunicações eram telefónicas. Avultou entre as conclusões, o facto de que, como a maioria dos utilizadores habitava o interior de uma pe-

quena área em Biarritz, não sentiam necessidade de comunicar via audiovisual, pois, querendo ver-se, visitavam-se!

Por essa altura, realizou-se em Berlim uma experiência piloto com objectivos semelhantes: fibras ópticas no acesso e videotelefonos. Esta foi bastante menor – 40 utilizadores. A novidade esteve no facto de os utilizadores serem pessoas surdas.

E como as pessoas surdas não podem usufruir dos telefones, os participantes, não só consideraram a videotelefonía indispensável, como procuraram evitar que a experiência fosse terminada.

As indicações fornecidas por estas experiências levaram a afastar a perspectiva de uma procura maciça de videotelefonos requerendo capacidades no acesso de várias dezenas de Mbit/s e, portanto, exigindo fibras ópticas nos acessos. No entanto, a ideia do videotelefone para as pessoas surdas e, em geral, para as pessoas com necessidades especiais foi continuada. De facto, uma parte do trabalho de I&D nesta área dirigiu-se a este tipo de utilizadores.

Entretanto, os progressos da área da codificação de sinais levaram à redução da quantidade de informação a ser transmitida e, portanto, contribuíram de forma decisiva para surgirem videotelefonos para acessos com capacidades muito menos elevadas, como é o caso da Rede Digital com Integração de Serviços (RDIS).

Recentemente, o videotelefone conheceu outras vias de expansão, quer em nichos de mercado quer de massas. Como nicho de mercado, tem sido a utilização em reportagens, ao vivo, de televisão. A sua publicidade como gadget, em associação com programas de televisão, visando uma sua expansão, tem constituído outra aplicação. Um grande esforço tem visado a utilização do videotelefone nas comunicações móveis.

Com efeito, vai uma distância considerável entre a “evidência” de a imagem ser fundamental para a comunicação – que a televisão teria corroborado – e a dificuldade que o videotelefone tem em firmar-se. Serão os preços, existindo ao mesmo tempo outras formas de comunicação interpessoal à distância, como a fala e a escrita, a menores preços? Seja como for, é uma questão não resolvida.

DA CIÊNCIA e da vida

Francisco Silva
Engenheiro, Portugal
Telecom

Impacto profundo

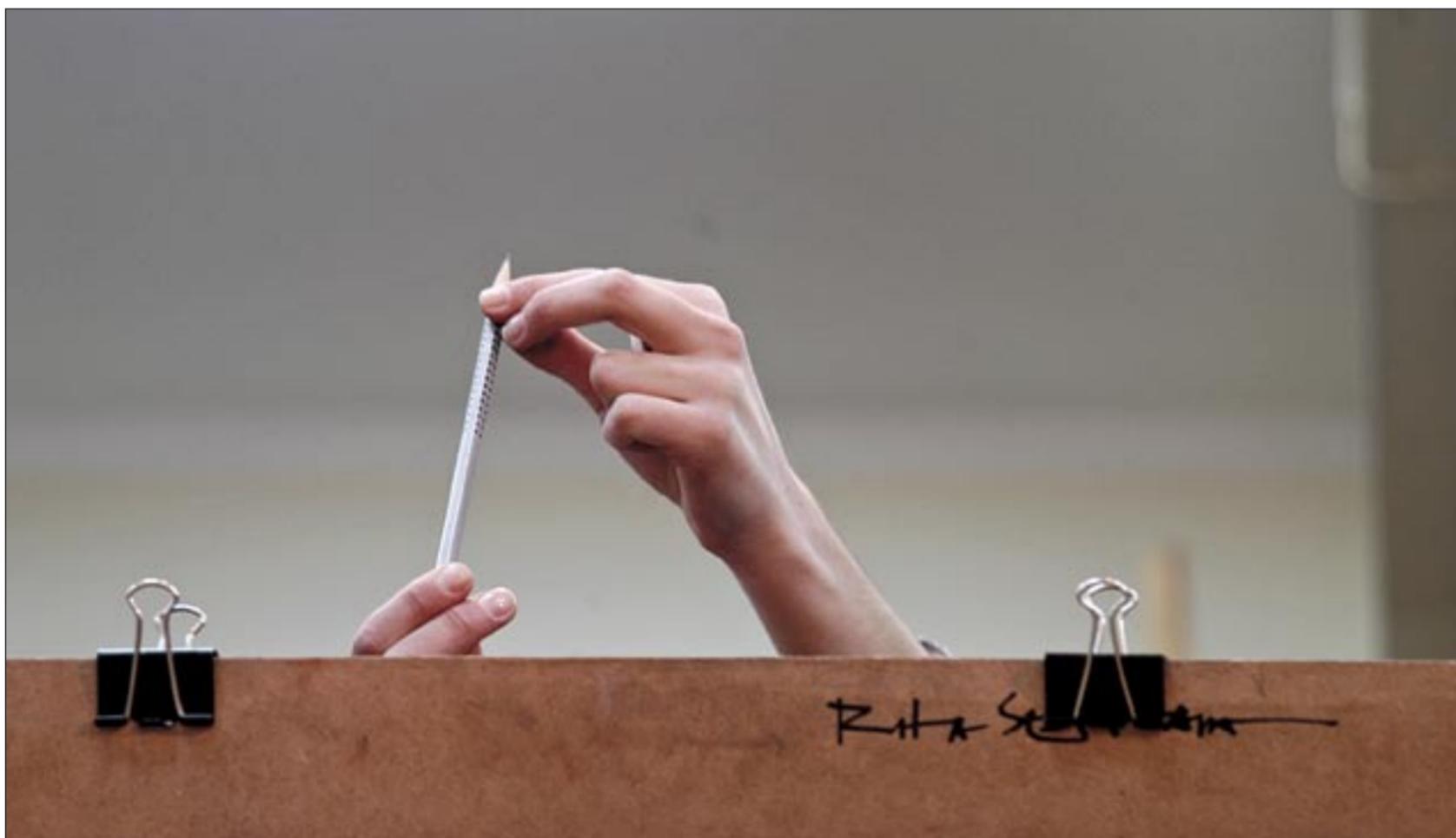
O que acontece se colidirmos com um cometa? Esta é a pergunta que preocupa os Astrónomos que projectaram a missão “impacto profundo”. No próximo dia 4 de Julho deste ano a nave espacial impacto profundo finalmente alcançará o seu alvo – o cometa Tempel I. Nesta missão será lançado pela nave, um objecto, com uma massa cerca de cinco vezes a massa de uma pessoa, em direcção à superfície do cometa. Este impacto será registado fotograficamente, e análise destes registos fotográficos, facultará informações valiosíssimas sobre a constituição deste cometa. A imagem aqui apresentada retrata o momento do impacto após o encontro entre a nave espacial e o cometa Tempel I.

Foto: Pat Rawlings, U. Md., JPL, NASA (Maio de 2005)



FOTO ciência com legenda

Conteúdos
Científicos
Visionarium



UM CONTO

Mrozeck

Adaptação: jps

Ao fim de muito tempo, o objectivo foi atingido, e uma tremenda quantidade de esforços e trabalho deram os seus frutos. Todos os autores foram vestidos de uniforme e premiados com as devidas ordens e distinções. Desta forma, o caos, a falta de critérios, as tendências artísticas mórbidas, a obscuridade e a ambiguidade da arte, foram arreados de uma vez para sempre.

O desenho do uniforme foi elaborado nas altas esferas; a divisão em distritos e formações, assim co-

assembleias usavam a espada e os vice-presidentes estiletos.

Todos os escritores podiam optar por formações segundo o seu género. Foram criados dois regimentos de poetas, três divisões de estagiários em prosa e um pelotão de atiradores composto por elementos diversos. As maiores alterações registaram-se entre os críticos literários; uns foram desterrados para as minas de sal e os restantes incorporados na Polícia. Ficaram todos distribuídos por categorias que iam de

tor-marechal. Um escritor-coronel podia cometer erros mas, ainda assim, devia ter muito mais talento que um escritor-major.

O trabalho das editoras foi enormemente simplificado; fácil era avaliar rapidamente e com precisão quanto mais conveniente para publicação era o trabalho de um escritor-brigadeiro que o de um escritor-tenente. Do mesmo modo, a questão dos salários estava automaticamente fixada.

Tornou-se impossível a um crítico-escritor-capitão pôr por escrito qualquer ponto de vista adverso a alguém detentor do posto de escritor-major ou acima, e só um crítico-escritor-general podia achar defeitos vindos da pena de um escritor-coronel.

As vantagens da nova ordem não se confinavam à profissão literária. Antes da reforma, os cortejos e as cerimónias públicas eram estragados pela aparência enfadonha dos escritores, que não se podiam comparar com as desportistas.

Agora o destacamento dos escritores constituía um espectáculo garrido e alegre.

O brilho dos galões dourados e prateados, as cores garridas e os debruns dos bonés de pala atraíam a multidão e levavam a maior popularidade os escritores entre o público.

Temos de admitir que foram encontradas certas dificuldades ligadas à classificação de um escritor excêntrico. Embora escrevesse prosa, os seus trabalhos eram demasiado curtos para serem designados romances

e demasiado extensos para novelas. Além disso, gerou-se o rumor de que a sua prosa tinha qualidade poética e uma tendência satírica, e que ele escrevia artigos impossíveis de distinguir das histórias e dotados também das características dos ensaios críticos. Era pois impróprio englobar este escritor quer no destacamento da prosa quer no da poesia, e era evidentemente impraticável criar uma formação especial para um único homem. Houve quem sugerisse que devia ser expulso, mas por fim chegou-se a um compromisso; deram-lhe calças cor-de-laranja, o posto de soldado, e deixaram-no entregue aos seus esquemas. O país inteiro ficava assim a saber que ele era uma verdadeira nódoa na profissão. Tivesse ele sido expulso, e não seria o primeiro caso. Ao princípio, vários escritores tinham sido afastados da associação, por o uniforme não lhes ficar bem.

Não levou muito tempo que o país não descobrisse que ter deixado o excêntrico nas fileiras dos escritores fora erro grave. Era ele que estava na origem de um escandaloso assunto que subverteu os belos e singelos princípios da autoridade.

Mas as consequências desse erro grave só as ficaremos a conhecer no próximo número da Página, na primeira quarta-feira de Agosto, neste mesmo espaço. Até lá maravilhem-nos com a sabedoria dos que mandam em nós e nos hão-de domesticar, organizar, avaliar, hierarquizar, premiar, e punir.

O processo ou a sociedade meritocrática

mo o sistema de categorias a conceder a cada membro individual, resultaram de longo trabalho preparatório no Conselho Supremo da Associação de Escritores. A partir de então, cada membro tinha de usar um uniforme composto por calças largas cor de malva, debruadas a diferentes cores, casaco verde, cinto e boné de pala. Assim, o uniforme de base era simples, mas abrangia uma extensa gama de categorias. Os membros do Conselho Supremo usavam boné de duas palas com galão dourado, mas os membros dos conselhos regionais apenas tinham direito a galão prateado. Os presidentes das

Magala a Marechal. Os factores decisivos eram o número de palavras publicado por cada autor durante o seu tempo de vida, o ângulo ideológico da respectiva coluna vertebral relativamente ao chão, a idade e a posição no governo local ou nacional. Matizes de cores diferentes distinguíam as diferentes categorias.

As vantagens da nova ordem eram manifestas. Em primeiro lugar, tornou-se claro para toda a gente o que se devia pensar acerca de qualquer autor; um escritor-general não podia obviamente escrever uma má novela e, obviamente, as melhores novelas tinham de sair de um escri-

Jornal a Página da educação: sempre consigo na 1.ª quarta-feira de cada mês

Assinar a Página conhecer a educação

Assinatura · Portugal 1 ano 25€/20€* · 2 anos 45€/35€* · Estrangeiro 1 ano: 30€ · 2 anos 50€

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

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

pedidos: tel 226002790 fax 226070531 correio electrónico: assinaturas@apagina.pt