

9 Em linguagem de telemóveis

“Mães que se vestem como as filhas, executivos e intelectuais fanáticos pelos heróis midiáticos infantis do momento (observem quantos pais circulam por aí envergando camisetas do Batman ou do Homem-Aranha), idosos que saltam de pára-quedas e garotas que circulam sozinhas nas madrugadas das grandes metrópoles, crianças que ensinam seus pais a operarem complexos equipamentos eletrônicos e adultos incapazes de administrar suas vidas são apenas alguns exemplos mostrados pelos programas de TV, pelas propagandas, pelas notícias, pelas telenovelas”. Eis num português do Brasil, ainda longe do português dos sms, um olhar de Marisa Vorraber Costa e de Lillian Ivana Born, professoras universitárias, sobre o impacto das novas tecnologias na infância e na juventude. Uma cena “mt” importante.

17 Classe média marca associações de pais

É cada vez mais claro que o ser dirigente associativo dos pais corresponde, grosso modo, a um “ofício” de classe média. Esta realidade (inevitável?) levanta sérios problemas acerca do modo de relacionamento entre uma Associação de Pais (AP) e o respectivo grupo de pais que ela é suposta representar. As barreiras de ordem sociocultural são tão mais fortes e eficazes conquanto a sua existência não seja sequer reconhecida (por uns e por outros, mas em particular pelos que denotam uma maior capacidade de iniciativa: os dirigentes da AP). Um tema oportuno que Pedro Silva da Escola Superior de Educação de Leiria equaciona.

18 Desvalorizar no feminino

Maria Andrade, membro do Grupala das Pesquisa em Alfabetização das Classes Populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, cita António Nóvoa para lembrar que “a feminização do magistério, em especial o magistério primário (as séries iniciais) é um dos principais aspectos que contribuíram para desvalorização social da profissão docente, pois tem em sua gênese como profissão, características como a docilidade, a falta de competitividade e a obediência, sendo estes fatores de suma importância para a manutenção da ordem que, aliado ao fato da escola ser concebida como o espaço do silêncio, da obediência, da disciplina, lugar de ouvir e não falar, transformam a educação e a professora em meros reprodutores de um sistema.” Uma visão crítica do ideário neoliberal para a educação.

21 Sofrimento da escrita

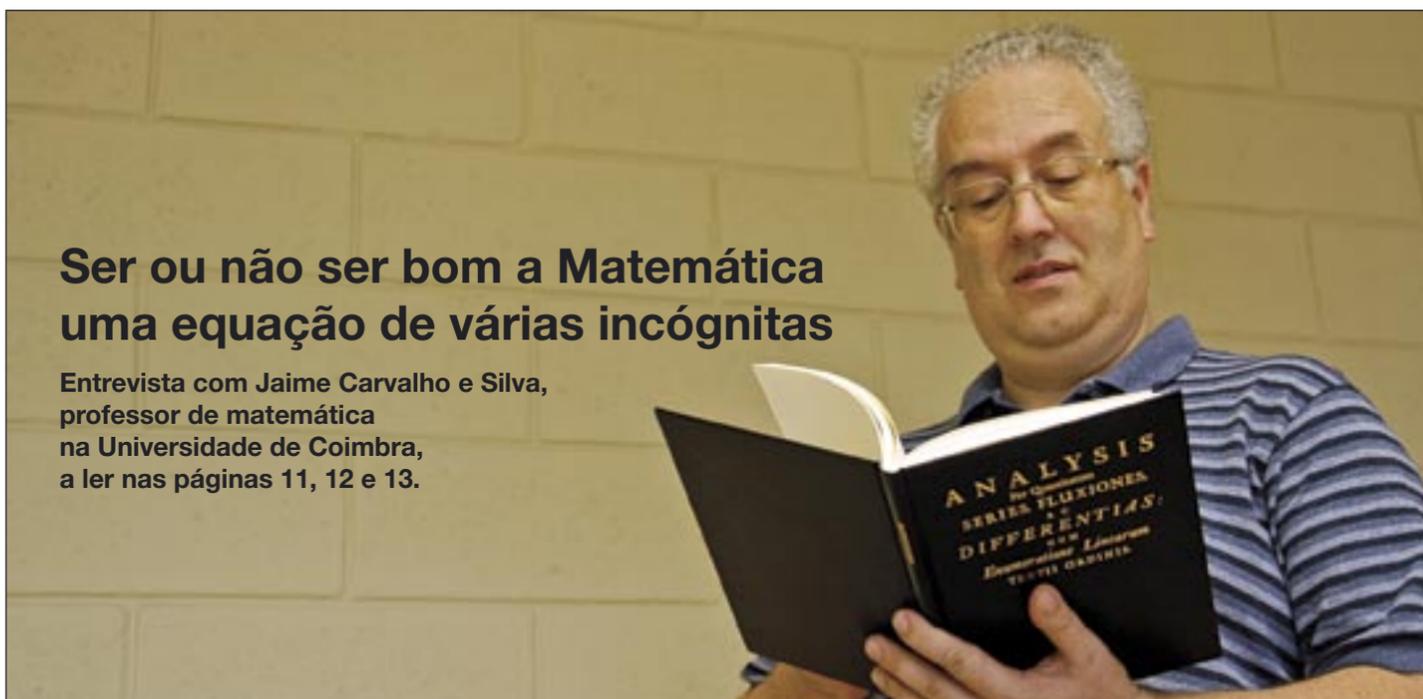
Almerindo Janela Afonso, da Universidade do Minho fala-nos, do sofrimento da escrita ligando-o ao aperfeiçoamento do ofício da escrita. “Quase sempre solitário, o sofrimento da escrita não pode, por isso, tolher os passos e as autorias, sobretudo porque ele deve constituir-se não como um obstáculo psicológico intransponível mas como um processo mobilizador e auto-reflexivo de desenvolvimento pessoal, cívico e científico. Sendo a escrita um trabalho de arte-são, ela não pode senão expressar a consciência mais ampla e lúcida que está, justamente, nos antípodas da alienação. Talvez por isso não seja absolutamente necessário que ocorra o sofrimento da escrita”. Uma reflexão a não ignorar.



«Sair do armário»

Homossexuais reivindicam igualdade de direitos

Ler nas páginas 34 a 37



Ser ou não ser bom a Matemática uma equação de várias incógnitas

Entrevista com Jaime Carvalho e Silva, professor de matemática na Universidade de Coimbra, a ler nas páginas 11, 12 e 13.



© Adriano Rangel

O Governo não cumpre promessas. O seu programa proclama que jamais os meios – rentabilização de recursos, cortes orçamentais – se transformarão em fins. Alguém ainda acredita?

O Governo não

O Governo não tem uma estratégia para a educação em Portugal. A Ministra da Educação tem-se ocupado de duas tarefas fundamentais: antes de mais cumprir, qual servidora zelosa da situação, a sua parte nos cortes

do Programa de Estabilidade e Crescimento (modificando o sistema de formação de professores existente, retirando aos estagiários, para além da justa remuneração, a atribuição de turmas próprias, reduzindo a sua aprendizagem à «prática pedagógica supervisionada» nas turmas do orientador de estágio). Ora, prejudicar a formação inicial de professores, reduzindo a qualidade e as possibilidades de inovação e de construção do ofício de professor é um corte seco e cru na espinha dorsal do sistema educativo. Mas, não menos importante, é sua função, na divisão interna do trabalho político e ideológico do Governo, fornecer ao primeiro-ministro a cabeça decapitada dos sindicatos, colando-lhes os rótulos de meros organismos de agitação corporativa. E com que gáudio pornográfico o primeiro-ministro exhibe essa cabeça supostamente decapitada!

O Governo não tem uma estratégia para o primeiro ciclo: aumentar os tempos na escola (em que condições?; com que oferta?; «alunizando» ainda mais as crianças, na feliz expressão de José Alberto Correia? impondo tempos forçados?; criando alunos-reclusos nas escolas que não são, na verdade, equipamentos educativos ou centros de recursos?) e difundir o ensino do inglês (espécie de fetiche da globalização e da competitividade, esquecendo a importância das equipas coadjuvantes, em áreas como a expressão musical, artística e desportiva).

O Governo não revela intenções firmes e explícitas de combate ao abandono e ao insucesso (não chega fornecer refeições – e a ligação às famílias, às

comunidades e aos territórios? E a construção descentralizada de parte dos currículos? E os projectos educativos? E a abertura à vida?).

O Governo não sabe nada (ou obriga-se a uma amnésia...) sobre o património teórico-prático das ciências da educação. Ignora a reflexão crítica acumulada sobre a avaliocracia; não estimula formas alternativas de avaliação contínua; esquece os efeitos de selectividade social dos exames e o florescente mercado das explicações; não estimula o ensino experimental e laboratorial; nada adianta sobre as modalidades de ensino tutorial ou acompanhado, apenas se preocupa obsessivamente em ocupar a carga não lectiva do horário docente – mas com que projectos, com que ideias, com que concretização?!

O Governo não cumpre promessas. O seu programa proclama que jamais os meios – rentabilização de recursos, cortes orçamentais – se transformarão em fins. Alguém ainda acredita?

OBSERVATÓRIO

João Teixeira Lopes
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto
Deputado do Bloco
de Esquerda-BE

Erva moira

QUEM DEU A FUNDAÇÃO DEU A EXTINÇÃO

A Fundação, num quadro de reestruturação e num exercício de avaliação procedeu a uma reflexão.

Concluído que na área da dança, a acção desenvolvida se deve em exclusivo à própria companhia de dança, criada há 40 anos, a Fundação deliberou reforçar a área da dança e da coreografia e extinguir a companhia.

Foi marcado o mês de Agosto de 2006 para a concretização da extinção, mas foram já cancelados todos os espectáculos de dança que se encontravam programados.

A ministra da cultura, professora doutora Isabel Pires de Lima não gostou que os bailarinos a acusassem de ter tido uma “atitude desumana e insensível” perante a extinção da companhia. Disse que esses termos são grosseiros e lembrou que “é preciso que o

elenco compreenda que não é da responsabilidade do ministério resolver o problema.”

A professora doutora Isabel Pires de Lima lembrou que “quando uma empresa privada abre falência, o Estado não integra os seus trabalhadores”.

Está na hora de reler o soneto de Alexandre o'Neill “Perfilados de Medo” e de lembrar que o homem que deixou o dinheiro para fundar a fundação dizia que a Arte não se regateava.

“Perfilados de medo agradecemos // o medo que nos salva da loucura. // Decisão e coragem valem menos // e a vida sem viver é mais segura. // // Aventureiros já sem aventura. // perfilados de medo combatemos // irónicos fantasmas à procura // do que não fomos, do

que não seremos. // // Perfilados de medo, sem mais voz, // o coração nos dentes oprimido, // os loucos, os fantasmas somos nós. // // Rebanho pelo medo perseguido, // já vivemos tão juntos e tão sós // que da vida perdemos o sentido...”

João Rita

PS - Não devia ter escrito Fundação com maiúscula. Como se fosse única. Como se fosse a única. Já houve tempo em que foi quase o Ministério da Educação e da Cultura num só... Espero que não considerem este texto e este PS grosseiros. PS de post scriptum, entenda-se. Estou tão desastrado. Se calhar também devia mudar o título. Ou não.

Nos últimos tempos você parece-me uma barata tonta americana, daquelas gordas que voam à toa e se emaranham nos nossos cabelos sem de lá querem sair. Os seus textos são uma síntese do que os seus colegas de ofício dizem e publicam. Por isso escolho um texto seu para comentar, ao correr das teclas do computador e ao ritmo de quem se prepara para fruir o privilégio do intervalo grande de Verão. Aproveito o espaço da página quatro – que as férias de Verão deixaram livre – e alongo-me um pouco mais nestas notas que lhe deixo.

1. Começo por lhe dizer que quando o oiço ou leio percebo com facilidade onde lhe dói. Você clama contra as regalias e privilégios dos que você apelida de «populares» mas aí de quem lhe toque, mesmo que com uma flor, num dos seus muitos privilégios e regalias.

É um facto, em Portugal a sua opinião conta. E isso é terrível porque você emite opiniões sem medir as razões que as sustentam. Custa-me dizer-lhe, mas você constrói opinião com base em palpites, em suposições, em ideias feitas e preconceitos. Por isso você me parece um «fast-thinker», um «penso rápido» da comunicação social. Você é socialmente perigoso. Em vez de ajudar a curar você infecta as feridas.

2. No seu discurso, escrito e falado, confunde conceitos como privilégios, regalias, direitos adquiridos, direitos contratuais, conquistas da revolução. Reduz estes conceitos tão diversos a uma mesma coisa. Tal confusão leva-o a cometer erros de apreciação e a cometer injustiças em relação a milhares de pessoas.

Estes conceitos, quando se aplicam, não se aplicam só ao sector público mas também ao sector privado. É tão privilegiado o indivíduo que arranja um emprego no sector público à custa de uma cunha como o que arranja emprego no sector privado com a mesma cunha. E, tendo em conta as médias de remuneração do trabalho em Portugal, é tão privilegiado o indivíduo que obtém rendimentos acima dos dez mil euros por mês no sector público como o é o que os obtém no sector privado. Porventura os dois rendimentos são legais e legítimos mas não deixam de ser um privilégio seja ele obtido no público ou no privado.

3. Em relação aos privilégios você e eu próprio, somos porventura cidadãos socialmente privilegiados. Cada um de nós nasceu onde nasceu, tivemos o pai e a mãe que tivemos e certamente que não teríamos o privilégio de

lhadores mais pobres continuam a ser miseráveis mesmo com as «regalias» que o incomodam.

5. Num seu texto, você compara «direitos adquiridos» com «Conquistas da Revolução». E você odeia as «Conquistas da Revolução». Considero a comparação má pelo menos no sentido em que você a coloca. De facto existiram e existem «Conquistas da Revolução». Como existem conquistas da Revolução Francesa, da Revolução Americana, da civilização chinesa, da nossa 1.^a República ou antes disso da nossa Revolução Liberal. Os povos, através de alguns actos colectivos, uma vez por outra, fazem de facto conquistas civilizacionais. Não fora assim e continuávamos nómadas a peregrinar de caverna em caverna. Também no dia a dia, por acções menos emblemáticas se fazem tais conquistas. E assim como umas se ganham, outras se perdem. É também por isso que a humanidade se civiliza de forma tão vagarosa. Mas é também por isso que, de forma tranquila, os povos se livram dos erros que individual ou colectivamente cometem. (Se bem que o que é erro para mim possa não o ser para si e vice-versa, mas isso é bom para dar algum sal à sociedade).

Aceitemos então que houve e há «Conquistas

comentário a um texto de um «fast-thinker» da nossa comunicação social



Isto É / Clara Vieira

A propósito do horror às regalias e privilégios

viver como vivemos e de pensar como pensamos se tivéssemos nascido numa família desestruturada do bairro do Cerco do Porto ou no Casal Ventoso. Não sei como é que você se considera, mas eu considero-me um privilegiado o que me faz olhar os menos afortunados com um respeito acrescido e uma vontade acrescida de me bater civicamente para que possam, também eles, ter uma vida um pouco melhor do que aquela que têm. É até essa uma razão porque me custa ler algumas das coisas que você agora escreve. Julgo que elas magoam quem não deviam magoar. E, permita que lhe diga, a meu ver, são demasiado violentas e intolerantes.

4. Diz o Dicionário da Academia que regalias, para além dos direitos próprios da realeza, são «privilégios ou vantagens de uma pessoa ou grupo social inerentes à actividade profissional». Tenho por isso dificuldade em aceitar o discurso que o leva a meter no mesmo saco os magalas da GNR ou da armada, os banqueiros, os lixeiros, os policiaes, os professores, as empregadas de limpeza, os juizes, os porteiros, os directores, os motoristas dos senhores, os administradores do Banco de Portugal ou da banca privada, os autarcas e outros que tais.

Se queremos emitir opinião pública sobre estes casos julgo mais prudente informarmo-nos com rigor sobre o que se passa com cada um destes grupos profissionais. Tenhamos pelo menos em conta que os rendimentos dos traba-

da Revolução [de Abril]». Dependendo do que cada um de nós quer para a sociedade, haverá de certo «conquistas» que cada um deseja que terminem e outras que cada um quer que se perpetuem. Na minha opinião o Serviço Nacional de Saúde, o ensino e a educação para todos — não só a escolar mas também a social —, o subsídio de férias ou o 13.^o mês, o direito a 22 dias por ano de liberdade [férias] face ao trabalho escravo, os direitos sindicais e muitas pequenas-grandes coisas são «direitos adquiridos» que eu considero «direitos de civilização», e não privilégios e, por isso, gostaria que se mantivessem. Receio que a nossa elite política, gestora e jornalística, entenda que tudo isto deve desaparecer e que saudável é a instauração de uma civilização pré-clássica. Temo o regresso do mercado de escravos, agora etiquetados com

continua na página seguinte

José Paulo Serralheiro

certificados de mérito e de demérito e código de barras em nome da competitividade e da concorrência internacional... Receio pelos netos.

6. Ainda sobre os «direitos adquiridos» talvez seja de evitar confundir-los com «direitos contratuais». Certamente que você já estabeleceu na sua vida – eu também o fiz bastas vezes – contratos de trabalho. Estes contratos consagram direitos e deveres das partes. Têm prazos, mais curtos ou mais longos, alguns podem até ser por 30, 36 ou 40 anos, mas são prazos e são contratos. O seu contrato com o jornal em que publica o seu texto dá-lhe certamente direitos. Também consagra obrigações das duas partes. Não vejo em que diferem os contratos que eu estabeleço com o Estado, daqueles que você celebra com os seus patrões. Porque é que os seus direitos são direitos e os meus se transmudam em privilégios?

Não sei se sabe mas os trabalhadores da administração pública têm contratos colectivos celebrados com a sua entidade patronal. Esses contratos têm cláusulas de revisão. Não são eternos. Podem [e julgo que devem] ser renegociados nos termos que eles mesmo definem. O que me parece incorrecto é confundir «direitos contratuais» com «privilégios» [aparentemente produzidos e defendidos por ladrões ou forças demoníacas e anti-sociais].

Podemos discordar dos contratos desta ou daquela pessoa, deste ou daquele grupo profissional, seja no sector público seja no privado. Podemos defender a revisão de tais contratos e a sua alteração. O que não me parece civilizado é quebrar unilateralmente contratos e, pior ainda, considerando «crápula» a parte sacrificada pelo acto unilateral.

Sendo o senhor uma figura pública e vendo-o eu a desempenhar várias funções – certamente remuneradas – será que isso me dá o direito de o apontar como um «privilegiado» ou mesmo «um vigarista social», um obstáculo ao desenvolvimento e à resolução dos nossos problemas nacionais? Não me parece justo. Considero antes que o senhor tem direito a ter o que conseguiu conquistar com o seu trabalho e o seu engenho. Ingenuamente gostaria que também as minhas «conquistas» e os meus «direitos adquiridos», os meus «direitos contratuais» fossem respeitados. Claro que aceito que quem os negociou comigo os queira denunciar e renegociar. Não vem daí nenhum mal ao mundo desde que cada uma das partes reconheça à outra o direito de aceitar ou rejeitar as propostas. E desde que todos aceitem que cada um tem o direito de usar o poder democrático que tem para fazer valer os seus pontos de vista e os seus interesses. Afinal, é esse o jogo que se joga nas sociedades democráticas e que eu defendo.

Não aceito é que a sociedade a que pertenço seja arbitrariamente dividida entre uma minoria que se arroga o direito de se organizar e decidir o presente e o futuro de todos e nega à maioria o direito de usar as suas forças e influência, e de se organizar, no sentido de influenciar a sociedade e decidir, o mais possível, sobre a sua própria vida.

7. Em Portugal, progressivamente, a população tem vindo a ser condicionada por uma certa elite mediática. Dispor de meios de comunicação para condicionar a opinião pública é, esse sim, um grande privilégio. Ter acesso a um órgão de comunicação não é um privilégio ilegítimo, mas pela importância social, política e cultural que tem, julgo que obriga essa elite privilegiada a exercer as suas prerrogativas com sentido de responsabilidade e a máxima competência.

8. Como você sabe, Portugal é um país pequeno. E, desgraça maior, fica nos arrabaldes da Europa. Não somos África, nem Europa. Temos um atraso que vem dos descobrimentos e da expulsão dos judeus. Depois disso não produzimos uma burguesia a sério. Tivemos uma nobreza que se quis comerciante e, mais tarde, uma burguesia que se quis nobre, e ainda hoje se pensa nobilitada. Depois de sermos um país de nobres-mercadores somos agora um país de burgueses-doutores.

Vivemos primeiro da Índia, depois do Brasil, mais tarde da África e agora da União Europeia. Como referi em editorial anterior, não são os trabalhadores portugueses que têm demasiados direitos, o que continuamos a não ter é uma burguesia empresarial capaz de promover a produção de riqueza que permita ao país viver com um mínimo de decência europeia. Por isso discordo de si, e dos seus colegas comentadores, quando pensam resolver tudo amaldiçoando o sector público e abençoando o sector privado. O problema não está aí. Discordo da vossa perspectiva sobre as nacionalizações e privatizações. Estas estão na base do impasse em que nos encontramos. As privatizações absorveram, desde o Cavaquismo, as poucas energias e o pouco capital português disponível.

A nossa burguesia, reforçada pela que veio das colónias, é comerciante e sempre olhou de esquelha e com desconfiança a indústria. Sempre vivemos do comércio e dos serviços, sustentados do que vinha de fora, incluindo as famosas remessas dos emigrantes. Se nós somos isto, e ainda não fomos capazes de ser outra coisa, porque cair na ingenuidade de encontrar nos trabalhadores da administração pública o bode expiatório para o problema que não fomos capazes de resolver em mais de quinhentos anos? Porque não olhamos para o que somos e não nos deixamos de preconceitos e de ideias feitas? Porque não nos analisamos sem culpa, sem necessidade de nos desprezarmos uns aos outros? Porque temos de nos odiar afogados no lodaçal da nossa própria miséria? Porque não partimos para outro destino a partir do que somos e do que sabemos e podemos fazer? Porque não aprendemos a fazer coisas novas? Porque fugimos à nossa fraqueza e ignoramos a nossa força? Porque é que cada um de nós parece querer fugir de si próprio?

Como podem os meus alunos continuar a respeitar-me se em casa, à mesa do jantar os pais, ou vocês na rádio e na televisão, lhe dizem que sendo eu professor, funcionário público, sou um patife, um ladrão, um facinora, a ruína

do país, a causa do desgosto e da raiva do pai, da mãe do avô e do tio? Como posso continuar a ensinar? Porque assassinam traiçoeiramente, dia a dia, a minha credibilidade e respeitabilidade, elementos indispensáveis no meu trabalho?

9. Os seus textos e discursos têm o mérito de nos incomodar e de nos fazer sentir vontade de abandonar tudo e partir. Partir. Sobretudo para nos libertarmos deste ambiente sórdido. Velhaco. Invejoso. Maledicente. Manhoso. Provinciano, alimentado por inteligências que se pensam superiores e da maior cultura e entendimento mas que na realidade são agorotadas, diletantes e se convidam, entre risos nervosos de adolescentes, umas às outras, para participarem na dança provinciana, da nossa pobre e rasca comunicação social.

10. Referindo-se explicitamente aos professores, diz você que «gostaria de poder continuar a ter uma boa recordação do meu velho professor primário» e acrescenta «estranho o facto de hoje eles não aceitem ser primários e exigirem ser tratados por professores do 1.º ciclo».

É típica essa condescendência, dos bem instalados na vida, em relação ao seu «velho professor primário». Mas dou-lhe alguma razão quando estranha que alguns não se sintam bem na pele de professores primários. Por comodidade de análise eu distingo o professor primário do professor do 1.º ciclo. O professor primário foi, simbolicamente, uma referência cívica e cultural da comunidade onde exerceu a sua actividade. Tivemos na nossa história bons e péssimos professores primários. Simbolicamente eles foram – alguns, tanto novos como velhos, ainda conseguem ser – um pilar das comunidades rurais e urbanas.

A explosão escolar. O recrutamento em massa. A ausência de uma política de fixação dos professores nas comunidades e escolas. A ideia neoliberal de que o emprego precário é mais motivador. Tudo isso e outros factores têm empurrado os professores para outra coisa. A essa coisa eu aceito que – para não ferir o primário – se chame professor do 1.º ciclo. Este, simbolicamente, é um professor tecnocrata. Ensina mais do que educa. Está disponível para aceitar gestores profissionais. Não se bate pelo exercício autónomo e responsável da profissão. Aceita ser mandado, vigiado, avaliado, classificado, catalogado, premiado ou condenado. Está disponível para ensinar de acordo com as ordens e a vontade e os critérios dos pais, dos autarcas ou do senhor Alberto João Jardim. Não adquiriu ou já esqueceu a ética profissional. Em lugar de cultivar um pensamento ético prefere o regulamento de disciplina imposto pelo gestor, o pai, a ordem, o ministério ou o autarca. Numa palavra, perdeu a noção de escola, de cultura de escola, de professor e de cultura de professor.

Mas, meu caro comentador, não avalie nem julgue os professores pelos seus critérios do passado. Meta na cabeça uma vez por todas, a escola em que você foi ensinado já não existe. Morreu. E a responsabilidade por ela já não existir não é dos professores, é da vida, do desenvolvimento da ciência e tecnologia, da economia, da cultura, da dinâmica própria das sociedades, da mudança social, da história.

Ensinar hoje nada tem a ver com esse passado que você guarda na memória. A ciência já não é a do Iluminismo. Produz-se de outra maneira e a outro ritmo. Os alunos são todos os que acedem à escola e não apenas uma elite filtrada à entrada da primária e decantada de ciclo em ciclo como se do fabrico de uma aguardente se tratasse. Ensinar hoje exige mais dos professores porque é preciso que o acto educativo seja cada vez mais simples e, como se sabe, para chegar à simplicidade é preciso trabalhar muito.

E com esta ideia termino a carta que vai longa e maçadora em demasia. Não é só no ensino que para se chegar à simplicidade é preciso trabalhar muito. Também o é na comunicação social. A não ser que se queira ser um iluminado, um privilegiado, nada mais.

01.07

Ministra da Cultura quer professores com horário zero nos museus

Os professores sem serviço lectivo nas escolas (...) poderão vir a trabalhar nos serviços educativos dos museus. Trata-se de uma sugestão que a ministra da Cultura, Isabel Pires de Lima, lançou à sua colega da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (...) numa visita que fez ao Museu de Serralves.

01.07

Defesa da generalização da educação sexual nas escolas

Mais de 700 pessoas já assinaram um manifesto na Internet pedindo ao Ministério da Educação (ME) para promover "a generalização da educação sexual nas escolas". O objectivo do documento é conseguir que a tutela avalie a aplicação da lei nesta matéria.

03.07

O fim anunciado do ensino de português no estrangeiro

A intenção já foi anunciada pelo secretário de Estado das Comunidades: o envio de professores de português para o estrangeiro está à beira do fim. António Braga alega que, por motivos orçamentais, Portugal não está em condições de suportar por muito mais tempo o actual sistema de destacamentos e afirmou que a opção passa pela contratação local de docentes.

04.07

CGTP contra alterações

A CGTP está contra a alteração da fórmula de cálculo das pensões de reforma do regime geral que o Governo pretende efectuar. A central sindical, que em 2001 foi aliada do Governo PS nas mudanças às regras de cálculo das pensões, diz que "não é sério estar sempre a alterar as regras do jogo", lembrando que o acordo celebrado há cinco anos "demorou mais de um ano a conseguir".

08.07

Frente Comum coloca medidas do Governo em tribunal

Dois sindicatos da Frente Comum interpu- seram ontem no Tribunal Administrativo providências cautelares para impedir o Governo de avançar com as novas medidas legislativas para a função pública, alegando que a lei da negociação não está a ser cumprida.

O nascimento de uma criança é coisa para celebrar, neste tempo de celebração da morte, em Madrid, Cabul, Bagdad, Londres...

Um amigo sensível descreveu o nascimento da sua primeira filha, numa mensagem de correio electrónico. O Marcos apercebeu-se da emoção que assaltou este avô piegas, enquanto lia. E não despegou os olhos dos meus olhos molhados. Não houve solução, senão ler a mensagem de modo que ele a ouvisse. Como a entendeu eu não sei. Sei que a escutou, muito atento, até ao final. Depois, voltou para as suas brincadeiras. Não manifestou estranheza, talvez porque a beleza seja sua companheira habitual.

Não consigo imaginar o alvoroço de alma do Amândio, perante a visão de uma criança rompendo um ventre de mãe. Nem esse sentir caberá em palavras. Mas ousar transcrever

escola, onde a alegria e a tristeza – matéria de que é feita a poesia – andam a par. E, quando se pediu às crianças uma definição de escola, elas escreveram: a minha escola é como plantar um sonho no jardim das letras, é como chorar mil palavras num rio de lágrimas.

A alegria e a tristeza das crianças são de natureza diferente do que um adulto sente. E só os adultos-poetas têm acesso ao sentir do mundo da infância. Os poetas e também os pais, os avós. Pois àqueles que forem (que forem mesmo!) pais e avós, ajusta-se o que Goethe escreveu: A idade não nos torna adultos. Não! Faz de nós crianças de verdade.

O impulso poético revela-se e ganha raízes, se o aprender a ler e a escrever não for repetir carreirinhas de letras, mas um exercício de cansaço e paixão. A poesia consubstancia-se na palavra escrita, mas não só – inscreve-se no mais íntimo acto de um educador.

Numa escola onde se respire poesia – lá vol-



Isto É / Clara Vieira

algumas das escritas pelo meu amigo, assumindo o pecado da indiscrição, para poder partilhar o que sinto: Quando vi a Diotima sair da mãe, a minha primeira impressão foi a de um gesto repetido mil vezes, algo muito para além de uma vida. Senti-me um deus humilde e criador. Estava em contacto com a vida e também com os mortos. Olhei a janela, e a cidade estava envolta num vermelho como só em Roma, e só quando morre um imperador. A Lua Cheia erguia-se dominadora entre os sinais do céu. E tudo começa.

O meu amigo e a mãe da Diotima são actores de teatro. Representam como quem respira. São dois seres que geram filhos com o mesmo amor de que é feita a sua arte. São inteiros e puros. Criança que, no útero, esteve atenta à doce música das suas palavras, criança que vai ser embalada em braços que geram beleza, nasce abençoada. Faz-se poeta ao nascer.

Quando outras crianças-poetas (é redundante, mas é propositada a justaposição) quiseram estudar a "cor das vogais", o trabalho culminou em contributos para um belo livro, que dá pelo nome de "As palavras são como as cerejas". Amiúde, leio para o Marcos alguns poemas desse livro, escritos pelos meninos da Ponte: Esta palavra é amor / Aquela palavra é irmão / Esta palavra é espera / Aquela palavra é dor / Esta palavra é silêncio / Aquela palavra é beijo / Esta palavra é o pão / Aquela palavra é o linho / Cada palavra é um gesto / Cada gesto uma palavra / São a vida estas palavras.

Estes versos aconteceram, como acontece a madrugada, no quotidiano de uma

to a ser redundante, pois só haverá escola onde se respire poesia – a toda a hora, se reinventa a palavra: "Gostaria de ser astronauta, para espiar as estrelas. Ser feliz é poder acampar nas nuvens de todas as cores. Em cada cor há um sentimento. Quando fecho os olhos, as cores estão lá. Eu vejo-as. Eu sinto-as. "Sinto tanta coisa cá dentro do peito. Eu acho que podia fazer um poema. Mas não consigo rimar".

Se a Diana não se apercebe de que está a inventar poesia que não rima, o Dario, moço-poeta de oito anos de idade, está consciente do seu dom. Numa manhã de escola, talvez inspirado no verde das árvores que o sol de Primavera sublinhava, foi um pequeno Lorca: O amor é verde / Doce como pipocas / Mas com açúcar a dobrar / Cheira a carvalho / E é mais quente que um vulcão a ferver / Tem o som de qualquer coisa / De que eu não posso falar / Move-se como um caracol / Pois é leve / E faz-me sentir feliz.

Voltemos à "cor das vogais", evocando uma história antiga. Aquela em que um miúdo pergunta ao pai:

Pai, qual é a cor do A?

Não sei, meu filho.

E a todas as perguntas que o filho lhe faz o pai vai respondendo não saber...

Pai, não te importas que eu continue a fazer perguntas, pois não?

Não, meu filho. Se assim não fosse, como te poderia ensinar todas as coisas?

Assim vejo o Amândio, neste momento, falando com Diotima, num enleado olhar calado que tudo diz. Pois nem só de palavras vive a poesia. Também é feita da sabedoria dos silêncios. Sobre eles se constrói, tal como a música. E como dói encontrar adultos que não sabem que só a poesia é real!...

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves



© Ana Alvim

Lecciones de las maestras (y de los maestros)

Maestros, escribe Steiner, con “M” (en mayúscula) y en plural “masculino”, precisando en el epílogo de su obra que “ha habido pocas Maestras, aunque eminentes”, por mucho que las mujeres lleven décadas “luchando por el lugar que en justicia les corresponde al sol de la ciencia y la tecnología”.

Los títulos siempre revelan intenciones. Y, con ellas, tomas de postura ante el discurso y la realidad, ante la escritura y la lectura; pero sobre todo ante las personas, dotados como estamos del extraordinario don de construirlos, de detener la mirada en ellos, o más aún, de interpretarlos. En pocas palabras dicen u ocultan mucho, constituyendo el principio o el fin de un recorrido que difícilmente puede prescindir de su autor o autora, pero que fácilmente puede dejar

de cautivar a sus potenciales lectores y lectoras.

El autor que no puedo omitir es George Steiner (París, 1929), a quien sitúo en el origen de esta colaboración. Sus conferencias en la Universidad de Harvard en el curso académico 2001-02, posteriormente publicadas con el sugerente “título” *Lessons of the Masters*, cuya edición en español(1) acabo de leer, revelan la infinita complejidad del quehacer pedagógico, al que se vinculan una amplia gama de tradiciones y disciplinas, de experiencias y vivencias de personajes ejemplares – Platón, Virgilio, Dante, Brahe, Kepler, Dewey, Husserl, Heidegger, Levi-Straus o Maritain –, entre los que incluye a Sócrates y Jesús, arquetipo de Maestros carismáticos que no dejaron enseñanzas escritas ni fundaron escuelas. Maestros, dice, eminentes por su capacidad de transmitir y apasionar, de mostrar y guiar, de enseñar y aprender en el intenso encuentro personal que pueden deparar las prácticas educativas, dentro y fuera de las aulas.

Maestros, escribe Steiner, con “M” (en mayúscula) y en plural “masculino”, precisando en el epílogo de su obra que “ha habido pocas Maestras,

aunque eminentes”, por mucho que las mujeres lleven décadas “luchando por el lugar que en justicia les corresponde al sol de la ciencia y la tecnología”. El diagnóstico puede que sea incompleto e inconsistente, pero la distinción lejos de ser sutil parece categórica y en algunos de sus términos certera, al poner de relieve la persistente discriminación de la mujer en los roles que desempeña; y, más que esto, en el reconocimiento que de ellos se hace socialmente.

Duele que sea así cuando es difícil imaginar a la gran mayoría de nuestras aulas y centros de Educación Infantil y Primaria o Básica (y, cada vez más, “afortunadamente”, de Secundaria, Superior o Universitaria) sin el activo protagonismo de miles de profesoras, “Maestras” en el sentido más pleno y estimable de la palabra, realizando una labor docente de profunda trascendencia académica y humana. Dolor histórico y sociológico, cargado de estereotipos y silencios; aunque también de demasiados hechos y de decenas de palabras que siguen discriminando, excluyendo o relegando a las maestras en relación con los maestros en la atribución de determinadas responsabilidades (por ejemplo, en el acceso a los puestos de Dirección y Gestión) o en los modos de conducirse en las tareas más cotidianas, incidiendo en las relaciones personales, en actitudes y comportamientos que son esenciales para mejorar el clima institucional de los centros educativos.

Es, por ello, también un dolor ético que afecta en lo más profundo a los modos de concebir y construir la profesión docente –de la que tantas veces, paradójicamente, se acentúa su “feminización”–, al que todavía ni nuestras

sociedades ni nuestras Administraciones Educativas han conseguido dar el suficiente reparo, a pesar de los reconocibles avances normativos y legales, o del empeño puesto por quienes vienen reivindicando, desde muy diversos frentes, un cambio de rumbo en este trayecto secular: en los sindicatos, los colectivos de renovación pedagógica, los movimientos feministas, los foros parlamentarios... y hasta en algunos Ministerios de Educación particularmente sensibles hacia las condiciones en las que se concreta, o deja de hacerlo, la igualdad de género en las instituciones escolares.

Hacia el final de su obra, Steiner apunta que “ningún empeño humano está totalmente libre de valores”. Tampoco, claro está, el que deberá situarnos en una realidad que sea mucho más acorde con los derechos y deberes de los maestros y maestras, para que unas y otros, éstos y aquéllas, puedan construir un futuro de equidades más tangibles, como profesionales y ciudadanas. Como ciudadanos y Maestras a quienes nada justifica que debamos seguir retratando en función del desigual alcance y “valor social” que parecen tener sus “lecciones”. Por todo lo que comporta, también como enseñanza y aprendizaje cívico, la ética de la profesión docente no puede ser indiferente a lo que suceda, en uno u otro sentido.

(1) Steiner, G. (2004): *Lecciones de los Maestros*. Siruela, Madrid.

ÉTICA e profissão

José Antonio
Caride Gómez
hecaride@usc.es
Universidad de Santiago
de Compostela, Galiza

O PETRÓLEO

Petróleo angolano não reduz miséria no país

Angola é actualmente o segundo maior produtor de petróleo da África sub-saariana – apenas superada pela Nigéria –, calculando-se que em 2007 a sua indústria de extração atinja uma produção diária estimada em dois milhões de barris, representando 80% do orçamento do país.

Mas a falta de transparência na gestão da verba pública angolana gera muitas dúvidas so-

bre o uso desta fonte de rendimento. De acordo com a organização de defesa dos direitos humanos Human Rights Watch, mais de quatro mil milhões de dólares de lucros provenientes do petróleo desapareceram dos cofres do Governo angolano entre 1997 e 2002.

Sem contar com a notável excepção de Luanda, onde inúmeras obras dão sinais de

uma cidade em plena transformação, as infra-estruturas continuam precárias: a rede de estradas está extremamente degradada, inúmeras cidades do interior continuam devastadas desde o final da guerra e mais de 60% dos habitantes vive na miséria.

09.07

Código vem preencher vazio legal

O ministro do Trabalho reafirmou (...) que o Governo vai alterar o Código do Trabalho para contrariar o imobilismo da contratação colectiva e impedir o vazio contratual nas relações de trabalho. As centrais sindicais têm acusado o patronato de estar a aproveitar-se da possibilidade de caducidade dos contratos colectivos, consignada no Código do Trabalho, para arrastar e bloquear as negociações das convenções na esperança de conseguir que caduquem.

14.07

Novos horários para professores

A ministra da Educação anunciou (...) que a componente não lectiva do horário dos professores do ensino básico vai ser revista, a partir do próximo ano lectivo (...). A Fenprof considerou "inviável" a reorganização do horário dos docentes, afirmando não haver espaços pedagógicos suficientes para os professores estarem mais tempo nas escolas com os alunos.

15.07

Mais vagas nas Universidades e Politécnicos

Este ano, as universidades e institutos politécnicos públicos abrem 47.001 vagas para os alunos que se candidatam ao Ensino Superior, mais 328 do que no ano passado, anunciou o Ministério da Ciência e Ensino Superior, sendo 285 na área da saúde.

16.07

Médias sobem mas Matemática não acompanha

A média das notas da 1ª fase dos exames nacionais melhorou em relação a 2004. Na maioria das disciplinas a média subiu e apenas é negativa em Geologia e Matemática. Nestas disciplinas, a média é inferior a 9,5: 6,9 (Matemática) e 8,7 (Geologia).

16.07

Média sobre nos exames nacionais do 12º ano

As médias das classificações na 1.ª fase dos exames nacionais do 12.º ano registaram este ano uma subida face aos valores do ano passado, excepto às disciplinas de Teoria do Design, Geologia e Matemática. Estas duas últimas são, aliás, as únicas onde a média não chegou à fasquia dos 9,5 valores, ficando-se pelos 8,1, no caso da Matemática, e nos 9,3, no caso da Geologia.

O drama é que se viu e está a ver-se! Ao escreverem esta frase, os autores estão conscientes do crime que cometem ao atacarem uma vaca sagrada, com todos os riscos de excomunhão que tal sacrilégio os faz correr. É que com a Europa não se brinca. É um assunto sério, mais do que isso, é uma ideia, melhor ainda, um sonho e, além disso, acessível. Criticar a Europa, pôr em causa a maneira como foi construída, fazer perguntas sobre o significado das decisões que são tomadas em seu nome é cuspir no rosto dos «pais fundadores», é lançar por terra quarenta anos de esforços ininterruptos, é destruir a esperança. «Santa, santa, santa é a Europa», cantam os seus adoradores, e ai dos descrentes que duvidam e ousam pensar que também ela escolheu o «partido da guerra». Mas é esse o caso, e desde o começo.

E as provas não faltam, a começar pelo famoso Acto Único, que, entre outras coisas, liberaliza totalmente a circulação de capitais, provocando não uma tributação da poupança, como inicialmente estava previsto, mas uma efectiva corrida à desfiscalização, para

interesses que, em nome da liberalização do comércio, esta defende. Da mesma forma, a Europa não parece nada tentada a resistir ao «totalitarismo» (sic, Alain Minc) dos mercados. Prefere seduzi-los. É também essa mesma Europa que, certamente em nome da sua neutralidade ideológica, põe em causa a própria noção de serviço público e faz das privatizações uma prioridade absoluta. É, finalmente, essa mesma Europa que, gravemente, se interroga quanto à rigidez do mercado de trabalho de que o velho continente «sofre» e quanto ao peso insuportável – claro, insuportável – da protecção social colectiva. Daí a pensar-se que a Europa de Maastricht se tornou um cavalo de Tróia que permitirá liquidar as poucas ilhotas de resistência que ainda travam o processo de globalização só vai, um pequeno passo.

Escrever isto é constatar uma deriva sobre a qual podemos interrogar-nos aonde irá parar. Não é injuriar os «pais fundadores» (já agora, imagine-se a cara que fariam ao descobrir o que os seus sucessores fizeram do bebé!). Também não é condenar a ideia de uma união europeia nascida imediatamente após a Segunda Guerra Mundial e que era então portadora de esperanças reais. Com efeito, é verdade que uma Europa unida seria capaz de construir um modelo original. É igualmente verdade que não se prosseguiu nessa direcção quando as coisas se tornaram mais difíceis devido à aceleração da mundialização, ao crescente poder dos mercados financeiros e à emergência das tecnologias da comunicação, sem esquecer o colapso do comunismo. De quem é a culpa? «Dos tecnocratas de Bruxelas, a quem os políticos soltaram muito as rédeas», clamam alguns. Notória imbecilidade, que apenas permitiu que se evitasse o único debate válido, a saber o que diz respeito às vantagens e aos inconvenientes do sistema capitalista.

Mais uma obscenidade. É que o capitalismo beneficia hoje do mesmo estatuto que a Europa: o de vaca sagrada. Não esmagou ele



© Adriano Rangel

A guerra económica

O Beresina europeu

grande felicidade dos que vivem dos rendimentos. O «pacto de estabilidade» que acompanhará o nascimento do euro também não está nada mal, acorrendo por um período de tempo indeterminado a política macro-económica da Europa, sob o olhar sobranceiro de um banco central «independente» (de quem?), havendo evidentemente poucas hipóteses de vir a ser dirigido por um émulo de Alan Greenspan.

Muito simplesmente, basta ouvir ou ler as afirmações dos responsáveis europeus para constatar que o seu objectivo não é tentar preservar um modelo original mas de facto conduzir uma «guerra económica», começando pela guerra civil. Tal como está a ser construída, a Europa não põe em causa a mundialização «selvagem». Pelo contrário, participa nela, nem que seja através da Organização Mundial do Comércio – e todos sabemos bem os

o seu inimigo comunista, a justo título desprezado? Não demonstrou ele soberbamente a sua flexibilidade e a sua capacidade de adaptação? E, ao fazê-lo não terá ele adquirido um passaporte para a eternidade? Um regresso às fontes, de certa forma o «fim da história» ao contrário. Mais: interrogarmo-nos sobre o capitalismo, até mesmo pôr em causa a sua perene legitimidade, não será o mesmo que confessarmo-nos saudosos do «paraíso socialista»? De qualquer forma, a questão nunca é abordada, pelo menos frontalmente, e os críticos mais audaciosos contentam-se em referir os danos causados pelo «pancapitalismo» ou pelo «capitalismo selvagem». Estes esperam certamente domesticar a «besta», como outrora aconteceu, quando esta sofria a dupla pressão das reivindicações sociais, que na época pareciam justificadas e «modernas», e da atracção exercida pela «pátria dos trabalhadores». Tendo esta dupla pressão desaparecido, devido à explosão do desemprego e ao colapso de um modelo tão ineficaz quanto maldito porque tirânico, desejamos muitas felicidades aos aprendizes de domador! Mas nunca se sabe, talvez a curto ou médio prazo se acabe por conseguir controlar as multinacionais e os mercados e fazer recuar todas as formas de intervenção colectiva, a começar pela do Estado, sem se pôr em causa os próprios fundamentos do capitalismo! Por enquanto, este prospera e alimenta-se da guerra civil mundial com as cumplicidade dos seus zelosos ou resignados servidores!

Na nossa última colaboração (cf. A Página n.º 146, Junho 2005), deixámos aqui algumas notas colhidas ao longo dum projecto de investigação em curso no âmbito do Ensino Secundário (Projecto JOVALES). Sumariando, dizíamos que, face à mensagem escolar, o comportamento da actual população do Secundário pode considerar-se regido por três grandes princípios de acção: o princípio da identificação, o princípio da experimentação e o princípio da estranheza. Retomamos hoje essa problemática, como então prometíamos.

Lembramos que a racionalidade subjacente ao estabelecimento daqueles três princípios pretende-se fundada num triplo postulado: o primeiro corresponderia à afirmação da missão socio-histórica da escola que se define pela manutenção e promoção da cultura dominante e pela integração das camadas ascendentes nessa mesma cultura. Nos termos deste postulado, a vida escolar tem uma forma própria de se desenvolver, caracterizada essencialmente pela indiferença aos valores do quotidiano, à experiência pessoal, às diferenças socio-culturais do mundo dos alunos, enfim, ao que se vem designando por mundo da vida.



Isto É / Clara Vieira

O mundo do secundário, esse desconhecido [II]

O segundo postulado, que pretende fundar o princípio da experimentação, corresponderia a uma forma escolar estrategicamente híbrida, aberta provisoriamente às contradições, derivadas da generalização do acesso à escola e da conseqüente massificação escolar que tornaria inviável uma forma pura de escolarização.

Os instrumentos formais dessa estratégia, fundamentalmente polarizados pela ideia de pedagogia de projecto, pretendem preservar alguma autonomia do aluno, numa lógica inevitavelmente equívoca: - por um lado, admitindo a existência das diferenças e das subjectividades, tanto culturais, como biopsicológicas e projectuais e, nesse sentido, favorável à construção e desenvolvimento dum itinerário pessoal; e, por outro, impondo e consagrando uma cultura escolar de responsabilização pessoal e familiar susceptível de ser invocada como base do mérito ou do demérito reveladores da qualidade do trabalho escolar.

É este carácter equívoco do Projecto, enquanto instrumento de gestão das contradições do quotidiano escolar, que torna o processo de experimentação das vivências escolares num exercício de tensão permanente entre a responsabilidade imputada (e auto-assumida) e as potencialidades próprias; tensão essa que será tanto mais elevada quanto mais volúvel for o fluxo das interacções socio-culturais e escolares que integram o contexto da experimentação social e escolar e quanto mais frágil for o suporte patrimonial e familiar de referência e menos sólido for o dispositivo socio-afectivo de apoio.

Daí que o processo de experimentação que, anteriormente, interpretávamos como um tempo de aprendizagem e de passagem da condição de jovem à de aluno, sobretudo no caso daqueles jovens que não dispõem de referências escolares geracionalmente estabelecidas, seja um tempo muito marcada pela instabilidade e pela busca de figuras significativas que exerçam uma função tutelar para o quotidiano escolar que ainda não está pragmaticamente ocupado. O tempo escolar ainda não é encarado como possuindo um sentido próprio em nome do futuro. É apenas um tempo dos "deveres todos". Registe-se este desabafo que faz parte do nosso repertório de entrevistas:

"...Quando o dia acabou, ou seja, quando já fiz os meus deveres todos, a depois começo a pensar em tudo o que fiz, em tudo o que podia ter feito...e começo a pensar "Fogo!" é sempre a mesma coisa"..

Importa dizer que este processo de experimentação vem-se revelando crescentemente problemático para os jovens do Ensino Secundário, se tivermos em conta os últimos dez anos. Na verdade, o contexto de experimentação, quer intra, quer extra-escola, acumula factores de agressividade e de risco, a que acresce um discurso político-pedagógico pseudo-securizante que, valorizando retoricamente a autonomia e a capacidade dos jovens, mais os expõe objectivamente à competição, ao individualismo e à auto-culpabilização.

Uma das formas de reagir defensivamente a este risco é justamente adoptar o princípio da estranheza que consiste em não se reconhecer (e não ser reconhecido) na mensagem cognitiva da escola e valorizar, antes, as formas de convívio e as condições materiais e sociais de acolhimento, o que explicaria, segundo Machado Pais o paradoxo de que "os jovens mostram-se satisfeitos com uma escola que os reprova" (Jovens Portugueses de Hoje. Oeiras: Celta Editora, 1998.

TRIBUNAIS FORA DA LEI

Poder judicial americano mantém tribunais militares de excepção

O Tribunal de Recurso federal de Washington validou recentemente a criação dos tribunais militares de excepção criados pelo governo americano para julgar os detidos na base de Guantanamo, em Cuba.

O tribunal sustentou a sua decisão numa resolução do Congresso que aumentou os

poderes do governo em matéria de terrorismo após os atentados de 11 de Setembro de 2001, promulgando uma autorização para o funcionamento deste tipo de tribunais militares.

Segundo Neal Katyal, professor de direito na Universidade Georgetown, e Charles Swift, conselheiro militar, a decisão tomada por esta

instância judicial "contradiz 200 anos de direito constitucional" nos Estados Unidos, ao outorgar ao presidente "autoridade plena para estabelecer tribunais militares, ameaçando o sistema de direito internacional aplicado aos conflitos bélicos em todo o mundo".

Fonte: AFP

16.07

Conselho de Ministros aprovou alterações ao estatuto da carreira docente

As alterações ao estatuto da carreira docente (...) foram aprovadas (...) em Conselho de Ministros. A versão final do decreto-lei poucas alterações contempla em relação ao texto inicial e que foi entretanto negociado com os sindicatos. O Ministério da Educação cedeu apenas na questão da acumulação das reduções da componente lectiva que o estatuto prevê. Por aprovar está ainda o decreto-lei que determina a não contagem do tempo de serviço até ao final de 2006 e que significará o congelamento das carreiras para a grande maioria dos professores que poderiam subir de escalão.

19.07

Editores livreiros em «guerra aberta» com ME

A Associação Portuguesa de Editores Livreiros rejeita que venha a existir uma limitação editorial na publicação dos manuais escolares - intenção já por diversas vezes mencionada pela ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues - admitindo recorrer ao Tribunal Constitucional caso a titular da pasta avance com esta medida. O Ministério da Educação (ME) já nomeou uma comissão para avaliar a actual situação do mercado, que Maria de Lurdes Rodrigues classifica de «desregrado».

19.07

Patrões e UGT estão de acordo

O Governo conseguiu ontem um acordo tripartido com a UGT e com as confederações patronais acerca do novo Código do Trabalho, mais especificamente sobre a forma de arbitrar conflitos negociais. De fora ficou a CGTP, que ficou insatisfeita com a não revisão do artigo, 4.º do Código, que corresponde ao princípio do tratamento mais favorável. "A essência deste processo é um retrocesso muito grande da posição do Governo e choca ver uma organização que se diz representativa dos trabalhadores a pactuar com os objectivos do patronato", disse Carvalho da Silva, criticando a UGT.

Teresa Lago convidada para integrar Conselho Europeu de Investigação

A astrofísica Teresa Lago foi convidada, no final de Julho, para integrar o conselho científico do Conselho Europeu de Investigação. Este novo órgão de peritos tem por missão definir as políticas estratégicas de inovação na União Europeia.

A vida do século XXI está sendo invadida, saturada, por uma nova engenhoca eletrônica intronada e barulhenta — o telemóvel(1). Uma das importantes repercussões desta tecnologia nos atuais modos de vida pode ser observada no universo infantil, e há que se pensar nela.

Em 1984, no instigante livro "O desaparecimento da infância", Neil Postman apresenta a polêmica hipótese do fim da infância. A argumentação central repousa na idéia de que as tecnologias têm desenhado e redesenhado as faces do mundo e da vida ao longo da história, sendo a infância uma de suas invenções. A concepção que temos hoje de infância — como uma fase da vida distinta daquela das pessoas adultas — vai surgir na Re-



Isto É / Ricardo Eirado

Crianças, telemóveis e o desaparecimento da infância

nascerça, em conseqüência da invenção, duzentos anos antes, no século XV, da prensa tipográfica. Ao longo desse período, a revolução promovida pela palavra impressa desencadeia novas exigências que vão estabelecer limites bem demarcados entre crianças e adultos, passando-se a admitir a infância como algo da ordem natural das coisas. Um exemplo disso é a alfabetização, que vai multiplicar as escolas e hierarquizar o conhecimento por idade. Assim como a idéia de infância delineou-se ao longo do surgimento e consolidação da Modernidade, produzida pela imprensa e pela cultura letrada, hoje, as novas tecnologias que possibilitam a comunicação instantânea centrada nas imagens em movimento estariam instaurando novas formas de vida e novos contornos do que chamamos humanidade. Desenvolvendo a hipótese de que os mundos social e simbólico estão subordinados às tecnologias, e delas emergem as formas de viver e estar no mundo, Postman procura demonstrar que a informação eletrônica estaria erodindo as fronteiras tão bem demarcadas entre adultos e crianças. A televisão — que só requer habilidades simples como atenção e entendimento da fala, em geral adquiridos já no primeiro ano de vida — seria a principal tecnologia a produzir tal

efeito. Importa sublinhar que Postman desenvolveu suas hipóteses nos EUA dos anos oitenta, e que os vinte anos que nos separam de seu trabalho inicial parecem ter sido suficientes para aportar entre nós, latino-americanos e europeus, evidências contundentes da pertinência de seu pensamento. Basta habitar a cena contemporânea para nos darmos conta do crescente contingente de pessoas indiferenciadas no vestir, nos hábitos alimentares, nas diversões, no padrão lingüístico, nas opções de lazer, nas formas de erotismo, nas atitudes mentais e emocionais, no uso da violência. Parece que já habitamos um tempo de crianças adultas e de adultos infantis, e a mídia tem sido pródiga em nos mostrar isso. Mães que se vestem como as filhas, executivos e intelectuais fanáticos pelos heróis midiáticos infantis do momento (observem quantos pais circulam por aí envergando camisetas do Batman ou do Homem-Aranha), idosos que saltam de pára-quedas e garotas que circulam sozinhas nas madrugadas das grandes metrópoles, crianças que ensinam seus pais a operarem complexos equipamentos eletrônicos e adultos incapazes de administrar suas vidas são apenas alguns exemplos mostrados pelos programas de TV, pelas propagandas, pelas notícias, pelas telenovelas, etc.

Pois bem, dados que temos coletado no Brasil e em Portugal, têm nos mostrado os telemóveis implicados nesta revolução cultural tendente, no século XXI, à indiferenciação das fases da vida. Crianças desde as bem pequenas e jovens de todas as idades têm encontrado no uso dos telemóveis um espaço de independência do mundo adulto, historicamente construído como aquele capaz de balizar e moldar o padrão de vida infantil, bem como seus caminhos em direção à tão decantada maioridade. Em conversas com crianças, mães e professoras, soubemos que a grande maioria das crianças (portuguesas e brasileiras) de todas as classes sociais portam telemóveis, dos mais simples aos mais avançados tecnologicamente. Observamos também que embora a justificativa mais difundida para possuir ou ofertar telemóveis seja a do contato entre pais e filhos, esta é a finalidade mais banal de sua utilização. A maior parte das crianças declara que não pode dispensá-los porque são a melhor forma de ter e manter amigos, com os quais trocam idéias, aconselham-se, desabafam e vivem seu cotidiano. Uma grande parte delas também declarou usar telemóveis para

informar-se, jogar, assistir vídeos e ouvir suas bandas favoritas, completamente resguardados de qualquer interferência (ou influência!) dos adultos. A partir dos seis anos, os meninos já usam os telemóveis para abordar temas picantes, aumentando suas informações relativamente àquele espaço privativo dos adultos e interdito à infância moderna — o da sexualidade.

Como se vê, por mais controvertidas que sejam, parece que as hipóteses de Postman se confirmam, e a tecnologia tem sido central na reconfiguração da vida e dos sentimentos nesta nova era. A infância como a fase da inocência, da dependência, da insegurança e da ignorância dos segredos do mundo e da vida parece que está a desaparecer. Tudo isso merece ser refletido não só por nós, educadores, mas por todas as pessoas que vêm, cada vez mais, as tecnologias embutidas em suas vidas.

Nota: (1) Utilizamos o termo corrente em Portugal para designar o aparelho que, no Brasil, conhecemos como celular.

Referências bibliográficas: Postman, Neil. *Tecnopólio — a rendição da cultura à tecnologia*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

_____. *O desaparecimento da infância*. Trad. De Susana Carvalho e José de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

CULTURA e pedagogia

Marisa Vorraber
Costa

Professora dos
Programas de Pós-
Graduação em Educação
da UFRGS e da ULBRA
e pesquisadora do CNPQ.
Atualmente realiza estágio
na Universidade de
Lisboa como bolsista da
CAPES/MEC/BRASIL.
Lílian Ivana Born
Mestranda do Programa
de Pós-Graduação em
Educação da ULBRA,
onde desenvolve
pesquisa sobre crianças,
celulares e escola.

...Torna-se necessário afirmar que não podem nem devem ser [as actividades extra-curriculares] explicações de qualquer área, ou mesmo o replicar das aulas da manhã. Estas actividades podem e devem responder através de estratégias diferentes (...) das utilizadas no contexto do currículo formal, acentuando a implicação das crianças, o seu envolvimento e a sua forte participação.

A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) está em mutação. Por via das dinâmicas de reorganização administrativo-pedagógica decorrentes da “verticalização”, mas também pelas perspectivas de reconstrução do seu currículo. Entendendo o currículo como a forma organizada da escola proporcionar espaços diversificados de aprendizagem e desenvolvimento aos seus alunos. A ainda proposta do Ministério da Educação (ME) em estimular a oferta de actividades organizadas na escola do 1º CEB dirigidas aos alunos, para o espaço de tempo para lá do currículo formal, constitui-se quanto a nós, como uma oportunidade de valorização desta escola. A concepção e planeamento de

actividades que numa lógica diferenciada e complementar – fundamentalmente de projecto propomos nós – aprofunde e qualifique o currículo, pode e deve constituir-se como factor de enriquecimento. Não podemos ver o problema como uma mera resposta organizada às necessidades das famílias, mas antes como uma oportunidade de estimular o gosto e empenho das crianças pelas mais diversas actividades que possam pre-

poníveis nas aulas de EF. Com possibilidades de proporcionar aos alunos novos focos de interesse que acentuem o gosto pela prática de AFDs, mas também que levem novas actividades à escola. Não estamos propriamente a pensar nos já habituais esquemas tradicionais: formação de equipas, organização de torneios, vitórias/derrotas, etc. Está muito mais do que isso em causa, através de envolvimento em práticas competitivas e não competitivas, individuais e colectivas, tradicionais e alternativas, com recursos materiais e sem eles. Está em causa que a escola do 1º CEB nesta área consiga complementar as aulas de EF, ampliando oportunidades de vinculação à prática de AFDs, do reforço das competências motoras de cada aluno e do desen-

1.º Ciclo: há mais escola para lá das 15h30



Isto É / Clara Vieira

encher qualificadamente o seu tempo livre. Se, obviamente, não poderemos encarar a possibilidade de formatar modelos ou esquemas, para o todo nacional, é imprescindível clarificar do ponto de vista das ideias e dos princípios que os professores do 1º CEB estarão perante um desafio aliciante, por estimular o desenvolvimento de projectos educativos que conciliem actividades centradas nas áreas de Língua Materna, Matemática, Educação Física e outras. E aqui torna-se necessário afirmar que não podem nem devem ser explicações de qualquer área, ou mesmo o replicar das aulas da manhã. Estas actividades podem e devem responder através de estratégias diferentes (noutros contextos, com diferentes participantes, etc) das utilizadas no contexto do currículo formal, acentuando a implicação das crianças, o seu envolvimento, a sua forte participação. Centremos agora a nossa reflexão nos desafios especificamente colocados à área de Educação Física. Importa desde já referir a importância das Actividades Físicas e Desportivas (AFDs) nesta área poderem fomentar estilos de vida mais activos com ganhos na qualidade de vida e saúde individual e colectiva. Podem ser, para lá das aulas regulares de EF, novas oportunidades de realizar actividades diferentes, em novos contextos, com recursos não dis-

volvimento de formas de participação competitiva mas solidária, esforçada mas cooperante.

Pensar no desenvolvimento destes projectos educativos, numa lógica “funcionalizada” é perder uma grande hipótese de enriquecer a escola do 1º CEB e a qualificação do tempo livre dos seus alunos. Atravessamos um tempo em que a escola do 1º CEB e os seus professores não se podem dar a esse luxo, esperando-se que assumam esta componente do currículo numa “lógica de oportunidade” que pode dar identidade, abertura e mais qualidade à escola do 1º CEB.

Rui Neves
rneves@dte.ua.pt
Departamento
de Didáctica e Tecnologia
Educativa – Universidade
de Aveiro.

PROFESSORES ARMADOS

Professores tailandeses querem armas para protecção pessoal

Cerca de dois mil professores colocados no sul da Tailândia, assolado por uma onda de violência independentista, vão ser autorizados a transportar armas de fogo ou irão ser deslocados para outras regiões do país, anunciou recentemente o vice-ministro da educação, Rung Kaewdaeng.

Pelo menos 24 professores encontram-se entre as 790 vítimas dos actos de violência re-

gistados nos últimos meses nas três províncias de maioria muçulmana - Narathiwat, Yala e Pattani -, onde as escolas, símbolo de um poder central frequentemente odiado, são alvo de ataques ou de fogo posto. Muitos professores vão à escola sob escolta militar, mas mesmo estas colunas protegidas são alvo de ataques.

O ministério da educação tailandês já

anunciou a intenção de substituir os professores transferidos por habitantes locais, que desempenharão esta tarefa provisoriamente, e de trabalhar em conjunto com os sindicatos para a distribuição de armas.

Fonte: AFP

“A situação é má, mas recuso uma visão catastrofista”

Jaime Carvalho da Silva desmistifica, em entrevista à PÁGINA, o “descalabro” dos exames nacionais de matemática



© Ana Alvim

Jaime Carvalho e Silva é professor associado do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra e vice-presidente da Comissão Nacional de Matemática.

Do seu extenso currículo, destaque para a função de coordenador da equipa técnica de elaboração dos programas de matemática aplicada dos cursos de educação e formação e dos programas de matemática do ensino artístico especializado, exercendo também esta função, desde 2003, relativamente aos programas de matemática do ensino secundário recorrente e do ensino profissional.

Integrou o Grupo de Trabalho para o Ensino da Matemática, coordenado por João Pedro da Ponte, que elaborou uma apreciação geral dos problemas existentes no ensino da matemática, os recursos e as potencialidades disponíveis para os enfrentar. Foi membro da equipa de Técnica de Acompanhamento dos Programas de Matemática do Ensino Secundário, entre 1996 e 2000, e membro da equipa de Técnica de Ajustamento dos Programas de Matemática do Ensino Secundário em 1995.

Tem dezenas de livros e artigos publicados e é colaborador de A Página da Educação desde o início deste ano. Participa regularmente na organização de encontros e seminários nacionais e internacionais dedicados tanto ao ensino da matemática como à investigação especializada nesta área científica.

Nesta entrevista, Jaime Carvalho faz uma análise geral do ensino da matemática em Portugal e aponta aqueles que considera serem os caminhos adequados para que esta disciplina deixe de ser a “mal amada” do sistema educativo português.

Como se explica que os alunos portugueses tenham uma relação tão conflituosa com a matemática?

Eu não diria que existe uma relação conflituosa. Talvez seja, de certa forma, mais mediática, porque a matemática aparece, a par com a língua portuguesa, de uma forma mais visível enquanto referencial de avaliação das aprendizagens escolares. Poderá, isso sim, existir uma relação conflituosa com a estrutura escolar e com a forma como os conhecimentos são apresentados e avaliados na escola. É necessário reconhecer que os resultados não são aqueles que se desejariam e que a situação é má, mas recuso uma visão catastrofista.

Dois terços dos alunos do 9.º ano reprovaram a esta disciplina e a média dos resultados dos exames de 12.º ano baixou em relação ao ano passado...

Eu considero que não se pode formular a questão nesses termos nem medir os resultados dessa maneira, porque não é totalmente verdade que 70% dos alunos tenha reprovado a matemática no 9º ano, já que o exame final é considerado, e bem, apenas uma parte da avaliação. É verdade que temos uma relação difícil com os exames, mas porque razão se valoriza mais essa parcela de 25, 30 ou 40%?

Há países onde o exame do ensino secundário equivale à nota final, tal como acontece em França, com o Baccalauréat – apesar de ter havido um ministro que tentou mudar essa situação por considerar que uma prova escrita era redutora. Em Espanha, por exemplo, não há exame do ensino secundário, mas para entrar na universidade os alunos têm de fazer uma prova que representa uma espécie de exame final. Eu acho que nesse aspecto temos um sistema razoavelmente equilibrado, em que a avaliação contínua e final têm, cada uma, o seu peso.

Além disso, a nota dos exames de matemática do 12º ano desceu uma média de 0,6 valores. Que significado tem esse decréscimo no conjunto absoluto de conhecimentos? São flutuações sem significado. É verdade que a média dos últimos anos é fraca, tem andado ao longo dos anos pelos 8 ou 9 valores, mas há cerca de quinze anos chegou a ser de três valores.

Porém, quando a média subiu, alguns comentadores da praça pública diziam que era impossível ela ter subido porque os alunos não conseguiriam, de um ano para outro, ficar a saber mais matemática. Esta reacção levou-me até a escrever uma carta para um jornal explicando que os alunos são diferentes de um ano para outro e que a análise não podia ser tão simplista. Porque razão se aceita, quase masoquisticamente, que é justo as médias baixarem mas não subirem?

O que não me parece justo afirmar é que os professores são incapazes, que o Ministério da Educação não faz nada, que os autores dos programas são gente de outro planeta e que os alunos não ligam nenhuma.

Os estudos internacionais, que eu considero razoavelmente fiáveis no contexto limitado em que são feitos, provam que estamos mal a matemática, mas considero que estamos ao mesmo nível da Espanha e à frente da Grécia e da Itália é uma situação má, não catastrófica.

Catastrófica ou não, quais são as causas para este insucesso? Será ao nível da estrutura de aprendizagem?

Na minha opinião existem diferentes motivos que podem estar na origem deste insucesso, que, apesar de tudo, me recuso a ver como uma catástrofe nacional, tal como costuma ser apresentado.

Os exames de matemática no 12º ano, por exemplo, têm a mesma matriz, quer se destinem a alunos cujo objectivo é o prosseguimento de estudos quer a alunos que pretendem ingressar na vida activa. Esta situação estará resolvida daqui a dois anos, com a diferenciação de exames. Quanto aos programas do 9º ano, por exemplo, foram reformulados em 1991. Não me parece que tenha havido tantas mudanças no tempo que entretanto decorreu.

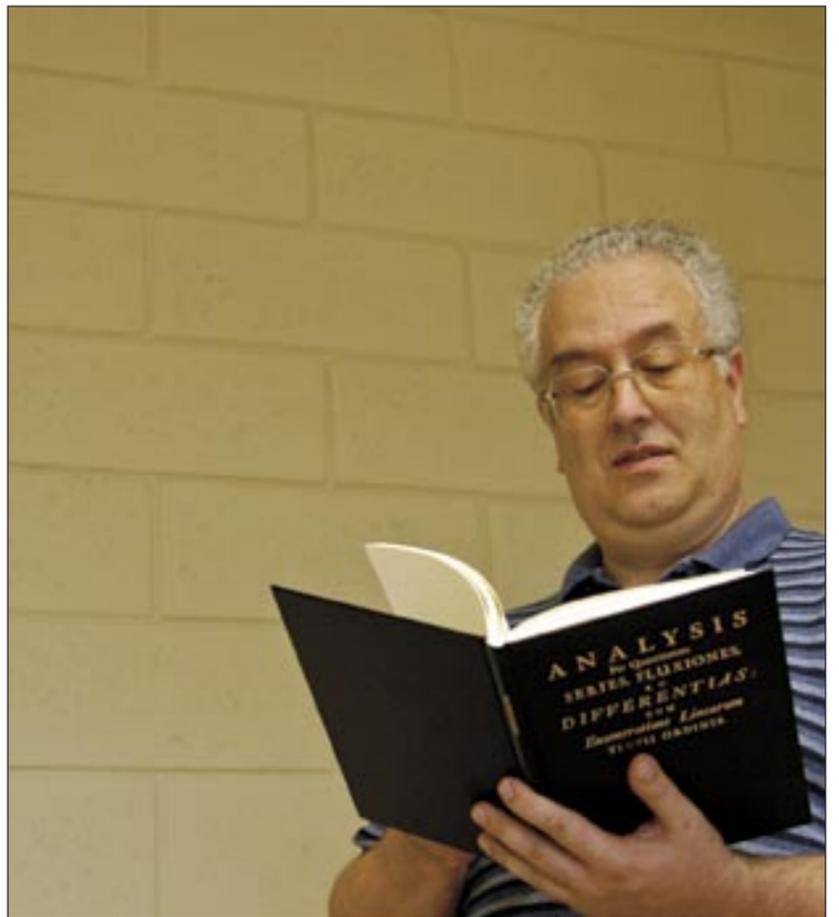
Há professores que referem que o programa de Matemática A, do qual é co-autor, é muito exigente para os alunos. Que comentário lhe merece esta observação?

Claro que nunca conseguiremos ter o acordo de todos os professores em relação aos programas. Mas penso que a equipa de sete pessoas que o elaborou, onde me incluo, ajustou os programas de uma forma muito aberta e em discussão com os professores através de reuniões de escola e de encontros regionais e nacionais. Obviamente que pode haver discordância, entre uns que o consideram difícil e outros que o consideram adequado.

O programa de matemática foi ajustado entre 1995 e 1997 a partir dos programas de 1991, tendo em atenção tudo o que tinha acontecido no terreno. Antes de sermos convidados para realizar os programas nós tínhamos sido interventores, contestatários e estávamos a par do que tinha acontecido.

Depois, com esta revisão curricular os programas foram uma vez mais reajustados tentando atender às condições no terreno. Eu penso que tenho uma boa base para afirmar que os programas de matemática A, se forem dados nas condições para os quais foram elaborados (três aulas de noventa minutos, uma das quais desdobrada), são perfeitamente exequíveis.

No entanto, há duas contrariedades. Uma delas é o facto de os alunos chegarem ao 10º ano com lacunas difíceis de serem resolvidas pela escola, e aí não há programa que resista. Se a transição entre o 3º ciclo e o secundário não for resolvida, ela será sempre uma franja de perturbação no sistema. E é muito preocupante que haja uma taxa de reprovações que se situa entre os 30 e os 40%.



© Ana Alvim

“(...) não é totalmente verdade que 70% dos alunos tenha reprovado a matemática no 9º ano, já que o exame final é considerado, e bem, apenas uma parte da avaliação. É verdade que temos uma relação difícil com os exames, mas porque razão se valoriza mais essa parcela de 25, 30 ou 40%?”

Qual é a segunda questão?

O segundo problema é que em Portugal existem manuais escolares que não respeitam na íntegra os programas. Não respeitando todo o programa, existem aspectos que o extravasam. E se o professor considera que seguir o manual escolar é a melhor estratégia para o aluno, isso tem necessariamente consequências ao nível dos exames nacionais.

A matemática em função das necessidades de aprendizagem

Há quem defenda que a descontinuidade das aprendizagens e a falta de articulação entre os três ciclos poderão também ser apontadas como principais causas para os níveis de insucesso. Concorda?
Sim, de facto há um desfazamento entre o que se aprende no ensino básico, nomeadamente no 3º ciclo, e no ensino secundário. Por diversas razões, incluindo o não funcionamento razoável do sistema educativo, que leva a que os programas não sejam cumpridos na íntegra.

Na anterior revisão curricular estava previsto que nas nove primeiras semanas se desenvolvessem estratégias de diagnóstico e se propusessem, a nível interno das escolas, actuações que ajudassem os alunos a ultrapassar as dificuldades de adaptação. Há por isso uma descontinuidade nas práticas, não nos programas.

Por outro lado, enquanto que no ensino secundário houve uma tentativa de acompanhar os professores ao nível da formação e de ajustar os programas através de um compro-

misso mútuo, editando simultaneamente materiais de apoio, no ensino básico nunca se verificou uma intervenção semelhante.

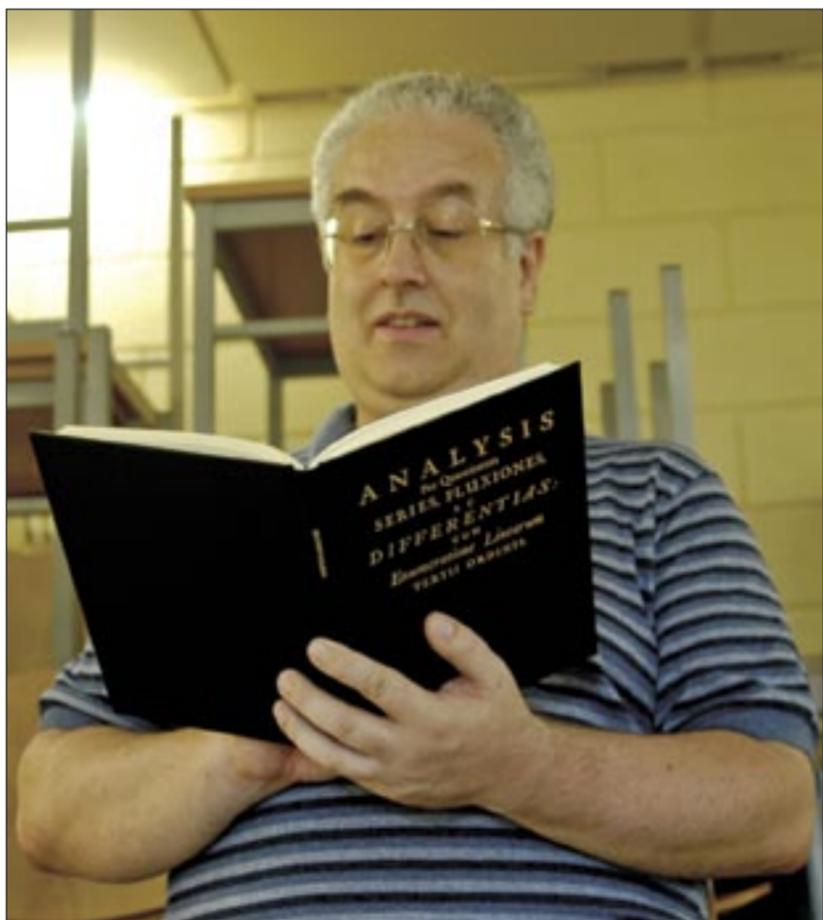
Pensa que houve uma desvalorização da matemática com a reforma do ensino secundário? Era uma disciplina obrigatória e passou a ser opcional em diversas áreas...

Há duas revisões curriculares do ensino secundário: a que não entrou em vigor e a que entrou em vigor. Esta última, de facto, desvaloriza a matemática. Sendo eu professor de matemática e autor de programas da disciplina, posso parecer suspeito em afirmá-lo. Mas olhando objectivamente para as necessidades sociais dos cidadãos, há situações em já é necessário utilizar certos conhecimentos que os nove anos de ensino básico e obrigatório já não garantem, pelo menos no que se refere à actual estrutura dos programas.

Um exemplo que costumo referir é o das eleições. Será o nosso sistema proporcional justo? Poderá haver algum sistema proporcional eventualmente mais justo? O que significa um partido ter mais ou menos deputados? Os cidadãos, os militantes e os dirigentes percebem a matemática que está por trás do sistema eleitoral? São questões importantes e que têm consequências em termos políticos. Não é a matemática que vai resolver os problemas, mas eles não podem ser resolvidos sem a matemática.

Está portanto a admitir que faz sentido dividir a aprendizagem da matemática em dois níveis, uma para o prosseguimento de estudos e outra para a vida activa...

Sim, que corresponde à estrutura de



© Ana Alvim

“Eu defendo, desde há muito tempo, que deve existir uma intervenção prioritária a nível do ensino básico, mas recuso uma ideia catastrofista. Nós precisávamos de passar da fase da catástrofe para a fase do problema e daí para a apresentação de soluções.”

revisão curricular que não entrou em vigor, que não é aquela que defendo mas que se aproxima dela, que contempla três níveis de matemática: a matemática das áreas científicas e tecnológicas, destinada ao prosseguimento de estudos, que tendo aplicações do ponto de vista abstracto é mais exigente; a matemática de cariz mais técnico vocacionada para os cursos tecnológicos, que sirva os alunos que optam pela entrada na vida activa em profissões eminentemente técnicas; e uma formação exigida aos restantes, das áreas sociais e humanas, que não têm uma necessidade técnica da matemática mas que precisam de ter uma noção da linguagem matemática.

Na revisão curricular que não chegou a entrar em vigor havia, no 12º ano, nas disciplinas opcionais, uma de formação matemática complementar onde se abordavam temas como a teoria das eleições, a criptografia – os códigos secretos utilizados em comunicação – e outros temas que porventura interessam ao comum cidadão.

A própria ministra da educação e o governo já reconheceram que é necessário um “plano de emergência para o ensino”, melhorando a actual estrutura de aprendizagem e as necessidades de formação...

O Ministério da Educação chegou a encomendar um relatório, editado em 1997, onde era feito um conjunto de propostas na área da matemática que abrangiam a totalidade do sistema educativo.

Entre elas estava a criação de uma categoria de professores especialistas em matemática do 1º ciclo, que teriam por missão fazer um tra-

balho itinerante nas escolas, colaborando com a formação dos professores que tivessem maiores dificuldades no ensino da disciplina e procurando melhorar a sua prestação.

Eu defendo, desde há muito tempo, que deve existir uma intervenção prioritária a nível do ensino básico, mas recuso uma ideia catastrofista. Nós precisávamos de passar da fase da catástrofe para a fase do problema e daí para a apresentação de soluções.

É neste sentido que vão as propostas apresentadas pela ministra da educação para o 1º ciclo, decorrentes de vários relatórios já apresentados, nomeadamente aquele que já citei, um outro da Associação Portuguesa de Professores de Matemática, de 2001, bem como outros relatórios internacionais que têm recomendado este tipo de intervenção.

Reconhecendo, então, que é sobretudo a forma como se dá a matemática na escola, e não os conteúdos, que afasta o interesse dos alunos?

Sim, e essa ideia não é original. Numa publicação datada de 1967, da autoria daquele que terá sido porventura o maior matemático português do século XX, José Sebastião e Silva, o próprio referia que “a modernização do ensino da matemática terá de ser feita não só quanto a programas mas também quanto a métodos de ensino. O professor deve abandonar, tanto quanto possível, o método expositivo tradicional, em que o papel dos alunos é quase cem por cento passivo, e procurar, pelo contrário, seguir o método activo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los, sempre que possível, à redescoberta”.

Não é uma moda nova reconhecer que temos de actuar não só nos conteúdos mas também nos métodos de ensino. O ensino da matemática, tal como em outras disciplinas, deve basear-se numa participação activa do aluno e na ajuda do professor ao seu percurso de auto-descoberta. O aluno não percebe algo que lhe é apresentado de fora para dentro, e a matemática exige que se simplifique o caminho do concreto para o abstracto, construindo estruturas gradualmente complexas.

Alterar a estrutura da formação inicial e apostar na formação contínua

A melhoria dos resultados a matemática passa também, em grande parte, pela formação inicial. A ministra já referiu que não só é necessário mudar a sua estrutura como também alterar as condições de recrutamento dos professores, sobretudo no que se refere ao ensino básico. Concorda?

Sim. Um aluno que tenha tido uma má relação com a matemática, que transita para o ensino secundário com uma nota negativa e se candidata a um curso de formação de professores do 1º ciclo, onde irá ter de ensinar matemática, ciências naturais e físico-químicas, não conseguirá, certamente, ser um professor completo. Neste caso, das duas uma: ou o candidato tem uma formação prévia antes de ingressar na docência ou os cursos de formação de professores de 1º ciclo têm de oferecer uma formação mais sólida nesta área.

Isso poderia levar a questionar se a monodocência no 1º ciclo será o sistema mais adequado...

Podia pensar-se nesses termos. Aliás, há países que não praticam a monodocência. Não penso que haja uma solução única para o nosso sistema educativo, e nesse sentido tanto a monodocência como a pluridocência podem funcionar. É uma decisão política, mas a partir do momento em que se toma uma decisão o resto do sistema deve ser coerente com ela.

Mas mesmo aqueles que não seguem a via da docência, como sobrevivem no mundo de hoje sem a matemática? É um problema que não considero ser exclusivo dos cursos de formação de professores. Porque não existe matemática no ensino secundário em certas áreas de estudo? Não é com certeza por maquiavelismo dos ministros da tutela, mas sim porque suprimi-la acaba por ser a solução mais fácil.

Qual é, então, a solução “difícil”?

A solução difícil é a solução eficaz, e a solução eficaz implica uma actuação simultânea a diversos níveis.

Em primeiro lugar ao nível da formação inicial de professores. Muitos cursos de formação inicial dos professores do ensino secundário, em Portugal como em outros países, são demasiado teóricos. As disciplinas aprendidas são muito

avanzadas e quando chegam ao ensino os professores não sabem falar da sua ciência aos alunos. Ora, tem de haver uma formação científica sólida, mas deve saber estabelecer-se a ponte entre essa formação e a comunicação com os alunos ao nível do conteúdo programático.

Mas a formação inicial não chega. A formação contínua é essencial. E um dos aspectos que os estudos internacionais põem a nu é o facto de em Portugal ela ser apenas um terço da média dos países da OCDE. É muito pouco. Nós desvalorizamos esta faceta. É preciso que os professores tenham espírito de investigadores e se actualizem permanentemente.

Depois, uma intervenção ao nível da escola em várias vertentes. Nós somos um dos países do universo do estudo PISA com menos estruturas de apoio aos alunos com dificuldades e com mais alunos de quinze anos retidos no 5º e 6º anos de escolaridade, ao contrário do que sucede nos países do topo, como o Japão, a Coreia do Sul, a Finlândia, a Holanda ou o Reino Unido. E os alunos com dificuldades devem ser apoiados não na base da repetição da matéria, mas através de uma estratégia oposta, tentando perceber qual o tipo de dificuldade que sentem e apresentar situações que os ajudem de facto.

A outra refere-se ao trabalho profissional do professor na escola. Um professor não pode funcionar isoladamente. Tem de haver um trabalho continuado e harmonioso de todos os professores de uma turma. E em Portugal temos de reconhecer que isso não se verifica.

A estabilidade do corpo docente nas escolas seria um factor imprescindível...

Há escolas onde o corpo docente é estável e a colaboração entre os professores da mesma turma e da mesma área disciplinar é insuficiente ou mínimo. Há que reconhecer que não temos uma cultura de escola. As razões são variadas, mas de facto ela não existe. Os estudos internacionais provam que os outros países têm outra noção de cultura de escola, esperam mais dos alunos e incentivam-nos. Em Portugal limitamo-nos, muitas vezes, a lamentar-nos.

Outro aspecto importante será corresponder com um apoio aos professores sempre que se verifiquem alterações curriculares. Foi num projecto desta natureza, de acompanhamento dos professores de matemática do ensino secundário, que eu estive envolvido, que implicou a edição de textos de apoio aos programas, uma formação dirigida aos novos desafios – sobretudo ao nível dos métodos e do uso das novas tecnologias – e aos próprios conhecimentos dos professores.

Este projecto, no entanto, foi interrompido, mas tenho esperança que as medidas anunciadas pela actual ministra para o 1º ciclo possam melhorar os resultados a médio prazo, porque nada se consegue de um ano para outro. Porém, é bom que estas medidas se estendam igualmente ao 2º e o 3º ciclos.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

Mingus improvisa com Cassavetes



John Cassavetes e Shafi Hadi, na gravação da música de "Shadows"

Aos amig@s que deixei na Soares dos Reis

A cena passou-se num dia de Outubro de 1958, num estúdio de gravação em Nova Iorque. Charles Mingus estava lá acompanhado do seu grupo habitual, cujo principal solista era o sax alto Shafi Hadi, para registar a música de "Shadows", um filme experimental realizado por um jovem entusiasta e entusiasmado, John Cassavetes. Mingus tinha-se feito notar, alguns meses antes, com "Pithecanthropus Erectus", um disco selvagem e urbano, na companhia de outro saxofonista, Jackie Mc Lean, e actuava regularmente no Café Bohemia, um clube situado em plena Village, o bairro onde vivia. Fazia parte daquele grupo de músicos que sacudiam o pequeno mundo do jazz, tanto pela sua música, que tinha frequentemente acentos libertários, como pelas tomadas de posição políticas que não transigiam nas questões raciais. Cassavetes, quanto a ele, era um actor fantástico, visto como um sucessor de James Dean, e decidiu de uma maneira brutal passar à realização. O seu filme tinha sido produzido e rodado em condições pouco ortodoxas, e a primeira vez que o contrabaixista o viu foi na mesa de montagem e não lhe pareceu nada um dos filmes que se faziam nos estúdios da Costa Oeste. Cassavetes já tinha sondado Miles Davis, mas o trompetista tinha assinado contrato com a Columbia, e o realizador acabou então por preferir Charles Mingus, esse músico bizarro, esse improvisador imprevisível de quem lhe tinham dito muito bem e cuja radicalidade pura e dura convinha melhor a "Shadows".

Para a primeira sessão de gravação, Mingus apenas tinha podido escrever dois minutos e meio de música. O contrabaixista tinha frequentado a Julian School e tinha prevenido o realizador que tinha a intenção de trabalhar muito seriamente, isto é, escrever cada nota, cada inflexão que acompanharia as imagens. Cassavetes ficou um pouco aborrecido pois não gostava de coisas muito premeditadas. Enquanto os músicos se instalavam, lançou-lhes o desafio: "Vá lá, Charlie! Vocês são capazes de improvisar, são formidáveis quando improvisam, podem improvisar a partir dos temas que já têm..." Mingus, teimoso e orgulhoso, respondeu-lhe: "Não, não podemos fazer isso. Impossível. Nós somos artistas! É preciso que isto seja escrito. É uma bela música, man." Seguiu-se uma conversa agitada onde um tentava convencer o outro. Cassavetes persuadiu-o de que a improvisação musical era o que convinha ao seu filme, pois tinha sido em parte improvisado pelos actores e técnicos. Mingus, quanto a ele, não saía da sua posição de compositor de música séria e não suportava que lhe ditassem a sua conduta. Finalmente, foi encontrado um compromisso entre os dois homens. Os músicos começaram a tocar a parte da música que estava escrita e rapidamente começaram a improvisar, em directo sobre as imagens que passavam, como se estivessem no clube. Mingus no baixo e Shafi Hadi no sax alto dialogam sobre as deambulações de Benny pelas ruas de Nova Iorque. Registaram assim uma parte da música de "Shadows". Outras sessões se seguiriam. Uma cumplicidade instalou-se entre os dois homens, que iriam por vezes comer gelados ou beber uns copos entre sessões, tudo pontuado pelos famosos acessos de cólera de Mingus e as visitas da sua amiga, a baronesa Nica de Koenigswater, mecenas dos jazzmen modernos, Charlie Parker e até Thelonius Monk. Shafi Hadi voltará sozinho para improvisar um solo.

Mingus revisitaria o cinema duas vezes - em 1962, em Londres, para a música de "All Night Long", depois em 1976, para "Todo Modo" de Elvio Petri - mas sem reencontrar a mesma espontaneidade nem a mesma felicidade de expressão. Cassavetes continuaria a interessar-se pelo jazz, tanto para a série "Johnny Staccato", na qual era protagonista e por vezes realizador, no princípio dos anos 60, como para o seu segundo filme, "Too Late Blues", que põe em cena um grupo de jazz branco, muito West Coast, e cuja banda sonora é interpretada mais tradicionalmente por Shelley Manne, Red Mitchell, Jimmy Rowles e Benny Carter...mas Cassavetes e Mingus não esqueceram de certeza que nessa tarde, um pouco por acaso e quase sem querer, inventaram, sob o signo da improvisação, uma aliança desconhecida entre algumas notas de música inéditas e algumas imagens insolitamente novas.

CINEMA

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

GENETICAMENTE MODIFICADO

Novo tipo de milho evita contaminação com OGM

Um grupo de investigadores norte-americanos desenvolveu um novo tipo de milho que poderá ser plantado na proximidade de milheirais modificados geneticamente e não sofrer a contaminação proveniente das migrações do pólen destas plantas.

Para evitar esta contaminação natural, o agricultor Tom Hoegemeyer e um grupo de in-

vestigadores a ele associados seleccionou um antigo tipo de milho proveniente da América Central e desenvolveu, ao longo de oito gerações da planta, uma variedade que rejeita qualquer pólen que não seja o seu.

Recorde-se que os agricultores americanos estão inibidos de vender espécies geneticamente modificadas para países como Fran-

ça, Alemanha, Grécia, Áustria e Luxemburgo, podendo agora poder fazer frente à resistência dos agricultores - especialmente na União Europeia, Japão e Austrália - que continuam a desconfiar dos Organismos Geneticamente Modificados.

Fonte: AFP

CUMPRE-SE PROFECIA DE ARAFAT

Infelizmente, a profecia de Arafat ao dizer, durante a primeira invasão do Iraque pela coligação chefiada pelos Estados Unidos, que o Ocidente ganharia aquela batalha mas não alcançaria jamais a paz, parece confirmar-se a cada atentado como o de Londres do passado dia 7 de Julho.

Sublinhe-se que não é só no Ocidente que esta profecia se cumpre. Em Fevereiro passado, mais precisamente no dia 28, uma viatura armadilhada explodiu em Hilla, a Sul de Bagdade, matando pelos menos 118 pessoas. O impacto deste atentado foi porém menor do que os de Londres, onde já morreram 56 pessoas. Como menor foi também o impacto do atentado de Moussayed, 60 km a Sul de Bagdade, do passado dia 16 de Julho, onde morreram 71 pessoas.

Nesta "guerra" permanente, o Verão dos ocidentais tem vindo a estar em constante estado de alerta, com ameaças de vária ordem, de que a mais recente – um ultimato de um mês aos países com tropas no Iraque – é mais um exemplo dessa vitalícia falta de paz de que falava Arafat.

Se quiséssemos caracterizar este conflito teríamos de o incluir no clássico perfil do conflito Norte / Sul, uma orientação geográfica em que o Norte representa, grosso modo, os países ricos e desenvolvidos e o Sul os países pobres, em vias de desenvolvimento, apesar de possuírem muitas e importantes matérias primas.

Além da paz, os países ocidentais vão perdendo também muitas das liberdades individuais que foram conquistando e que eram apresentadas como uma mais valia das democracias e dos países desenvolvidos e até, em alguns casos, a soberania no que toca à administração da Justiça, face à política dos Estados Unidos da América que se arrogam o direito de interferir nessa matéria, por vários métodos, em qualquer local do Mundo.

Como cantou Alexandre o'Neill "Rebanho pelo medo perseguido // já vivemos tão juntos e tão sós // que da vida perdemos o sentido".

João Rita

A Universidade, historicamente, foi criada para atender aos interesses das elites e cada vez mais promove a elitização pública no país em detrimento a atenção educacional aos menos favorecidos economicamente. Além disso, ela tem como princípio transformar o senso comum em conhecimento científico e esse conhecimento favorece, e muito a setores econômicos privilegiados do que aos interesses sociais. Porém, Boaventura assegura que "a universidade ao se especializar no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribui para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento". Dessa forma ela encontra dificuldades para cumprir o seu verdadeiro papel social.

Diante desse panorama é que nasce uma nova proposta de Universidade que valoriza todos os tipos de conhecimentos e estabelece um novo diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento científico. O conceito da Universidade Popular Comunitária (UPC) reafirma a Universidade como tempo/espço de educação de adultos, pois se todos tivessem acesso a educação, quando adultos estariam na Universidade. E também recupera a ideia de Universidade como espaço de circulação do saber, de círculo de cultura.

Buscando atender essa necessidade o município de Cuiabá adere à Associação Internacional de Cidades Educadoras, cujo objetivo é redimensionar os diferentes espaços edu-



© Adriano Rangel

Universidade: círculo do saber

cativos, propiciando aos habitantes da cidade o desenvolvimento de seu potencial humano. É nesta perspectiva que surge as microrregionais como mecanismo social que passa a ser elemento fundamental, funcionando como uma espécie de célula do sistema que espelha a cidade educadora, integrando: escola-comunidade/ sede-cidade/ escola-sede/ comunidade-cidade/

escola-cidade/ sede-comunidade. Partindo dessa necessidade é que foi implantada, em 2002, a Universidade Popular Comunitária com intuito de atender uma classe social excluída do processo educacional, bem como retomar o conceito inicial de universidade, ou seja, a universalização do saber.

A partir de um levantamento da realidade das periferias, realizado por pais, alunos e educadores das escolas da microrregional sul de Cuiabá. Detecta: baixa escolaridade dos pais; falta de diálogo entre pais e filhos em decorrência da baixa escolaridade dos pais; desejo dos adultos do retorno à escola; falta de escolas adequadas as suas necessidades; incompatibilidade de ocupação dos mesmos espaços escolares dos filhos e dos adolescentes.

Diante dessa realidade, o eixo principal da UPC é a educação ao longo da vida, no sentido de respeitar o conhecimento construído na sua trajetória de vida. A partir disso, a UPC quer contribuir com mudanças individuais e coletivas. Portanto, visa uma escolarização que parta da vivência de cada sujeito; que desenvolva a capacidade de causar, provocando mudanças que interfiram na qualidade de vida dos envolvidos, nas relações familiares, na comunidade e em outras esferas da sua realidade. Com a preocupação de trabalhar o conhecimento técnico-científico sem a desvalorização dos saberes existentes, valorizando-o e integrando-o ao conhecimento ao longo da vida. Nesse sentido, Gruppi tinha razão em afirmar que o "ato de conhecer não é intuição passiva, mas intervenção subjetiva no objeto". A UPC pretende intervir positivamente na vida dos discentes.

Para tanto um dos objetivos da UPC é compreender as tensões e contradições existentes nos relatos das histórias de vida dos discentes, referente a perspectiva e qualidade de vida, violência, desemprego e de outros problemas. Apesar de toda problemática social e humana vivenciada por eles, identificamos desejos de cooperação mútua, processo de humanização e solidariedade com o outro. (...) o trabalho educativo se apresenta como possibilidade de reconstrução de vida das pessoas, resgate da auto-estima e possibilidade de novas relações sociais. (...) A educação pensada na UPC respeita os espaços de construção do conhecimento e também os conhecimentos do cotidiano dos indivíduos. Acreditamos que uma das funções do conhecimento é a capacidade de causar, causação, ou seja, uma alteração qualitativa nas relações individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, a Universidade estará cumprindo o seu verdadeiro papel.

Cristóvão Domingos de Almeida
Relações Públicas e
Pesquisador do Grupo
de Pesquisa Movimentos
Sociais e Educação na
Universidade Federal de
Mato Grosso (GPMSE/
UFMT), Brasil

Quando muitos leitores receberem esta crónica estarão (enfim...) em férias; por variadas razões a preencherem os seus dias de forma diferente do habitual. Mesmo os que ficam "por casa", têm outro rito e rotina de vida, vão ao cinema e passeiam, fazem coisas diferentes, enfim... Outros leitores procuram a diversidade noutros lugares, noutros países, em suma noutras paragens...

Parece que tudo de trabalho é para esquecer durante as férias. Será?

Existem três assuntos profissionais que, na minha perspectiva, as férias não nos devem fazer esquecer:

1. O que funcionou bem no ano lectivo passado

Existe, no nosso país, um pessimismo sedimentado sobre a forma como funcionam as nossas escolas públicas. Este pessimismo já não é só exterior à escola, os próprios professores, funcionários e alunos, dão sobejas provas que estão numa estrutura em crise e que espera por dias melhores. Este pessimismo endémico é uma barreira a que se identifique e reconheça o que de bom se passa nas escolas. E é muito. Em escolas que se encontram em condições objectivas difíceis encontramos muito frequentemente climas e práticas que procuraram resolver e resolvem inércias e dificuldades. Muitas destas práticas funcionam com base numa cadeia de compromissos e de solidariedades informais que permitem encontrar localmente soluções que o longínquo "Ministério" não é capaz de prover..

No ano lectivo passado uma escola que recebeu um aluno em cadeira de rodas decidiu fazer alterações nos espaços que permitissem a circulação deste aluno. E quem é que tratou de fazer e colocar as rampas? E quem desenhou as rampas em conformidade com o Decreto-Lei 123/97? Foram os professores de Educação Vi-

outro criador respondeu: "Já tive um animal assim: dei-lhe um frasco de óleo de rícino". Passado duas semanas encontraram-se de novo. "Dei á vaca que estava doente o óleo de rícino e ela morreu passado dois dias". O outro respondeu "Teve sorte, a minha, quando lhe dei o óleo, morreu no dia seguinte".

O que funcionou menos bem no passado ano lectivo, deve ser discutido analisado e transmitido para que não se assumam de novo opções que todas sabem que vão acabar mal. Quantas opções erradas sobrevivem nas nossas escolas porque não foram identificadas como problemas da escola mas sim como problemas dos professores, dos alunos ou "do sistema"? A constituição de turmas, os horários, as práticas de apoio a alunos com dificuldades, as práticas de direcção de turma, os contactos com os encarregados de educação e com as famílias são alguns exemplos em que podem existir práticas em que foram detectadas insuficiências mas que não sendo identificadas como um problema da escola não são tratadas enquanto um problema de toda a



© Ana Alvim

Boas férias!

A ESCOLA que (a)prende

David Rodrigues

Universidade Técnica

de Lisboa

Coordenador

do Fórum de Estudos de

Educação Inclusiva

sual e Tecnológica. A escola entendeu e apoiou. Mostrou-se orgulhosa de ter conseguido resolver este assunto que, se encaminhado por vias oficiais, ainda estaria hoje à espera de um despacho de um engenheiro qualquer. Exemplos como este há aos milhares nas nossas escolas. Mas a questão é: será que no próximo ano a escola vai estar mais robustecida com esta experiência? Será que a escola se vai lembrar como foi mobilizador como foi gratificante descobrir o seu poder de resolver localmente assuntos que tantas vezes estão ao seu alcance? Esperamos que sim. Que a escola se lembre, que a escola se fortaleça e diga a muitos dos problemas que lhe vão aparecer: "Já tivemos casos destes antes e resolvemo-los desta forma".

2. O que funcionou menos bem no ano lectivo passado

Lembro-me da anedota dos dois criadores de gado com pastos contíguos que conversavam. Um disse ao outro "Tenho uma vaca com umas pintas vermelhas na língua, com o pelo a cair e sem comer. Sabe o que fazer nestes casos?". O

escola. Enquanto se pensar que os problemas se resolvem ignorando-os e esperando por melhores dias, não vai ser possível que a escola progrida como organização. Não tomar providências sobre o que correu menos bem é agir como o professor que ensina mal e espera que um dia encontre uma turma que, por milagre, aprenda bem com os seus maus métodos.

3. Porque é que estas coisas aconteceram

É bom que a escola esteja consciente das suas possibilidades. Não uma consciência "nivelada por baixo" mas uma consciência fundamentada, positiva e mobilizadora do que pode ser feito para criar ambientes de aprendizagem de qualidade para todos os seus alunos. Precisamos que lembrar todo o trabalho, as decisões, as alterações, os entendimentos que tivemos ao longo do ano lectivo passado. Tudo isto faz parte da profissão de professor. Não esperamos que um mecânico olhe para o nosso carro na oficina como se fosse encarar aquele problema pela primeira vez. Porque acontecem boas e más práticas na escola? O que pode ser mudado para diminuir as más e aumentar as boas?

Bom, são estes o meus desejos de boas férias. Aos meus colegas professores desejo umas férias repousantes e criativas mas não lhes desejo o esquecimento. Desejo que se lembrem muito bem do que correu bem no ano lectivo passado para reforçar e fazer melhor, do que correu mal para corrigir e melhorar e que saibam porque é que as coisas correram desta forma para continuarem a desenvolver uma vida profissional com satisfação e com gosto.

A mitologia grega falava da fonte de Castália como fazendo esquecer o passado os que bebiam as suas águas. Não bebam desta água, prefiram as águas termais nestas férias...

EDUCAÇÃO e DESENVOLVIMENTO

América latina deverá investir mais em educação

O actual forte crescimento latino-americano será insuficiente se os governos daquela região não o aproveitarem para reduzir as desigualdades entre ricos e pobres, nomeadamente através de um maior investimento em educação, refere um recente relatório do Instituto do Diálogo Interamericano. O relatório publicado por este

instituto chama a atenção para o facto de o "impressionante crescimento económico" registado na América Latina em 2004 comprometer o seu êxito político se entre os esforços não estiver contemplada a "promoção do crescimento das exportações, a melhoria dos sistemas educativos e a redução das desigualdades sociais".

O instituto, com sede em Washington e co-presidido pelo ex-presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso, conta com 100 elementos consultores, provenientes de países como os Estados Unidos, o Canadá e 20 países da América Latina.

Fonte: AFP

CARTA À PÁGINA DENUNCIA «REDE DE EXPLICAÇÕES»

O jornal A Página da Educação recebeu recentemente uma carta anónima na redacção onde se denuncia a existência de uma alegada “rede de explicações” de matemática organizada e mantida “há mais de quinze anos” por um grupo de três professores efectivos de uma escola pública secundária do centro do país.

De acordo com os autores da carta, identificados como “um grupo de pais preocupados com a educação dos seus filhos”, os referidos professores “permutam entre si os alunos que pretendem explicações, que são da própria escola, fazendo rodar entre si os exercícios de matemática, que coincidem com as perguntas dos testes que cada professor irá apresentar em cada uma das suas turmas”. Desta forma, dizem, “os alunos, tendo conhecimento prévio da resolução das questões propostas obtêm elevadas notas, ainda que sejam alunos de rendimento médio ou mesmo insuficiente”.

Perante a gravidade destas afirmações, a Página contactou os professores visados e deu-lhes oportunidade de se defenderem das acusações de que são alvo. Na sua resposta, garantem que elas não passam de um “chorrilho de mentiras, acusações e insinuações sem o mínimo de fundamento”, repudiando-as “veementemente”. Mais afirmam que “a cobardia (...) é assumida por quem não dá a cara, por quem, a pretexto do que quer que seja, se esconde, apesar de imputar a outrem comportamentos e factos que sabe serem falsos, difamatórios, criminosos”.

Contactamos igualmente o conselho executivo da escola em questão, que nega ter conhecimento da referida rede e das práticas de que estes professores são acusados.

Teria sido possível ao nosso jornal ir mais longe se a carta não estivesse coberta pelo anonimato. Porém, perante esta impossibilidade, nada mais podemos a dizer do que trazer estes factos a público e sugerir aos autores desta carta anónima que apresentem as provas de que dispõem às autoridades competentes e iniciem o processo de queixa-crime através das vias legais.

Associações de pais, participação cívica e efeitos perversos



© Ana Alvim

A investigação empírica vai tornando cada vez mais claro que o ser dirigente associativo dos pais corresponde, grosso modo, a um “ofício” de classe média.

Retomo a questão das Associações de Pais (APs), abordada nos meus dois artigos anteriores(1). Aí dava conta, entre outros aspectos, de que as entendo enquanto actores sociais, pelo que considero tão pertinente analisar a interacção entre uma AP e, por exemplo, o corpo docente, como entre uma AP e os pais de uma determinada comunidade educativa. No último artigo analisava também a relação entre as APs e os outros actores sociais como uma relação entre culturas. É sobre este aspecto que pretendo aduzir mais algumas notas para reflexão.

A investigação empírica vai tornando cada vez mais claro que o ser dirigente associativo dos pais corresponde, grosso modo, a um “ofício” de classe média. Daqui podem decorrer sérios problemas acerca do modo de relacionamento entre uma AP e o respectivo grupo de pais que ela é suposta representar. As barreiras de ordem sociocultural são tão mais fortes e eficazes conquanto a sua existência não seja sequer reconhecida (por uns e por outros, mas em particular pelos que denotam uma maior capacidade de iniciativa: os dirigentes da AP). Assumindo que existe uma clivagem sociológica (Silva, 2003) na relação escola-família (em termos de classe social, de género e de etnia), este aspecto revela-se tão mais pertinente quanto estivermos perante grupos que apresentam uma distância cultural significativa face à cultura escolar.

Como se processa a interacção entre a direcção de uma AP (em regra constituída por elementos da classe média) e os pais de meios populares? E os de minorias étnicas e/ou linguísticas? Será que estamos perante uma relação “natural”, que ocorre livremente, sem qualquer espécie de barreiras? Será que a condição de pais é suficiente para esbater todo e qualquer obstáculo? Sabemos, por exemplo, que não existem grupos étnicos homogéneos, apesar de eles tenderem a ser assim mitificados pelos “outros”. Se tivermos em conta que as relações entre culturas são também relações de poder – por onde perpassam as desigualdades sociais, de índole económica, política ou outra (cf, por exemplo, Stoer e Cortesão, 1999; Wieviorka, 2002; Silva, 2003) – entendemos que o modo como o papel de uma AP é interpretado por quem a dirige pode contribuir quer para reproduzir desigualdades sociais, quer para as atenuar.

Estamos a teorizar sobre um aspecto particular da realidade social que tem as traduções concretas mais diversas. Por exemplo, algo aparentemente tão comezinho como uma reunião de pais pode produzir efeitos opostos(2). Desde o modo como os pais tomam conhecimento da reunião (uma convocatória demasiado formal pode, na prática, contribuir para os “desconvocar”), aos conteúdos da “ordem de trabalhos”(3) (entremeando aspectos mais formais com outros mais de convívio), à linguagem utilizada (e pressupondo que os grupos sociais presentes são todos falantes do português...), ao uso do espaço (disposição tradicional em filas ou em U, por exemplo), à gestão do tempo (não monopolizando a palavra ou não falando demasiado tempo sobre aspectos formais), etc., estamos perante uma miríade de “pormenores” que, se não forem devidamente acautelados, podem produzir efeitos opostos aos pretendidos ou, pelo menos, aos publicamente enunciados.

Retomando a reflexão anterior: a práxis de uma AP nunca é neutra do ponto de vista dos seus efeitos sociais. O modo como o dirigente de uma AP traduz quotidianamente o exercício do seu papel constitui sempre uma prática social. O modo de relacionamento entre uma AP e os outros actores sociais (pais, crianças/jovens, docentes, auxiliares da acção educativa, representantes de um clube local, de uma empresa, etc.) representa uma relação social. Em suma: ser dirigente de uma AP corresponde a uma forma de participação cívica; ser dirigente de uma AP traduz uma actividade de cidadania; ser dirigente de uma AP constitui um acto político.

Nota:

1) Os artigos podem ser consultados também em <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=383>

2) Este exemplo coloca-se do mesmo modo para uma reunião de pais convocada pelo corpo docente.

3) O termo também não é socialmente neutro.

Referências bibliográficas:

Silva, Pedro (2003) Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder, Porto: Edições Afrontamento

Stoer, Stephen e Cortesão, Luiza (1999) Levantando a Pedra – Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização, Porto: Edições Afrontamento.

Wieviorka, Michel (2002) A Diferença, Lisboa: Fenda Edições.

E AGORA professor?

Pedro Silva

Escola Superior
de Educação

Instituto Politécnico
de Leiria

psilva@esel.iplleiria.pt

A epígrafe / citação que abre esse texto tem o objetivo de discutir o significado desta "vocação", que aliada ao fato de gostar de crianças se constitui num dos principais fatores da escolha da profissão docente. Além disso, tal fala é rica de vivências e experiências, tessitura tramada por nós, que vamos ao longo de nossa história pessoal, incorporando discursos, modos de vida, crenças, valores, etc, fios que tecem e constituem nossos atos, engendram fatos e posicionamentos (poderíamos dizer destinos?).

A fala da professora nos conduz a uma reflexão sobre a naturalização de nosso olhar sobre a realidade, sobretudo aquilo que consideramos natural, sobre nossa incapacidade de enxergar o que está por trás das evidências, temos um olhar viciado, um olhar marcado/determinado por uma

nhassemos bons salários. Todo esse discurso só nos leva à desvalorização e perda de status profissional.

O ideário neoliberal afirma a educação de massas, como veículo para a formação dos trabalhadores com o mínimo de conhecimentos necessários para lidar com as novas exigências do mercado de trabalho. Assim, o Estado promove a expansão da instrução básica, aumentando o número de professores e preparando-os profissionalmente, incorporando a este processo um número expressivo de mulheres, o que para o Estado, como mantenedor do Sistema Educacional, é garantia de lucro, pois, historicamente a mulher ganha menos que o homem e o magistério (em especial o magistério das séries iniciais, onde se encontra a maioria das mulheres-professoras), é uma profissão doméstica (e domesticada), pouco especializada e não competitiva no que se refere ao mercado de trabalho.

Para Nóvoa, a feminização do magistério, em especial o magistério primário (as séries iniciais) é um dos principais aspectos que contribuíram para desvalorização social da profissão, pois tem em sua gênese como profissão, características como: docilidade, falta de competitividade e obediência, sendo estes fatores de suma importância para a manutenção da ordem que, alia-

Vocação ou desvalorização?

“Desde pequena eu dizia que queria ser professora, fui crescendo com essa idéia e estudei para então me formar no magistério, acredito que me tornei professora por vocação e por gostar de crianças.”

(Professora de uma turma de alfabetização, 2002)



© Ana Alvim

única lógica, que forma/deforma nosso modo de ver e compreender o mundo.

Buscando ao longo da história, encontramos em Kreutz (1986), o termo professor que, segundo ele advém daquele que “professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”(p.13). Ou seja, um ser sublime cujo único pagamento é a alegria de ver seus alunos aprendendo. Com isso vivemos, ao longo de nossa história, uma discussão sobre o nosso processo de afirmação enquanto profissão, visto que magistério tem sido sinônimo de amor, dedicação, vocação, o que dispensaria que ga-

do ao fato da escola ser concebida como o espaço do silêncio, da obediência, da disciplina, lugar de ouvir e não falar, transformam a educação e a professora em meros reprodutores de um sistema.

Não podemos negar que o amor, a paixão e a vocação devem fazer parte não só do magistério, mas de todas as profissões. Sendo assim temos que ter um olhar sempre atento para as artimanhas utilizadas e incorporadas no nosso dia a dia, para não perpetuarmos políticas e ações que apenas desvalorizam ainda mais a função docente; temos que lutar sempre para nos afirmarmos como profissionais da educação, que buscam, crescem, estudam, dedicam-se e portanto devem ser valorizados.

Bibliografia:

NÓVOA, Antonio.1992. Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, A. Vida de Professores, Porto: Porto Edições.
SILVA, Ezequiel Theodoro.1996. Professor de 1º grau : identidade em jogo. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.

NUMERUS CLAUSUS

Áustria restringe acesso às universidades

A ministra austríaca da Educação, Elisabeth Gehrler, anunciou que irá limitar o acesso de estudantes estrangeiros e nacionais às universidades do país. Esta medida, segundo Gehrler, será concretizada através da triagem das candidaturas a áreas de estudo como medicina, medicina veterinária, dentária, farmácia e biologia.

Este anúncio surge pouco tempo após o Tribunal Europeu de Justiça ter obrigado a Áustria a garantir a igualdade de acesso às suas universidades a todos os candidatos provenientes de países membros, pelo receio de mais de 80 mil estudantes alemães poderem vir a estudar na Áustria por falta de vagas nas

universidades do seu país.

O Conselho das Universidades Científicas já se pronunciou favoravelmente à instauração de um numerus clausus para todos os estudantes. Recorde-se que a Áustria é actualmente o único país da UE a não ter em prática esta fórmula de acesso.

Fonte: AFP

FILHOS DE EMIGRANTES EM FRANÇA TÊM MELHORES RESULTADOS NA ESCOLA

Segundo um estudo do ministério da educação francês, publicado recentemente no jornal "Le Monde", os filhos dos emigrantes obtêm melhores resultados na escola do que os filhos de pais franceses, quando provenientes de um meio familiar e social idêntico.

Esta conclusão contraria a ideia que associa habitualmente o fraco desempenho escolar aos emigrantes e demonstra que "em igualdade de circunstâncias, os alunos de origem estrangeira estão presentes em maior número nos exames do final do ensino secundário e apresentam um risco menos elevado de sair de forma precoce do sistema educativo", afirma o especialista em estatística Jean-Paul Caille, autor deste estudo, realizado em 2002 junto de 16.701 alunos no final do ensino básico.

As diferenças entre as comunidades analisadas são, no entanto, disparas. Assim, num agregado familiar onde o pai é operário e mãe dona de casa, os alunos de pais magrebinos têm 26,6% de possibilidades de entrarem no ensino secundário, contra apenas 20% dos alunos de pais franceses. A percentagem aumenta para 37,6% no caso de se tratarem de alunos oriundos do sudeste asiático e apenas 12,7% quando se trata de alunos turcos.

A comunidade turca aparenta ser, através dos resultados do estudo, aquela que maior dificuldade de integração sente no sistema educativo francês, o que, de acordo com Caille, se poderá dever ao facto de dar maior valor às respostas sociais e económicas dadas pela própria comunidade em detrimento da escola.

Este especialista refere também que os alunos filhos de pais emigrantes manifestam maior vontade em prosseguir estudos universitários do que os colegas filhos de pais franceses oriundos do mesmo meio social, com as escolhas a recaírem sobretudo em áreas de formação curta e com perspectivas de mobilidade social. O inquérito deixa igualmente antever uma "rejeição muito forte" à profissão dos pais quando estes são operários ou trabalhadores não qualificados.

Fonte: AFP

Esta é uma das muitas histórias que ouvimos ao longo da pesquisa. Histórias que sugerem a criança como sujeito da construção de seu conhecimento, promotora de táticas para burlar o poder estabelecido e se apropriar de uma prática que não lhe era permitida.

O jongo (ou caxambu, ou tambu) é uma prática cultural afro-brasileira – uma dança/música/festa popular que segundo os estudiosos serviu como forma de socialização das populações banto que foram trazidas para o Brasil no período escravista. Como a rota do tráfico fez com que grande parte desse grupo étnico fosse alocada no sudeste do país, dança-se jongo hoje basicamente nessa região.

Os jongueiros adultos contam que as crianças por muito tempo não puderam participar das rodas do jongo em função da sua falta de maturidade para lidar com os encantamentos inerentes à prática e o aspecto religioso presente nas rodas formadas nos terreiros, rodas nas quais os jongueiros dançavam e entoavam os pontos até o amanhecer. Ali somente os adultos podiam entrar, ao menos oficialmente.

Contemporaneamente, grupos de jongo do Estado do Rio de Janeiro – pelo menos o Grupo Jongo da Serrinha, em Madureira, subúrbio carioca; e da Comunidade Negra de São José da Ser-

Memórias da infância no jongo: histórias de um tambu no paiol de milho



© Adriano Rangel

ra, em Valença; e de Miracema e de Pinheiral (estes três últimos localizados no interior do estado do Rio de Janeiro) - contam com a participação de crianças.(1)

Embora os discursos dos jongueiros mais antigos afirmem a interdição da criança na prática durante muito tempo, os resultados de uma pesquisa realizada por mim — junto ao Grupo Cultural Jongo da Serrinha e à Comunidade Negra de São José da Serra — revelam que mesmo proibidas de participar das rodas, as crianças nesses contextos construíam táticas, como diria Certeau(2) que antecipavam sua iniciação na prática .

Toninho Canecão, líder da Comunidade Negra de São José da Serra, conta como as crianças suas contemporâneas aprendiam a tocar o tambu(3) . Ele narra que na sua infância o instrumento ficava guardado no paiol de milho e que ele, as irmãs e o irmão, aproveitavam a distração dos adultos para "bater" o instrumento às escondidas. Foi dessa maneira, afirma, que sua irmã Teresinha — hoje líder espiritual da comunidade e merendeira da escola municipal local — aprendeu a tocar.

Esta é uma das muitas histórias que ouvimos ao longo da pesquisa. Histórias que sugerem a criança como sujeito da construção de seu conhecimento, promotora de táticas para burlar o poder estabelecido e se apropriar de uma prática que não lhe era permitida. Mais ainda, esta e outras histórias demonstram como a criança sempre esteve presente no jongo, aí aprendendo, mesmo que os discursos sobre ela não dessem conta deste fato, mesmo estando invisível ali.

Notas:

1. Na Serrinha existe uma escola de jongo que ensina a dança e os pontos para as crianças, na cidade de Miracema as crianças aprendem jongo com o filho de Aparecida Rat
2. CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
3. O tambu é um

FORA da escola

Mailsa Carla Passos
Membro do Grupo de Pesquisa «Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: questão de cidadania», Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil



© Ana Alvim

O elogio da coerência

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto

Segundo noticiaram alguns jornais, cerca de 250 mil pessoas terão participado nas exéquias de Álvaro Cunhal. Mas dada a surpreendente cobertura feita pelos diversos órgãos informativos, não será excessivo pensar que muitos mais portugueses, progressistas e conservadores, revolucionários e reaccionários, burgueses e proletários, crentes e ateus, seguiram com justificado interesse, natural simpatia ou mera curiosidade o muito que, durante vários dias, se disse, escreveu e mostrou sobre a vida de um político, que também foi escritor e artista, em cuja lápide todos fariam a inscrição da mesma palavra: coerência.

Estranha unanimidade – sabendo-se que com ela se recobrem juízos tão ambivalentes como são os de quem entende que só por teimosia ou fanatismo, não sendo monje ou anacoreta, um militante comunista que assistiu à queda do Muro de Berlim e à desintegração da União Soviética poderia, durante 64 anos de luta contínua, até à morte, ser fiel à ideia de uma sociedade universal sem exploradores nem explorados; de que o

Estado, enquanto prevalecer o confronto de classes, é o único garante da justiça social; de que a proletarização do trabalho leva à alienação dos trabalhadores; de que o capital ontem monopolista e hoje global promove a desarticulação do mercado livre; de que a ciência e a técnica, quando avassaladas pelo poder económico para obter a maior produção pelo menor custo, contribuem para a “dispensa” da mão humana e consequentemente para o aumento do número dos trabalhadores “sobrantes” das fábricas, dos campos e dos serviços.

Tópicos como estes, de uma ideologia por muitos considerada desajustada do “admirável mundo novo” onde a ordem é “laissez faire, laissez passer” (mas que vai convocando personalidades de diversas ideologias para debaterem as grandes questões sociais em Encontros periódicos, como o promovido, no ano passado, pela prestigiada Comunidade de Santo Egídio, de Milão, sobre o tema “A coragem de um novo Humanismo”) resumem a persistente convicção de Álvaro Cunhal de que o homem não tem de ser necessariamente adversário (ou lobo) do homem, por acreditar que o instinto “selvático” (que Freud afirmava ser próprio de uma natureza sujeita às pulsões da libido e da competitividade) pode ser “domesticado” por uma educação que não se limite a reproduzir o existente antes vise a transformar as condições sociológicas que lhe dão forma e sentido.

E porque no confronto com uma abundante história de fés renegadas e de ídolos depostos a COERÊNCIA de Álvaro Cunhal - nas ideias, na militância e na vida pessoal - impressionou gente de todos os quadrantes ideológicos, não

surpreenderia que na História Política de Portugal (independentemente dos juízos finais sobre o Partido Comunista Português) lhe fosse dado um lugar no estreito espaço reservado aos políticos ímpolutos que se votaram à Pátria (e à Humanidade) de corpo e alma, dela só podendo esperar (quando muito) o reconhecimento da memória.

Diante dessa impressionante homenagem colectiva que o povo português prestou a Álvaro Cunhal (amigo e camarada de uns, adversário e inimigo de outros), ganha todo o sentido aquele pensamento do politólogo americano, de origem indiana, Fareed Zakaria, inserto nas páginas finais de um interessante ensaio sobre as fronteiras do demoliberalismo, “O Futuro da Liberdade”: “Quando os líderes da sociedade viviam de acordo com os seus ideais, eram honrados. Quando os traíam, as pessoas ficavam desapontadas. Hoje em dia, pelo contrário, esperamos pouco dos que ocupam posições de poder e eles raramente nos desapontam.”

Certeiras palavras, num tempo em que “eleitos” e “escolhidos” lembram os “santos-de-pau-oco” do Brasil, como ali são conhecidas algumas imagens religiosas do período colonial, cujo bojo, imperceptível sob as santas vestes, era um receptáculo de ouro e moeda falsa de contrabando.

Pela parte que nos toca, o epitáfio que imagináramos adequado para identificar o túmulo que Cunhal também recusou (talvez por recusar o único direito de manter uma parcela de terra improdutiva), consistiria nesta passagem do discurso que Albert Camus, dirigindo-se a cristãos e marxistas, proferiu na cerimónia de atribuição do Prémio Nobel de Literatura, em 1957:

“Todas as gerações, sem dúvida, se julgam fadadas para refazer o mundo. A minha sabe, no entanto, que não poderá refazê-lo. Mas a sua tarefa é talvez maior. Consiste ela em impedir que o mundo se desfaça. Herdeira de uma história corrompida em que se misturam as revoluções degradadas, as técnicas que se tornaram loucas, os deuses mortos e as ideologias extenuadas, em que mediocres poderes podem hoje tudo destruir mas já não sabem convencer, em que a inteligência se rebaixou ao ponto de se fazer serva do ódio e da opressão, esta geração teve que restaurar, em si mesma e à sua vida, e a partir unicamente das suas negações, um pouco daquilo que faz a dignidade de viver e de morrer.”

BISPOS DEFENDEM EXCLUSÃO

Igreja católica húngara contra “integração forçada” de crianças desfavorecidas

A conferência de bispos húngaros pronunciou-se recentemente, numa carta publicada no diário “Nepszabadsag”, contra o que considera ser a “integração forçada” de crianças de meios desfavorecidos nas escolas públicas do país argumentando que estas “atrasariam” a aprendizagem das restantes. “Em nome da igualdade de oportuni-

dades, protestamos contra esta integração forçada e contra os seus efeitos secundários irreversíveis” nas “capacidades intelectuais e espirituais das crianças ‘sãs’”, refere na missiva o secretário da conferência de bispos, Andras Veres.

O ministério da educação húngaro reagiu a estas declarações afirmando que o objectivo

prioritário do seu governo é pôr termo à segregação que atinge as crianças mais desfavorecidas, nomeadamente as ciganas, em grande parte das escolas húngaras. Na Hungria, país que aderiu à União Europeia em 2004, cerca de 5% da população é de origem cigana.

Fonte: AFP

MAIS DE 25 MIL CIVIS MORTOS NO IRAQUE DESDE O COMEÇO DA GUERRA

Cerca de 25 mil civis morreram por acções de violência desde o começo da guerra contra o Iraque, em Março de 2003, e, destes, 37 por cento perderam a vida às mãos da coligação dirigida pelos Estados Unidos, segundo um novo estudo divulgado no dia 19 de Julho em Londres. O número representa uma média de 34 mortos por dia.

O estudo revela que 24.865 civis iraquianos morreram de Março de 2003 a Março de 2005. As mulheres e as crianças representam a quinta parte destes mortos, sendo que um em cada 10 era menor de 18 anos.

“Em média, 34 civis iraquianos morreram em cada dia no Iraque desde Março de 2003”, declarou em Londres o professor John Sloboda, director da Oxford Research Group e co-fundador da Iraq Body Count, ao apresentar o trabalho.

Estes números são muito inferiores aos avançados em Outubro de 2004 num estudo semelhante realizado a pedido da revista americana «The Lancet». Segundo esse estudo o número mínimo de civis mortos era de 98.000.

Este relatório destaca também o nível extraordinário (36%) de mortes devido ao aumento da violência criminosa (assaltos, sequestros, actos de conta) ou em enfrentamentos das comunidades étnicas e religiosas.

O relatório mostra ainda crescimento contínuo do número de mortos ocasionados pelas forças opostas à ocupação.

Três em cada 10 pessoas terão morrido durante as seis semanas transcorridas entre o começo da guerra e o final das principais operações de combate anunciado pelo presidente George W. Bush.

Actualmente, a maior parte das mortes deve-se à acção das forças que combatem a ocupação anglo-americana.

O relatório intitulado «Um Expediente Sobre a Morte de Civis no Iraque 2003-2005» analisou mais de 10 mil reportagem da imprensa, boa parte de jornalistas iraquianos, assim como registos de necrotério e de hospitais.

O professor Sloboda destacou que o estudo não é uma contagem exaustiva dos civis mortos no Iraque, mas é uma base considerada sólida do número mínimo de mortes violentas provocados desde a invasão.

O governo iraquiano, apoiado pelos ocupantes, criticou este relatório pelo facto de ele afirmar haver mais mortos provocados pelas forças anglo-americanas do que pelos grupos de resistência.

Fonte: AFP

Quase sempre solitário, o sofrimento da escrita não pode, (...) tolher os passos e as autorias, sobretudo porque ele deve constituir-se não como um obstáculo psicológico intransponível mas como um processo mobilizador e auto-reflexivo de desenvolvimento pessoal, cívico e científico.

Entre nós (mas certamente também em muitos outros contextos), dada a persistente configuração da comunidade das ciências da educação, sabemos quais são os autores de referência — conhecidos, aliás, não apenas pelos seus méritos como pesquisadores como também pela excelência (formal, metodológica e de conteúdo) dos textos que produzem e, não raras vezes, também, felizmente,

pela sua pertinência política e cívica. São, todavia, menos do que desejaríamos, acontecendo mesmo que, ao contrário do que seria de esperar, não raras vezes mantêm alguma (excessiva) contenção ou escrúpulo relativamente ao que escrevem e ao que publicam. Por outro lado, e com alguma frequência, saem a lume livros ou artigos em revistas que se assumem como sendo “científicos” mas que, na realidade, constituem trabalhos apressados e mal escritos, superficiais sob o ponto de vista teórico e conceptual, escassamente fundamentados sob o ponto de vista metodológico e sem grande pertinência científica e/ou pedagógica. Presumo que os autores destes últimos trabalhos não sofrem a escrever ou não sabem o que é o sofrimento da escrita. Talvez ingenuamente, ou com ignorante e mal disfarçada arrogância, nem sequer desconfiam do que escrevem. Isto é, a reflexividade que julgam produzir ou induzir é para os outros; nunca, ou raramente, para eles próprios.

Todos nós conhecemos e sabemos nomear autores cujos trabalhos de referência marcam e continuam a marcar o campo científico e pedagógico e, alguns deles, referindo-se à sua própria experiência, confessam abertamente que o processo da escrita contém sempre uma grande dose de sofrimento. A experiência do sofrimento da escrita acontece também com todos aqueles que não tendo qualquer responsabilidade institucional, ou sendo ainda ténue a sua visibilidade social e académica, assumem, apesar disso, um salutar compromisso com a busca de rigor conceptual e metodológico — o qual me parece ser, aliás, um dos mais eficazes antídotos aos ataques que se dirigem, com alguma frequência, e quase sempre em termos genéricos e levianos, ao campo vasto e heterogéneo da Educação. Parece-me, por isso, urgente tornar mais densa a reflexividade crítica e analítica no campo da Educação.

O sofrimento da escrita não redime as falhas, e não evita as incertezas e as ambiguidades previsíveis, mas torna certamente mais aguda a responsabilidade (social, ética, política, científica e pedagógica) da escrita académica no campo da Educação, e esta contribui certamente para a consecução de outros padrões de rigor, consistência e pertinência — os quais, em qualquer caso, beneficiando a própria construção e consolidação do campo científico e pedagógico em que os trabalhos se inscrevem, podem continuar a constituir um referencial para outros pesquisadores e, pelo menos de forma não intencional, podem também estimular os autores mais novos a prosseguir e aperfeiçoar o ofício da escrita.



O sofrimento da escrita e outras coisas

© Adriano Rangel

Quase sempre solitário, o sofrimento da escrita não pode, por isso, tolher os passos e as autorias, sobretudo porque ele deve constituir-se não como um obstáculo psicológico intransponível mas como um processo mobilizador e auto-reflexivo de desenvolvimento pessoal, cívico e científico. Sendo a escrita, como eu a entendo, um trabalho de artesão, ela não pode senão expressar a consciência mais ampla e lúcida que está, justamente, nos antípodas da alienação. Talvez por isso não seja absolutamente necessário que ocorra o sofrimento da escrita.

O que não podemos em qualquer caso evitar é que a escrita deixe de ser um testemunho para os outros. A este propósito, Pierre Bourdieu, no seu excelente Esboço para uma Auto-análise (Lisboa, Edições 70, 2005, p. 119), escreveu: “Nada me tornaria mais feliz do que ter conseguido que alguns dos meus leitores e leitoras reconhecessem as suas experiências, as suas dificuldades, as suas interrogações, os seus sofrimentos, etc., nos meus e que desta identificação realista, que é completamente distinta de uma projecção exaltada, todos retirassem meios para fazer e viver um pouco melhor tanto aquilo que vivem como aquilo que fazem” (sublinhado meu).



© Ana Alvim

“Não há nenhum projecto educativo que não possa ser lido numa perspectiva política”

O “Bando dos Gambozinos” é o nome de um jardim-de-infância onde a música, e a expressão artística em geral, tem um lugar preponderante na aprendizagem. Há três anos, esta filosofia de formação foi estendida ao 1º ciclo do ensino básico através da criação da “escolinha”.

Mais do que um local de aprendizagem, os Gambozinos assume-se como um projecto artístico, filosófico e político. Isto, explica Susana Ralha, co-fundadora e uma das responsáveis dos Gambozinos, porque “não há nenhum projecto a nível educativo que não possa ser lido numa perspectiva política”. Formada no Conservatório de Música do Porto, onde teve o “privilegio” de ser acompanhada por professores que a marcaram a si e à música portuguesa, iniciou a sua actividade como docente na cooperativa de ensino particular “Ludos”, tendo mais tarde estendido o seu percurso ao ensino público como professora e coordenadora de programas de música no ensino básico.

Paralelamente, é autora de repertório musical para a infância e juventude, criado a partir de textos de escritores portugueses, tendo colaborado com a televisão pública e a rádio. Foi também coordenadora do departamento educativo da Casa da Música do Porto entre 1999 e 2004. Nesta entrevista, explica o que faz dos Gambozinos um projecto diferente e qual a sua estratégia de trabalho.

Como nasce o “Bando dos Gambozinos”?

O Bando dos Gambozinos é uma associação cultural formada em 1973 como grupo laboratorial e experimental na área da formação musical, destinado a crianças a partir dos três anos de idade, que oferece, numa lógica integrada, um bloco regular de actividades de formação em diferentes áreas de expressão. Aqui sempre se entendeu a música como uma componente fundamental na educação de uma criança, mas não pretendemos, apesar disso, que ela se assuma como o início de uma carreira musical.

Porquê essa orientação pedagógica em torno da música?

Porque, na nossa opinião, é indispensável uma formação que consiga proporcionar o equilíbrio entre uma formação artística exigente, com um conceito de percurso – e não de carreira – e de instrumentos de avaliação seleccionados, integrada em outras actividades de expressão artística que possam oferecer, no seu conjunto, um desenvolvimento global aos miúdos. E em Portugal não existe uma oferta com estas características, as propostas de ensino que existem são muito formais.

Ou seja, procurar entender a formação artística interdisciplinarmente...

Alguém defendeu uma vez que “a ciência estuda a diferença, a arte alimenta-se dela”. Eu penso que esta ideia poderia e deveria aplicar-se à educação. Qualquer criança tem capacidade de exprimir o seu património e de nessa expressão construir o seu próprio património. Esse processo está tão intimamente relacionado tal como o corpo do pensamento.

É para dar corpo a este conceito que no “Bando dos Gambozinos” as actividades não se resumem à música; prolongam-se na

expressão plástica, na dança, na expressão dramática, no xadrez e na matemática.

Desde há três anos funciona também a “escolinha”, um projecto alternativo ao nível do 1º ciclo, com toda a carga curricular inerente ao ensino regular, mas combinada com uma forte componente artística. A escolinha herda não só o material humano acumulado em torno dos Gambozinos (todos os orientadores são profissionais da sua área e professores destas crianças desde o jardim-de-infância), mas sobretudo a estratégia de trabalho em torno da actividade artística que aqui se desenvolveu nas últimas três décadas.

Qual é essa estratégia de trabalho?

Funciona com base em grupos pequenos, onde as crianças, apesar de trabalharem numa lógica de grupo, desenvolvem o seu percurso individualmente. Procura-se, nesta lógica, corresponder a níveis de formação, de aprendizagem e de evolução representados por processos individuais de construção do pensamento e da forma como ele se inscreve na memória de cada um. Enquanto a escola regular procura, nos seus processos, pôr todos a caminhar no mesmo trilho, aqui tenta-se que no trilho individual caiba o espaço para entender o exercício de um trilho colectivo.

Da mesma forma que, ao longo do percurso dos Gambozinos, deixou de fazer sentido a separação entre as diversas áreas artísticas e entre as áreas da expressão e do pensamento, também deixou de fazer sentido distinguir entre o que é a intervenção artística, educativa, ideológica ou política.

É, então, um projecto artístico, político e filosófico...

Sim, porque qualquer projecto na área da educação artística tem de se assumir co-



© Ana Alvim

Face a face com Susana Ralha, co-fundadora do »bando dos gambozinos«

“(...) é indispensável uma formação que consiga proporcionar o equilíbrio entre uma formação artística exigente (...) integrada em outras actividades de expressão artística que possam oferecer, no seu conjunto, um desenvolvimento global aos miúdos”.

mo tal. Pode não se enunciar, pode não se reflectir sobre ele, mas não há nenhum projecto educativo que não possa ser lido numa perspectiva política. É através desta reflexão, conjunta – os professores e os pais (que por vezes assumem posições contrárias às nossas) –, que vamos buscar a qualidade dos questionamentos que vão moldando o nosso percurso. Em Portugal nunca se conseguiu ultrapassar um certo horror ao pensamento, à política, sugerindo, ou condicionando, uma educação para a subordinação.

Poderá ser considerado um projecto inovador, pelo menos a nível nacional...

Em termos de ensino curricular do 1º ciclo, penso que sim. Até porque comporta uma série de ingredientes que não são comuns e se tornam difíceis de concretizar nas escolas do ensino regular, nomeadamente o facto de ter uma componente experimental, característica que não se perdeu desde o seu início.

Esta orientação que tem descrito baseia-se em algum modelo educativo?

Penso que se inspira mais numa convicção do que propriamente num modelo, ou seja, na noção de que a infância é uma fase de altíssimo privilégio, dotada de uma grande capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento da memória, mas também de resistência e de criatividade. E aqui todos os professores têm intuitivamente essa prática e desenvolvem-na num ambiente de afecto mútuo – não de mimo – entre miúdos e graúdos.

Fruto deste trabalho e da convicção de que as crianças são sempre capazes de mais – e julgo que qualquer pessoa poderá constatar isso – as crianças nos Gambozinos acabam por desenvolver o seu percurso com um estoicismo e uma capacidade de disciplina que dificilmente se encontra em crianças da mesma idade.

Que balanço faz destes 30 anos de actividade?

Costumo dizer que aquilo que mais evolui é a qualidade das perguntas e não tanto a qualidade das respostas. Portugal mudou muito nas últimas décadas, e aquilo que nos parecia fazer sentido há trinta anos, ou mesmo apenas há cinco, já não faz actualmente. As perguntas que nos colocamos hoje são diferentes daquelas que nos colocávamos nessa altura. Ou seja, o “Bando dos Gambozinos” não é propriamente um projecto pré-definido. Surgiu, e a ele foram-se juntando outras pessoas e outras ideias

“Costumo dizer que aquilo que mais evolui é a qualidade das perguntas e não tanto a qualidade das respostas. Portugal mudou muito nas últimas décadas, e aquilo que nos parecia fazer sentido há trinta anos, ou mesmo apenas há cinco, já não faz actualmente”.

que lhe foram dando novos rumos.

Outro aspecto que me parece importante referir é o facto de nunca termos tido a tentação de chamarmos educadores àqueles que aqui trabalham, porque eles são, acima de tudo, profissionais das respectivas áreas.

O trabalho na área da música, por exemplo, recorre a compositores e intérpretes, entre outros; o mesmo se passa com a expressão plástica, para a qual convidamos pintores e escultores; ou a escritores, quando abordamos a língua, sem nunca, no entanto, dissociarmos uns dos outros. São eles o nosso património de inspiração. Estas crianças estão habituadas a conviver com referências, o que também traz algumas vantagens em relação a outros contextos de aprendizagem.

Pensa que esta filosofia poderia ser aplicada ao ensino público e trazer vantagens em termos de aprendizagem?

Estou convencida que sim. Paralelamente aos Gambozinos, tenho trabalhado no ensino público ao nível da organização e coordenação de

programas artísticos e penso que a falha nesta área se deve não tanto à programação ou ao método, mas à ideologia que está por trás. Com adultos convencidos de que as crianças têm “limitações”, que há coisas que elas devem perceber e outras não, com adultos que sentem a vida como uma ameaça, sensíveis ao medo e à culpa, não há estratégia que se aproxime da que tenho vindo a defender. Tudo passa pela noção de infância e de juventude, do mundo, da empatia, do que é a construção da tolerância, da cidadania...

Não receia que este tipo de formação desproteja, de certo modo, as crianças quando elas mais tarde ingressarem no ensino regular?

É uma questão que discutimos muito e que na minha opinião, passa também pelo domínio das convicções, enquanto professores e enquanto pais. Pensando que vivemos num mundo profundamente competitivo e injusto, será legítimo que as crianças sejam educadas com base na injustiça para melhor aprenderem a aceitá-la? A nossa convicção é de ser preferível uma criança, numa fase de socialização ainda relativa, ter até aos dez anos uma experiência de robustez e de aprendizagem das diferenças para que o medo e a culpa não se apoderem dela quando vai para outra escola. É uma questão de leitura do mundo que determina a nossa intervenção nele. Não é um mundo perfeito, pelo que temos de nos questionar onde podemos ser úteis e onde podemos ajudar a construí-lo.

FACE A FACE

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa



Isto É / Clara Vieira

Viver a

Crise. Contenção. Recessão. Défice. Um vocabulário cada vez mais popular. De cinto apertado ou de tanga, cada um faz como pode. Sem férias ou com elas por um crédito. Com casa para pagar ou ainda a viver com os pais. Aos saldos ou sem grandes mudanças no guarda-fatos. Na feira ou no hipermercado. Quisemos saber como andam as famílias a gerir o orçamento de que dispõem. Onde gastam, como poupam. Como vivem, a pronto ou a crédito?

Véspera de múltiplos jackpots do Euromilhões. O prémio: 96 milhões de euros. Até à hora do almoço os portugueses tinham gasto mais de 30 milhões de euros em apostas. Três euros por habitante.

Marta Oliveira, 28 anos, tem sonhos depositados num desses boletins. É engenheira informática, mas se a sorte lhe bater à porta troca os computadores por um negócio próprio: "Abria o maior horto do norte, 'quicá' do país", graceja. Mas antes de realizar esse sonho, impunha-se um investimento prioritário na liquidação do crédito contraído para a compra da "sua" casa.

Não é um desejo original. Os empréstimos pedidos para compra de casa em Portugal não páram de crescer quase 11 por cento ao ano. Uma despesa que representa 32 por cento dos salários das famílias portuguesas.

Dito de outra forma, o pagamento anual de um crédito para uma habitação média equivale a nove salários brutos individuais em Portugal. No Reino Unido, o número fica-se pelos sete salários e em Espanha pelos sete salários e meio. A média na União Europeia é de cinco. Os dados constam de um estudo do Banco Bilbao Vizcaya Argentina, apresentado em Abril deste ano.

Crédito "na medida correcta"

Subtraída a prestação do empréstimo da casa, o salário de Sandrina Araújo aguenta o pagamento das despesas de água, luz, telemóvel, condomínio e alimentação, "mas não dá para muito mais".

"Se não fosse a ajuda dos meus pais, dificilmente conseguiria suportar certos luxos como ter Internet e TV por cabo, ir ao cinema, ao teatro ou mesmo viajar." A ajuda paterna diminui algumas contrariedades que ainda assim obrigam a uma contabilidade bastante organizada.

"No início do mês vejo quanto dinheiro tenho na conta e deduzo o valor das facturas. Depois sobre o dinheiro que me resta defino um valor máximo a gastar por dia." Mas nem sempre o resultado é o previsto. "O salário não estica e, por vezes, é difícil não ultrapassar esse limite", lamenta Sandrina. Quando surgem despesas inesperadas, a solução passa ora por um desfalque na poupança – tão querida às férias – ou o recurso ao cartão de crédito "na medida correcta", esclarece.

Marta Oliveira, nem quer ouvir falar de férias.

"Desde que decidi comprar casa deixei de ter vida!", afirma. As férias são passadas em casa. Já ouviu falar no recurso ao crédito para viajar, mas é algo impensável para Marta. Mesmo que a entristeça um pouco o facto de nunca ter andado de avião.

Fora o empréstimo que contraiu para a compra de habitação, tudo o mais é comprado a pronto. "Ou tenho dinheiro ou não compro!" Os gastos são, no momento, quase todos relacionados com a manutenção e recheio da casa. "Raramente compro roupa, talvez o faça duas vezes ao ano, e por hábito nos saldos, ou em lojas baratas", esclarece.

Para ter uma contabilidade menos periclitante, Marta estima que 250 a 300 euros a mais por mês, livres de impostos, seriam suficientes para satisfazer todas as suas necessidades. "Um ordenado de 1500 euros seria o justo na minha área" – mas – "isso seria uma miragem".

Não será a única a pensar assim. De facto, o custo de uma hora de trabalho em Portugal é dos mais baixos da Europa, excluindo a de Leste situando-se nos 6.73 euros. A mesma hora em Espanha e Itália custa mais do dobro, 14.94 euros; na França, 21.53 euros; na Bélgica, 28 euros; na Alemanha, 30.86 euros; nos EUA, 21.53 euros e na Grécia, país geralmente mais nivelado por Portugal, o custo é de 11.23 euros. A análise é do site The Economist.

Morar com os pais

É por 'essas e por outras' que Jorge Coimbra, 30 anos e o seu amigo Nuno Couto, 29 anos, continuam a morar com os pais. "Se ganhasse 1250 euros", sonha Jorge... "Tudo seria diferente, pensava em comprar casa própria e ter uma vida independente." Algo que os 300 e poucos euros ganhos como empregado de hotel não lhe permitem fazer.



Isto É / Clara Vieira

pronto

E por isso, as despesas assumem um cariz mais pessoal: “Roupa, às vezes comprada na feira, livros, saídas com os amigos e gasolina.”

Poucos gastos extras causam moossa no orçamento de Jorge. “A não ser...”, começa Nuno, incitando o amigo a admitir o seu mais recente “crime”. Jorge desmancha-se a rir. “Comprei este mês a colecção de DVDs do MacGyver”, acaba por confessar. Uns 70 euros “investidos” na série que marcou a sua adolescência. Episódios que relatam as aventuras de um agente secreto, ao serviço do governo americano que, ao contrário de todos os outros, odeia armas e recorre a ferramentas pouco convencionais para se defender em situações de risco.

Não sendo o MacGyver, as peripécias de Nuno, operador de call center, para lutar contra as despesas do dia-a-dia são contudo dignas de relato. “Vou ao café com os meus amigos mas não tomo, nunca tomei, e feitas as contas são uns 70 cêntimos que poupo...” E acrescenta: “Fumar, só o fumo dos cigarros dos outros!”

Um pouco mais a sério, porque em tempos de crise não se brinca com dinheiro, Nuno explica que a sua maior despesa têm sido as propinas da universidade privada que frequenta. Uma sobrecarga cujo fim está, contudo, à vista. “Acabo este ano o curso!”, confessa aliviado.

Entretanto, Nuno não vai deixar de recorrer às habituais regras de contenção de custos. “Utilizo os transportes públicos para ir trabalhar, procuro os sítios mais baratos para almoçar (ou vou a casa), evito ir a livrarias e lojas de CDs para não cair em tentação, como o Jorge...”, lembra sem conter as gargalhadas. E de volta à ironia, porque tristezas não pagam dívidas, Nuno esclarece: “Só não faço downloads de filmes e de CDs da Internet para poupar dinheiro porque isso é ilegal!”

Sobre o salário que ganha, “o dobro” – garante – seria a quantia “justa”. Mas enquanto espera por justiça, a balança vai pesando mais para o lado do menos. E na hora de pensar o que deixa de fazer por falta de numerário a resposta é rápida: “Tudo e mais alguma coisa!” Da lista inumerável, as férias, são aquilo de que sente mais falta. “Se me saísse o Euromilhões, era já a seguir!”

Poucos vícios...

“Quem não tem dinheiro, não tem vícios”, o repto não é novo, mas se seguido à letra é eficaz, garante Firmino Ribeiro de 64 anos, aposentado.

Foi por este princípio que Firmino sempre pautou a sua conduta. Agora pode dar-se ao consolo de dizer que “tem uma vida estabilizada”. O dinheiro da reforma chega para si e a “patroa”. “Os filhos já estão criados, os netos têm os pais para tomar conta das suas despesas”, advoga. Tal como ele próprio fez lutando para que nada lhes faltasse. E sem nunca recorrer ao crédito bancário. Facto de que se orgulha bastante. “Acho mal as pessoas pedirem dinheiro ao banco por tudo e por nada”, diz, “é sinal que estão a gastar mais do que devem”.

José Morais, 54 anos ainda faz contas à vida pela família completa. Para sua grande alegria, as duas filhas já adultas “não estão com pressa para sair de casa”. Há três anos, José Morais percebeu que um só emprego, o de massagista profissional, não chegava para fazer face às despesas e procurou mais um. Começou a trabalhar como auxiliar de acção educativa. Apesar dos dois empregos, José Morais é peremptório: “O dinheiro não é suficiente!”. O orçamento é canalizado para o pagamento da prestação da casa, a alimentação da família, as despesas de manutenção e uti-

lização do carro que, contudo, “já foi totalmente pago ao banco”.

Dificuldades que, no entender de José Morais, seriam suprimidas caso ganhasse um pouco mais que mil euros por mês. “Não que deixe de fazer muita coisa por falta de dinheiro”, diz. E desdramatiza: “Não posso ir de férias para o Brasil, vou para a aldeia”. “O essencial é ter dinheiro para pagar a pronto as pequenas coisas do dia-a-dia”. Como o novo televisor que vai ter de comprar para substituir o de casa prestes a avariar.

... e alguma poupança

Poupar por poupar, ou para gastar, essa é a dúvida. “Ser poupado está na minha natureza e também na das minhas filhas, pois esse foi um ensinamento que sempre lhes transmiti”, orgulha-se José Morais.

A poupança continua a ser a melhor arma para apaziguar os momentos de crise. “Na medida do possível”, Sandrina Araújo também poupa. “Apesar de ganhar pouco gosto muito de viajar e tento sempre por algum dinheiro de lado para me mimar uma vez por ano”. Há ainda que contar com as despesas inesperadas de saúde. “Como não tenho seguro, nem tempo disponível para passar a manhã ou a tarde inteira no Centro de Saúde, ir ao médico acaba sempre por ficar caro.”

Preocupações destas já não abalam Firmino. “Sei que o dinheiro da reforma vem certinho e àquele dia não falha”. A excepção confirma a regra. A crise lá vai tocando a todos em diferentes proporções. Mas hoje é dia de esquecer as preocupações. Cinco números e duas estrelas. Enquanto a chave não é sorteada a esperança não se apaga. E que venham daí esses euros, se possível, aos milhões!

Andreia Lobo

Na escola aos quatro anos de idade

Na Irlanda, apesar de o ensino obrigatório ter início apenas aos seis anos de idade, 49% dos alunos iniciam a escola com quatro anos.

1. Administração

Do ponto de vista administrativo as escolas irlandesas do primeiro e segundo nível de ensino são, em larga medida, propriedade privada, mas financiadas pelo Estado.

ral o sistema educativo irlandês divide-se em três níveis de ensino: primário, com duração de oito anos; pós-primário, constituído por dois ciclos de três e dois ou três anos, e superior.

Tal como na maior parte dos países da União Europeia, é aos seis anos de idade que as crianças iniciam o ensino obrigatório. No entanto, o sistema educativo permite aos pais anteciparem o início da escolaridade dos filhos para os quatro anos, algo que acontece a 49% das crian-

ças em idade escolar. Esta particularidade origina a que o ensino primário seja considerado um ciclo de estudos de oito e não de seis anos.

O ensino pós-primário tem, geralmente, seis anos de duração divididos em dois ciclos (júnior e sénior) e abrange alunos dos 12 aos 18 anos de idade. O fim do ensino obrigatório dá-se após a conclusão dos três anos que compõem o ciclo júnior ou assim que o aluno complete 16 anos. Note-se que os alunos que ingressam no sistema de ensino aos quatro anos terminam o ensino obrigatório com 11 anos de estudo, um número que desce para os nove entre os iniciam a escolaridade obrigatória na idade determinada, ou seja, aos seis.

O ciclo sénior do ensino pós-primário pode ter dois a três anos de duração dependendo da vontade do aluno em frequentar um ano opcional (o terceiro) designado por Ano de Transição. Este ano, obedece a um currículo especial organizado pela escola e faz parte da oferta educativa de cerca de 70% dos estabelecimentos de ensino. A tónica neste Ano de Transição é posta no desenvolvimento pessoal e social, bem como na promoção de competências técnicas e académicas gerais.

Nos dois primeiros anos do ciclo sénior os alunos frequentam um programa de preparação para o fim de estudos. Existem três programas de avaliação contínua que podem incluir a realização de testes no fim de ano. A progressão durante o ensino obrigatório é automática e só em casos excepcionais o aluno repete o ano.

No final do ensino obrigatório, ou seja, concluídos os três anos do ciclo júnior, do ensino pós-primário, os alunos realizam o Júnior Certificate, um exame de avaliação externa e estatual. No entanto, a progressão para o ciclo sénior não está dependente deste exame. Para a vasta maioria dos alunos ela continua a ser automática e acontece no mesmo estabelecimento de ensino onde foi completado o ciclo anterior.

4. Currículos

São sete as áreas curriculares que compõem o ensino primário: Línguas (Irlandesa e Inglesa), Matemática, Educação Social, do Meio e Científica (história, geografia, ciência), Educação Artística (visual, musical e dramática) Educação Física, Educação para a Saúde, Educação Religiosa. É um currículo integrado.

No ciclo júnior, do ensino pós-primário, o currículo é mais flexível. As escolas podem escolher o que leccionar aos seus alunos de uma lista de 26 disciplinas aprovadas pelo Estado. Do currículo comum para este ciclo fazem parte o Irlandês, Inglês, Matemática, Educação Cívica, Social e Política, Educação para a Saúde e Educação Física. Já no ciclo sénior, existem para os dois primeiros anos, três programas de preparação para o fim de estudos com currículos de carácter geral, vocacional e aplicado.

à escolha do aluno com currículos específicos (ver Currículos).

O ensino superior tem lugar em universidades, institutos de tecnologia, colégios de educação e instituições privadas. As universidades oferecem cursos de três, quatro e cinco anos. Os institutos de tecnologia oferecem cursos de "certificado" de dois anos, cursos de "diploma" de três ou licenciaturas de quatro anos. Os estudantes que completarem cursos de formação para professores nos colégios de educação obtêm um diploma de bacharelato. Existe ainda um grande número de colégios privados direccionados para as áreas dos negócios e dos computadores.

3. Avaliação e progressão

Não existe uma avaliação formal no final do ensino primário. Cabe ao



A COR das escolas
Andreia Lobo

Enquanto os estabelecimentos de ensino permaneceram privados no que toca à sua propriedade (detida em grande parte por comunidades religiosas), e localmente geridas (por grandes corpos directivos representativos da comunidade onde se inserem), os salários dos professores e os custos operacionais estão quase inteiramente a cargo do Estado. Facto que torna bastante peculiar o sector público do ensino, considerando-se apenas privado o ensino que não é financiado nem controlado pelo Estado. Sabe-se que no ano lectivo de 2001/02 apenas dois por cento dos alunos em idade escolar frequentava o sector privado.

2. Estrutura

Há muito que a educação na Irlanda é vista como um o ponto basilar do desenvolvimento nacional. De modo ge-

mentos de telemóvel antes mesmo de serem disponibilizados pelos canais oficiais.

A FPCE refere o exemplo de uma direcção regional de educação que enviará os resultados por correio em Setembro, mas onde, a título de pagamento, disponibiliza antecipadamente essa informação, por mensagem escrita, durante o mês de Julho. "Não é aceitável que um serviço público como a educação concorra com práticas comerciais, pondo informações públicas à disposição de serviços privados com fins lucrativos", afirma o presidente da FCPE, Georges Dupon-Lahitte.

EDUCAÇÃO COMERCIALIZADA

Pais franceses acusam ministério da educação de "comercialismo"

A principal federação de pais e encarregados de educação francesa (FCPE), escreveu recentemente ao ministro da educação deste país para expressar o seu desagrado pelo facto de os resultados dos exames do final do ensino secundário estarem a ser divulgados contra pagamento em sítios da Internet ou através de

mensagens de telemóvel antes mesmo de serem disponibilizados pelos canais oficiais.

A FPCE refere o exemplo de uma direcção regional de educação que enviará os resultados por correio em Setembro, mas onde, a título de pagamento, disponibiliza antecipadamente essa informação, por mensagem escrita, durante

o mês de Julho. "Não é aceitável que um serviço público como a educação concorra com práticas comerciais, pondo informações públicas à disposição de serviços privados com fins lucrativos", afirma o presidente da FCPE, Georges Dupon-Lahitte.

Fonte: AFP

RECEIO DE INSUCESSO ESCOLAR LEVA ADOLESCENTES INDIANOS AO SUICÍDIO

O receio de falhar no percurso escolar ou de não conseguir entrar na universidade leva cada vez mais jovens adolescentes indianos à depressão e ao suicídio, um fenómeno crescentemente referenciado nos meios de comunicação social e que está a preocupar as autoridades.

Em Nova Deli, um inquérito realizado em 150 escolas pelo centro de saúde mental VIMHANS revelou que 40 por cento dos alunos se sentiam “aterrorizados” com os exames. Um outro estudo, conduzido junto de 850 adolescentes pela organização não governamental Sahyog, mostrava que 57 por cento dos estudantes sofria de depressão e que 9 por cento tinha tentado suicidar-se no ano passado.

Este fenómeno começou a manifestar-se há cerca de uma década e acentuou-se nos últimos cinco anos, “sobretudo no seio da classe média”, refere o psiquiatra Sandeep Vohra. Isto, explica Vohra, porque as crianças e jovens são estimulados desde cedo a competir entre si e estimados em função dos seus resultados escolares. O objectivo último é a ascensão social.

O principal objecto dos pesadelos dos estudantes é o CBSE, o exame final do ensino secundário, que apenas com uma classificação final de 90 por cento permite ingressar nas prestigiadas escolas de comércio ou institutos de tecnologia, vias privilegiadas para uma carreira de sucesso.

“É preciso ter as melhores notas, a melhor classificação e entrar nas melhores escolas. A competição é muito dura, mesmo entre os melhores amigos. Se somos menos bons que os outros acabamos por sentir-nos inferiores”, conta Akriti, um aluno de 16 anos do liceu Lorento Covent, que, como a maioria dos colegas, frequenta diariamente um centro de explicações.

Na sua escola, uma adolescente que obteve uma nota de 50% no exame final do ensino secundário pôs termo à vida e deixou uma carta com um pedido de desculpa aos pais por não ter conseguido melhores notas.

Alarmado com este problema, o ministro do Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Arjun Singh, anunciou que no início do próximo ano lectivo lançará uma série de medidas para tornar os CBSE “menos angustiantes”, nomeadamente o prolongamento do tempo de realização do CBSE.

Fonte: AFP

Educar desde e para a cidadanía é unha necesidade dificilmente cuestionable, tanto desde consideracións éticas, sociais e políticas, como especificamente educativas. Entre estas últimas, non podemos obviar as dificultades que se están a producir nos centros educativos en canto a súa organización democrática, na que o claro retroceso da participación revelase como un dos seus indicadores máis elocuentes e preocupantes. Tampouco podemos perder de vista os déficits de formación en dereitos humanos, tanto no profesorado como no alumnado, detectados en diversas investigacións.

Polo dito, desde unha óptica de responsabilidade e compromiso coa democracia, a educación para a cidadanía debería ser considerada como unha cuestión de estado. Por elo, non podemos por menos que celebrar a proposta novidosa que ten feito o Ministerio de Educación e Ciencia (MEC) español de introducir no currículo do Ensino Primario, Secundario e Bacharelato a nova asignatura denominada Educación para a cidadanía. Asignatura que, na nosa opinión, tería que ser impartida no último ciclo da Primaria, en todos os cursos da Educación Secundaria Obrigatoria

temos que interrogarnos sobre a comprensión do estado de dereito, o que nos conduce a un tercer ámbito nuclear: a comprensión do fecundo e plural proceso dos dereitos humanos, sen dúbida o elemento central sobre o que debe construírse a nova asignatura nos seus catro ámbitos de acercamento: moral, histórico, político e xurídico. Ademais do expresado, hai dous fenómenos sociais que debemos contemplar como contidos igualmente importantes. Por unha banda, o crecente proceso inmigratorio, tanto en España como en Portugal, que implican, fundamentalmente, contemplar o currículo desde a dimensión intercultural, moi particularmente no que atinxe ás estratexias educativas antirracistas, e, por outra, o proceso de construción europea, sen que elo supoña caer en ningún tipo de eurocentrismo. A nonviolencia e a solidariedade deben ocupar, igualmente, espazos centrais.

A terceira cuestión está ligada aos criterios metodolóxicos, aspecto ao que xa nos temos referido nestas mesmas páxinas. A experiencia ensina que a información é necesaria pero non suficiente. Necesitamos un profesorado que



© Adriano Rangel

A educación para a cidadanía no currículo

(ESO), ciclo 12-16 anos, e nos dous cursos do Bacharelato. En calquera caso, a súa inclusión no currículo ten que facerse coas maiores garantías. Nin pode ser unha maría, asignatura sen valor, nin ser utilizada como subterfuxio para completar horario, nin como alternativa a ningunha outra materia, como en outras épocas ocurría coa relixión.

Na dirección exposta, catro son as cuestións básicas que deberían ser abordadas con urxencia. A primeira ten que ver co propio proceso de deseño de dita asignatura. O MEC debería aclarar cómo e quen vai definir o seu currículo, así como a súa secuenciación para as tres etapas educativas nas que se contempla. Neste sentido, propomos que o MEC promova a creación do Comité Estatal de educación para a cidadanía democrática e os dereitos humanos, de carácter consultivo e de asesoramento á Ministra de educación, formado por expertos, centros universitarios e ONGs adicados a esta temática. É unha das propostas que contén o Plan de acción internacional do Decenio das Nacións Unidas para a educación na esfera dos dereitos humanos 1995-2004, e que, tal como ten denunciado Amnistía Internacional no seu informe Educación en dereitos humanos: asignatura suspensa (Madrid, 2003), o anterior goberno español non cumpriu nengunha das recomendacións concretas que se propuñan en dito Plan. Ademais das funcións de asesoramento, este Comité pode cumprir un importante papel de impulso e avaliación da situación e necesidades da Educación para a cidadanía en anos sucesivos.

A segunda cuestión refírese aos obxectivos e contidos. A análise da convivencia e das relacións interpersoais no ámbito do centro e o seu entorno, constitúe un punto de partida e un criterio metodolóxico fundamental. A partir de aquí,

crea e viva os valores nos que se pretende educar, e que, ao mesmo tempo, domine determinadas estratexias didácticas de carácter participativo, dialóxicas e socioafectivas.

A cuarta cuestión a abordar refírese ao capítulo das medidas de apoio que precisa a implantación da nova asignatura. Ademais das recomendacións sinaladas, non podemos deixar de resaltar a necesidade de deseñar e executar un plan global de educación para a cidadanía, no que a formación do profesorado e o deseño dunha política de apoio ás experiencias e materiais innovadores deben ter prioridade e presuposto económico. Outras dúas medidas de apoio teñen que ver coa profundización da transversalidade e o uso das titorías. Estamos firmemente persuadidos de que o obxectivo xenérico de formar unha cidadanía crítica e responsable non se vai conseguir únicamente cunha nova asignatura. Dito con outras palabras, apoiar esta asignatura non é incompatible nin debe significar eliminar ou relegar a idea da transversalidade, a pesar das múltiples dificultades para levala á práctica.

Por último, non podemos esquecer que estamos no “Ano europeo da cidadanía a través da educación”, proclamado polo Consello de Ministros do Consello de Europa. Sen dúbida, debe ser un punto de partida para lanzar propostas, políticas e investigacións a favor da educación para a cidadanía e os dereitos humanos. Agardamos que, tanto o Ministerio de Educación español como o portugués cumpran coas expectativas e as medidas propostas para facer viable esta dimensión educativa, tan esencial para a democracia como para o futuro de Europa.

EDUCAÇÃO e cidadanía

Xesús R. Jares
Universidade da Coruña, Galiza
Coordenador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega
Presidente da Asociación Española de Investigación para a Paz (AIPAZ).

Território e poder o papel da universidade pública (III)



© Adriano Rangel

**SOCIEDADE
& território**
Jacinto Rodrigues
Faculdade
de Arquitectura
da Universidade
do Porto

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 em Junho e Julho e se conclui neste número.(1)

Construções monumentais e de luxo, de arquitectos-estrela, como é o caso de Foster, Frank Ghery, Koollas e Lipskin, permitem megaprojectos simbólicos que valorizam a atracção empresarial e tendem também a promover políticos como gestores desse modelo.

Este tipo de organização territorial tanto se realiza nos chamados países do centro como da periferia embora possam ter variações, consoante a importância geo-estratégica das multinacionais.

O que importa mostrar é que este urbanismo “de sucesso” contém afinal uma lógica autofágica alargada, porta avançada dum paradigma entrópico e dissipativo. Esse urbanismo generalizado agrava as dependências energéticas, aumenta a contaminação poluitiva e produz esbanjamento e exclusão social. Como demonstra Ervin Laszlo(2), cada uma dessas estruturas multiplica exponencialmente o desgaste da natureza provocando dramáticas mudanças climáticas, a desertificação do globo e acelerando o limite da capacidade da terra para sustentar a vida humana. No seu livro, “Manual do cidadão global para um planeta sustentável e sem violência”, Laszlo diz-nos que se este ritmo continuar, no ano de 2050 necessitaríamos de dois planetas do tamanho da terra.

Um alto papel moral cabe à universidade cujo interesse público caracteriza a sua própria razão de ser. Em vez de projectos ligados a empresas cuja estratégia assenta essencialmente em interesses empresariais e lucrativos, a universidade deveria orientar-se na defesa dos interesses públicos, colocando toda a logística de investigação no sentido de promover a autonomia e o desenvolvimento ecologicamente sustentado nas suas próprias construções.

O que nós assistimos, nestes últimos trinta anos, é que nem em Portugal nem nos países que se libertaram do jugo colonial, se consolidou uma mudança estrutural das propostas de urbanismo e de organização territorial do modelo de sociedade.

As megacidades aumentaram e o restante território desertificou-se demograficamente. Au-

mentou o peso do centralismo e excluiu-se a participação cívica nas decisões democráticas.

Nada foi feito para a criação duma verdadeira descentralização territorial. Nada foi feito para a criação de uma malha policêntrica que dinamize o território todo. Nada foi feito para que sejam criados pólos energéticos renováveis que permitam a autonomia crescente das populações do interior.

Importa aqui assinalar que a perspectiva de desenvolvimento ecologicamente sustentável se opõe ao crescimento que reina como estratégia política hegemónica. Crescimento não é desenvolvimento. O crescimento que preside à lógica do capitalismo neo-liberal resulta dos interesses do mercado e não do bem público.

O desenvolvimento social e ecologicamente sustentado, impõe o uso ético dos fundos públicos, resultantes do esforço colectivo, para uma resposta social que não ponha em causa a vida no planeta.

Esse ecodesenvolvimento que defendemos, deveria estar presente na organização territorial. E, no sentido duma pedagogia social, a universidade, como todo o ensino público, deveriam ser um exemplo: energias renováveis, materiais ecológicos, reciclagem de lixos, depurações ecológicas da água, sistemas bioclimáticos, etc., deveriam estar disponíveis para a formação dos cidadãos.

Assim, toda a logística do ensino público (edifícios e espaços públicos) deveriam ser exemplos demonstrativos. Deveriam ser lugares a generalizar.

Em vez dos edifícios energetívoros que temos e que se continuam a fazer, por razões mercantis, dever-se-iam reabilitar as construções no sentido ecológico e promover-se uma ecologia social de eco-urbanismo, eco-energia, eco-transporte, de maneira a provocar uma mudança de paradigma.

Notas:

1) Os textos publicados em Junho e Julho podem ser também lidos em <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=112>

2) “Manual do cidadão global para um planeta sustentável e sem violência”, Ervin Laszlo, Ed. Club de Budapest, Nowtilus, 2004

ARQUEOLOGIA

Descobertos dois antigos pergaminhos do século II perto do Mar Morto

Dois pergaminhos datados do ano 135 da era cristã, nos quais se encontram fragmentos da bíblia, foram descobertos recentemente perto do Mar Morto. Os dois manuscritos, de 5x7cm, em que figuram extractos do Levítico (um dos livros do Pentateuco) em hebraico, foram encontrados numa gruta do deserto da Judeia, na Cisjordânia, anunciou o Departamento Israelita

de Antiguidades.

A descoberta é a primeira dos últimos 40 anos na região e surpreendeu os arqueólogos, convencidos de que as grutas do deserto da Judeia já haviam revelado todos os segredos que escondiam desde a era romana.

“Hoje sabemos que estes pergaminhos fazem parte de um rolo da “Tora”, que os judeus

leram na primavera de 135, durante a Páscoa judaica, quando se preparavam para buscar refúgio nas grutas da região fugindo ao exército romano”, explica Hanan Eshel, director do Departamento de Arqueologia da Universidade Bar Ilan, em Telavive.

Fonte: AFP

A QUALIDADE BARATA

Costumava dizer-se que o barato sai caro. Será que já não é assim? Talvez não. Recentemente descobriu-se e insiste-se cada vez mais na tese oposta. "O barato é barato, sai mais barato." Parece óbvio, por certo está certo, ou será que não? Desde há algum tempo venho sentindo as acusações feitas em "várias sedes" contra os "funcionários públicos". Sendo funcionária pública desde 1980, sei que há quem não trabalhe como deve, na função pública. Mas há muitos outros casos, conheço especialmente o caso dos professores e dos educadores de infância. Devemos colocar algumas questões a este discurso sobre os "funcionários públicos". Por exemplo, será que o facto de as empresas privadas portuguesas não serem competitivas se deve ao mau desempenho dos seus gestores? Será? Alguém pergunta isto? Será que quando uma empresa (haja imaginação) se "deslocaliza", deixando por cá desemprego e desespero tal facto tem algo a ver com os proprietários da dita empresa? Será que o facto de as pescas portuguesas estarem como estão é responsabilidade dos "funcionários públicos"? E a agricultura, ou a pecuária? Têm dificuldades devido aos "funcionários públicos"? Quem são esses funcionários de que nos falamos? Textos em jornais falaram da falta de civismo dos colegas do Ensino Secundário porque quiseram fazer greve. As greves incomodam? Mas porquê? Se os professores nada fazem, afinal faziam falta? E se as greves incomodavam, incomodarão sempre. Mas há mais: os professores usaram de "crueldade" (!) chegou a escrever um senhor num "jornal de referência". Crueldade? E alguém se lembra (Ah! Memória Selectiva!) alguém se lembra da forma como os professores do Ensino Secundário foram tratados no absurdo concurso de 2004? Foram tratados, digamos, com alguma "rudeza", ou terá sido antes com indiferença? Quem falou em crueldade, nessa altura? Que solidariedade tiveram esses professores? Como formadora de Educadores de Infância, tendo dedicado boa parte da minha carreira aos estágios, não posso deixar de mencionar o que agora se pretende. Pretende-se que os estágios dos cursos via ensino no Ensino Secundário sejam teóricos, sem parte prática, para não pagar aos estagiários! É mais barato, haverá até quem nos garanta com certeza científica que tais estágios serão melhores que os anteriores. Por fim, desejo a todos muita sorte, pois longos anos nos esperam, de trabalho, dedicação, esforço e sobretudo inovação! É sabido que quanto mais velhos somos mais tendência temos a inovar! ... Sendo assim, a idade para a aposentação deveria ser ainda mais aumentada! Os professores mais velhos poderão todos acabar nos museus. E os funcionários dos museus, quando estiverem idosos? Que tal mandá-los dar aulas, nessa altura?

Maria Gabriel Cruz
UTAD, Vila Real

Em vez de uma carta aberta...



© Adriano Rangel

O ano lectivo terminou como começou. Tenso e conturbado, com os professores a servir de bombos da festa e um dos alvos privilegiados da campanha de um governo que usa os funcionários públicos como carne para canhão de uma crise que parece não admitir outras leituras, a não ser aquela que a opinião publicada e os economistas de serviço têm vindo a difundir. Se o processo de colocação dos professores foi um episódio a ser recordado a negro, o processo de requisição civil, neste Verão de 2005, não merece ser mais colorido.

Não está em causa a possibilidade de se discutir o alargamento da idade da reforma de professores e de educadores, o que está em causa é, exactamente, o facto do Ministério da Educação se recusar a debater esse tema em sede própria, fazendo-se tábua rasa do Estatuto da Carreira Docente em vigor. Não está em causa, também, discutir-se se a progressão na carreira é ou não é automática, o que está em causa é a leviandade das afirmações daqueles que, vá-se lá saber porquê, tendem a divulgar a mentira de que toda a formação contínua de professores é equiparável aos cursos de «Feng-Shui» que a Pró-Ordem promoveu e o «Expresso» se apressou a publicitar. Daqueles que, enquanto responsáveis polí-

ticos, desprezam o potencial instalado no terreno e as boas práticas em uso, de forma a vilipendiarem todos os que têm vindo a desenvolver, neste âmbito, um trabalho honesto, competente e exemplar. O problema, por isso, não está em separar o trigo do joio, o problema reside, sobretudo, no facto de não se reconhecer que muito do joio que na formação contínua se produz tem a ver com decisões políticas que estão na origem de alguns dos problemas estruturais mais graves com que os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas e as respectivas Comissões Pedagógicas se têm vindo a debater. Seria honesto, então, que em vez de tratar os professores como privilegiados e de dar a entender à opinião pública que os sindicalistas constituem um bando de malfeitores, o governo tomasse as decisões que lhe competem assumir, dissociando a progressão da carreira da obtenção de créditos que as acções de formação contínua proporcionam. Tal atitude, se não permite sustentar operações de marketing para consumo imediato, permitiria, pelo menos, resolver um problema que nenhum governo antes deste teve a coragem e/ou a sabedoria de enfrentar.

O Presidente da República também não deixou de ajudar à festa ao eleger os professores finlandeses como o exemplo a seguir pelos seus colegas portugueses, pelo facto de, miraculosamente, trabalharem cinquenta horas por semana. Não sabemos onde é que o Dr. Jorge Sampaio foi desencantar este número que obrigaria os docentes na Finlândia a trabalhar mais de 8 horas por dia, desde a madrugada de uma qualquer segunda-feira até ao pôr do sol de todos os sábados. O que sabemos é que mensagens destas só contribuem para criar ruído, causar perturbações tão desnecessárias quanto inúteis e, muito possivelmente, esconder a falta de ideias e de um rumo político credível para o sistema educativo português.

É estranho, no entanto, num tempo em que seria necessário que os professores portugueses se mobilizassem para enfrentar os desafios que só a eles compete assumir que se crie um ambiente tão deprimente como aquele que o actual governo e o Presidente da República ajudaram a procriar. Não se discute, por isso, a necessidade de continuar a realizar sacrifícios, na senda daqueles que a Dr^a Manuela F. Leite já havia introduzido, o que se discute é que se difunda que os professores são privilegiados, apenas, porque alguns deles usufruem, muito justamente, de um conjunto de direitos laborais que ainda não são, mas deveriam ser, universais tanto em Portugal, como na China como, igualmente, no Darfour.

Não alimentamos, finalmente, ilusões acerca do desempenho heterogéneo dos docentes que trabalham nas escolas portuguesas. Não fossem os tristes episódios atrás narrados e tínhamos decidido escrever uma carta aberta aos professores do nosso filho, um aluno do 6.º ano de uma escola pública deste país. Uma carta onde pretendíamos agradecer a alguns dos seus professores o contributo para a sua formação intelectual, cultural e social, uma carta onde ignoraríamos alguns outros e, finalmente, uma carta onde denunciaríamos uma pequena minoria que, a julgar pelo que vimos, ouvimos e vivemos, errou na escolha da profissão. É em nome dos primeiros, as Mercedes, as Luíças, as Margaridas, os Alcídios, as Leonores e mesmo os Antónios que decidimos deixar essa carta aberta para mais tarde, de forma a manifestarmos a nossa mágoa e decepção face à estratégia de confronto utilizada pelos actuais responsáveis do Ministério da Educação. Uma estratégia que passa ao lado dos problemas da educação escolar deste país, já que deprime em vez de estimular e vulnerabiliza em vez de credibilizar. O que é que o país ganha com isso? Num tempo em que as escolas e os professores têm que encontrar outras respostas não só perante os problemas pedagógicos que têm que resolver como, até, perante alguns problemas sociais que, diga-lhes ou não respeito, não poderão ignorar, num tempo assim, em que essas escolas e esses professores têm que ser remobilizados para assumir uma outra visibilidade pública, expor-se de forma inédita e partilhar um pouco mais as suas preocupações, os seus propósitos e as suas decisões não há dúvida de que esta entrada em cena da equipa de Lurdes Rodrigues foi um verdadeiro tiro no pé... pelo menos no pé daqueles que acreditam que as escolas podem ser espaços educativos mais creíveis, mais justos e mais pertinentes.

DISCURSO directo

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

DA CRIANÇA

Raúl Iturra
Ana Paula Vieira
da Silva
Instituto Superior
de Ciências do Trabalho
e da Empresa, ISCTE/
CEAS, Lisboa

Estes dias que vivemos, parecem estar cheios de tristezas, injustiças e lágrimas, bem como de solidariedades, declarações, debates, uso da razão, uso das emoções. É um falar constante dos acontecimentos que sobre nós caem. Corpos mortos, corpos feridos, fuga do perigo, vida de terror. A resposta à pergunta do título podia ser simples: os que matam sem motivo ou sem motivo aparente provocam depressão a outros seres humanos. Se quisermos uma lista do terror sobre os seres humanos, basta-nos ler o jornal e ver que desde 2002 em Bali, até ao dia 7 de Julho deste ano, ocorreram oito actos denominados terroristas e, conseqüentemente, tivemos mortos, feridos, seres tristes... um mundo dividido.

A pergunta tem outra resposta. Não é para entrar na História da Humanidade, aquando Eva seduz Adão para ser divino, Caim mata Abel, Noé constrói um imenso barco para fugir das águas dos mil dias, as guerras. Ou, definir a luta de classes. Não apenas à Marx de 1864, ou Durkheim de 1888 e também Mauss de 1923:

O terrorismo não aparece de entidades desconhecidas. Ele surge do lucro que os grupos mais ricos são capazes de organizar nesta vida. Não é em vão que um dos atentados, o mais recente, acontece na abertura da cimeira dos G8, o mesmo é dizer, o dia que começam os trabalhos dos oito grupos sociais mais ricos do mundo para pensar como acumular processos de mais valia entre o operariado e assim desenvolver tecnologia, ganhar três recentes e violentas guerras, retirar riqueza da força de trabalho universal, serem capazes de juntar água e azeite em Gaza, etc. Os Presidentes Socialistas não são derrubados: todos são socialistas hoje em dia e, quando houve um primeiro nos anos 70 do Século XX, foi assassinado. De comunistas, nem falar: o muro de Berlim caiu nos anos 80 do Século XX e o Papado conseguiu deter invasões dentro de Europa nos anos 90: Karol Wojtila, como hoje sabemos, telefonou para um número do Kremlin e a Polónia ficou livre...

A luta de classes, também defendida por Émile Durkheim em 1882 e 1903, consiste em desfazer a força de trabalho, retirar os seus meios de transporte, impingir medo numa população que procura companhia, reciprocidade, colaboração, poupança, trabalho, desenvolvimento, carinho, reprodução, família. Descanso nos dias devidos e obras-primas nos de trabalho. Essa é a população atingida para ferir o lucro dos mais ricos, destruir a tecnologia e tornar a construir o que antigamente apenas as guerras desfaziam: a materialidade da vida. Vi a 7 de Julho um Londres de milhares de habitantes, voltar a pé na denominada hora de ponta. Sem uma queixa, sem um pranto, sem revolta. Diferente de Atocha, que derrubou a gestão de um dos 8, ou de Nova Iorque, que até ao

Afinal, os terroristas quem são?



“Toda a nossa legislação de segurança social, este socialismo de Estado, se inspira no princípio seguinte: o trabalhador deu a sua vida e o seu trabalho à colectividade por um lado, aos seus patrões por outro (...) os que beneficiaram dos seus serviços não estão quites com ele através do pagamento do salário. [Deve-se-lhe], uma certa segurança na vida, contra o desemprego, contra a doença, contra a velhice e a morte”, como escreve de forma mais extensa na página 187 da versão portuguesa de 1988. Parágrafo fundamental para entender a questão que abre o texto, para ajudar a explicar os factos que nos aterrorizam e nos enchem de raiva, tristeza e incompreensão.

dia de hoje semeia o pânico na população, enquanto mantém uma guerra que é aceite e participada, pelo denominado G8, terrorismo. Conceito calmamente não exibido nos media, nos dias seguintes, os de volta ao trabalho.

Terrorismo pago pelo próprio povo que caminha em novos impostos, em mortos, em feridos a cuidar. Ideias e factos para comentar desde muito cedo com os mais novos, retirar-lhes o medo, explicar as diferenças de comportamento entre islâmicos e cristãos e o respeito que estas ideias causam. Esta deveria ser a primeira aula de toda a pequenada em qualquer língua. Na medida em que o trabalho retira mais valia ao autor da obra, acumula lucro a grupos governados pelo G8, que a seguir, reconstrói a tramóia operária na base do conceito Pátria e Nação, paga das poupanças dos que, no dizer de Mauss, não estão quites com o seu Estado.

A dor é grande ao reparar quem é o terrorista e o uso que se faz do conceito para virar de avesso a guerra entre classes, culturas e religiões. Mais uma vez, ficamos de luto...

TELEVISÃO NÃO AJUDA

Televisão no quarto piora os resultados na escola

De acordo com um estudo efectuado nos Estados Unidos, os alunos que possuem uma televisão no quarto obtêm, em geral, resultados escolares inferiores em relação àqueles que não dispõem deste aparelho nas mesmas circunstâncias. “A presença de um computador está, pelo contrário, associada a melhores resulta-

dos”, refere Dina Borzekowski, coordenadora deste estudo conduzido pela Escola de Saúde Pública Johns Hopkins Bloomberg e pela Universidade de Stanford.

Assim, entre as crianças de oito anos que participaram na investigação, as que dispõem de uma televisão obtêm, em média, resultados infe-

riores calculados em cerca de 8% em matemática e de 7% em leitura. Quando estava presente um computador, o efeito parece ser o contrário, verificando-se resultados superiores à média em 6% e 4%, respectivamente, em relação àqueles que não possuem computador em casa.

Fonte: AFP

ALUNOS RESPIRAM AR POLUÍDO NO INTERIOR DAS ESCOLAS

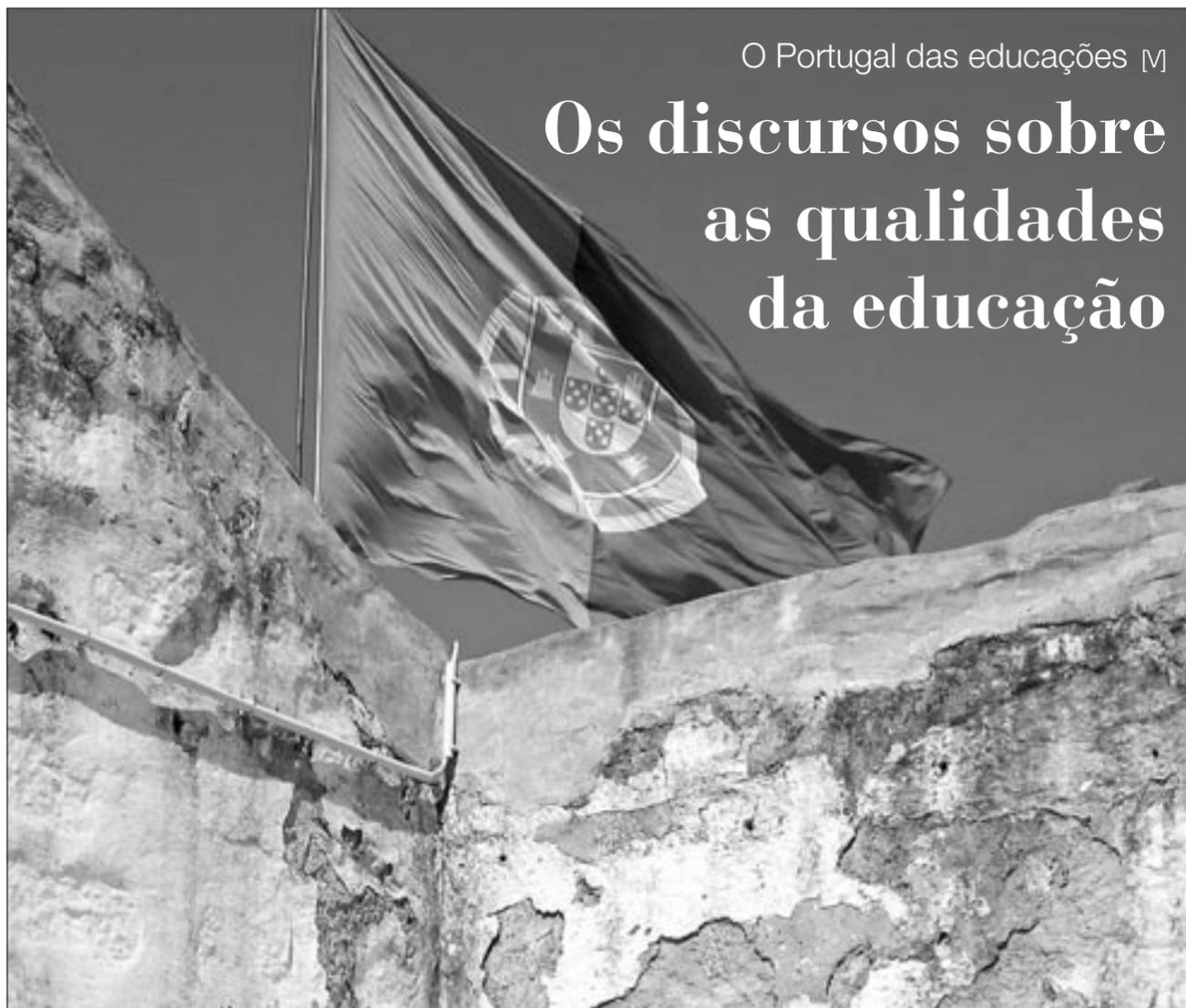
De acordo com diversos estudos realizados em países europeus como a Dinamarca, Holanda, Inglaterra e França, divulgados no âmbito de um recente encontro promovido pela Agência de Investigação da Saúde e Ambiente francesa, o ar que se respira no interior das escolas é geralmente mais poluído do que no exterior.

Esta situação, a que os especialistas chamam "sick building syndrome" (qualquer coisa como "síndrome dos edifícios doentes"), resulta da combinação do mau arejamento dos espaços e da presença de um elevado nível de poluentes, podendo estar na origem de sintomas como dores de cabeça, vertigens e náuseas. A má qualidade do ar pode igualmente favorecer as alergias e a asma e afectar directamente a prestação dos alunos ao provocar sonolência e perda de concentração.

Um estudo dinamarquês realizado entre 2003 e 2005, por exemplo, comparou as prestações dos alunos em condições medíocres e óptimas de renovação do ar. Os resultados dos testes de leitura e compreensão melhoraram em 50% quando o volume de ar era multiplicado por dois (de 4,2 para 8,4 litros por aluno). As prestações melhoraram igualmente com um decréscimo da temperatura (20º em vez de 23,5º graus).

"Quando o ar que respiramos está confinado a um espaço fechado e não é renovado, os poluentes não conseguem ser dispersados", explica Séverine Kirchner, do Observatório da Qualidade do Ar francês, apontando sobretudo a presença nas escolas - assim como em outros locais e recintos públicos - do formaldeído, um conservante presente em inúmeros produtos como cola, tintas, madeira aglomerada, verniz ou produtos de limpeza, classificados pelo Centro Internacional de Pesquisa do Cancro como produtos cancerígenos de classe 1.

Fonte: AFP



© Adriano Rangel

O Portugal das educações [M]

Os discursos sobre as qualidades da educação

Penso que o debate público e a agenda política sobre "as qualidades da educação" em Portugal tem sido quase sempre muito pobre e pouco fundamentado. Para este panorama tem concorrido o facto de basicamente se utilizar os resultados de provas internacionais, de provas de aferição nacional e de indicadores de insucesso e abandono escolares para alimentar o "queixume nacional" sobre a nossa "incapacidade educativa", em lugar de se convocar um maior número de especialistas, das várias áreas, para olhar com mais detalhe para estes indicadores, cruzando-os e contextualizando-os com a teoria e a investigação sobre o que se faz todos os dias nas escolas.

Para pensar a qualidade da educação (básica) em Portugal têm-se desenvolvido dois tipos de discursos. O primeiro baseia-se na ideia de que educar é como construir pontes e estradas: projecta-se, define-se metas, adequa-se os processos administrativos aos objectivos, aplica-se os investimentos adequados e espera-se pelos efeitos automáticos de difusão do acesso à escolaridade. A lógica é a de continuar a maximizar a quantidade de diplomados aos mais diversos níveis, sem cuidar de saber quais as aprendizagens que podem garantir saberes-fazer e saberes-pensar, dentro e fora da escola, no futuro. Neste contexto, convirá ter claro que o indicador insucesso escolar (medido pelo número de reprovações por anos escolares) deixa de ser fiável para medir as aprendizagens, passando antes a medir o "grau de aderência" dos professores a este discurso sobre a qualidade-quantidade educativa. Esta suposta aderência resulta de uma continuada pressão administrativa sobre os professores para não serem criteriosos na avaliação final de cada aluno em cada ano escolar, facilitando as transições de ano escolar.

Um exemplo deste discurso sobre a qualidade educativa é-nos dado pelo chamado "Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar" (Março 2004), o qual fundamenta a actual (e consensual!) política de expansão da escolaridade obrigatória até ao 12º ano. Uma leitura atenta deste documento parece mostrar que o insucesso escolar no ensino básico não diminuiu nos últimos 20 anos. O que se passou foi apenas um adiamento do insucesso: em lugar de se reprovar no 2º ano do 1º ciclo ou no final do 1º ciclo passou

a reprovar-se mais no final do 2º ciclo e no 1º ano e 2º ano do 3º ciclo do ensino básico. Os alunos permaneceram mais anos na escola e, por essa via, seria esperado que ao não reproverem tão cedo teriam mais oportunidades de, mais tarde, fazerem as mesmas aprendizagens, sem sofrerem o estigma do insucesso. Mas não, o insucesso ocorre do mesmo modo e conseqüentemente o abandono escolar é apenas adiado.

O segundo tipo de discurso tem sido crítico do primeiro discurso, mas lamentavelmente grande parte dos que o têm criticado têm veiculado uma outra versão para a qualidade da educação que também é pouco fundamentada. Por exemplo, para comentadores como António Barreto (veja-se os conselhos que dá à nova Ministra na sua crónica d' O Público de 19/3/2005) e Filomena Mónica, a qualidade da educação depende de valores que se centram na memorização do saber, no treino instrumental-cognitivo e no disciplinadamente comportamental, apresentando-os como opostos à curiosidade, ao prazer de aprender e ao saber aprender. A oposição é "primária" e denunciadora de uma grande ignorância educativo-pedagógica (o mesmo juízo aplico àqueles que criticando este discurso, usam a mesma separação em sentido inverso). De facto, não percebo como é que se pode discutir seriamente e profissionalmente as qualidades da educação, nos dias de hoje, opondo-se saber a saber aprender, ou, prazer de aprender a memorização do conhecimento. É algo que, para mim, não faz sentido separar!

Em conclusão, é sempre preferível falar no plural: nas qualidades da educação, que enfatizamos e valorizamos. Mas também convirá ir mais longe no debate público sobre a educação, evitando considerações muito gerais sobre educar e aprender. Há que ir mais longe na demanda de conhecimento especializado e técnico sobre o uso dos indicadores educativos e sobre a aplicação da investigação científica à reflexão e prática educativo-pedagógica.

O PORTUGAL das educações

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

Na altura de ser consagrado com o “Prémio Camões”, em 2001, pudemos saudar neste jornal Eugénio de Andrade pela importância da sua obra poética em mais de cinquenta anos de ofício e, sobretudo, pela forma singular e tão pessoal como soube criar a sua poesia. De facto, na clara solaridade vocabular que em todos os poemas se patenteia com fulgor, o Poeta de As Mãos e os Frutos reincidiu sempre na mesma sinceridade e brevidade expressivas que fazem da sua obra uma morada onde pairam as sombras, passos e lugares de infância e adolescência, de peregrinação e vagabundagem por muitas outras paragens.

Assim, na hora final da sua partida, podemos ainda dialogar com Eugénio de Andrade na insistência da mesma consciência vocabular que nos permite mergulhar em imagens quase comuns e estabelecer o convívio com uma das vozes mais coerentes da poesia deste tempo português que para sempre nos deixou no mesmo dia que foi o do nascimento de Pessoa, poeta que muito estimava e admirava.

palavras com que o seu “verbo” poético se tece e enaltece: Também a poesia é filha da necessidade

- esta que me chega um pouco já fora do tempo, deixou de ser a sumarenta alegria do sol sobre a boca.

Na avalanche metafórica e expressiva de um intencional rigor de expressão, é uma poesia que arrebatava e comove, destituída de sombras ou inibições, às vezes por entre ironias e sarcasmos, mas é todavia, no dizer de Jorge de Sena, “uma poesia aberta com generosidade a todos os anseios de libertação, sempre concebida num bom gosto que defendeu o

que foi único e singularíssimo na poesia portuguesa do nosso tempo, e por o Poeta ter sabido desde longe estar em boas companhias: Homero, Platão, Whitman ou Blake, Lorca, Machado, Montale ou Pessoa.

E uma vez mais proclamar num dos poemas emblemáticos de Rente ao Dizer:

materna casa da alegria
e da mágoa;
dança do sol e do sal;
língua em que escrevo;
ou antes: falo.

Na hora de ser acompanhado até ao Prado do Repouso por largas cen-

Na morte de Eugénio de Andrade. Um Poeta da claridade e do rigor

O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira
Crítico Literário

Em jeito de balanço e de releitura. dizemos que os livros do Poeta de Rosto Precário, sendo quase o mesmo e um outro livro, prolonga esse discurso cristalino e sincero, breve e incisivo, de saber guiar o leitor por certos lugares obscuros, “branco no branco”, que traz consigo os sinais ou ecos da tradição lírica portuguesa na linhagem de Bernardim, Camões ou Sá de Miranda e dos primeiros trovadores medievais. Mas esse discurso, sendo idêntico e diferente, revela ainda o mesmo sentido e propósito de o Poeta nos falar da vida e do mundo, das pessoas e das coisas, dos olhares e dos sentimentos, nesse dizer por dizer ao rés das águas límpidas ou dos rios e lugares de diversa peregrinação, na persistente e decantada claridade poética:

Toda a ciência está aqui,
na maneira como esta mulher
dos arredores de Cantão
os dos campos de Alpedrinha
rega quatro ou cinco leiras de couves.

Na sua repetida “arte poética”, pela brevidade e sinceridade das palavras, tantas vezes numa linguagem comum, mas marcadas por um sentido metafórico que emotiva e oferece uma renovada forma de abordar ou olhar o mundo, Eugénio de Andrade redescobre, num sótão perto da casa onde morara, num Porto que durante mais de cinquenta anos adoptou por íntima coabitação, esse sentido solar da sua própria efemeridade, no fazer rente ao dizer e na carga simbólica das

poeta dos exageros do neo-realismo, do surrealismo ou do barroquismo hispânico Talvez porque na claridade e rigor no fio calmo dos anos, o que o Poeta de Mar de Setembro desejou foi que, pela simplicidade formal e transfiguração da sua clareza, essa solidariedade se confirmasse de livro a livro na cadência dos próprios versos, na inocência quase pagã sem deuses nem excessos, no cantante enaltecer do corpo, da terra e da vida, ou como observara Eduardo Lourenço dizer-se que “nenhum poeta como Eugénio de Andrade escreveu poesia de tal modo convincente com as figuras que lha sugerem e o obrigam a cantá-las, como se tudo estivesse certo no universo e só nós, no fundo, estivéssemos a mais”.

Assim, na intencional insistência dessa música vital que perpassa em cada um dos seus poemas, saber-se que o rumor do mundo se construiu ainda e sempre de palavras, que nessa poética carregam todo o peso da memória, pelas sombras e lugares de um inalterável peregrinar, em trajecto

tenas de amigos e leitores, Eugénio de Andrade partiu, ao contrário de muitos outros poetas, com a consciência assumida de que, se outro mérito não tivesse, foi assim confirmado no ponto mais elevado da sua expressão porque a sua obra imortalizará no silêncio tumular um dos nomes maiores da poesia portuguesa do nosso tempo. Na clareza e rigor da sua poética e no exemplo de ter cumprido a sua missão em mais de oitenta anos de vida. Entre Lisboa e Porto, nas palavras de algumas das suas dedicatórias, e no convívio esparso de alguns encontros portugueses, guardo a memória da sua delicadeza e do trato amigável com toda a gente.

Na memória de Fernão Lopes e da antologia literária sobre o Porto, (Daqui houve nome Portugal), na sombra das magnólias do Jardim de São Lázaro ou ainda na lembrança de Domingos Peres das Eiras, aqui lhe deixo, meu caro Eugénio de Andrade, um punhado de violetas que não hão-de murchar.

GUERRAS

China disposta a usar armas nucleares contra os EUA por Taiwan

A China não exclui a utilização de armas nucleares contra os Estados Unidos da América no caso de ser atacada no contexto de um conflito em torno de Taiwan, considerada uma província rebelde pelo Estado chinês.

A garantia foi dada pelo general Zhu Chenghu, professor na Universidade Nacional de Defesa, em declarações proferidas durante

uma reunião patrocinada por uma organização privada de Hong Kong, citado pelo Financial Times e pelo Asian Wall Street Journal.

“Se os americanos apontarem os seus mísseis para alvos no território da China, penso que nós responderemos com armas nucleares”, afirmou o general, ameaçando utilizar a força se o território declarar formalmente a sua independência.

Zhu afirmou que esta era uma “opinião pessoal” e não reflectia a política do seu governo, mas a referência ao uso de armas nucleares é a mais explícita feita por uma autoridade chinesa em quase uma década.

Fonte: AFP

Ficha Técnica

Jornal A Página da Educação — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª terça-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:** Ricardo Eirado | **Fotografia:** Ana Alvim, Clara Vieira

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*. Bártoolo 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, Lúcia 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

O processo conhecido por Casa Pia levantou suspeitas sobre tudo e sobre todos e, fundamentalmente, pôs em evidência, a vulnerabilidade das crianças mais desfavorecidas em relação a todo o tipo de abusos. Problema de todos os tempos, o abuso de crianças, seja qual for a sua índole, assume sempre o contorno de exploração do poderoso sobre o mais fraco. Quer se trate de abuso sexual, maus tratos físicos e psicológicos ou trabalho infantil, estamos perante uma forma de perversidade que evoca a irracionalidade e o que mais há de brutal no homem porque em qualquer juízo que se faça, teremos de subtrair, necessariamente, aquilo que nos diferencia dos animais irracionais: a inteligência e a sensibilidade. Há já alguns estudos interessantes sobre a criança ao longo dos tempos. A História mostra que a especificidade do “ser criança” se alcança a partir de dois vectores fundamentais: escala social e progresso ao nível dos direitos humanos. No século XVIII, quando da Revolução Industrial, a criança burguesa era já encarada como tal, enquanto os filhos dos operários trabalhavam nas minas de carvão 14 horas seguidas, muitas vezes, até à exaustão. À medida que nos aproximamos do século XX, e sobretudo por força da lenta mas persistente luta pelos direitos do Homem, o “ser criança” assume crescentemente um papel central para as autoridades públicas, quer no que concerne à sua educação e instrução, quer no que se relaciona com a protecção dos jovens mais desfavorecidos. A Casa Pia, em Portugal, pretende subtrair à rua os jovens sem família, com desígnios mais direccionados para a tranquilidade pública que uma preocupação inata pelos jovens desprotegidos. No entanto, um projecto deste tipo, desembocaria naturalmente na reabilitação de pequenos delinquentes, pelo que os seus aspectos positivos progrediriam a par de outros bem menos recomendáveis, concretamente o aproveitamento dessas mesmas crianças para trabalhos de toda a ordem, constituindo a Casa Pia, em muitos casos, arma-

Crianças desprotegidas e responsabilidades



Isto É / Clara Vieira

zém de recrutamento para todo o tipo de caprichos, quer fosse da parte de senhores precisados de mão de obra a troco de pouco mais que pão e água, ou arregimentados pelo próprio Estado para trabalhos diversos, ou ainda para fins pedófilos, este crime, muito provavelmente, atravessando transversalmente todos os outros.

Em termos de responsabilidade, a Casa Pia tem uma História preñe de situações obscuras, pelo que a actual posição de queixosa no processo de pedofilia, remete-nos para a fábula do lobo com pele de cordeiro, sacudindo a água do capote e desresponsabilizando-se face aos jovens que teve e tem a seu encargo. Por isto tudo, averiguar com todo o rigor as responsabilidades desta instituição, pugnar para que não se repitam situações deste género, deverá constituir um dos objectivos de qualquer política da Criança da parte do Estado. A este cabe a extrema responsabilidade de velar pelos seus filhos mais desprotegidos, sujeitos à voragem impiedosa da exploração obscena, seja ela de que tipo for.

olhares de fora

Paulo Frederico Gonçalves
Professor
Escola Básica 2, 3 Gil Vicente, Guimarães

De um tema tabu escondido em muitos “armários” pessoais, a homossexualidade passou a ser uma questão abertamente discutida na sociedade ocidental. Muitos países, sobretudo na Europa e na América do Norte, têm criado leis que garantem o reconhecimento de direitos e a igualdade de tratamento perante o Estado.

Aqui ao lado, em Espanha, o governo socialista adoptou no mês passado legislação que permite aos homossexuais não só casarem-se pelo registo civil como terem direito a adoptar crianças, sendo considerada, a par da holandesa e da belga, a mais avançada do mundo em termos de garantias dos direitos desta minoria.

Em Portugal, e apesar de a Constituição da República proibir, desde o ano passado, a discriminação com base na orientação sexual, os homossexuais continuam a sentir-se cidadãos de segunda e afirmam que esse princípio “está estabelecido, mas não está garantido”. Além disso, querem também ver reconhecido o direito ao casamento civil e à adopção de crianças.

A PÁGINA procura neste dossier trazer algumas pistas para um debate que se adivinha próximo e que irá com toda a certeza dividir a sociedade portuguesa.

Homossexuais portugueses reivindicam plena igualdade de direitos



Isto é / Clara Vieira

A negação do reconhecimento

Tão antiga como a Humanidade, a homossexualidade aparece descrita pela primeira vez através do Épico de Gilgamesh, um poema babilónio datado do segundo período do Império Assírio, por volta de 2000 a.C. Gilgamesh é um rei que, guiado pela interpretação de um sonho onde um homem muito forte cai sobre si, se une a um companheiro para governar com mais sabedoria e guerrear com maior destreza. Conta a história que os dois homens, unidos, passaram a vencer batalhas, monstros e obstáculos impossíveis.

Contrariamente aos assírios, os hebreus defendiam que um homem não se devia deitar com outro homem por ofender os desígnios de Deus. A pena reservada aos concubinos era a lapidação até à morte.

Também os muçulmanos, nos contos das “Mil e uma Noites”, referem-se a relações homossexuais, enfatizando descrições da beleza dos rapazes e de relações lésbicas entre mulheres. Existem também referências a práticas homossexuais no antigo oriente, no-

meadamente na Índia e no Japão, países onde as religiões ali implantadas não condenavam a homossexualidade.

O investigador inglês Kenneth J. Dover, autor do estudo “Homossexualidade Grega”, demonstrou que a sociedade grega era também favorável ao relacionamento entre dois homens, tendo esta prática, inclusivamente, um carácter institucional. A sociedade romana também tolerava relações homossexuais, mas a partir do quarto século da era cristã (342 d.C.) o Imperador Constantino proibiu-as sob pena de morte.

Se a antiguidade fica marcada por uma certa tolerância face às relações entre pessoas do mesmo sexo, a Idade Média, guiada pelo cristianismo – e este sob os pilares do judaísmo –, assiste à perseguição dos homossexuais, tidos como graves pecadores, condenados à prisão, à tortura e à fogueira. Tais práticas só viriam a ser abolidas pelo Renascimento.

A chegada do século XX assiste ao aparecimento de inúmeras teses e tentativas de explicação científica das origens da homossexualidade. Apesar de a proibição das relações entre pessoas do mes-

mo sexo estar prevista na lei de muitos países, despontava um movimento homossexual embrionário. Na Europa já eram vistas revistas dirigidas ao público homossexual e certos locais públicos eram abertamente frequentados pelos mais vanguardistas.

A revolução sexual dos anos 60 trouxe consigo novos horizontes à auto-determinação desta minoria. Na década de 70 surge nos Estados Unidos um movimento homossexual organizado, apoiado por meios de comunicação social e defensores teóricos e políticos, que conquista mais direitos e reconhecimento social do que em qualquer outro momento da história.

Este período de emancipação viria, nos anos 80, a sofrer um retrocesso pelo aparecimento da SIDA. Quando o vírus surgiu ficou associado a uma doença própria dos homossexuais, por ter sido nesta comunidade que apareceram as primeiras vítimas. Não se tardaria a perceber que essa ideia era infundada. Hoje, o HIV dissemina-se sobretudo entre os heterossexuais e é entre estes que a taxa de contágio é mais elevada. Actualmente, em todo mundo, calcula-se que os homossexuais representem entre cinco e oito por cento do total da população.

xualidade, isto é, da escolha inconsciente do objecto de desejo. Um dos grandes impulsionadores desta ideia foi Freud, defendendo que no tocante ao desejo não há causas mais legítimas que outras. E, enquanto desejo, ele existe legitimamente como um direito.

A importância desta teorização de Freud contribuiu para “desnaturalizar” a sexualidade humana, demonstrando que todas as escolhas sexuais, como produções do desejo, seguem determinações inconscientes, não havendo, por isso, algo a que se possa chamar sexualidade “normal” ou “natural”. Sendo a pulsão sexual humana orientada pela diversidade e parcialidade, a sexualidade entre os seres humanos perverte a natureza reprodutiva do sexo animal.

Convergindo para a mesma compreensão da sexualidade humana que se elaborou na psicanálise, a antropologia demonstra que a sexualidade humana é uma construção social e histórica que segue os padrões culturais de cada sistema social, com os efeitos de sujeição e dominação que isso implica.

Apesar dos contributos científicos trazidos por estas e outras áreas do saber no sentido de compreender e desmistificar a homossexu-

É preciso “sair do armário”*



Isto é / Clara Vieira

A negação do desejo

A expressão da homossexualidade humana, em particular nas sociedades contemporâneas, tem sido objecto de preconceito, variando apenas de intensidade de acordo com as épocas e as correntes de pensamento, e considerada como um “comportamento desviante”, uma “anomalia”, um “vício” ou uma forma de “pecado”.

No Ocidente, a doutrina naturalista, que defende a heterossexualidade como a única forma da sexualidade humana produzida pela natureza, está ligada à história do cristianismo, embora a negação relativamente ao prazer, incluindo o sexual, derivem do judaísmo e da sua condenação moral à sexualidade sem fins reprodutivos.

Fruto deste pensamento heterossexista, procurou-se desde o início da era moderna encontrar as “causas da homossexualidade”, tentando relacioná-la com causas biológicas (disfunção hormonal), psicológicas (traumas infantis) ou sociais (isolamento, ausência feminina).

No entanto, é hoje relativamente consensual que a homossexualidade deriva da mesma fonte da heterossexualidade ou da bisse-

alidade, e de a Organização Mundial da Saúde tê-la retirado, há mais de dez anos, da Classificação Internacional de Doenças, o facto é que a intolerância baseada num preconceito ancestral faz ainda com que muitos homossexuais continuem excluídos da plena cidadania.

Em muitos países, especialmente na Europa, têm-se registado avanços significativos no que se refere à aquisição dos seus direitos de cidadania, nomeadamente o alargamento do casamento civil e o direito de adopção de crianças, como são o exemplo da Holanda, Bélgica, Suécia e, mais recentemente, a Espanha. Desde o ano passado, as lésbicas suecas podem também recorrer à inseminação artificial e à fecundação “in vitro”, sendo-lhes reconhecida a maternidade.

Também no ano passado, o Parlamento Federal alemão aprovou uma modificação do código civil beneficiando os casais do mesmo sexo inscritos no regime de união civil, autorizando a adopção das crianças do respectivo parceiro. A Hungria poderá também vir a adoptar, até 2007, um sistema de reconhecimento legal da união civil de casais homossexuais, semelhante ao esquema de Parceria Civil em vigor no Reino Unido desde Dezembro de 2004.

Ricardo Jorge Costa

Mas não é só na Europa que os direitos dos casais homossexuais têm vindo a ganhar terreno. No Canadá, foi aprovado no ano passado um projecto de lei que autoriza o casamento de casais homossexuais, e nos Estados Unidos, em Novembro de 2003, o Supremo Tribunal do Estado de Massachusetts ordenou às instâncias políticas que alargassem o casamento civil a casais do mesmo sexo.

Portugal: Princípios estabelecidos, mas não garantidos

Em Portugal, os casais homossexuais têm as suas relações reconhecidas pelo Estado desde 2001, através do reconhecimento da união de facto. No entanto, para uma plena equidade de direitos, falta garantir o casamento civil, que especifica um conjunto mais abrangente de direitos e de deveres relativamente à união de facto.

O movimento lésbico, gay, bissexual e transsexual (LGBT) dá os primeiros passos na agenda política portuguesa em 1996. Nessa altura, existiam ainda regulamentos discriminatórios em vários sectores da administração pública e na política de segurança social, remetendo explicitamente a homossexualida-

Direito de adopção: sim ou não?

Esta última é a que tem provocado mais reacções negativas por parte da sociedade portuguesa, mobilizando tanto a Igreja como conhecidas figuras públicas à esquerda e à direita. Miguel Sousa Tavares, por exemplo, questionava-se, em Março de 2004, na sua crónica semanal no jornal Público, se os homossexuais já teriam visto “elefantes ‘gays’ ou focas lésbicas a criarem filhos em comum”, referindo, na sua opinião, ser “legítimo pedir igualdade de direitos conjugais e sucessórios”, mas não “aquilo que não é natural e ofende os direitos legítimos de terceiros inocentes”. O actual governo, conotado com uma maior tolerância e disponibilidade política para resolver este tipo de questões, ainda não se pronunciou.

Manuel Cabral Morais, presidente da International Gay and Lesbian Association (ILGA) – Portugal, lamenta que os grupos parlamentares da Assembleia da República ainda não tenham produzido o entendimento necessário para viabilizar um regime jurídico de adopção que possibilite a casais homossexuais adoptarem crianças e defende este direito à semelhança do que já acontece na vizinha Espanha (ver entrevista na página 37).



Isto é / Clara Vieira

de para o campo das doenças mentais.

Em 2004, através da influência exercida pela União Europeia e pelos grupos de defesa dos direitos dos homossexuais, Portugal passa a referir expressamente no artigo 13º da Constituição da República a proibição da discriminação com base na orientação sexual.

A comunidade LGBT portuguesa diz que o princípio legal ficou estabelecido mas que “ainda não está garantido”. É que, apesar de uma relativa abertura social e de mais pessoas viverem abertamente a sua homossexualidade, a maioria dos regulamentos discriminatórios revogados continua informalmente a ser aplicada, conquistas legais como a união de facto continuam à margem de qualquer regulamentação e certos conceitos legislativos presentes no Código Civil, como a definição de família, continuam a ser considerados segregatórios.

Paralelamente a estas questões, os temas que actualmente mobilizam a comunidade LGBT são a luta pelo direito ao casamento civil – que dificulta não só a reivindicação de direitos como a mobilidade no espaço europeu, colocando os portugueses em desvantagem face a casais de outras nacionalidades –, e a impossibilidade de adoptar crianças, clausula que contraria o artigo 13º da Constituição Portuguesa.

Os poucos estudos já realizados por várias universidades e associações científicas como a “American Psychological Association” e a “American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, não trouxeram evidências de que o desenvolvimento psicossociológico das crianças educadas em contextos homoparentais seja diferente do de qualquer outra criança.

A mesma opinião tem Maria Emília Costa, psicóloga e professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que ironiza esta questão afirmando que “é tão perigoso uma criança ser adoptada por um homossexual ou por um heterossexual, a partir do momento em que não tenha condições para ser pai”.

O argumento da ausência de um modelo masculino e feminino é considerado ilusório por esta psicóloga, a partir do momento em que as crianças não vivem isoladas e o meio lhes serve como modelo. “A homossexualidade não se transmite pela aprendizagem”, diz. “O que se transmite pela aprendizagem é a educação para a diferença, mas hoje em dia a tendência é educar-se para a não diferença”.

Nota: *Expressão utilizada para designar o assumir da homossexualidade



Isto é / Clara Vieira

A Página entrevista Manuel Cabral Morais presidente da Associação ILGA – Portugal

“A homofobia persiste em Portugal”

Manuel Cabral Morais tem 37 anos e é professor universitário. É presidente da Direcção da Associação ILGA Portugal desde Novembro de 2002, integrando também o Grupo de Intervenção Política desta associação.

Nesta entrevista, explica porque razão considera que em Portugal a homofobia e a discriminação persistem na sociedade e defende argumentos a favor do casamento civil e da adopção de crianças por homossexuais.

De que forma tem vindo a sociedade portuguesa a encarar a homossexualidade? Pensa que tem existido uma evolução positiva?

Enquanto maior e mais antiga associação de defesa dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgénero (LGBT), a Associação ILGA – Portugal tem contribuído para uma evolução gradual mas inequívoca no sentido do reconhecimento das LGBT como cidadãos de pleno direito quer a nível legal, quer a nível social em Portugal.

A nível legal assinale-se, por exemplo, o acesso às Uniões de Facto, em 2001, ou a recente alteração do Princípio da Igualdade (Artigo 13º) da Constituição da República, em 2004, que passou a incluir a orientação sexual entre as razões pelas quais “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever (...)”.

Também nos meios de comunicação social as LGBT têm vindo a ser representados de forma menos estereotipada, mais abrangente e positiva, fruto de um trabalho continuado que associações como a nossa têm vindo a desenvolver junto dos media.

Apesar destas evoluções notórias a homofobia persiste em Portugal. Tal como o racismo ou o sexismo, a homofobia é uma forma de exclusão social com manifestações diversas: da chacota ao insulto, da violência psicológica à agressão física, passando pela chantagem no local de trabalho ou no seio da família.

Apesar de a proibição da discriminação com base na orientação sexual estar inscrita na Constituição Portuguesa, no seu artigo 13º, ela continua presente em alguns aspectos da Lei e no dia-a-dia das pessoas. O que falta ainda para uma plena efectivação dos direitos da comunidade LGBT, nomeadamente no que se refere ao casamento entre pessoas do mesmo sexo?

Em Portugal, o Artigo 36º da Constituição refere que “Todos têm o direito de constituir família e de contrair casamento em condições de ple-

na igualdade.” Portugal é também o único país europeu cuja Constituição proíbe explicitamente a discriminação com base na orientação sexual (Artigo 13º). No entanto, o casamento civil continua a existir exclusivamente para casais constituídos por pessoas de sexos diferentes, numa clara violação da Constituição.

Este é mais um dos exemplos da discriminação baseada na orientação sexual, que continua a existir na sociedade e na própria lei. Outros exemplos são a adopção de crianças vedada a casais do mesmo sexo; a educação sexual que deveria abordar obrigatoriamente o tema das orientações sexuais, tal como acontece em França e na Holanda; e a inexistência de agravamentos penais em função de motivos homófobos à semelhança dos previstos em função de motivos racistas ou anti-religiosos em Portugal, e de legislação anti-homofobia.

Mesmo aqui ao lado, em Espanha, a moldura legal é muito diferente e inclusivamente é uma das mais avançadas da Europa, a par com a Bélgica e a Holanda. Porquê realidades tão diferentes em países sócio-culturalmente tão próximos?

Diríamos que na vizinha Espanha há uma maior preocupação por parte do governo em que se cumpra a constituição e em que haja uma igualdade efectiva das LGBT na sociedade e na lei, contribuindo deste modo para a construção de um país menos discriminatório, mais democrático e inclusivo, onde não há cidadãos de segunda.

Uma das questões que tem dominado o debate é a adopção ou não de crianças por parte de casais de lésbicas ou homossexuais. Qual

é a posição da Associação ILGA – Portugal acerca desta matéria?

A Associação ILGA – Portugal lamenta que os grupos parlamentares ainda não tenham produzido o entendimento necessário para viabilizar um regime jurídico de adopção que possibilite a casais homossexuais adoptarem crianças.

Portugal não pode continuar a ignorar activamente um parecer emitido pela Academia Americana de Pediatria favorável à adopção de crianças por homossexuais. Neste parecer afirma-se que dois pais gay ou duas mães lésbicas podem facultar um desenvolvimento emocional, cognitivo, social e sexual às suas crianças equiparável aos facultado por um casal heterossexual.

Porque razão pensa existir uma tão grande resistência social a esta ideia?

É nossa convicção que esta exclusão é baseada apenas na homofobia e numa série de mitos em torno da homossexualidade.

As lésbicas e os gays sempre tiveram filhos embora tenha sido preciso esperarmos pelos anos 70 para que os homens gay e, especialmente, as lésbicas decidissem ter e educar crianças fora de casamentos heterossexuais tradicionais.

Com efeito são inúmeros casos de pais gay e mães lésbicas que vivem em plena harmonia com os seus filhos e filhas e que, em muitos casos, são avós e avós babados.

Trata-se de uma realidade incontornável e a prova irrefutável de que as crianças são muito mais influenciadas pelos processos e sinergias familiares do que pela estrutura familiar, como defendem a Associação Americana de Psicologia ou a Associação Americana de Psiquiatria.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

Amor instantâneo

 Never give out your password or credit card number in an instant message conversation.

Ariel says: (16:43:58)

olá

Feel Fears says: (16:44:11)

 tava a ver k n aparecias!!!

Ariel says: (16:44:13)

 já ca tou!!!

Feel Fears says: (16:44:32)



Ariel says (16:44:38)

k romântico...

Feel Fears says: (16:44:51)

és tu k me pões assim...

Ariel says: (16:44:58)

aiaiaia é amooorrrrr 

Feel Fears says: (16:45:08)

tas a ver como sabes!

Ariel says: (16:45:14)

 eheheh brinca, brinca

Feel Fears says: (16:45:35)

n tou na tanga. amo-te mm

Ariel says: (16:46:11)



Feel Fears says: (16:46:25)

às x pergunto-me se vale a pena viver...

depois lembro-me de ti e penso k sim...

Feel Fears says: (16:46:42)

às x tou aqui pendurado à tua espera...

dá-me uma angústia n te ver online...

Feel Fears says: (16:46:50)

mas depois apareces... e é... como se

o  iluminasse tudo!!!

Ariel says: (16:47:17)

eh! tb n é preciso exagerar!

Feel Fears says: (16:47:55)

n tou a exagerar...

Feel Fears says: (16:48:52)

só tu dás cor e luz à minha vida!!! 

Ariel says: (16:48:53)

estou a ouvir Damien Rice...

Ariel says: (16:49:46)

 "and so i tis like you said it would be, life goês easy on me most of the time... no love no glory, no hero in her sky..." 

Ariel says: (16:50:00)

não dou cor... dou som!!!

Feel Fears says: (16:50:06)

"I can't take my mind of you..." 

Feel Fears says: (16:50:23)

 n quero ser mais um na lista dos teus contactos!!!

Ariel says: (16:50:37)



Feel Fears says: (16:50:42)



Ariel says: (16:50:46)



Feel Fears says: (16:51:11)

quero ser algo mais...

Ariel says: (16:51:21)

isso é a letra de uma música???

Feel Fears says: (16:51:41)

n tas a ler o k tou a dizer???? 

Ariel says: (16:52:13)

yep!

Feel Fears says: 16:53:37)

e atãõ??? n falas???

Ariel says: (17:01:14)

(n sei k dizer)

Feel Fears says: (17:01:49)



Ariel says: (17:06:46)

venho já... vou buscar um geladinho

Feel Fears says: (17:07:03)



Ariel says: (18:33:02)

beijos

The following message could not be delivered:

beijos

Feel Fears may not respond because he or she appears to be Offline.



Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local
Cadernos do Instituto das Comunidades Educativas
José Alberto Correia e Rui d'Espiney (Org)
Edição do ICE - ice@netvisao.pt - pp. 196

Tendo por pano de fundo preocupações relacionadas com a construção cidadã do desenvolvimento local, este número dos cadernos do Instituto das Comunidades Educativas pretende ser um contributo para o desenvolvimento de fóruns de reflexão crítica e sistematizada que sustentem a construção de narrativas sociais que complexifiquem as interdeterminações entre o processo de produção cognitiva e o desenvolvimento de praxeologias de intervenção alternativas. Nesta primeira parte, destaque para os artigos de Guy Berger, João Caramelo e José Alberto Correia, Mia Couto, Rui d'Espiney, António Cardoso Ferreira e J. Diegues, Orlando Garcia, Manuel Matos e Phillipe Meirieu. A segunda parte deste caderno é composta por um conjunto de reflexões sobre experiências no terreno, onde se afirma a possibilidade de existência de novos fóruns cognitivos onde se estabelecem relações interpelantes entre o trabalho teórico e o trabalho de intervenção e acompanhamento, através de artigos da autoria de Agostinho Mamade, Maria José Tovar e Ana Vicente.



Auto-organização, Educação e Saúde
Clara Costa Oliveira
Ariadne editora - www.ariadne editora.com - pp. 80

Este livro é uma incursão no mundo da educação para a saúde, sustentada teoricamente pelos contributos epistemológicos do Movimento da Auto-Organização. Os caminhos que são percorridos pretendem sobretudo ser um pretexto para que se reflita sobre o que aqui é proposto, questionado, interrogado.



Enxaqueca
Finalmente uma saída
Alexandre Feldman
Livros do Brasil - www.livrosdobrasil.com - pp. 244

A medicina convencional, baseada em medicamentos e técnicas intervencionistas, não conhece a cura para a enxaqueca. O autor considera que o alívio para este mal passa sobretudo pela mudança de hábitos e de estilo de vida, como o sono, a alimentação, o equilíbrio hormonal e a actividade física.



Os Desenhos do Desenho
Nas novas perspectivas sobre ensino artístico

Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto - pp. 222

O avanço da tecnologia, as perspectivas de alargamento dos espaços cultural e profissional artístico e as necessidades que daí advêm, introduzem um novo pensar sobre o ensino das artes e interpelam a actividade docente. Com a edição desta publicação – as actas decorrentes do encontro decorrido no Porto em Janeiro de 2000 -, pretende-se problematizar os designios do desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico.



Da Ética à Utopia em Educação
Eunice Nascimento, José Luís Gonçalves Fátima Fernandes, Paula Leitão
Edições Afrontamento - pp. 303

Nesta obra colectiva, os temas e os autores abordados (Hans Jonas, Abdallah-Preteuille, Hannah Arendt e Paul Ricoeur) proporcionam uma atracente e desafiadora multiplicidade de perspectivas e preocupações que convidam a uma leitura exigente e certamente gratificante. Não havendo uma coincidência de pontos de vista e existindo um leque vasto de preocupações, o leitor deparará com um significativo rasgar de horizontes.



Educação Crítica e Utopia
Perspectivas para o século XXI
António Teodoro, Carlos Alberto Torres (Orgs)
Edições Afrontamento - pp. 195

Este livro convida a inspecionar cuidadosamente as ligações entre a ficção e a política em Educação, tomando em consideração a importância da noção de utopia no contexto da teoria social e explorando novos desenvolvimentos na Sociologia da Educação. De acordo com os autores, a utopia "ajuda-nos a andar com perspicácia nesta amálgama de política e de ficção, não somente nas narrativas mas também na prática".

ESTUDANTES ANGOLANOS CONTINUAM DEPENDENTES DA AJUDA ALIMENTAR INTERNACIONAL

Três anos após o fim da guerra civil, uma grande parte dos estudantes angolanos continuam a depender, para se alimentarem diariamente, do programa alimentar mundial da ONU (PAM). Este programa continua a alargar a distribuição de refeições nos estabelecimentos de ensino.

No final de Julho o PAM inaugurou um dos seus programas de distribuição de refeições às crianças da escola de Sachifunga, localidade da província do Moxico.

Foi nesta região que em Fevereiro de 2002, o exército angolano abateu Jonas Savimbi, o líder histórico da UNITA, abrindo as portas para o fim da guerra civil que durava há 27 anos.

Situada perto de Lwena, capital da província, Sachifunga é composta por cerca de trinta casas nas quais vivem perto de quatrocentas pessoas, todas camponesas muito pobres. Na sua escola, reconstruída e financiada pela Suécia, estão a ser escolarizadas 202 crianças. Esta aldeia faz parte de um conjunto comunal que conta com 2.081 alunos, todos alimentados pelo PAM.

“Em parceria com o governo angolano, o PAM iniciou em 1998, na província de Malange, o programa de refeições escolares”, explicou Richard Corino, director geral do PAM em Angola.

Em 2003, um ano após o fim do conflito que ensanguentou o país, «nós desenvolvemos o programa sucessivamente nas províncias de Benguela, Huambo, Bié, Kuando Kubango e agora Moxico», acrescentou o director do PAM. Ele estima que até 2006, pelo menos 300.000 crianças beneficiem do programa.

As refeições servidas na escola são, regra geral, compostas de farinha de milho e de soja, preparada com óleo e açúcar. O seu custo é de 0,15 cêntimos por criança e por dia.

A distribuição de refeições é também uma maneira de evitar o abandono escolar. As mães são as primeiras a enviar as crianças à escola sabendo que ali elas podem beneficiar de alimentação.

A onda financeira gerada pela produção petrolífera de Angola, o segundo maior produtor de petróleo da África Subsaariana após a Nigéria, apenas beneficia uma pequena minoria de angolanos ricos. A maioria esmagadora dos 15 milhões de angolanos continua a viver numa situação de pobreza extrema.

Fonte: AFP



Isto É / Clara Vieira

O caso do relógio

Ouviu o toque da campainha a avisar que se tinham esgotado os 10 minutos de tolerância e apressou-se em direcção ao relógio onde deveria picar o ponto. Era o primeiro dia da celebre “requisição civil” de professores e António Grilo estava convocado para fazer vigilância aos Exames Nacionais na Escola Secundaria de Paredes, onde lecciona Educação Visual e Tecnológica. Olhou para o seu relógio e verificou que ainda faltavam dois minutos para a hora do ponto. Mas estava já pronto “a picar” quando foi informado de que não o podia fazer. De acordo com o relógio “oficial” da escola tinha passado a hora exacta da tolerância, sendo que já não escaparia à devida falta.

Não fosse António Grilo, um interessado pelas questões do tempo, e o assunto ficava por aqui. O caso é que o relógio do professor, anda a par e passo do tempo universal. Para provar que o relógio da escola estava adiantado dois minutos, António Grilo fez o que está habituado a fazer para acertar o seu. Foi ver o relógio do site do Observatório Astronómico de Lisboa, a entidade que em Portugal é responsável pela divulgação da hora, dos minutos e dos segundos exactos.

Tinha razão. Havia um adiantamento no relógio da escola em relação aos seus congêneres nacionais e internacionais. E mesmo, em relação aos locais, já que numa espreitadela a outras salas o professor ficou a saber que havia mais relógios na escola que não batiam certo dos ponteiros. Ora para mais ora para menos. Não que, “mais minuto ou menos minuto” fosse assim tão vital para a carreira docente. “De facto, a falta em si não é um problema grave”, desdramatiza.

Pior é extrapolar as consequências do desregulamento do relógio da escola. Imaginar um aluno que chega à hora, diga-se, mas não à que marca o relógio da sala onde faria o exame, e por isso fica à porta. E pior que isso é constatar “o pouco rigor existente em instituições públicas que precisamente devem funcionar pela observância possível das regras...”, deixa no ar António Grilo.

Entretanto a falta ao serviço, aplicada pela escola ao professor António Grilo, por «atraso» na marcação do ponto, manteve-se, ainda que ele tenha chegado adiantado pelo tempo universal. Justificá-la, pelo adiantamento do relógio da escola, implicaria uma trabalhosa maratona de horas perdidas em requerimentos à Comissão Coordenadora do Júri Nacional de Exames. António Grilo, não tem tempo para isso.

O caricato, graceja, “é que estamos demasiadamente rodeados de tecnologias para, ainda assim, acreditar num relógio de escola que está numa sala isolado do mundo”. Mas há ainda outra questão. A da “intolerância”, acrescenta o professor. “As pessoas não devem ser rígidas ao ponto de serem obtusas.” O relógio causador do caso, ao que parece, depois do sucedido, foi acertado uns minutos para trás da hora exacta. Para evitar mais confusões.

O tempo universal

A hora universal [tempo universal], é um conceito muito recente. Foi definida como tal, em 1882 em Washington, na célebre convenção dos fusos horários, mas a sua adopção em Portugal, aconteceu apenas a 1 de Janeiro de 1912. Nessa convenção estabelecia-se que a hora e o minuto eram os mesmos em todo o globo, sendo a hora função da longitude, ou seja da posição geográfica. Este é o princípio da hora universal.

A definição científica de escala de tempo dessa hora evoluiu com o avanço da ciência e da tecnologia. Até 1967 a unidade SI de tempo, era o segundo de tempo solar médio (baseado na rotação da Terra), mas actualmente é o segundo de tempo atómico.

A responsabilidade de dar o segundo e portanto o minuto desse “tempo universal” cabe ao Serviço Internacional da Rotação da Terra e dos Sistemas de Referência. Assim (IERS), o organismo base da definição de tempo (coordena os trabalhos científicos dos diferentes organismos, como observatórios astronómicos, laboratórios físicos, rede de satélites, GPS, etc.) A hora é um assunto local. Ou seja, cada país define a sua hora legal, seguindo grosso modo a convenção dos fusos horários. Por isso, a hora de Verão é da sua competência.

Para evitar divergências e consequentes incómodos e prejuízos, a União Europeia interveio para uniformizar as datas do início e fim dessa “hora de Verão” nos países da comunidade que a desejavam. Todos os países membros adoptaram e até 2007 inclusive, as mudanças operam-se sempre à 1h TUC, avançando de uma hora os relógios no último domingo de Março e atrasando-os de uma hora no último domingo de Outubro. Portanto, as mudanças realizam-se no mesmo instante em toda a Europa (os países não-membros seguem as mesmas regras).

Alfredina do Campo, astrónoma do Observatório Astronómico de Lisboa [www.oal.ul.pt]

PROTAGONISTA

Andreia Lobo



Contacto corporal

Isto É / Clara Vieira

O contacto corporal é um sinal expressivo particularmente interessante, visto representar a forma mais primitiva de interacção social, envolvendo várias partes do nosso corpo, podendo adoptar várias formas como: abraços, carícias, beijos, apertos, pancadas e muitas outras, contemplemos algumas particularidades

Os portugueses ao encontrarem-se cumprimentam-se com beijos, apertos de mão ou com abraços, já os japoneses, limitam-se a inclinar o tronco e agitar o braço ou a mão, mas mantendo sempre a distância entre eles.

Em culturas como a Inglesa e a Japonesa o uso do contacto corporal é muito escasso, já em culturas africanas e árabes, a sua utilização é muito maior. Nas culturas ocidentais o contacto corporal restringe-se de um modo global, a determinadas situações particulares, como situações de saudação ou de despedida. Os orientais, são menos expressivos que os povos ocidentais, os latinos, por sua vez são considerados muito ricos nas suas expressões.

Como podemos constatar notam-se importantes diferenças interculturais no que diz respeito ao contacto corporal, ao seu uso, ao seu significado e à sua proporção.

Os investigadores referem que o contacto corporal é o grande transmissor do sentido de intimidade. O contacto corporal é uma necessidade básica do ser humano, indispensável para a sua sobrevivência. O bebé necessita de ser tocado e estar amparado nas mãos maternas sentindo-se protegido e acarinhado. Estas experiências prematuras, são as primeiras mensagens que o bebé recebe, estabelecendo assim o seu primeiro "diálogo". É então nesta acção particular que tanto a pele como a tonicidade muscular funcionam como ligação do foro emocional. É através destes contactos primários, que a criança irá consolidando determinadas sensações tanto físicas como emocionais, essenciais para a determinação da sua personalidade. O seu mundo sensorial e afectivo começarão a desenvolver-se; as necessidades irão transformar-se em desejos, e os desejos em possibilidades ou frustrações. Esta herança sensorial será a base futura do seu desenvolvimento psíquico.

O tacto permitirá ir criando um limite de superfície, onde a pele funcionará como mediador entre o "eu" e o "outro", delimitando a territorialidade do corpo com o mundo externo. A acção de tocar é diferente da experiência

de ser tocado, visto que a procura de tocar é uma acção exploratória, enquanto que ser tocado é uma acção receptiva de sinais que são exteriores.

Associamos, assim, o contacto corporal à cultura em que a pessoa vive, como à sua educação. O contacto corporal é por outra parte, mais provável numa situação que noutra, é mais provável quando alguém envia ou dá uma informação ou um conselho do que quando recebe esse mesmo conselho, quando se dá uma ordem mais do que recebê-la, ao fazer um favor mais do que agradecê-lo, ao intentar persuadir alguém mais do que ser persuadido, numa festa mais do que no trabalho.

O contacto corporal é iniciado mais frequentemente por homens do que por mulheres, em geral este contacto corporal é iniciado pela pessoa que na interacção possui um status social mais alto ou que detém uma posição de domínio sobre o outro, assim é mais provável que inicie o contacto, o chefe ao empregado, o velho ao jovem, o médico ao paciente, do que o contrário.

Heslin, no ano de 1974, estudou mais profundamente, o contacto corporal, propondo cinco categorias de análise do contacto corporal nas relações interpessoais: a funcional/profissional; a social; o amistoso; o íntimo e a sexual.

Actualmente surgiram novos modelos de clínica e pedagogia corporal sustentada em modelos sensoperceptivos, aproximando-os à experiência concreta da própria corporalidade, procurando ampliar o campo autoperceptivo através de canais sensíveis que permitam outras vias de reconhecimento, desenvolvendo a sua capacidade de captar e registar simultaneamente a informação que chega à consciência desde a interioridade. Poder estar em contacto consigo mesmo, é um dos seus objectivos.

Devemos pois, na nossa relação com o outro, estar atentos a estes pequenos grandes sinais sensoriais, que são o suporte determinante do nosso nível relacional, que nos favorecerá o autoconhecimento e o aperfeiçoamento de uma sensibilidade profunda, facilitando o aparecimento de um observador interno em cada um de nós e com isso possibilitando uma escuta sensível do outro ser humano.

Gui Duarte Meira
Pestana
gui_pestana@portugaimail.pt
Coordenador
e Docente do Curso de
Motricidade Humana
Instituto Piaget,
ISEIT - Mirandela

CONSTIPAÇÕES

Vitamina C não protege contra as constipações

De acordo com um estudo efectuado pela Universidade Nacional da Austrália (UNA), a ingestão de vitamina C não protege de forma significativa contra as constipações, excepto no caso de pessoas que praticam uma actividade física intensa. "Os soldados, os esquiadores ou os maratonistas estão entre os

subgrupos que mais beneficiam da ingestão de doses suplementares de vitamina C", diz Bob Douglas, coordenador da investigação e professor da UNA.

O estudo sobre o impacto da vitamina C na prevenção de gripes e constipações foi publicado na edição electrónica da revista médica

americana "PLoS Medicine" e foi realizado em colaboração com a Universidade de Helsínquia, na Finlândia. O trabalho inclui a análise de 55 estudos feitos nos últimos 65 anos e constitui o mais exaustivo feito até hoje sobre este tema.

Fonte: AFP

PROFESSORES DE ESPANHOL INSATISFEITOS COM PRAZOS PARA CORRECÇÃO DOS EXAMES

Em comunicado, a Associação Portuguesa de Professores de Espanhol (APPELE) manifestou o seu desacordo quanto às condições em que decorreu, este ano, a correcção dos exames nacionais de Espanhol da primeira fase.

A APPELE começa por manifestar o seu desagrado «relativamente aos constrangimentos criados pelo calendário fixado para a primeira fase de exames nacionais, no que se refere à prova de Espanhol, já que, determinando aquele o levantamento de provas a uma quinta-feira (dia 7 de Julho) e a sua devolução na segunda-feira seguinte (dia 11 de Julho), os professores correctores ficaram limitados para correcção das mesmas a um prazo de 48 horas».

O prazo concedido, de quinta a segunda-feira, tem de permeio um fim de semana. Estando os agrupamentos encerrados ao fim de semana, os professores não puderam realizar o seu trabalho de correcção no local de trabalho, ficando limitados a um prazo de 48 horas. A estas limitações juntou-se o facto de o «período de correcção [ter sido] consideravelmente reduzido para os correctores simultaneamente professores do regime nocturno, já que a correcção se realizou ainda em período lectivo e de reuniões de avaliação, um serviço do qual os correctores de provas de exame não podem ser dispensados».

Como se não bastasse a situação ainda se agravou pelo facto de os prazos de correcção coincidirem com os do concurso de afectação de professores o que não favoreceu a disponibilidade destes para nenhuma destas tarefas.

A Comissão Executiva da APPELE lamenta ter existido este ano uma «manifesta falta de equidade relativamente aos prazos fixados para a correcção de provas de outras disciplinas». A Associação não aceita a memorização da disciplina de Espanhol e lembra a elevada complexidade e exigência que supõe a tarefa de correcção de exercícios de interpretação de textos e de expressão escrita contemplados em provas de Línguas vivas.

A sujeição dos professores a um prazo tão curto de correcção é considerada, no comunicado da Comissão Executiva da APPELE, «um grave desrespeito para com o trabalho dos correctores e uma ameaça à qualidade do mesmo». A APPELE espera que tal situação não se volte a repetir.

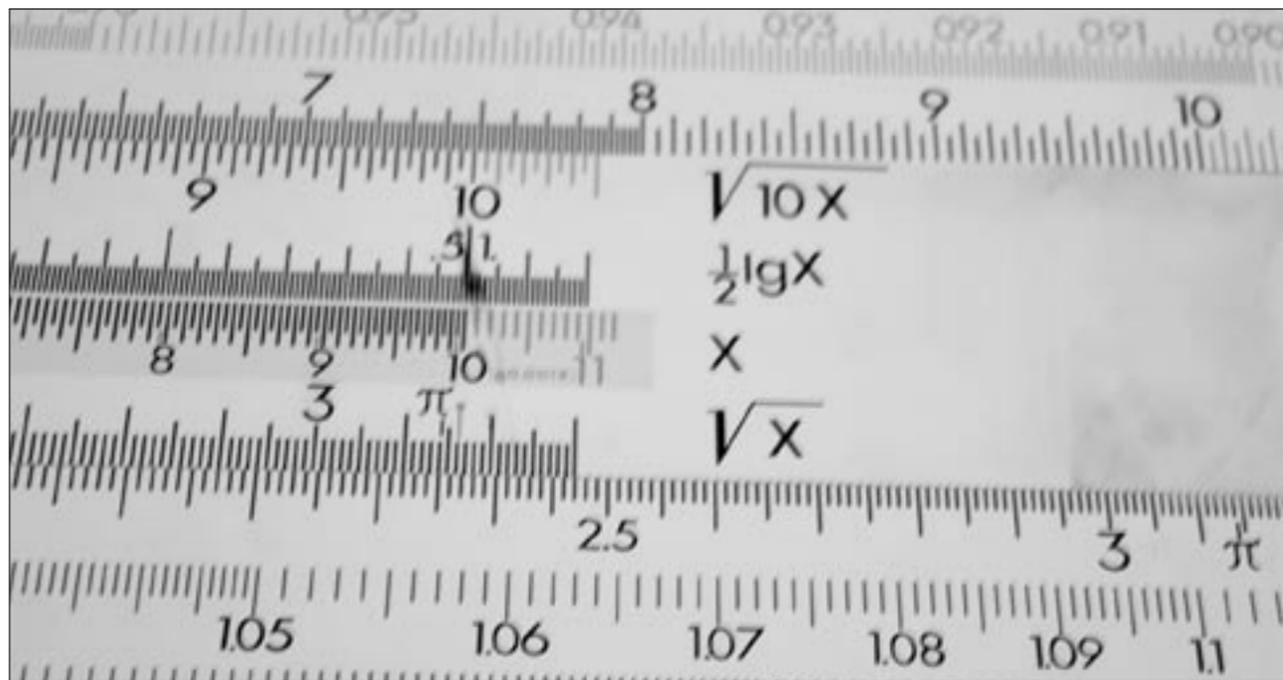
...sem cumprir qualquer programa no tempo de uma geração, aparecemos aos olhos dos estranhos como os fantásticos proprietários de ideias sempre actualizadas, leis mais avançadas, inovadores projectos, etc.

1. O que fazem os instantâneos detentores do poder político quando não podem esconder por mais tempo um problema que não se resolveu com o tempo e ameaça espalhar-se como doença que tudo decompõe? Cobrem-no de cores ainda mais mórbidas, pegam nele com ar de nojo, atribuem-no aos instantâneos do passado e, sem olhar a meios e ao que foi feito para combater a doença, apresentam um novo estudo, um novo projecto, uma nova comissão,... e ao céu e à terra garantem a mudança necessária. E constrói-se o milagre das aparições, em horário nobre, de salvadores especialistas do que é preciso fazer para as almas do futuro. Passados uns anos, a história repete-se e, em vez de olharmos para o que se fez e para as consequências das decisões anteriores, damos connosco a ver a televisão repetir a mesma farsa com novas (?) caras.

Entretanto, a doença alastra e os novos instantâneos (não serão sempre os mesmos?) podem esbanjar ainda mais meios em novos estudos, projectos, comissões,... mudanças. E é assim que sem cumprir qualquer programa no tempo de uma geração, aparecemos aos olhos dos estranhos como os fantásticos proprietários de ideias sempre actualizadas, leis mais avançadas, inovadores projectos, etc.

Há também quem tome cada projecto experimental localizado pelo que está acontecer na realidade e lhe atribua o fracasso geral para exigir outros meios para novo projecto. Com a espuma de um mar de experiências, que nunca passam disso, gastam-se os meios de que a realidade ou a natureza precisam para transformação e recomposição.

É certo que experiências e projectos nos servem de guia. Mais certo é que precisamos da persistência e perseverança nas práticas decentes, em prazos longos, para saborearmos resultados verdadeiros. Em educação, mais do que em tudo o resto. E é principalmente na educação e ensino que os ciclos curtos de maluqueira acabam por substituir a mudança por coisa nenhuma e permitem a persistência de “velha(ca)rias” nas práticas sociais (da docência, por exemplo) com seculares maus resultados.



© Ana Alvim

Má nota de Si, dá Dó!

2. Os maus resultados da Matemática (tanto nos exames do 9º ano, como nos exames do 12º ano ou nos estudos internacionais) têm servido para confirmar aquela tese. Ainda não tinham entrado em vigor novos programas e tudo estava como dantes e as novas comissões criadas para a tragédia atribuíam aos programas (que talvez fossem entrar em vigor) a responsabilidade dos maus resultados. Fizeram isso ainda há pouco tempo e obtiveram tal sucesso que os programas pensados para umas condições foram postos a funcionar noutras.

Mesmo assim, apesar de não ter sido cumprido qualquer ciclo sobre esses programas... voltamos a ver a cena. No básico e no secundário. E não é só o governo (velho, novo ou que há-de vir). Não! São especialistas diversos que aí estão para garantir que um novo projecto vai nascer sobre as cinzas de um passado a queimar. Só que não queimam o passado passado. Queimam o que ainda mal passou de papel, de que — garanto-vos eu! — está a ser esboçado em múltiplas adaptações de papel.

Os conteúdos de ensino da Matemática não mudam há dezenas de anos. Mas isso não inibe um professor ou um responsável de afirmar que o programa de papel passado está tão cheio de indecisão nos conteúdos que não se sabe onde e quando se ensina isto ou aquilo.

Passamos a vida a estudar e a escrever papéis... que alguém há-de queimar como se eles fossem realidade social para além de papéis. Escrevem-se novos papéis, tanto para incendiar a floresta como para que fique na mesma o essencial da realidade do ensino. Costumo falar da nesga do meu tempo, como quem fala de uma dobra do tempo. Um saudável pessimismo está a atirar-me para os braços da melhor designação que é “falha” no tempo.

3. No país-piloto da civilização, a época de exames coincide com a época de fogos. Tanto os exames como os fogos se combatem com trabalho planeado e persistente e não com o espectáculo dos projectos efémeros. De cima chovem maus exemplos quando nós precisávamos de água verdadeira. Não há milagres verdadeiros!

Má nota de si dá dó!

DO SECUNDÁRIO

Arsélio Martins
Escola Secundária José
Estevão, Aveiro

A decisão sobre quanto tempo deixar o trabalho para tomar conta de uma criança é determinada pela perda de rendimentos que daí advém. O modo como essa perda de rendimentos impede, por exemplo, o gozo da licença de maternidade ou paternidade vai depender de dois factores: os ganhos do cônjuge e o custo com serviços alternativos de guarda da criança. Reconciliar o trabalho com a vida familiar é um desafio que se coloca à sociedade actual. Quem dá o alerta é a OCDE, no relatório “Babies and Bosses” (Bebés e Chefes), um estudo sobre políticas de apoio à família que compara a situação actual em alguns dos seus países-membros. Portugal, Nova Zelândia e Suíça, formam um dos grupos comparados. Canadá, Finlândia, Suécia e Reino Unido, constituem um segundo grupo.

De modo geral, quanto menor a perda monetária, mais provável é que os pais gozem de uma maior licença do trabalho para cuidar dos filhos. Uma pesquisa realizada em 2003 entre as mães da Nova Zelândia confirma que durante as 12 semanas em que o período de licença parental é pago, apenas dois por cento de mãe regressaram ao trabalho; 12 por cento das mães cumpriu as 12 semanas; 32 por cento tencionava gozar entre 13 a 51 semanas e 45 por cento planeava gozar a licença completa, 52 semanas.

Aqui, tal como acontece em todos os países analisados, verifica-se que são as mães e não os pais, quem por hábito deixa de trabalhar ou reduz o horário de trabalho para tomar conta dos filhos. A justificação está sobretudo no facto de os ganhos auferidos pelos homens serem, geralmente, maiores que os das mulheres. Esta distribuição tradicional dos ganhos do agregado familiar é visível em todos os países, mas menos acentuada em Portugal.

Desde 2003, que os pais (pai e mãe) britânicos com filhos com menos de seis anos têm o direito a requerer flexibilidade horária, redução de horas de trabalho ou recurso ao tele-trabalho; no primeiro ano, 90 por cento de 1 milhão de pedidos foi aceite pelas entidades patronais, na totalidade ou parcialmente.

Indicadores recentes sugerem que um quarto dos pais trabalhadores já usou este direito. Mas a percentagem de utilização é maior entre as mulheres (37 por cento) que nos homens (10 por cento). Em geral, os pais optam pela redução de horário, foi o que fizeram 30 por cento dos pais e mais de 50 por cento das mães do Reino Unido em 2004. Do lado dos empregadores, uma outra pesquisa realizada em 2003, mostrou que 60 por cento – sobretudo entre as grandes empresas – aceitaria a redução de trabalho a tempo inteiro para parcial no retorno da trabalhadora de uma licença de maternidade.

Pagar aos pais para terem os filhos em casa

Na Finlândia, os pais que tenham pelo menos um filho com menos de três anos recebem um subsídio de apoio ao “cuidado em casa” pago pela segurança social, caso não optem pelos serviços de assistência a crianças (berçários, infantários, ou creches) quer públicos ou privados.

Em 2004, este subsídio mensal estava fixado nos 252 euros, com um adicional de 84 euros por cada criança adicional menor de três anos e um adicional de 50 euros por criança entre os três e os sete anos, que também não estivesse a usufruir de serviços de assistência a crianças. A segurança social



Isto É / Clara Vieira

Conciliar a vida familiar e profissional

Bebés e chefes

O NOSSO CASO

Andreia Lobo

Portuguesas trabalham mais que as suas congéneres

A média de horas de trabalho semanal dos homens (40 horas) é superior à das mulheres nos três países (Portugal, Nova Zelândia e Suíça). Mas ao contrário do que acontece nos outros dois países, e em muitos outros da OCDE, em Portugal a carga horária semanal feminina é quase igual à masculina.

Dados de 2002 mostram que as mulheres portuguesas trabalham em média menos quatro horas por semana que os homens, na Nova Zelândia a diferença é de dez horas e na Suíça de 12 horas. Tanto nos 26 países da OCDE como nos Quinze da União Europeia, as mulheres trabalham em média menos sete horas que os homens, por semana. Assim, 75 por cento das mulheres portuguesas trabalham entre 35 a 42 horas por semana, enquanto 44 por cento das novas zelandesas e mais de metade das suíças trabalham menos de 35 horas. Estes dados permitem concluir que o trabalho a tempo parcial não é comum entre as mulheres portuguesas. A redução do horário de trabalho por razões de maternidade, também não.

Os horários alargados não são necessariamente compatíveis com as responsabilidades familiares. Cerca de 24 por cento dos homens britânicos têm horários de mais de 50 horas de trabalho semanal. Apenas 12,5 dos finlandeses, 7,7 dos canadianos e 2,3 dos suecos partilham a mesma carga horária. Entre as mulheres, igualam as mais de 50 horas semanais 6,8 por cento das britânicas e 4,3% das finlandesas contra 1,9 por cento das canadianas e 0,6% das suecas.

Flexibilidade ou redução de horário

Permitir aos pais a resolução de problemas relacionados com os filhos, é o que se pretende com a flexibilidade no horário de trabalho.

prevê ainda a atribuição de um suplemento mensal de 168 euros.

Juntamente com os apoios da segurança social existem outros incentivos atribuídos pelos municípios, a quem cabe a responsabilidade de organizar os serviços de assistência a crianças abaixo da idade escolar. Em média podem ir até aos 190 euros por criança. Sendo que o município de Helsínquia pagava em 2004, 219 euros por mês. No mesmo ano, 49 mil famílias receberam este apoio da segurança social, um quarto das quais beneficiava ainda do apoio municipal.

Feitas as contas, uma família que opte pelos serviços públicos ou privados de assistência a crianças está automaticamente a “perder” cerca de 500 euros por mês e a gastar 200 euros de propinas por criança.

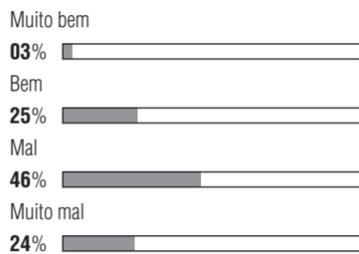
Conciliar o trabalho e as crianças

Países como a Finlândia e a Suécia já conseguiram uma boa articulação entre horários de trabalho e necessidades parentais. Em Portugal há ainda muito por fazer, tanto ao nível laboral como dos apoios sociais à família, os mais baixos entre os países estudados. Um dos aspectos que distingue, pela negativa, a realidade portuguesa são as elevadas taxas de impostos tributadas nos empregos a tempo parcial.

Na maioria dos países da OCDE o segundo beneficiário tem mais retorno financeiro se optar pela redução de horário para parcial, prescindindo desta forma dos serviços de assistência a crianças a tempo inteiro. Em Portugal acontece o contrário, daí a pouca generalização do trabalho parcial.

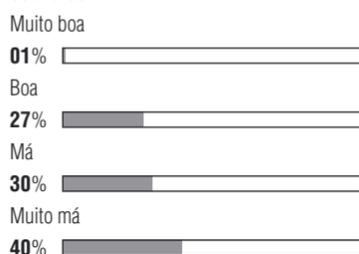
Dos sete países aqui focados, Portugal é dos que menos investimentos tem feito em medidas de apoio às famílias. Mas mesmo entre os países onde esse investimento é considerável o equilíbrio entre trabalho e família é continuamente posto à prova pelo próprio desenvolvimento social. E esta, avisa a OCDE, é uma realidade que não pode ser ignorada.

Barómetro do Governo. Está a governar:



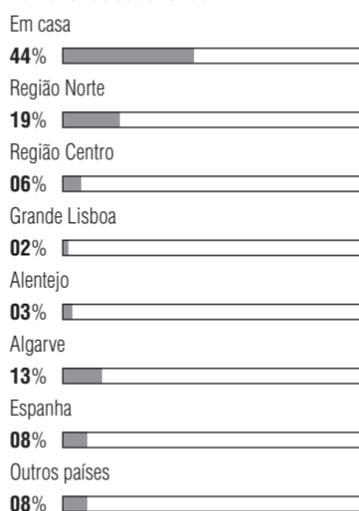
Total Respostas: 830

A governação do Ministério da Educação está a ser:



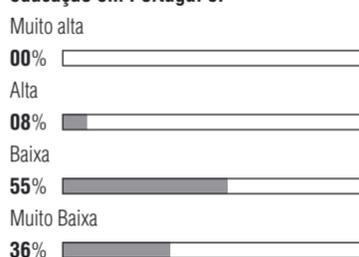
Total Respostas: 830

Vai fazer as suas férias:



Total Respostas: 810

A sua expectativa quanto ao futuro da educação em Portugal é:



Total Respostas: 878

Assine e divulgue

a Página
da educação

Andando a passear as prestações do carro junto à praia, o professor ouviu, num som difuso de domingo entre frangos de futebol e ondas do mar, a ministra da educação dizer que sempre pensara trabalhar até aos setenta. “Eh valente!”-pensou lá com o fecho éclair do casaquito acabadinho de comprar na feira de Custóias; e ainda olhou para uma pequena nuvem negra que persistia em permanecer no horizonte desde que o novo governo tomara posse, para acrescentar lá por dentro da alma: “Quem me dera!”.

E recordou, por instantes, a sua carreira de professor: os mais de vinte anos até conseguir efectivar, os saltos de escola em escola ano após ano, as aldeias onde a pobreza morava e Cristo não passava, as escolas sem quaisquer condições para humanos; e os filhos em casa a pedir as mesmas roupas que os dos seus colegas engenheiros, os mesmos carros que os dos seus camaradas jornalistas, as mesmas férias que os dos seus amigos advogados – tudo gente (ainda por cima!) do seu nível sócio-cultural. Isto já para não falar nas doenças, nas operações que nem sempre puderam ser feitas nos hospitais privados, nos aparelhos dos dentes que nem sempre foram os melhores, nos implantes, nas próteses, nos médicos de Londres, nos cães de raça, nas motas de marca.

Depois refrescou a memória com a ideia de que também a senhora ministra, sendo investigadora e docente do ensino superior, não havia de ser assim muito rica, andando de jipe a levar os filhos ao colégio; sobretudo porque estivera sujeita a uma carreira com prestação de provas públicas, não ganhara

plou o seu corpo quase esgotado e se interrogou: “Até aos setenta?! Agora que, com quase trinta anos de serviço, consegui estabilizar, arranjar um apartamento cá na terra, onde sempre quis morar, criar os filhos com a mão de Deus por baixo, ganhar razoavelmente (mas não tanto como dizem, só o máximo possível, no 10º escalão: trezentos e oitenta contos, líquidos, o que é bem bom), enfim, sobreviver, vêm-me “oferecer” este emprego até aos setenta? Como é que eu aguento? Que vou fazer? Coitados dos alunos! Pobre país...”.

E regressado pela enorme fila de milhares de prestações assentes em quatro rodas, na estrada que conduz a milhões de outras prestações nas casas de toda a gente, o professor ainda chegou a tempo de ouvir um debate sobre a situação em Portugal (um sociólogo e político, um advogado, um jornalista e um professor de Direito). E mais uma vez a grande desgraça em Portugal chama-se: Educação. E os responsáveis são (rufem os tambores!) os... os.... os... professores! Acertou! Muito bem!

À noite, na cama, quando o sono não vinha porque nada disto traz sossego, o professor ainda se preocupou com este país onde agora toda a gente se lembrou que está tudo mal. Tudo longe dos objectivos da Comunidade Europeia, distante do sonho de um Mundo Renovado que ele próprio procurou desde 1974. Que, afinal, o que alguns fizeram foi continuar – apesar da mudança – a política do salve-se quem puder, do “desenrasco os meus” que os outros logo se vê, do fechar os olhos ao que está mal porque não é comigo, do não saber sequer que eu sou Estado e aquele jardim foi erigido com o meu dinheiro. E, mesmo a adormecer, no limbo que nos separa já da realidade, o nosso professor ainda revisitou imagens de milhões de contos (ainda era em escudos!...) gastos

Professor, evidentemente!

dinheiro fácil e rápido nas empresas privadas, ou nas públicas, ou sendo colonista de jornais para dizer o que quer que seja sem qualquer fundamento, ou despejando notícias precipitadas, inventando arrastões ou até sobre a vida das pessoas, para depois poder ter, “com toda a ética”- quem sabe - a pasta da Defesa, ou outra num qualquer governo. E apreciou mais uma vez a valentia daquela vontade de trabalhar até à jubilação obrigatória. “Ganda mulher!” – repensou.

Mas acontece que reviveu, num ápice e sem que de tal se pudesse libertar, as noites, aos milhares, em que permaneceu acordado a pensar nesta criança e naquela e ainda na outra, enfim, as vinte e oito ou mais de trinta que, ao longo de cada um de todos esses anos, como se fossem seus filhos, lhe foram aparecendo diante dos olhos estupefactos: órfãs, esfomeadas, doentes, rotas, abandonadas, violadas, prostituídas. Reviu os anos de desgaste psíquico a acompanhar crianças e adolescentes, mesmo que não fossem vítimas de problemas sociais: viver os seus problemas, interiorizá-los para os resolver, ajudar as famílias, os vizinhos, os outros professores. Todas as profissões têm as suas dificuldades, é bom de ver; e quando se quer ser honesto e coerente, nem tudo é fácil. Mas isto, este envolvimento inquietante em cada segundo de um ano lectivo, talvez a senhora ministra não tivesse tido. Nem os advogados. Nem os jornalistas. Nem os engenheiros. Nem outros que tal. Ninguém sabe o que é: só os professores e talvez os psiquiatras.

E foi assim que dos olhos metidos em covas profundamente desgastadas contem-

em formação “contínua” de professores que logo no ano seguinte se reformaram, ou de docentes a completarem licenciaturas, para poderem todos ascender a um escalão superior na sua aposentação; e também lhe passou pelas brasas uma vaga ideia de que muito desse dinheiro tinha servido o interesse de Escolas Profissionais que quase não existiam; ainda teve visões confusas do cofre do Estado a fornecer milhões para Escolas Privadas de todos os níveis de ensino, enquanto a Escola Pública se ia degradando, ano após ano.

Pegava já no sono quando se lembrou que, afinal, todo esse dinheiro investido de que agora pediam contas não estava nem nos bolsos da maior parte dos professores, nem nos de alguns jornalistas sérios, nem do seu velho colega de liceu, agora advogado, nem sequer nos de meia dúzia de políticos. E assim adormeceu profundamente.

No dia seguinte, de manhãzinha, acordou cheio de vontade de trabalhar até aos setenta, ou mais, se puder ser! Avaliação dos docentes e das escolas? Sem sombra de dúvidas! Mas feita como deve ser, com formação centrada no trabalho que efectivamente se realiza no quotidiano de um estabelecimento de ensino. E o mesmo para juizes, polícias, deputados, jornalistas, advogados, militares, etc. Claro!

“Ainda havemos de ser um país às direitas (ou às esquerdas?) quando alguém for capaz de descobrir em que bolsos andam esses milhões que vieram da Europa e não só, nos últimos quinze anos, para engrandecer Portugal. Muitos deles pertença da Escola Pública. Ainda há-de haver professores competentes para mostrarem as verdades e o rigor!” – o homem aí estava: reconciliava-se com o seu percurso de sempre, isto é, a luta de todos esses anos por um país melhor.

O homem aí estava: Professor, evidentemente!

ENTRELINHAS e rabiscos

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

Questões a considerar na educação de jovens e adultos



© Adriano Rangel

Melita Hicel
Estudante
de Pós-Graduação
no Instituto Ecumênico
de Pós-Graduação/Escola
Superior de Teologia,
São Leopoldo,
Rio Grande do Sul,
Brasil. Leitora de
«a Página da educação»

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 frequentam 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».

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 responsávelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra».

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 a 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».

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.

Excerto de Diário de um filho de professor

Paulo Frederico
Gonçalves
Porto

44
a página
da educação
ago/set 2005

O meu pai tem chegado a casa nervoso e a barafustar contra o governo. Diz que não gosta de ser bode expiatório que parece ser uma forma de atirar as culpas para os outros. Nem tampouco se importa com as listas que andam a fazer para quem fez greve. Parece que quem faz greve são os preguiçosos

que não gostam de trabalhar. É o mesmo que ser sindicalista ou comunista, acho eu. Pelo menos é o que se tem ouvido na televisão e o que escrevem os senhores dos jornais.

Tenho aprendido nos últimos tempos novos sinónimos; comunista quer dizer bandido, malfeitor. Espero

que o meu pai não seja comunista senão ainda vai preso. Ele anda preocupado. Hoje à noite ouvi-o a folhear um livro como quem não o lê. Não dorme e anda com mau aspecto. É terrível andarem sempre a dizer mal de nós. Eu queria ser professor quando fosse grande mas agora vou

ter que pensar melhor. Não quero que me andem a insultar em público e a dizer que vivo à custa de outros.

Eu só queria ter coragem para abraçar o meu pai e dizer-lhe que gosto muito dele e por mim acho o máximo ele ser grevista e essas coisas todas que lhe chamam. Eu gosto muito dele.



Livros da editora Profedições, Ida

Pode adquiri-los com desconto por correio em venda directa

- A escola da nossa saudade** · 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



Blair, ao espelho da sua barbárie

A solidariedade com as vítimas inocentes dos atentados ocorridos na passada Quinta Feia em Londres, enquanto na Escócia se reuniam os líderes dos países mais poderosos do mundo, não devem ocultar o facto de que a tragédia ocorreu no contexto de uma guerra na qual a Inglaterra se envolveu de modo injustificado, torpe e criminoso pela mão do seu actual primeiro-ministro, Tony Blair.

Todo o governante sabe, e Blair não é excepção, que quando inicia um conflito bélico põe em risco a segurança dos seus habitantes.

A Inglaterra não tinha motivos - ao menos confessáveis - para acompanhar os Estados Unidos nessa "guerra contra o terrorismo" que começou com a ocupação e devastação do Afeganistão e prosseguiu com a invasão e destruição do Iraque. A experiência histórica do império britânico que no início do século passado foi a potência ocupante de boa parte do mundo árabe permitia conhecer de antemão as dificuldades e as consequências de uma nova aventura colonial nessa região do mundo. A mais elementar decência obrigava-a a distanciar-se das mentiras fabricadas pelo governo Bush para dar cobertura às suas incursões de rapina na Ásia Central e no Médio Oriente. No entanto, Blair decidiu acompanhá-lo activamente e tornar-se cúmplice e co-responsável pelas dezenas de milhares de mortos - tão inocentes como os de Londres - causados até agora pelas intervenções militares no Afeganistão e no Iraque, bem como a incalculável destruição material causada a essas nações pelas tropas norte-americanas, britânicas e de outras nacionalidades.

As cenas de destruição, pânico e morte que a capital britânica viveu no dia 7 de Julho são coisas diárias na martirizada e ocupada Bagdad, por mais que o etnocentrismo dos media internacionais se escandalize apenas com as primeiras e converta as segundas em mera rotina. É escandaloso, de facto, que um número equivalente de mortos iraquianos ocupem a centésima parte dos espaços noticiosos dedicados agora a cobrir o saldo trágico dos atentados em Londres.

Uma arrogância tipicamente imperial tem levado vários governantes ocidentais a supor que é possível hostilizar outras nações e levar-lhes a guerra, a destruição e o derramamento de sangue, tendo a salvo as suas próprias cidades. Assim acreditava o governo dos Estados Unidos até ao 11 de Setembro, Aznar até ao 11 de Março do ano passado e Blair até ao dia 7 de Julho.

Enquanto os soldados ingleses participavam na opressão e devastação do Afeganistão e do Iraque, a Grã-Bretanha celebrava a designação da sua capital como sede olímpica e recebia os estadistas mais poderosos do planeta, ostentando para tal medidas de segurança supostamente inexpugnáveis.

Ao longo de mais de um século, o Estado britânico envolveu-se em vários conflitos fora de portas, no mundo árabe, na Índia, na Coreia, no Suez, nas Malvinas, mas no seu próprio território apenas tinha sido atacada pelos bombardeiros alemães na II Guerra Mundial, bem como por atentados executados pelos independentistas do Ulster em décadas anteriores. Agora a guerra chegou a Londres, justamente quando se festejava o futuro olímpico dessa capital e quando o governo alardeava, na qualidade de anfitrião, a sua pertença ao G8.

A única atitude racional a tomar é responsabilizar politicamente por esta tragédia o primeiro-ministro inglês, o «socialista» (chauvinista) Blair.

Os britânicos saberão fazê-lo, pois em Bagdad é a nossa liberdade que está em jogo!

João Cavaco de Medeiros
Professor do Ensino Secundário e leitor de a Página

Professores desterrados entregam petição no Parlamento



O Movimento Quadros de Escola Desterrados (MQED) entregou a 23 de Junho, na Assembleia da República (AR), uma petição assinada por cinco mil e quinhentos professores e educadores onde é exigida a revisão das regras do concurso de colocações. A 12 de Julho foi recebido pela Comissão Parlamentar de Educação da Assembleia da República e aguarda encontros com o ME e sindicatos de professores.

João Cavaco
de Medeiros
Professor do Ensino
Secundário

Em causa estão as alterações à legislação introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 35/2003, que veio colocar os professores de quadro de escola (QE) ao abrigo do destacamento por preferência conjugal e aproximação à residência atrás dos professores de quadro de zona pedagógica (QZP) na lista de graduação.

Na prática, isso significa que milhares de professores que até então conseguiam ficar a dar aulas perto da sua residência fiscal ao abrigo do referido destacamento estão a ser obrigados a regressar à escola onde são efectivos, o que, na maioria dos casos, se traduz em várias centenas de quilómetros.

Eu próprio, da Coordenadora do MQED, sou disso exemplo. Professor de Economia, com habilitação própria e 17 anos de serviço, resido

no Barreiro e pertence ao quadro de escola de Moura, Alentejo. Como o meu grupo “é dos mais complicados”, este ano não consegui evitar ter de percorrer cerca de 400 quilómetros para dar aulas. Considero-me, portanto, um desterrado. É um estado de permanente ansiedade, de famílias partidas ao meio, de professores deprimidos e com baixa médica, já para não falar nas despesas.

A legislação anterior obrigava a que, ao fim de dois anos, os professores dos QZP tivessem de concorrer a lugares de QE numa outra zona do País (na altura dividido em quatro grandes zonas). Essa obrigatoriedade deixou de existir com a actual legislação, o que veio sonegar praticamente qualquer hipótese de aproximação à residência aos professores de QE que estão longe de casa.

Criado em Outubro do ano passado, este movimento cívico de professores e educadores tem como objectivo lutar contra a injustiça de que foram alvo os professores de QE colocados longe da sua residência permanente/fiscal, devido à aplicação da nova legislação de concursos.

A última oportunidade destes docentes para a aproximação ao concurso de destacamento e afectação de professores, foi-lhes praticamente sonogada com a redefinição de prioridades (artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 35/03), onde são preteridos, desrespeitando a sua graduação profissional superior, por docentes igualmente efectivos mas em quadro de zona pedagógica, na sua quase maioria com graduação inferior.

Defendemos o princípio de me-

lhor graduação/melhor colocação e o respeito pela lista graduada, em todas as fases do concurso, independentemente de sermos QE ou QZP. Na petição é pedido que, em primeiro lugar, sejam colocados os docentes com horário zero, seguindo-se a colocação dos docentes que concorrem a destacamento (aproximação à residência e preferência conjugal), em conjunto com aqueles que concorrem a afectação a escolas de QZP, de acordo com a lista graduada, de modo a que seja cumprido o princípio da melhor graduação, melhor colocação.

No dia 12 de Julho, o MQED foi recebido pela Comissão Parlamentar de Educação, esperando também ser recebido pela nova equipa ministerial da Educação, estando ainda a desenvolver contactos com as várias estruturas sindicais.

Trabalho infantil artístico

O quotidiano das crianças na televisão

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

Encontramo-nos perante uma sociedade em que cada vez se dá mais importância aos media (e à televisão mais particularmente) e às imagens, notícias e publicidade por eles transmitidos e difundidos, sem termos o cuidado de filtrarmos informação e optarmos por alguns programas em detrimento de outros; partimos do princípio de que tudo o que nos é apresentado é verdadeiro e bom, caso contrário não seria permitido aparecer na televisão.

Digo isto porque, por vezes, alguns de nós sofrem da ilusão da transparência, assistimos a programas, telenovelas, espaços publicitários e não distinguimos a parte do todo, é o exemplo de bebés, crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os poucos meses de

idade que algumas têm e os 16 anos, que constituem a parte de um todo indissociável, sendo isso considerado legalmente como inserido no trabalho infantil artístico.

Torna-se cada vez mais complicado quantificar as crianças e adolescentes que se encontram nessa situação e, se por um lado, esse aspecto serve para comprovar que os seres humanos não são apenas números, por outro lado, transformam-se numa visibilidade invisível, ou seja, estão lá, aparecem com mais frequência nos televisores das nossas casas, mas recusamo-nos a falar e a ver nisso um problema, uma exploração do trabalho infantil, que poderá ter consequências maléficas no futuro, quer a nível escolar, quer a nível psicológico, social e cultural.

E certo é que a retrospectiva das emissões televisivas é de fácil análise, assim como os seus efeitos na vida das pessoas que as assistem, tornando-as, em alguns casos mais individualistas e noutros mais colectivizados, contudo a tarefa complica-se quando pretendemos descobrir o número de “actores” que participam activamente para que um programa, um filme, uma telenovela e mesmo uma estação televisiva inteira funcionem, nestes casos incluem-se as crianças.

Crianças essas que, provavelmente, nos habituámos a ver em anúncios publicitários próprios para a sua idade, (para dar mais ênfase à verdadeira utilidade do produto); em telenovelas, inicialmente brasileiras (exemplo de «Gabriela», na segunda metade dos anos 70, «Escrava Isau-

ra» e «Roque Santeiro»), e agora cada vez mais portuguesas (exemplo mais recente de «Morangos com Açúcar», mas também «Baía das Mulheres»); séries televisivas («Os Batanetes», «Inspector Max») e em tudo o que neste momento envolve o ambiente televisivo e passa para cá do ecrã.

Não se trata aqui de estabelecer um tratado contra qualquer tipo de actividade que as crianças possam desenvolver enquanto jovens actores, ou manequins, mas sobretudo alertar para um facto que já vem acontecendo há alguns anos a esta parte e, partindo do pressuposto que não se fazendo estudos, não haverá possibilidade de propagar o conhecimento, então nesta e desta área pouco ou nada se sabe, e os seus direitos caem no esquecimento.

No dealbar da era pós-genómica (I)

Nos meus últimos artigos terá ficado aparente a facilidade com que conseguimos hoje manipular os genes de qualquer organismo. Foi esta revolução tecnológica que catapultou a Biologia para a frente das ciências de maior impacto social e económico. Depois de um longo percurso com um perfil essencialmente descritivo, obscurecida pelos sucessos da química e da física na definição das leis fundamentais da natureza, eis que a Biologia conseguiu não só encontrar um conjunto de princípios básicos que regem o funcionamento de todos os seres vivos, como também aplicá-los de

Depois de um longo percurso com um perfil essencialmente descritivo, obscurecida pelos sucessos da química e da física na definição das leis fundamentais da natureza, eis que a Biologia conseguiu não só encontrar um conjunto de princípios básicos que regem o funcionamento de todos os seres vivos, como também aplicá-los de forma produtiva

forma produtiva. O passo fundamental foi a compreensão da natureza molecular daquela essência que, de maneira tão evidente, une as várias formas de vida ao longo das suas gerações. A ideia de gene surge pela mão de Gregor Mendel que, ainda no século XIX, percebe que as características hereditárias podem ser entidades discretas e descontínuas, como a cor amarela ou vermelha das flores de uma planta, cujos descendentes nunca exibem tons intermédios.

O problema biológico fundamental centra-se, assim, na questão da transmissão de informação e da sua descodificação eficaz a cada nova geração. A descoberta da base molecular universal desta informação - um polímero de ácido deoxirribonucleico (DNA), composto pela repetição de quatro unidades distintas, bases identificadas vulgarmente por A, T, C e G - e das regras que governam a sua replicação e utilização, transformou a Biologia numa ciência com leis e princípios, passível de um novo tipo de experimentação e, sobretudo, de gerar aplicações importantíssimas como as que temos vindo a abordar.

Sabemos hoje que muito do que somos resulta da combinação precisa destas 4 letras recebida dos nossos pais, organizadas em palavras e frases perfeitamente compreensíveis para as nossas células, que as descodificam a cada instante para se manterem a si próprias, e ao nosso organismo, vivas e perfeitamente funcionais. Quando este

texto complexo possui de origem ou adquire erros irreparáveis surgem as deficiências de carácter genético, mais ou menos graves, que podemos reconhecer nas doenças hereditárias, ou no cancro. A percepção da importância da sequência de bases da molécula de DNA deu origem, no início da década de 90, a um projecto, que muitos apelidaram de megalómano, que pretendia determinar a composição e ordem exacta dos 3,2 mil milhões de bases, distribuídos por 23 polímeros distintos (os cromossomas) que constituem o genoma de um Ser Humano. Trata-se do Projecto de Sequenciação do Genoma Humano, levado a bom porto no final de 2001 por um consórcio de entidades públicas de vários países do mundo e, de forma independente, por uma empresa privada.

Eis-nos então na chamada era pós-genómica. Mas afinal, para que serviu sequenciar todo o genoma humano? E o genoma de quem? Que consequências tem este projecto para a vida do cidadão comum?

São estes alguns dos aspectos que irei abordar numa série de artigos dedicada ao tema. Para já, deixo apenas uma nota de interesse: apesar de todas as especulações sobre os abusos e más aplicações que podem advir do conhecimento do nosso genoma e do medo da implantação de uma perspectiva excessivamente genética e determinista do que é um ser humano, os primeiros resultados do Projecto do Genoma Humano deram-nos sobretudo uma lição de humildade e de humanidade. Lição de humildade, ao mostrar que as diferenças entre a espécie humana e outros seres vivos são muito mais reduzidas do que se supunha. O número de genes de um ser humano ficou muito aquém das estimativas - um escasso 30 mil, que parecem muito pouco quando comparados com os cerca de 15 mil genes de uma mosca. Lição de humanidade, ao salientar a artificialidade dos conceitos de raça e pureza genética, mostrando claramente que as diferenças genéticas entre dois indivíduos da mesma população são superiores às diferenças encontradas na comparação das características genéticas de populações diferentes.

DA CIÊNCIA e da vida

Margarida Gama-Carvalho
Instituto de Medicina Molecular da Universidade de Lisboa.
Unidade de Biologia Celular

A galáxia agulha

Nesta fantástica fotografia é possível visualizar a galáxia NGC4565 também denominada galáxia agulha devido ao seu perfil estreito. Esta galáxia é alvo de muitas excursões telescópicas, pois é fácil a sua observação a partir do hemisfério Norte, já que ela se encontra na constelação Coma Berenices a aproximadamente 30 milhões de anos-luz distância.

Analisando com cuidado a fotografia conseguimos identificar facilmente o núcleo central da galáxia onde se encontram as estrelas mais velhas que emitem uma radiação amarelada. Este núcleo é cortado por pistas finas de poeira não tão brilhantes que dão a forma de agulha a esta galáxia. Com cerca de 100000 anos-luz de diâmetro, esta galáxia tem bastantes aspectos similares à Via Láctea, logo o seu estudo permite-nos conhecer melhor a nossa própria galáxia.

Foto: Robert Gendler (Julho de 2005)



FOTO ciência com legenda

Conteúdos Científicos Visionarium



UM CONTO

Mrozeck
Adaptação: jps

Os leitores que tiveram a paciência de ler, neste mesmo local, a **Página de Julho**, conhecem o princípio desta história que hoje aqui concluímos e da qual cada um retirará extraordinários ensinamentos. Os que não leram o último jornal e não o têm à mão, podem conhecer o princípio da história, na Internet, no endereço <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=359>

um pequeno escaravelho vermelho, que apenas os escritores-marechais tinham direito a usar. O respeito pela autoridade estava tão profundamente enquistado no escritor-general que, sem se deter a analisar a vulgar natureza da sua descoberta, imediatamente adoptou uma atitude do maior respeito e fez primeiro continência. Admirado, o escritor-magala retribuiu a saudação e, ao levar a mão à pala do boné, o escaravelho enorme que até então lá tinha estado

lho para a Cultura, violentas críticas foram clamadas contra as atitudes formais com que os artistas estavam a ser tratados e o modo como se divulgava a arte. Podiam adivinhar-se ecos deste debate, quando, no dia seguinte, o crítico-escrito marechal se ergueu para falar, no julgamento.

«Por forma alguma devemos», proclamou, «adoptar uma atitude burocrática para este caso. A nossa missão é ir ao verdadeiro fundo deste assunto. Sem dúvida, o caso que ora julgamos concerne à violação das normas que, apesar de alguns erros, conduziram a nossa literatura a um florescimento sem precedentes. A questão que devemos pôr é, todavia, a seguinte: — É o acusado um criminoso activo e consciente? Devemos mergulhar fundo na busca da resposta, devemos não só expor os efeitos mas também as respectivas causas. Consideremos primeiramente as circunstâncias que fizeram com que o acusado se encontre nesta lamentável posição. Quem o depravou, quem explorou a sua primitiva falta de consciência social? Que espécie de ambiente criativo podiam tê-lo trazido a esta crise? A quem devemos tornar extensiva a punição, a fim de prevenir casos semelhantes no futuro?

«Não, camaradas. Não é o acusado o principal responsável. Ele apenas foi o instrumento nas mãos de um escaravelho. Não pode haver qualquer espécie de dúvida que o escaravelho, motivado pelo ódio à nossa nova hierarquia, exasperado pelos conseguintes do nosso sistema de critérios absolutamente precisos e pela organização perfeita da nossa associação... o escaravelho,

movido por malévola intenção, pousou no boné do acusado, imitando a insígnia de marechal. Foi o escaravelho quem tentou subverter a nossa hierarquia. Que seja punida a mão e nunca o seu instrumento cego.»

O discurso foi saudado com profunda análise das verdadeiras raízes do mal. O escritor-magala foi reabilitado e organizou-se um libelo adequado contra o escaravelho. Um pelotão de críticos encontrou o escaravelho num jardim, pousado numa folha de lilás, conspirando. Ao compreender que tinha sido desmascarado, não ofereceu qualquer espécie de resistência.

O novo julgamento efectuou-se na mesma sala dos mármore. Todos os presentes tinham de esforçar a vista para ver a pequena mancha vermelha sobre a mesa brilhante.

Sob um pires de vidro, que o impedia de fugir, estava o escaravelho, calmo e impenitente do seu crime, conservando um silêncio desdenhoso até ao fim.

A execução fez-se na aurora da manhã seguinte. Quatro volumes espessos e bem encadernados do último romance do escritor-marechal em literatura foram escolhidos como instrumento. Foram largados um a um da altura de um a dois metros. No relatório escreveu-se que o condenado não sofreu por muito tempo.

Quando o escritor-magala soube da sentença, chorou e pediu que deixassem o escaravelho em liberdade no jardim. Isto tornou-o mais uma vez suspeito de ter sido, pelo menos, cúmplice neste crime; a sua dedicação ao escaravelho foi considerada altamente reveladora.

O processo ou a sociedade meritocrática [II]

Recordo que a nossa história tem como principal protagonista um escritor excêntrico, sendo que as mais altas esferas cometeram a imprudência de o deixar nas fileiras do sistema. Como deixámos perceber no mês passado «foi ele a estar na origem de um escandaloso assunto que subverteu os belos e singelos princípios da autoridade».

Um dia, um conhecido e respeitado escritor-general estava a passear por uma avenida da capital. Aproximando-se dele em sentido contrário vinha o excêntrico escritor-soldado de calças cor-de-laranja. O escritor-general lançou-lhe um olhar de menosprezo e aguardou que o soldado lhe fizesse continência. Repentinamente, notou no boné do magala a insígnia do posto mais alto,

pousado abriu as asas e fugiu.

Enraivecido pela humilhação sofrida, o escritor-general chamou imediatamente um crítico da ronda, que despojou o magala da caneta e o conduziu sob escolta à sala da guarda na Casa da Literatura.

O julgamento verificou-se no salão dos mármore do Palácio das Artes. Os juizes e outros dignitários sentaram-se atrás de uma grande mesa de mogno, as dragonas luzentes e as condecorações douradas reflectidas na sua superfície, escura e lisa como um espelho.

O escritor-magala excêntrico era acusado de usar ilegalmente insígnias a que não tinha direito no seu posto. Contudo, a sorte estava do seu lado. Na véspera do julgamento, durante uma reunião do Conse-

Jornal a Página da educação: sempre consigo na 1.ª terça-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