

03 **Violência no mundo**

José Paulo Serralheiro, director de "a Página" dissecou o mais recente «relatório do desenvolvimento humano» e concluiu que a barbárie lavra mais no campo dos ricos do que dos pobres. "Os dados deste relatório mostram-nos, à saciedade, que o mundo, sobretudo aquele que se considera mais evoluído e mais civilizado, é mais bárbaro do que civilizado. E mostra que regressamos à barbárie, à crueldade e à imoralidade na razão directa em que se acentua o neoliberalismo e o poder absoluto do dinheiro e do lucro. Cabe-nos também a nós professores dar aos alunos informação rigorosa sobre os caminhos e descaminhos do mundo. Só conhecendo e percebendo se pode experimentar mudar".

07 **Violência na escola**

Cristianne Famer Rocha, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e consultora da Organização Pan-Americana de Saúde (OPS/OMS), em Washington (USA), reflecte, nesta edição de "a Página" sobre a violência na escola. "O espaço escolar – tido e reconhecido como um espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo – parece não produzir mais aquela sensação de segurança desejada por pais, alunos, professores e autoridades. Ao contrário, o aumento da violência, constantemente noticiado pela mídia, aponta para inúmeras contradições, não muito fáceis de resolver, já que a violência parece ter se banalizado em um cotidiano de inúmeras adversidades e ter se transformado em um interessante produto midiático".

15 **Intelectuais e políticos**

António Teodoro, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Director do Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos fala-nos da participação dos intelectuais na política e diz que no contexto actual "o papel dos cientistas sociais implicados com os processos de transformação social ganha um novo e acrescido sentido, por muito grandes que sejam as decepções com os percursos seguidos por algumas soluções que ajudaram a construir". Lembrando, por exemplo, que "o conhecimento, por ser um construído social e um produto histórico, é, inquestionavelmente, uma prática política, que não é neutra nem apolítica, mas que também não obedece às mesmas lógicas e à mesma agenda do campo político".

16 **Políticos não intelectuais**

Ariana Cosme e Rui Trindade, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto lembram à actual equipa ministerial que "entreter meninos e ocupar os seus tempos livres, para além de não ser uma tarefa que compita aos professores assumir, pode ter, ainda, um efeito devastador sobre a sua auto-estima profissional, no momento em que os vulnerabiliza não só face aos seus alunos, como, sobretudo, face à sociedade em geral". Para estes professores, "a reconfiguração da profissão docente não passa pela diversificação dos papéis que se espera que os professores assumam, mas pela diversificação das estratégias e dos dispositivos de mediação e de comunicação que estes animam, de forma cooperada com outros colegas e com os seus alunos".



Professores de castigo na sala dos professores

**A cumprir horários fazendo
de auxiliares de educação**

Ler nas páginas 24, 25 e 26



Rui Vieira de Castro, da Universidade do Minho, em entrevista à Página

Escola deve criar mais leitores

Páginas 11, 12, e 13

XIX ENCONTRO GALAICO-PORTUGUES DE EDUCADORES(AS) PARA A PAZ

Educar para a cidadania

De 18 a 20 de Novembro, na Galiza, no hotel Novo Muiño, na praia de Camposancos, Concelho de A Guarda (Pontevedra), realiza-se o «XIX Encontro Galaico-Português de Educadores Para a Paz». Estes encontros realizam-se anualmente, ora em Portugal ora na Galiza. Este ano decorre na Galiza tendo como tema geral de debate a educação para a cidadania.

Como aconteceu nas anteriores edições a organização deste encontro é da responsabilidade de três entidades: «Educadores(as) pola Paz-Nova Escola Galega», «Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña» e «Movimento dos Educadores para a Paz» de Portugal.

O encontro começará no dia 18 às 18 horas com uma sessão de jogos cooperativos à qual se seguirá a Mesa redonda: «A Educación para a cidadanía no currículo: critérios e necessidades». As intervenções serão de Xesús R. Jares, professor catedrático da Universidade da Corunha e coordenador dos «Educadores pola Paz-Nova Escola Galega» e pelo professor Américo Nunes Peres da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Polo de Chaves.

Na manhã de sábado serão dedicadas duas sessões ao tema proposto para debate. Na primeira, «A Educación para a cidadania na nova Lei de Educación» intervirá a nova Conselheira de Educação do Governo Galego, Laura Sánchez Piñón. Na mesa estará acompanhada por Angel de la Llave Canosa, membro do Gabinete de Educação para a cidadania do Ministério de Educação e Ciência. Nesta primeira conferência falar-se-á das propostas sobre educação para a cidadania quer do ponto de vista do Governo Autónomo da Gali-

za, quer do Governo do estado Espanhol. Na segunda parte da manhã haverá uma conferência seguida de debate sobre «A Educação para a cidadania em Portugal: desafios e necessidades». Esta conferência estará a cargo da eurodeputada portuguesa Ilda Figueiredo.

A tarde de sábado será ocupada com oficinas de trabalho. A oferta será de seis oficinas: «Danças do Mundo», «Educação Intercultural», «Atenção às minorias ou novo currículo?», «Animar a palavra com sombras chinesas», «A poesia nas aulas», «Dinâmicas de grupo e jogos cooperativos», e «Aprender os direitos humanos».

O encontro encerrará no Domingo de manhã com a celebração da Assembleia Anual e a aprovação dos estatutos da nova «Asociación Galego-Portuguesa de educación para a Paz (AGAPPAZ)» e a eleição da sua primeira direcção.

O encontro está aberto a educadores e professores, galegos e portugueses, bem como a outros técnicos interessados na temática da educação para a paz. Aos participantes é passado certificado de participação validado pela Universidade da Corunha.

Os interessados em participar podem estabelecer contacto com os organizadores, na Galiza, pelos seguintes meios:

Nova Escola Galega, telefone e fax 981562577
Departamento de Pedagogia e Didáctica da Universidade da Coruña, telefone 981167000 - Extensões 1743 ou 1867
Correio electrónico: jares@udc.es
Telemóvel: 670519252

Erva daninha

Pako em inglês de doca



Pako ensinou-me a cultura Hip Hop e falou-me de M.C., D.J., Graffity e B. Boy. Ele disse: há o M.C., o D.J., o Graffity e o B. Boy. E disse que era B. Boy. Eu fingi que sabia o que era ser M.C., B. Boy e tudo, mas Pako percebeu que eu não sabia nada disso e explicou. «M.C. é «Mestre de Cerimónias». E o primeiro de todos os M.C. foi o jamaicano Kool Herc (dizem que nome artístico de Clive Campbell), «poeta» dos anos 70, em inglês de doca, que é o inglês que muitos negros e o jornalista Júlio Roldão, amigo do Pako, falam.

Um Mestre de Cerimónias é quem comanda o ritmo, é quem comanda o baile, baile de rua, de fim de tarde... (Ei, ei you manter as mãos no ar, toda a gente a dançar) Às vezes o M.C. é também o D. J. e D.J., toda a gente sabe, é «Disc Jockey». Depois há o Graffity e o B. Boy, aquele que pratica a Break Dance. Mas isso foi há mais de trinta anos, quando nasceu a cultura Hip Hop. Hoje o Hip Hop está a mudar, há uma «new school», uma nova escola resultante da fusão de vários estilos de jazz.

Pako diz que esta nova escola, que ele defende, afasta a cultura Hip Hop da marginalidade, inspirada nos gangues nova-iorquinos, e gera, na música,

um novo movimento de intervenção. No novo Hip Hop há rebeldia, diversão e uma vontade enorme de intervir. Uma consciência.

Consciência muitas vezes assumida pela assinatura «graffitiana» conhecida por TAG, marca que marca todas as cidades onde se ouve RAP nas ruas. RAP que significa, em inglês de doca, ritmo e poesia – «rhythm and poetry». Isso disse Pako, em Copenhague, onde esteve a orientar um Workshop de «Break Dance», num encontro de jovens da Dinamarca, da Escócia, da Estónia, de Portugal e da Turquia que se realizou em Outubro na capital dinamarquesa, sob a chancela do projecto europeu «Tambores pela Paz», apoiado pela União Europeia.

Pako agora tem 25 anos e vive no Reino Unido. Mas já viveu no Porto, no Palácio dos Pestanas, hoje sede do Governo Civil, quando aquilo, antes de arder, era a casa de muitos sem abrigo. Então Pako chamava-se só Francisco Carneiro de Almeida, filho de Maria Teresa e neto de Beatriz Pereira Carneiro.

Viveu numa barraca, ainda erguida nos escombros do Palácio dos Pestanas, antes de ir para o Bairro das Cruzes e para a Escola Preparatória do Cêrco onde descobriria o caminho para a dança «por ser preto e toda a gente ter a mania que os pretos sabem dançar». Não sabia, diz, mas entrou para um grupo de dança da escola que precisava de um rapaz. Depois foi ficando.

Um dia a Escola de Dança Ginásiano foi à Escola do Cêrco e descobriu-o. E Pako descobriu que dançar é muito mais difícil do que imitar os videoclip's que passavam na televisão e o Michael Jackson. Trocou uma bolsa para aprender a dançar pelo curso, quase concluído, de técnico de electricidade e sobreviveu, servindo comida a peso num restaurante da Praça da Alimentação da portuense Via Catarina e dançando sobre o balcão de uma discoteca do Porto.

Hoje corre a Europa a orientar «ateliers» de dança e deixa marcas, por onde passa, entre aqueles que ensina. São os «So Kool», grupos que já existem na Bulgária, na Dinamarca, na Estónia, em Inglaterra e em Portugal. Comunidades fraternas que a «new school» do Hip Hop está a gerar.

Pako, que até aos 18 anos nunca tinha escolhido a roupa que vestia (não tinha dinheiro para comprar roupa, vestia o que lhe davam), acredita nas segundas oportunidades e tem até um DVD, com a «receita» desta nova escola de Hip-Hop, que gostaria de poder oferecer às escolas portuguesas para que nestas se «redescobrissem» e «libertassem», como ele, muitos outros que também não têm dinheiro para comprar a roupa que gostariam de vestir.

Isso disse Pako, português de Massarelos, de passagem em Copenhague, radicado em Leeds, e contactável em www.pakodance.com.

No início de Setembro, as Nações Unidas publicaram o «Relatório do Desenvolvimento Humano 2005». Este documento é uma publicação anual do Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD). Trata-se de um recurso fundamental para perceber os avanços e recuos no processo de desenvolvimento e de civilização mundial. Através dele é possível avaliar o que se passa de fundamental em cada país e, naturalmente, no nosso. Vivemos num mundo onde em cada dia morrem 30.000 crianças por causas facilmente evitáveis. Onde as 500 pessoas mais ricas do planeta somam rendimentos superiores aos dos 416 milhões de pessoas mais pobres! Esta imensa, terrível, obscena e criminoso desigualdade é o tema fundamental do Relatório de 2005.

O «Relatório do Desenvolvimento Humano 2005», mostra que 18 países, com 460 milhões de habitantes, pioraram o seu nível de vida em relação a 1990. É um exemplo, chama a atenção o relatório, de como se pode perder o desafio mundial que consiste em erradicar a pobreza até 2015, desafio colocado pela ONU em 2000, e aceite por 189 Estados, nos chamados «Objectivos do Milénio».

O relatório do PNUD mostra que 2.500 milhões de pessoas sobrevivem no nosso mundo com menos de dois euros por dia, ou seja, 40 por cento da população mundial obtém apenas 5 por cento das receitas, enquanto que os 10 por cento mais ricos ficam com 54 por cento.

Esta desigualdade mundial fica patente num simples cálculo: «Sob o pressuposto (conservador) de que as 500 pessoas mais ricas ... têm um rendimento superior a 5 por cento dos seus activos, o seu rendimento é mais alto do que o das 416 milhões de pessoas mais pobres». O rendimento médio destes 416 milhões de pessoas é de meio euro por dia enquanto o rendimento médio das 500 pessoas mais ricas é de 212 milhões de euros por ano. A população restante (50%) distribui entre si os 41 por cento da riqueza mundial sobrança.

O relatório mostra que «o mundo tem o conhecimento, os recursos e a tecnologia para terminar com a pobreza extrema, mas o tempo está a esgotar-se», sublinha, o Administrador do PNUD, Kemal Dervis. A conclusão a tirar é a de que a situação só poderá mudar se as relações comerciais a nível mundial deixarem de beneficiar apenas a parte mais rica e se a ajuda internacional dos poderosos aos mais pobres aumentar sem paliativos.

O mundo de hoje está menos solidário do que em 1990. Os países ricos disponibilizam actualmente apenas 0,25 por cento do PIB para a cooperação, um valor mais baixo do que o disponibilizado em 1990. Os dados do relatório do PNUD deixam-nos perceber que 1.000 milhões de pessoas poderiam «superar o limiar da pobreza extrema de um euro com uma ajuda de 240.000 milhões de euros, o que representaria apenas 1,6 por cento do rendimento dos 10 por cento mais ricos do mundo. Dito de outra maneira, se os 10 por cento mais ricos abdicassem de 1,6 por cento do seu rendimento anual poderiam retirar da pobreza extrema 1.000 milhões de pessoas.

As relações entre pessoas ricas e pobres são em primeiro lugar uma questão moral e implicam uma mudança no campo

Aumenta o conhecimento e a tecnologia num mundo cada vez mais desigual, mais pobre e mais violento

O relatório mostra enormes contrastes em todos os domínios da vida. Fica mais uma vez claro o enorme prejuízo para a humanidade que acarreta o facto de o mundo continuar a ser dominado por uma lógica económica baseada exclusivamente no lucro e no interesse individual seja de pessoas seja de estados.

Registam-se pequenos avanços e grandes recuos. Nos últimos quinze anos, 130 milhões de pessoas saíram da pobreza extrema (um euro por dia). Morrem agora menos dois milhões de crianças por ano. A escola é frequentada por mais 20 milhões de crianças. E 1.200 milhões de pessoas já têm acesso a água potável.

Estes pequenos avanços, quando considerados à escala mundial, são postos em perigo por outros factores. Para nossa vergonha e desespero, dez milhões de crianças morrem por ano por doenças simples e evitáveis (44% em África). Cento e quinze milhões de menores continuam sem direito a frequentar uma escola. Mil milhões de pessoas não têm acesso a água potável e 2.600 não têm acesso a saneamento básico.

O não cumprimento dos «Objectivos do Milénio» terá um custo humano terrível. No que diz respeito à infância significará a morte adicional de mais 4,4 milhões de crianças (três vezes a soma das crianças com menos de cinco anos que vivem em Londres, Nova Iorque e Tóquio)! Das crianças sobreviventes, 47 milhões, a maioria meninas, não terão direito a escola. Por outro lado, não cumprindo os «Objectivos do Milénio» mais 380 milhões de pessoas serão condenadas a viver com menos de um euro por dia.

“Os Objectivos do Milénio são um compromisso, firmado por 189 países com os pobres do mundo. Termina dentro de 10 anos, e, sem uma alteração completa de atitudes e de vontade política, nada se conseguirá”, diz Kevin Watkins, coordenador do relatório.

da ética. Sem uma alteração profunda da consciência dos mais ricos, com reflexos nas organizações internacionais, não veremos alterar as regras que pautam as relações entre ricos e pobres. Os ricos continuarão a usar o poder de que dispõem para acumular mais riqueza não ajudando, antes explorando violentamente, os mais pobres.

Actualmente, os países ricos praticam o protecçãoismo dos seus próprios mercados, particularmente no sector agrícola, e impedem que os países pobres tenham acesso aos mercados do mundo desenvolvido. “Normas mais justas no comércio internacional podiam dar um forte impulso para a consecução dos Objectivos do Milénio”. Deste modo, o PNUD pede “uma proibição obrigatória de todos os subsídios directos às exportações o mais tardar até 2007”.

A leitura do «relatório do desenvolvimento humano» levamos a concluir que a barbárie lava mais no campo dos ricos do que dos pobres. Os dados deste relatório mostram-nos, à saciedade, que o mundo, sobretudo aquele que se considera mais evoluído e mais civilizado, é mais bárbaro do que civilizado. E mostra que regressamos à barbárie, à crueldade e à imoralidade na razão directa em que se acentua o neoliberalismo e o poder absoluto do dinheiro e do lucro. Cabe-nos também a nós professores dar aos alunos informação rigorosa sobre os caminhos e descaminhos do mundo. Só conhecendo e percebendo se pode experimentar mudar.

Nota:

O relatório completo pode ser descarregado da Internet em: <http://hdr.undp.org/reports/global/2005/>
Mais dados: ver página 40 deste número

José Paulo Serralheiro

Com tiradas “utópicas e irrealizáveis” têm-se aberto as portas à demagogia e transformado o desporto num instrumento de balbúrdia partidária (...)
O “Público” em 13/11/93 anunciava que os dirigentes do PSD durante a campanha para as autárquicas, logo secundados pelo PS, prometeram a realização dos Jogos Olímpicos no Porto em 2004! No frenesim em que transformaram a campanha, bem poderiam ter prometido o elixir da vida eterna pois seria a mesmíssima coisa.

têm-se aberto as portas à demagogia e transformado o desporto num instrumento de balbúrdia partidária. O problema já vem de longe e aqui começa o trágico. O “Público” em 13/11/93 anunciava que os dirigentes do PSD durante a campanha para as autárquicas, logo secundados pelo PS, prometeram a realização dos JO no Porto em 2004! No frenesim em que transformaram a campanha, bem poderiam ter prometido o elixir da vida eterna pois seria a mesmíssima coisa.

Passado o prazo de 2004, surgiu a candidatura a 2008. Em 30 Outubro de 1999 (Público, 31/19/99), foi o próprio Presidente do Comité Internacional Olímpico a anunciar que 13 cidades eram candidatas à realização dos JO de 2008 entre as quais Lisboa! Contudo, poucos dias depois, o Governo e o COP anunciaram não existirem condições para que tal pudesse acontecer. O secretário do COP justificava-se perante o País: “Portugal precisa, primeiro, de se afirmar

A hipotética candidatura à realização dos Jogos Olímpicos (JO) está a colocar a cúpula do olimpismo numa posição perfeitamente ridícula. As situações classificam-se entre o hilariante e o trágico.

O comandante Vicente Moura, presidente do Comité Olímpico de Portugal (COP), depois de ter sido recebido pelo então primeiro-ministro António Guterres informou solenemente a comunicação social (Público, 31/7/01): “Fiz a proposta utópica e irrealizável de Portugal receber os Jogos Olímpicos (JO). Não é importante em que ano, 2016 ou 2020...”. Rui Cartaxana expressou magistralmente a sua opinião no “Record” (1/08/01): “Totalmente de acordo, quanto à proposta. Quanto ao ano, sugiro antes 2442, que é uma capicua”. Isto é o cómico, o trágico é que o comandante não desarma.

Com tiradas “utópicas e irrealizáveis”



Marca dos Jogos Olímpicos de Beijing 2008

Jogos Olímpicos de Lisboa 2016

no plano desportivo, com obtenção de grandes resultados” (Record, 3/2/00).

Seis meses depois o problema estava resolvido! Armando Vara, Ministro do Desporto, acabadinho de tomar posse em 14/9/00, ofuscado pelo fogo de artifício de Sydney e embalado nas palavras dos nossos olímpicos dirigentes, portanto em perfeitas condições para tomar uma decisão de pelo menos sete mil milhões de euros, deu “luz verde à candidatura Lisboa 2012”, afirmando: “Há uma grande vontade de todos em avançarmos com o projecto” (Record, 1/10/00).

Felizmente, José Lello que substituiu Armando Vara emendou a mão e afirmou ao “Record” (1/7/01): “Temos de ter a noção do que podemos fazer e eu acho que lançar uma candidatura aos JO (...) é continuar a investir no discurso da retórica e não no discurso do rigor”. José Sócrates (Record, 28/7/01) reforçou: “Achei sempre ridículo e caricato alguém falar disso”. Carlos Carvalhas, respondeu à “A Bola” (13/3/02): “Nas condições actuais essa candidatura não faria sentido e poderia ser mesmo uma irresponsabilidade”. Durão Barroso esclareceu: “Primeiro temos que atingir padrões europeus de prática desportiva, depois poderemos pensar em outros desafios” (A Bola, 14/3/02). Finalmente, Marcelo Rebelo de Sousa na TVi (22/8/04) pôs um ponto final no assunto esclarecendo para quem o quis entender que quem defende a organização dos JO em Portugal não sabe o que está a dizer.

Mas os arautos dos JO de Lisboa não se deram por vencidos. Na abertura dos Jogos de Atenas, tal qual tragédia grega, foi preparado o enredo para, numa forma maviosa, envolver o Presidente da República (PR) na candidatura aos Jogos de 2016. Para que tudo parecesse perfeito foi fundada a Sagres no porto de Pireu, a fim de fazer de residência oficial do PR. Contudo, Jorge Sampaio não foi no canto das sereias do nosso olimpismo. Numa espécie de Ulisses à portuguesa fez-se amarrar ao mastro principal da Sagres, quer dizer, à nossa realidade social e recusou a hipotética candidatura: “Trata-se de um empreendimento demasiado avultado” (Record, 13/8/04).

Não se sabe quem foi o Circe de Jorge Sampaio, o que se sabe é que tem de continuar atento porque o comandante não desarma e parece querer morrer em combate. Em 30 de Agosto voltou à carga argumentando num programa

da RTP1 que a realização dos JO, para além de ter viabilidade económica, exemplificando com Atenas, contribuiria para ultrapassar a “falta de profundidade” do desporto nacional. Contudo, em Atenas as estimativas iniciais de 6 mil milhões de dólares, dispararam para 9 e espera-se que atinjam os 12 (Sport Business, 15/11/04). A situação é tal que o governo grego depois do circo, já está a cortar no pão. Quanto à “falta de profundidade”, como é fácil de entender, só será superada através de políticas de promoção da prática desportiva a montante, dirigidas à generalidade da população.

Entretanto, o País foi surpreendido por mais um momento hilariante protagonizado pelo presidente do COP, desta feita acompanhado pelo edil de Lisboa. Enquanto que o primeiro propôs uma “candidatura aos Jogos...para perder” (Record, 22/9/04), o segundo, provavelmente ainda deslumbrado pelo cenário mitológico da abertura dos Jogos de Atenas a que assistiu, declarou: “...apercebi-me do tipo de preocupações, de necessidades e investimentos que tiveram de ser feitos, e seguramente Portugal está à altura do evento” (Correio da Manhã, 27/11/04). Nem mais, nem menos!

Hoje, o desporto é demasiado importante para se brincar com ele a fim de se obterem simples “efeitos de anúncio”. Uma candidatura aos Jogos Olímpicos exige um padrão de competência e responsabilidade que não se compadece com as habituais tiradas de alguns políticos em busca de um lugar no Olimpo. Por agora, parece que as coisas arrefeceram já que, perante uma centena de figuras ligadas ao desporto (TSF, 18/1/05), o líder socialista afastou a hipótese de uma candidatura, alegando que as actuais condições económicas e financeiras “não permitem ao país entrar nessa aventura”. Valha-nos isso.

COISAS de HOLLYWOOD

Academia rejeita filme italiano candidato ao Oscar

A Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Hollywood rejeitou o candidato italiano ao Oscar de Melhor filme Estrangeiro por considerá-lo insuficientemente italiano.

A Academia rejeitou “Private”, de Saverio Costanzo, porque o filme, cujos diálogos são em árabe, hebraico e inglês, não é “predominantemente” italiano, disseram fontes da Academia.

Não há falas em italiano nem actores italianos no filme, que conta a história da família de um professor palestino preso na sua casa por soldados israelitas na Cisjordânia ocupada.

O jornal Daily Variety informou que o presidente do comité estatal de cinema italiano Instituto Luce, disse que apelará da decisão da Academia. “Esta notícia é devastadora”, disse

Luciano Sovenia ao jornal. “Eu acredito que há uma margem de discricção que deveria ter sido aplicada”, acrescentou.

A Academia convidou 91 países para apresentar um filme ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro 2006 e as candidaturas deveriam ter sido apresentadas até 3 de Outubro.

AFP

01.10

Produtivos, mas pouco

AS EMPRESAS portuguesas são pouco competitivas porque mantêm um número elevado de trabalhadores com vínculo precário e a aposta na sua formação é pouco significativa. (...) Um em cada cinco trabalhadores em Portugal é contratado a prazo, enquanto que a média comunitária está fixada numa proporção de um em cada sete empregados. A precariedade tem aumentado de forma contínua. Entre o primeiro trimestre de 2001 e o mesmo período de 2005, a população activa portuguesa cresceu 6,6%, enquanto que o número de desempregados e precários aumentou o dobro, 12,2% (...).

04.10

Margem para aumentos salariais é “muito reduzida”

A margem para a fixação dos aumentos salariais da Administração Pública em 2006 é “muito reduzida”, alertou ontem o ministro das Finanças, sem adiantar valores. Os sindicatos prometem estar atentos às propostas que vão surgir no Orçamento de Estado (OE), mas deixam um aviso: a perda de poder de compra verificada nos últimos anos não pode prosseguir.

04.10

Formação contínua de professores pode salvar politécnicos da falência

O Governo vai disponibilizar trinta milhões de euros para acções de formação contínua de professores do ensino básico que deverão ser leccionadas, na sua maioria, por docentes de institutos politécnicos. Verbas para reforçar o orçamento dos politécnicos, alguns deles em risco devido à falta de alunos.

08.10

ME aprova refeição na escola

As câmaras municipais vão poder candidatar-se, até ao fim do ano, ao programa de fornecimento de refeições nas escolas do primeiro ciclo, segundo despacho do Ministério da Educação (ME). O programa, que permitirá o fornecimento de refeições a todas as crianças da antiga primária, é uma das prioridades do governo socialista para melhorar a qualidade neste grau de ensino.

Sem premeditação, deixei o Marcos no cruzamento de três histórias. Foi o seu olhar sempre atento que me surpreendeu na encruzilhada narrativa. Se foi assim, assim teria de ser. Sem me dar à tarefa de as re-ligar, ou delas extrair uma moral comum, assim as deixei expostas a eventuais leituras.

Poderão dizer alguns especialistas que o estádio de desenvolvimento sócio-moral de uma criança com a idade do Marcos não comporta a compreensão profunda destas histórias. Mas que especialista será capaz de medir tal profundidade? E, se o Marcos me escuta sem pestanejar, é porque é tão profunda a sua compreensão, que entende que o seu avô está contando histórias a si próprio, enquanto as partilha com o seu neto.

A primeira aconteceu no fim dos anos sessenta, num tempo em que a juventude deste país tinha por curto horizonte uma guerra em África e fronteiras solidamente vigiadas. O João, futuro professor e protagonista comum das três histórias, era, ao tempo, um jovem quase a fazer vin-

A família estava ausente. Só a irmã mais nova o atendeu. Olhos chorosos, sem dizer uma só palavra, abriu a porta e, como era habitual, conduziu-o até ao quarto do Paulo. Em cima da cama, estava um poema de despedida. Na certidão de óbito, o médico registou a hora exacta do suicídio: “vinte horas e trinta minutos”.

No último ano dessa fatídica década, muitos amigos do João optaram por transpor a fronteira a caminho do exílio. Outros passaram a última das fronteiras: a superfície de um rio, ou o mergulhar no ácido das drogas pesadas. Era o que estava prestes a suceder com o Pedro, quando o João o encontrou, caído na cave de um bar.

Exangue, com um olhar manso, implorou ao João que lhe injectasse a droga nas massacradas veias. Em desespero, o João fez a seringa em pedaços. E implorou:

— Pedro, pára enquanto é tempo! E deixa andar o barco. Um dia, ele há-de encalhar...

Chamou uma ambulância. Acompanhou o Pedro ao hospital. Mas, quando o deixou, estava quase certo de que a morte lhe iria levar mais um amigo.

A vida fê-los percorrer diferentes caminhos. O João passou à clandestinidade, na oposição ao regime ditatorial. E não mais voltou a ver o Pedro. Decorridos vinte anos, viajou até Paris. Enquanto lia as inscrições nas paredes do Arco do Triunfo, entretinha os ouvidos em conversas de gentes de origem diversa, numa multiplicidade de idiomas que nem tentava decifrar. Subitamente, num português com sotaque francês, uma voz familiar fê-lo voltar-se:

Deixa andar o barco. Um dia, ele há-de encalhar...

Por detrás de um rosto burilado por muitos anos e duras experiências, reconheceu o olhar manso do seu amigo Pedro. Abraçaram-se em silêncio. Choraram em silêncio. Haverá palavra, numa qualquer língua, que faça sentido ser dita, quando se saboreia o resgate de uma vida?

E assim ficaram, sorrindo, longos e saborosos instantes. Depois, desceram a avenida, conversando, como se fora há vinte anos... O Pe-

Fronteiras e oportunidades

te anos. Hesitava entre passar a fronteira e o ficar. Exilava-se cá dentro e por dentro. Habitava secretas fraternidades, que desenhavam futuros sem fronteiras nem medos. Eram fraternidades precárias, que sofriam a erosão das prisões da polícia política, desertificadas por sucessivas fugas para a aventura e para a morte.

Encontrou o Paulo, num cineclube e conversaram sobre o último filme do Bergman. O Paulo disse sentir-se sufocado pelo silêncio e pela indiferença reinantes no seu país de brandos costumes. Depois, foi cada qual para seu destino. O Paulo, sozinho. O João, seguido por um “cinzentão” da polícia política já seu conhecido de outros passeios.

Já passava da hora de jantar, quando o telefone tocou. Um irmão do Paulo perguntava se o João o havia visto nesse dia. Era o dia de o Paulo fazer dezoito anos. A festa-surpresa estava preparada, a mesa posta, mas o Paulo ainda não chegara a casa.

O João tratou de o sossegar. Eram nove horas da noite. Estivera com o Paulo até às oito horas. No caminho entre o cinema e a casa não gastaria mais de meia hora. Mas deveria ter-se encontrado com amigos. Estaria a comemorar...

Na manhã seguinte, o João passou pela casa do amigo, para lhe dar uns “parabéns atrasados”.

dro passara longos meses lutando contra a tentação do regresso à heroína, agarrado a uma frase que usava como âncora: Deixa andar o barco. Um dia, ele há-de encalhar. Andara por hospitais e clínicas de recuperação de toxicod dependentes. Refizera a vida. Casara com uma cidadã francesa. Tinha dois filhos. Considerava-se uma pessoa feliz.

Quando regressou de férias, o João vinha mais atento a fronteiras e oportunidades. Mais ou menos por essa altura, Lucas já contava doze anos de idade. Foi transferido para a escola do professor João.

Na escola de onde viera, tinha passado seis anos no fundo da sala, sem sair da primeira classe. Estava rotulado de autismo, imaturidades e atrasos vários, como escrevera a psicóloga no relatório. Também enfermava de epilepsia e incontinência urinária.

Com persistência e trabalho de equipa, os professores da escola do João foram montando cerco a um Lucas relutante de contacto, ou sequer de ténues aproximações. Durante semanas, foi impossível passar a fronteira que bordejava o círculo vazio que o Lucas a todos impunha. Até que, certa manhã, o professor João se apercebeu do interesse do Lucas por uma revista que estava lendo, e deixou-a sobre a mesa. O Lucas logo a apanhou e foi sentar-se no canto da sala.

Absorvido pelo conteúdo da revista, não deu pela aproximação do professor, que se sentou ao seu lado, e o sossegou. Disse-lhe que poderia ficar com a revista, se a quisesse. Aquietado, o Lucas pousou o dedo indicador sobre a legenda da fotografia de um carro.

Queres saber o que está aí escrito?

O Lucas não respondeu. Mas o professor João leu a legenda: Ford.

O Lucas deslocou o dedo para a legenda da gravura ao lado.

Queres saber o que está aí escrito?

O Lucas acenou com a cabeça. E o professor disse: Peugeot.

De gravura em gravura, o João foi ditando ao Lucas: Nissan, Renault, Volvo, Toyota...

O Lucas, que, ao cabo de seis anos, nem o seu nome escrito conseguia reconhecer, aprendeu a ler e a escrever... em três meses. Pelo método global de palavras, como é de ver... Aprendeu a ler e a escrever em português, mas também em inglês, em francês, em alemão, em sueco. e até mesmo em japonês! ...

Não se pense que eu defendo o espontâneo e o improvisado na aprendizagem. Apenas apelo à atenção e à sensibilidade dos educadores. Peço-lhes que saibam identificar fronteiras. Mas que também saibam gerar e gerir oportunidades.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Reconhecer, valorizar, respeitar e estimar aqueles que escolheram o exercício da docência como carreira profissional, é este, em síntese, o grande apelo que a UNESCO vem renovando anualmente por ocasião do Dia Mundial do Professor (5 de Outubro). Em mensagens conjuntas com organizações como a ILO, a UNDP e a UNICEF, pretende-se assim exortar os governos e as comunidades de todo o mundo a tomarem medidas que ajudem a enaltecer o papel crucial dos seus professores, porque eles «fazem a diferença», «ajudam a abrir as portas de um mundo melhor», «são testemunhos vivos de uma formação ao longo da vida» e «a grande força da mudança social». No seguimento de máximas como estas, e antecedida por um simples «bravo e obrigado, apreciamos o vosso trabalho» (2004), a divisa agora escolhida pelas Nações Unidas aponta para a existência de «professores de qualidade» como condição de «uma educação de qualidade» (2005). Entende-se, justamente, que sem profissionais motivados, reconhecidos e apoiados no seu profissionalismo e capacidade de entrega, não é possível falar em qualidade da educação.



© Ana Alvim

Ora, contrariando o sentido de todas as recomendações internacionais, no lugar de palavras de apoio e incentivo, os professores portugueses têm vindo a ser bombardeados com mensagens agressivas que, como sabemos, em nada contribuem para o prestígio do sistema e para o bom funcionamento das instituições. Em Outubro de 2005, no dia concebido para festejar e aplaudir o seu trabalho, os professores portugueses foram obrigados a sair à rua para mostrar a sua indignação e o seu descontentamento. Os professores portugueses sentem a sua profissão em risco, socialmente desqualificada e ameaçada de proletarização por decisões que, na verdade, ignoram a riqueza, a singularidade e a complexidade que fazem de cada «tempo de escola» um tempo precioso de vida, de aprendizagem e de experiência humana. Com justificado sentido de oportunidade, as editoras apressam-se a oferecer «manuais de ajuda» e «pacotes de sobrevivência». Enfim, sinais de um tempo triste, desencantado e perigosamente pessimista, sintomas de uma democracia doente.

Dentro da classe, assistimos a reacções contraditórias. Algumas pessoas confessam-se mesmo pouco, ou nada, incomodadas com este estado de coisas porque, afinal, são capazes de responder por anos de esforço e dedicação. Não se deixem enganar caros colegas, o discurso de desqualificação atinge-nos a todos, sem excepção. A perversidade deste discurso está até no modo como faz obscurecer as boas práticas e, por vezes, nos rouba o ânimo para persistir no movimento quotidiano de produção da mudança, necessária e possível. Para «dar a volta à situação», o que é preciso é investir em gestos, pessoais e colectivos, que nos permitam atestar o poder de uma profissão coesa e solidária. Que o mesmo é dizer, que nos permitam afirmar o orgulho de pertencer a uma profissão intelectualmente exigente, construída à medida da sua relevância social e humana.

Também a este propósito, é importante ouvir a voz das crianças e dos jovens. No mês de Maio de 2002, em Nova Iorque, teve lugar a Sessão Especial das Nações Unidas sobre a Infância onde, pela primeira vez, as crianças estiveram presentes na qualidade de delegados oficiais. Não foi, pois, por acaso que a mensagem conjunta do dia 5 de Outubro desse ano incluía uma chamada de atenção para as palavras sobre os professores que haviam sido proferidas, nessa sessão internacional, pelos

Professores, qualidade e mudança

ÉTICA e profissão

Isabel Baptista
Universidade Católica
Portuguesa, Porto

Considerando os imperativos de desenvolvimento humano deste milénio, a preocupante escassez de professores verificada em muitas partes do mundo, associada à progressiva desmotivação em relação a tarefas relacionadas com a docência, deve, só por si, funcionar como sinal de alerta. É preciso, é urgente, tornar a actividade docente profissionalmente atractiva para as novas gerações. O que, antes de mais, passa por encorajar e motivar aqueles que já a exercem, que a escolheram e que diariamente a honram com a sua dedicação profissional.

Num mundo tão «desconcertado» e polifónico, como este em que vivemos, desvalorizar a força cívica dos consensos produzidos no espaço de uma cidadania planetária constitui, em nosso entender, uma absurda irresponsabilidade. Tanto mais absurda quanto ela nos aparece protagonizada por quem, corporizando funções de Estado, tem a obrigação de liderar o processo de amadurecimento da opinião pública. Com efeito, não se promove a qualidade da educação através de um discurso público que, afinal de contas, não faz mais do que incentivar as vozes de um senso comum feito de demagógicos «evidentes», isto é, de «verdades» que, de tão evidentes, mentem, conforme alerta António Nóvoa (2005).

jovens delegados. É que, «por mais sofisticados que possam tornar-se os instrumentos utilizados na actividade docente, eles não podem substituir o contacto humano, a compreensão e a ponderação de um professor com preparação profissional» (UNESCO, 2002). Os professores são agentes privilegiados de proximidade humana, são adultos de referência num mundo que reclama valores como a consideração, o cuidado e a capacidade de assumir responsabilidade perante o outro. Ou seja, além do mais, fomentar um clima de suspeição e de desrespeito pela função docente corresponde a uma péssima lição cívica que, como será fácil de prever, acabará por revelar «custos sociais» muito elevados.

Repetimos, num tempo socialmente comprometido com ideais de progresso humano, de paz, de justiça e solidariedade, a palavra de ordem é valorizar, respeitar reconhecer e estimar os professores, em cada espaço de aula, em cada escola, em cada comunidade, em cada país.

HOMENAGEM

Chomsky considerado o mais relevante intelectual do mundo

O linguista americano e crítico da política externa norte-americana Noam Chomsky foi recentemente considerado o intelectual público mais considerado a nível mundial, de acordo com uma sondagem realizada pela revista britânica Prospect/Foreign Policy.

Conhecido pelas suas críticas contundentes à Guerra do Vietname e à política externa

americana nos últimos 40 anos, Chomsky, de 76 anos, relegou para segundo e terceiro lugares o romancista e académico italiano Umberto Eco e o professor da Universidade de Oxford Richard Dawkins. Vaclav Havel, o dramaturgo e ex-presidente checo que liderou a «Revolução de Veludo» de 1989 na ex-Checoslováquia, ficou em quarto.

Ao saber da distinção, Chomsky não se mostrou impressionado e declarou ao jornal britânico The Guardian que não valorizava muito este tipo de sondagem, ironizando com a possibilidade de ela ser, muito provavelmente, obra de alguns amigos seus.

10.10

Estudantes portugueses são dependentes da família

As famílias são as principais responsáveis pelo financiamento dos custos de formação dos estudantes portugueses, conclui o estudo "Euros-tudents 2005" (...). Ao contrário do que sucede noutros países da União Europeia (UE), a frequência de um curso superior em Portugal não significa o início da independência. Para 55 por cento dos estudantes, a casa dos pais continua a ser a sua residência ao longo do curso (e muitas vezes mesmo depois de concluído), ao passo que na Finlândia apenas cinco por cento dos estudantes permanece com os pais.

11.10

Crise não afecta lucros das 500 maiores empresas

A crise económica não afectou os resultados das 500 maiores empresas portuguesas não financeiras, as quais, em 2004, registaram uma subida nos lucros líquidos de 42,1%, conclui um estudo de Eugénio Rosa, economista da CGTP. O crescimento dos lucros verifica-se em paralelo com uma subida mais ligeira quer das vendas (+7,1 %) quer do valor acrescentado bruto (+ 21,3 %).

12.10

Federações estão de acordo com medida do Governo

A Federação Nacional dos Professores e a Confederação Nacional das Associações de Pais consideraram (...) "positiva" a iniciativa do Governo de obrigar as escolas a elaborarem planos de recuperação para alunos com maus resultados. Esta medida, que deverá arrancar no segundo período deste ano lectivo, destina-se aos alunos com taxa de insucesso ou àqueles que reprovem.

16.10

Privadas perderam 50% dos alunos em seis anos

Entre 1998 e 2004, as universidades privadas perderam 30% dos seus alunos, mais de 2500 por ano, arrastando o ensino superior particular e cooperativo para uma quebra de quase 20 mil estudantes. Este ano, com a introdução de uma nota mínima nas provas de ingresso, o cenário promete agravar-se, esperando-se uma quebra superior a 20% (cerca de quatro mil) no número de alunos que se inscrevem pela primeira vez.

O Ministério do Interior russo informou que serão instalados detectores de metais nas escolas no dia 1º de setembro, como parte das novas medidas de segurança para o começo do ano letivo do país. Estas medidas de segurança foram adotadas para prevenir ataques terroristas como o de setembro do ano passado em uma escola da cidade de Beslan.⁽¹⁾

Recebi com alguma surpresa a notícia acima. Não pelo motivo que leva as autoridades russas a tomarem tais providências, mas por perceber que tal medida de segurança não é "privilégio" de alguns países. Ao contrário, parece que a violência escolar, tal como uma epidemia sem controle (ou motivos aparentes) está obrigando as autoridades escolares a rever suas estratégias de prevenção. Por conseguinte, todos acabam sendo obrigados a conviver com (e até desejar) algumas das (nada amistosas) práticas de controle social.

O espaço escolar – tido e reconhecido como um espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo – parece não produzir mais aquela sensação de segurança desejada por pais, alunos, professores e autoridades. Ao contrário, o aumento da violência, constantemente noticiado pela mídia, aponta para inúmeras contradições, não muito fáceis de resolver, já que a violência parece ter se banalizado em um cotidiano de inú-

se tudo (ou quase tudo), embora a aceitação de algumas das ações de prevenção e controle nem sempre seja tranqüila. Independente das reações às ações implementadas, a mídia noticia as vantagens das novidades tecnológicas que foram criadas para nos prevenir dos riscos a que estamos continuamente expostos (mas que também nos vigiam e nos controlam). São os controles eletrônicos, a revista pessoal, os raios-x, os cartões magnéticos, as câmeras filmadoras, os detectores de metais, os identificadores digitais, a leitura da íris (e seus microfilamentos), assim como aquelas que identificam as pessoas através de algumas características inusitadas: medidas e ângulos do rosto; cadência e frequência da voz; geometria da orelha; ângulos das partes do corpo durante o andar; e através dos vapores e odores (ou seja, nossos cheiros).

Enfim, uma série de mecanismos e tecnologias que tentam resolver ou diminuir um mal (que parece estar) "fora de controle". E talvez nisto resida a maior contradição das medidas adotadas, pois, ao não conseguirmos comprovar que viver em sociedade não implica correr riscos, nos sentimos obrigados a aceitar todo e qualquer dispositivo que busque resolver este problema crônico, mesmo que o custo deste benefício signifique a perda de algumas de nossas ilusões, tal como a liberdade de que podemos ou não aceitar o controle imposto por tantas máquinas indesejadas.

1) Notícia enviada por correio eletrônico por TAM News Clipping, edição de 30 de agosto de 2005.

Ano letivo russo começa com detector de metais nas escolas

Violências incontroláveis: nas escolas e fora delas

meras adversidades e ter se transformado em um interessante produto midiático.

Episódios marcantes ocorridos nestes últimos anos em diferentes países nos levam a pensar sobre o que está ocorrendo e os motivos que levam alguns jovens a cometerem ações violentas contra seus colegas e professores. No Brasil, casos de violência escolar são frequentes, embora não tenhamos notícias da prática de "massacres" coletivos, em que poucos matam muitos, tal como ocorreu em passado recente, nos Estados Unidos, mais de uma vez: em Columbia (em 1999), em San Diego (em 2001) e em Cleveland (em 2003). Também na Argentina, no ano passado, um adolescente de quinze anos matou quatro colegas e feriu outros cinco com uma pistola. Na Alemanha, em 2002, um outro adolescente também disparou contra colegas, ferindo e matando.

De um modo geral, a violência praticada nas escolas alarma a sociedade pela diversidade de crimes cometidos, mas também pela dificuldade de enfrentá-la. Independente de suas causas, parece ser consenso que devemos combatê-la para podermos "viver em paz". Parece ser consenso também que, para combatê-la ou evitá-la, todas as ações possíveis devam ser realizadas.

Para tanto, na tentativa de combate à violência nas escolas e fora delas, justifica-



CULTURA e pedagogia

Cristianne Famer Rocha
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Consultora da Organização Pan-Americana de Saúde (OPS/OMS), em Washington (USA). Colaboradora permanente do jornal a Página.



© Ana Alvim

“...amanhã vou acordar, vou fazer a mesma coisa, depois, vou... venho pelo mesmo caminho e vou estar a pensar na mesma coisa e vou-me vestir da mesma maneira... Fogo! é sempre a mesma coisa...”

O “Mundo do Secundário”, esse desconhecido (III)

Nas duas últimas colaborações aqui inseridas, dei conta de algumas notas que temos vindo a respigar dum trabalho de investigação (Projecto JOVALES) que tem por objecto o “Mundo do Secundário”.

Recuperando o essencial do que, então, dizia (cf. N.ºs 148, Ag./Set05 e 146, Junho05) a propósito do tipo de relação que a população do Ensino Secundário mantém com o trabalho escolar, lembrarei que, numa primeira leitura, identificámos três grandes tipos de população escolar: 1 – a que se rege pelo princípio de identidade; 2 – a que se rege pelo princípio da experimentação e 3 – a que se rege pelo princípio da estranheza.

De passagem, seja dito que, relativamente a cada um destes grandes tipos, outros subtipos são reconhecíveis, mas não vêm aqui ao caso. Vamos hoje deter-nos com algum pormenor na população de tipo 3 – a que se rege pelo princípio da estranheza, dado que nos textos anteriores nos ocupámos essencialmente dos dois primeiros tipos (o princípio da identi-

ficação e o princípio da experimentação), mal aflorando o terceiro.

Caracterizámos anteriormente a estranheza como uma forma de “relação escolar” em que se desenvolve um duplo movimento de indiferença entre a escola e o aluno que acaba por assumir a dimensão de um não reconhecimento mútuo, especialmente no que toca à mensagem cognitiva da escola. Com a expressão “duplo movimento de indiferença” quer-se dizer que tanto por parte da escola como por parte do aluno se gera uma estrutura de relações que não se interceptam mutuamente, resultando daí uma espécie de pacto de silêncio no que respeita ao desenvolvimento do trabalho escolar. Na prática, este não reconhecimento significa explicitamente que o aluno enquanto tal não existe para a instituição e vice-versa, a escola para o aluno tende a não ser mais que um espaço de relações sociais, frequentemente gratificante como tal.

Não se pense, todavia, que esta estrutura de relações obedece a uma lógica deliberada de tipo psicológico e, portanto, culposo por parte de qualquer das partes envolvidas. A lógica que está em causa é mais complexa e remete para um domínio de causalidade que tem tanto de sistémica, como de estratégica. Da parte da instituição escolar, o que dá racionalidade ao seu trabalho e o que determina a legitimidade da sua acção é a obediência ao princípio da identidade, isto é, à necessidade de promover a reprodução do “mesmo” de modo a assegurar a maior homogeneidade possível ao nível dos produtos, independentemente das condições do tempo e do lugar, embora discursivamente, se tenda a enfatizar a necessidade de atender à heterogeneidade dos públicos escolares. Por definição, à instituição importa assegurar que todos os alunos se expressem como aquela nossa entrevistada a propósito do significado do seu trabalho: “...amanhã vou acordar, vou fazer a mesma coisa, depois, vou...venho pelo mesmo caminho e vou estar a pensar na mesma coisa e vou-me vestir da mesma maneira... Fogo! é sempre a mesma coisa...”

A regularidade compulsiva garante à instituição a sua forma de existência e estranho seria que pudesse ser de outra maneira. Esta chamada “ordem espontânea” impede que a instituição pense que pode ser de outra maneira, isto é, impede que se pense na realidade do outro como diferente. Da parte do “outro”, do aluno, especialmente do aluno que ainda o não é – do que não se rege pelo princípio da identidade – espera-se justamente o contrário, isto é que não se reconheça numa realidade que não faz parte de si. A coexistência possível é, então a mútua “ignorância” e a estranheza mais radical por parte dos alunos é aquela que se exprime em situações que eles já não são capazes de identificar como incompatíveis com a escola: os telemóveis ligados em cima das carteiras em modo de silêncio, o fazer graffitis na frente dos professores, o levantar-se para ir deitar um lenço no cesto dos papeis enquanto o professor expõe a matéria...

A partir daqui, a relação pedagógica só é possível através da cumplicidade e da clandestinidade institucional... mas, então, trata-se de outra escola.

FORMAÇÃO e trabalho

Manuel Matos

mrmatos@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Empresas francesas inserem jovens saídos do sistema educativo

O ministério do trabalho francês assinou recentemente um protocolo com doze grandes empresas daquele país no sentido de estas promoverem a celebração de contratos de profissionalização no contexto das suas políticas de recursos humanos.

Estabelecido no final de 2004, o contrato de profissionalização, que substitui todos os antigos

contratos em alternância, é um contrato de formação concebido para dar resposta às dificuldades de inserção profissional dos jovens sem qualificações saídos do sistema educativo, visando, ao mesmo tempo, a reinserção de activos no desemprego.

O acordo de parceria prevê que as empresas não tenham custos associados a esta iniciativa para

além do pagamento do salário, informando o ministério dos contratos assumidos. O ministério, por seu lado, compromete-se a informar e a direccionar os jovens que procuram emprego para estas empresas. Até ao momento, foram assinados cerca de 35 mil contratos ao abrigo deste programa.

AFF

18.10

Menos 350 milhões para despesas com pessoal

O Governo pretende diminuir no próximo ano a despesa pública em 1,6 por cento, o que representa uma redução de mais de 1,7 mil milhões de euros (...). As despesas com pessoal vão ser reduzidas em 350 milhões de euros, para 13,4 mil milhões, o que dará pouca margem de manobra para os salários dos trabalhadores do Estado.

18.10

Sistema previdencial entra em défice estrutural em 2015

A situação na Segurança Social é pior do que se pensava. O mau desempenho das economias portuguesa e europeia nos últimos anos e o menor optimismo quanto ao crescimento económico futuro, combinados com uma aceleração do envelhecimento demográfico no país, deterioram as previsões oficial quanto ao equilíbrio financeiro do sistema.

20.10

Estado pouparia 1 milhão no ensino do Inglês

O Estado poderia poupar mais de um milhão de euros se fizesse a contratação directa, pelo Ministério da Educação, de professores de inglês (grupos em que existem 4 336 docentes desempregados) para o ensino desta língua no ensino básico, afirma uma Associação Sindical de Professores.

20.10

Filhos de pais ricos melhores alunos

Há uma forte relação entre o nível sócio-económico cultural e o desempenho escolar dos alunos. Esta foi uma das conclusões a que chegou um estudo feito ao longo de cinco anos em 31 escolas com ensino secundário. Durante a apresentação dos resultados, os investigadores criticaram a organização de listagens - vulgarmente conhecidas por "rankings" - das escolas secundárias (...) por constituírem a imagem mais "lifoilizada e ignorante" que se pode ter sobre o que é uma escola.

20.10

Estudo mostra que alunos estão satisfeitos com a escola

Os alunos portugueses do ensino Básico e Secundário, e também os encarregados de educação, têm uma opinião positiva da escola, segundo dados (...) divulgados por um estudo da Fundação Manuel Leão. A opinião que os estudantes consultados - dos 7.º, 9.º e 11.º anos - têm sobre a escola é satisfatória, apesar de a impressão ser progressivamente menos positiva à medida que se avança na escolaridade.

Na vida, «nem sempre o que parece é», como diz um ditado popular, e no que à avaliação das pessoas diz respeito cada vez mais isto se aplica apropriadamente, apeteendo imitar a célebre frase do anarquista espanhol: “Há governo? Então, estou contra!”.

com que nos confrontamos e promover a sua transformação (se for caso disso), seja para validar ou contestar determinadas políticas, etc. Numa frase, a avaliação parece estar presente em todas as esferas da actividade humana.

Na vida, «nem sempre o que parece é», como diz um ditado popular, e no que à avaliação das pessoas diz respeito cada vez mais isto se aplica apropriadamente, apeteendo imitar a célebre frase do anarquista espanhol: “Há governo? Então, estou contra!”. Com efeito, nos últimos anos, a avaliação tem vindo a ocupar um lugar central nos discursos de políticos (normalmente situados à direita, mas também de muitos outros que se afirmam, por enquanto, como socialistas ou, eufemisticamente, de centro-esquerda), de gestores (tanto públicos como privados), de administradores dos principais grupos económicos, dos economistas de serviço nos principais órgãos de comunicação social (apresentando, curiosamente, quase todos uma argumentação muito parecida...), de directores dos principais jornais de referência e de politólogos da mais variada formação e que pululam por tudo quanto é comunicação social.

Quais as razões para esta súbita emergência da avaliação na época em que vivemos? Será que aqueles actores, subitamente legitimados por um saber apresentado como inquestionável, estão verdadeiramente interessados na promoção das pessoas e do seu desenvolvimento? Será que o seu interesse se prende com a erradicação da pobreza, do desemprego,

A avaliação, tomada na sua acepção porventura mais ampla e, portanto, mais próxima do pensamento comum, é um daqueles tópicos que ninguém parece em condições de contestar, isto é, todos estamos de acordo quanto à sua necessidade, seja para promover a melhoria do desempenho das pessoas e das organizações, seja para conhecer as realidades

A «Nova Direita» e a educação (IV)



© Adriano Rangel

da precariedade do trabalho, da insegurança na velhice e da selecção social (ainda produzida em larga escala) pela escola?

A sensação (para não dizer a certeza) que temos quando os lemos e os ouvimos é que se trata exactamente do contrário, o que nos coloca perante o cinismo em todo o seu esplendor. É necessário «reestruturar» uma empresa (leia-se: despedir pessoas)? É necessário «reformular» a Administração Pública (leia-se: diminuir drasticamente o número de funcionários públicos, transformados recentemente em perigosos inimigos públicos)? É necessário «credibilizar» o sistema educativo? A solução é simples, eficaz e eficiente: nos primeiros casos implemente-se a avaliação do desempenho dos trabalhadores e dos funcionários e, no último, proceda-se à generalização dos exames a todos os níveis do sistema educativo, apresentada como necessária, inclusive por ilustres académicos, como a única fórmula para a credibilização do mesmo.

«A armadilha da avaliação» é um título que nos parece ajustado para qualificar esta centralidade da avaliação, entre nós, nos últimos anos, replicando experiências ocorridas em alguns países centrais e com consequências comprovadamente nefastas. Pobre país se não souber responder correctamente a este conjunto maquiavélico de propostas angelicamente decorado.

Os do 9ºA falaram sobre as suas férias: Espanha, Algarve, Alemanha e até Maldivas (...)
Os alunos do 9ºD, a propósito de férias, falaram das duas ou três idas à praia local, da maravilha de poderem ficar a ver televisão pela noite dentro, dos jogos de futebol na rua.



© Ana Alvim

“Coisas do outro mundo”

ENTRELINHAS e rabisco

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

O primeiro dia de aulas é para se conversar um pouco com os alunos, o que, não parecendo, é extremamente importante.

Os do 9º A falaram sobre as suas férias: Espanha, Algarve, Alemanha e até Maldivas.

Estes alunos têm em casa as melhores condições sócio-económicas (boa comida, conforto, bons médicos e pais - apesar das inúmeras ocupações - com disponibilidade de tempo) e uma condição cultural que lhes vai permitir quer uma mais fácil adaptação aos conteúdos veiculados pelos professores e pelos manuais, quer um melhor acesso às ideias em termos de significação comunicacional.

São também aqueles a quem a escola parece oferecer melhores oportunidades. Ao longo de todos os anos de permanência nos estabelecimentos de ensino, estes alunos têm, genericamente:

- os melhores horários, com aulas de manhã e só duas tardes ocupadas (e nunca à sexta-feira);
- as reuniões em horários mais acessíveis para os encarregados de educação;
- um grupo de professores efectivos que se sente contente por os acompanhar ao longo do 3º ciclo e por os receber no Secundário.

Muitas vezes, estas turmas formam-se assim no primeiro ciclo ou mesmo no pré-escolar; não se desfazem no segundo ciclo, nem no terceiro; obra do acaso ou não,

têm geralmente muitos filhos de professores e de funcionários das respectivas escolas e de outras, alguns filhos de médicos ou de engenheiros, advogados; um ou dois alunos não pertencem a esta “casta”, garantindo a “heterogeneidade”, mas ficando quase sempre retidos no primeiro ano do ciclo, como se tal não fosse previsível.

São tidas por turmas com sucesso académico e sem problemas comportamentais relevantes.

Acontece que os alunos do 9º A não precisam da Escola Pública para quase nada daquilo que ela, tradicionalmente, é suposto oferecer: têm em casa bons computadores com acesso à Net (que “sabe” muito mais do que qualquer professor), têm famílias com um conhecimento e um domínio do mundo enormes, têm “diciopédias”, livros, jornais e revistas. O que a escola lhes pode oferecer é “o outro lado do mundo”: outras ideias, formas de viver, diferenças, valores humanos. Mas se os alunos do 9º A, oriundos do mesmo meio sócio-cultural vivem “fechados” nas suas turmas de “iguais a si mesmos”, como poderão aprender alguma coisa sobre a vida e o respeito pelos outros?

Que responsabilidade tem a Escola Pública, transmissora dos mais importantes valores, democráticos e não só, perante estes futuros cidadãos?

Os alunos do 9º D, a propósito de férias, falaram das duas ou três idas à praia local,

da maravilha de poderem ficar a ver televisão pela noite dentro, dos jogos de futebol na rua. Nem falaram na fome, no pai que é já o terceiro padrasto, na cama partilhada com primos e irmãos, nas dores de barriga, no longo caminho a pé para chegar à escola debaixo de chuva, sem um casaco; que agora há-os baratos, mas não há tempo nem lembrança para os ir comprar.

Já não é uma turma que venha “de trás”. No infantário eram vinte e oito. Dois repetiram a sala de cinco anos, por “falta de maturidade”; cinco demoraram mais de três anos a aprender a ler; três foram retidos no quinto ano por dificuldades a Língua Materna; quatro ficaram no sexto, por causa da brincadeira; no sétimo, retiveram-se seis, devido à Matemática e às Ciências Físico-Químicas e mais qualquer coisa; no oitavo foram as faltas: os primeiros cigarros e os beijos iniciais. Da turma primitiva não restam senão dois; mas não se pense que a sala está vazia. Não. Se uns foram ficando para trás, outros foram chegando, já também bastante atrasados. Nunca chegaram alunos que as escolas considerassem “bons”.

O 9º D tem hoje vinte e seis alunos com idades entre os quinze e os dezassete anos. Fizeram na escola um percurso errante entre as aulas em que não viram interesse e os recreios e o lado de lá das grades, muito mais atractivos. Poucas vezes sentiram que as SUAS escolas - apesar do esforço de alguns docentes, nomeadamente aqueles mais jovens a quem, felizmente, foram entregues ano após ano - lhes tivessem oferecido alternativas ao seu modo de viver “herdado” dos pais e dos avós que nunca andaram na escola ou a abandonaram bem cedo. Muitos serão os jovens sem rumo da sociedade perdida no futuro. E os que apesar de tudo isto conseguirem singrar serão os verdadeiros heróis da posteridade.

Que responsabilidade para a Escola Pública? Quem é necessário servir em primeiro lugar? Que sociedade democrática? Que futuro para os nossos filhos?

Felizmente esta história de “coisas do outro mundo” não acontece em todos os estabelecimentos de ensino. Há-os, felizmente, bem conscientes do seu papel educativo na sociedade em que vivemos. São “histórias”... ouvem-se por aí, às vezes. Talvez aconteçam de quando em quando.

Para nossa vergonha.

ANALFABETISMO

Venezuela erradica analfabetismo

O ministro venezuelano da Educação e Desporto, Aristóbulo Istúriz, anunciou, no final de Outubro, que este país tinha conseguido erradicar o analfabetismo, nomeadamente através da ajuda do programa de alfabetização cubano “Yo sí puedo” (Sim, eu posso), que garante a aprendizagem da leitura e da escrita em sete semanas.

Os progressos da Venezuela nesta área haviam já sido comprovados anteriormente pela Unesco, para quem aquele país estaria “muito perto de obter a alfabetização universal”, cumprindo o objectivo que o Fórum Mundial da Educação, celebrado em 2000, em Dacar, fixou para 2015.

Istúriz afirmou ainda que este resultado faz parte de um plano mais vasto, que inclui a gra-

tuitude das escolas básicas, a alimentação dos alunos, o pagamento de um “salário digno” aos professores, material escolar comunitário e tecnologia informática. Desde 1998, o orçamento destinado à educação subiu de 2,8% para 7% do PIB. “Para nós, o velho Estado é o governo; o novo Estado é o governo e o povo”, concluiu Istúriz.

AFF



© Ana Alvim

“Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos”

Rui Vieira de Castro, da Universidade do Minho, em entrevista à Página

Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, onde dirige actualmente o Departamento de Metodologias da Educação, Rui Vieira de Castro desenvolve a sua actividade docente nesta universidade em disciplinas da área do ensino do Português em cursos de graduação e pós-graduação.

O seu trabalho de investigação tem elegido como áreas principais o ensino do Português e a educação e literacias. Foi Investigador Responsável dos projectos Estatuto, funções e história do manual escolar (1995-1999) e Promoção do ensino da língua portuguesa em Moçambique: Práticas pedagógicas e materiais curriculares (2001-2005), ambos apoiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Coordenou, com Licínio Lima, o projecto Literacias em contexto de trabalho, promovido pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho. Foi Membro da equipa do projecto Literacias. Contextos, Práticas, Discursos, coordenado por Maria de Lourdes Dionísio, financiado pela FCT. Actualmente, é Senior Developer do Projecto Staff and Institutional Development for the National University of East Timor, desenvolvido no quadro do Programa ASIA-Link da Comissão Europeia.

Foi Presidente da Direcção da Associação Portuguesa de Linguística no biénio 1998-2000. Actualmente, é Vogal da Direcção da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas. Foi também Director, entre 1998 e 2003, da Revista Portuguesa de Educação.

Acaba de publicar, em co-organização com Maria de Lourdes Dionísio, o livro O Português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário, da editora Almedina.

O que demonstram os estudos mais recentes sobre literacia em Portugal?

As preocupações com a literacia são relativamente recentes no nosso país. O primeiro estudo extensivo, de âmbito nacional, coordenado por Ana Benavente, data do início da década de 90, mas é essencialmente a partir da divulgação dos resultados do PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) que esta questão começa a ganhar relevo.

Este estudo, efectuado junto de jovens dos 15 anos dos países da OCDE e de alguns outros países situados fora desta organização, veio mostrar que, em função dos critérios que foram utilizados, os jovens portugueses ficam colocados numa situação manifestamente preocupante no que se refere a capacidades no domínio da extracção de informação e de interpretação de textos, bem como de avaliação do conteúdo e formato dos textos.

Apesar disto, julgo que em Portugal houve uma leitura demasiado catastrofista destes resultados, passando-se a ideia de que os nossos jovens são incapazes das capacidades de leitura mais básicas. Mas isto não é verdade. Será preciso olhar com alguma cautela para este tipo de dados e não proceder a generalizações apressadas e abusivas. Se tomarmos os resultados dos jovens do 10º ano e os compararmos com a média da OCDE, por exemplo, os jovens portugueses estão acima dessa média.

Depois, há um conjunto de variáveis que aparecem fortemente correlacionadas com o desempenho verificado e que podem ajudar a explicar melhor os resultados obtidos. É o caso, por exemplo, do acesso a bens culturais que aparece positivamente correlacionado com os níveis de desempenho. Os jovens da região de Lisboa e Vale do Tejo tendem a apresentar um desempenho bastante acima dos restantes. Os perfis pessoais dos alunos, com expressão, entre outros aspectos, nas estratégias de estudo, estão também associados aos resultados obtidos.

Mas este resultado parece demonstrar, pelo menos em parte, que a escola não foi capaz de proporcionar a igualdade de acesso a essas competências...

Pessoalmente não acredito que a escola possa compensar aquilo que socialmente foi sendo descompensado. Acredito, porém, no potencial da escola para agir como factor, ainda que limitado, na correcção de desequilíbrios. Nesse sentido, a escola não pode demitir-se da criação de condições que favoreçam a emergência de múltiplas práticas de literacia e, conseqüentemente, a aquisição e o desenvolvimento dos saberes nela implicados.

É também nesse sentido que se deveria olhar para os resultados do PISA 2000, tentando perceber aquilo que a escola é hoje, perceber se as práticas dominantes estão ou não a funcionar, se estão a produzir outros resultados que não os desejáveis, procurando encontrar aí algumas respostas.

Não me parece, no entanto, que a forma como estes resultados foram sendo apropriados tenha favorecido este tipo de debate.

Paralelamente a estes resultados, os estudos sobre os hábitos de leitura dos jovens portugueses revelam também níveis desanimadores. Como caracterizaria estes hábitos de leitura e que paralelo se pode traçar entre estas duas dimensões?

Um dos aspectos que o PISA tem deixado claro, a par de muitos outros estudos sobre este tema, é que o desempenho dos sujeitos em termos de literacia está fortemente associado às práticas de leitura.

O aparecimento, a partir dos anos noventa, de estudos sobre as práticas e os hábitos e as atitudes de leitura dos portugueses, permitiu-nos ir construindo um retrato mais rigoroso da realidade portuguesa e concluir, por exemplo, que os jovens das faixas etárias entre os dez e os quinze anos apresentam apreciáveis índices de leitura, lendo certamente muito mais do que acontecia com os jovens do mesmo grupo etário de há trinta anos.

É verdade também, e alguns estudos demonstram a existência de tendências nesse sentido, que à medida que os jovens vão caminhando para a fase adulta se verifica uma quebra nos hábitos de leitura, o que, em parte, se pode explicar pela multiplicação de centros de interesse.

Se considerarmos os grupos etários mais avançados, verifica-se um decréscimo generalizado dos hábitos de leitura, a que não são alheios os baixos índices de escolaridade e o escasso acesso a bens simbólicos. Há que perceber que esta é uma realidade complexa e que existem factores que a explicam. Os adultos portugueses não lêem menos do que aquilo que acontece em outros países por algum tipo de disfuncionamento cognitivo...

Por outro lado, é importante perceber que a nossa é uma realidade muito dinâmica, que existem experiências interessantes em Portugal, nomeadamente a criação e desenvolvimento de redes de leitura pública e de bibliotecas escolares. Medidas deste tipo estão, de facto, a contribuir para a alteração de um estado de coisas ainda pouco satisfatório.

A leitura como prática transformadora

Muitas vezes considera-se que existe uma leitura erudita e uma leitura popular. A primeira é mais importante do que a segunda? Afinal o importante não é mesmo ler?

Essa questão é interessante, porque nos permite questionar aquilo a que se referem as pessoas quando afirmam que se lê pouco ou que os níveis de leitura não são satisfatórios. A este respeito julgo que predomina um certo discurso de lamentação, com o qual eu não me identifico de todo, que tende a ignorar certas realidades. É o que acontece quando, sem base de sustentação empírica,



© Ana Alvim

“(...) os jovens das faixas etárias entre os dez e os quinze anos apresentam apreciáveis índices de leitura, lendo certamente muito mais do que acontecia com os jovens do mesmo grupo etário de há trinta anos”.

se afirma que “hoje já não se lêem os clássicos” ou que “os jovens de hoje não lêem literatura”.

Em primeiro lugar não é nada seguro afirmar que os clássicos da literatura sejam menos lidos do que eram há uns vinte ou trinta anos. Apesar de a percentagem da população que actualmente frequenta a escola básica e secundária estar ainda muito aquém daquilo que deveria ser aceitável, essa população encontra, pelo menos aí, uma possibilidade de relação com os clássicos.

Por outro lado, este discurso de lamentação implica muitas vezes o menosprezo por determinadas formas de leitura, considerando-as menos significantes ou relevantes, num movimento que com facilidade passa da condenação dos textos à condenação dos sujeitos.

Na minha opinião, devemos ter, na escola e fora dela, uma perspectiva de formação progressiva do leitor, orientada para a instituição do acto de ler como prática significativa, transformadora, em termos pessoais e sociais. Por isso, não sendo defensor, a este propósito, de qualquer relativismo absoluto, não fico, ainda assim, excessivamente preocupado quando vejo jovens ou adultos a ler, por recreação, objectos de “menor qualidade”. O que me preocupa é saber se aquele é o ponto de chegada ou se estamos num momento de um percurso.

A propósito desta questão, o professor, num estudo desenvolvido em parceria com a sua colega Maria Lourdes Dionísio, refere que perto de metade dos alunos inquiridos discorda ou discorda fortemente da ideia de que foi na escola secundária

que adquiriu o prazer da leitura...

Sim. A sensação que transparece, corroborada por alguns estudos neste domínio, é que a escola não estará provavelmente a fazer tudo aquilo que pode ser feito no sentido da formação de leitores. Mais uma vez me parece que seria necessário verificar se as práticas desenvolvidas nas escolas são ou não suficientemente produtivas.

Mas há que ser cauteloso nesta abordagem. Eu trabalho na área da formação de professores desde há muitos anos e tenho encontrado belíssimas experiências, quer no plano individual – ao nível da sala de aula – quer no grupo profissional mais imediato, quer nas próprias escolas globalmente consideradas. E há escolas que começam a olhar para as questões da leitura e da literacia como uma área de intervenção decisiva e que desenvolvem práticas quase exemplares.

Mas o dado que refere na sua pergunta não deixa de ser preocupante, porque nos diz que a escola, enquanto espaço privilegiado de formação de leitores, apresenta áreas críticas que suscitam a procura de novos caminhos, de novas soluções.

Considera que essa resposta pode passar pela readequação dos programas escolares e da formação de professores?

Os programas que vigoram desde os anos 90, designadamente no ensino básico, apesar das críticas que se lhes possa fazer, são muito interessantes do ponto de vista da conceptualização das práticas de leitura, da perspectivação do trabalho da escola no domínio da leitura, da ênfase



© Ana Alvim

“A sensação que transparece, corroborada por alguns estudos neste domínio, é que a escola não estará provavelmente a fazer tudo aquilo que pode ser feito no sentido da formação de leitores”.

nas dimensões das capacidades, dos conhecimentos, dos saberes, das atitudes... Tudo isso está lá. A verdade é que, mesmo em presença destes aspectos, tal não implica necessariamente práticas similares, dado que aqueles textos são objecto de múltiplas mediações, recontextualizações.

Não podemos cair na ilusão de pensar que a questão pode ser resolvida ao nível do texto programático oficial e que, assegurando isso, as práticas espelharão as orientações oficiais.

Não considera que os programas são, de certa forma, limitadores da acção dos professores?

Quando vemos textos que não só enunciam os objectivos genéricos do trabalho a ser desenvolvido pelos professores, como incluem listagens exaustivas, por domínios, dos conteúdos que devem ser considerados, a enumeração de procedimentos metodológicos, acrescido de informações sobre as práticas de avaliação desejáveis, há uma inferência que é perfeitamente legítima assumir: os programas pretendem regular estritamente as práticas dos professores, supondo que, se assim não for, os professores não serão capazes de os operacionalizar.

Depois, é curioso observar que os programas de Português são praticamente textos de tese. Neste sentido, pode acontecer que um programa de Português do ensino secundário tenha setenta e muitas páginas... Também aqui é uma determinada representação do professor que fica em jogo, como alguém cujos saberes especializados estão, pelo menos, em défice.

Principalmente tendo em conta que a própria “literatura escolar”, traduzida nos manuais escolares, acaba, muitas vezes, por condicionar mais os professores do que os próprios programas...

Sim, se quisermos encontrar um lugar determinante de regulação das práticas profissionais, designadamente na sua esfera mais didáctica, os manuais são esse lugar.

Os manuais escolares são hoje, não só em Portugal, mas sobretudo no nosso país, um instrumento muito poderoso de regulação das práticas profissionais, e dão, muitas vezes, expressão a orientações divergentes daquelas que se encontram nos programas, nomeadamente no domínio da leitura.

Eu há pouco referia-me à multidimensionalidade da leitura nos planos das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes e esta concepção, por exemplo, permeia muito pouco os manuais escolares.

Falta um verdadeiro projecto para a formação de professores

A formação de professores é outro dos vértices que merecia a pena ser abordado na análise desta questão. O professor considera que no âmbito do Processo de Bolonha, por exemplo, se desperdiçou uma boa oportunidade de promover um debate participado e aprofundado sobre o projecto da formação de professores. No seguimento desta opinião, acha que se deveria reequacionar o actual modelo de formação de professores na área do Português?

Eu tenho uma visão crítica sobre a formação de professores. Os cursos de formação de professores tiveram, nas nossas instituições de ensino superior, uma expressão forte durante o tempo em que havia uma grande necessidade de formação de profissionais nesta área.

No entanto, a verdade é que no interior de muitas das nossas universidades este projecto foi sempre visto com alguma reserva. Ou porque não se perspectivava de modo favorável cursos de carácter tão marcadamente profissionalizante, ou porque a sua centralidade afectava a emergência

“(...) algo que me parece importante salientar, e encarar como um desafio, é a necessidade de reequacionar a forma como os textos estão na escola, mais até do que a questão dos textos que estão na escola”.

de outras formações. De facto, a formação de professores foi encontrando ao longo do tempo, e ainda hoje encontra, resistências no interior da academia que a vêem como um projecto, no mínimo, discutível.

De alguma forma esta resistência fragilizou os projectos e o necessário questionamento sobre a natureza dos profissionais que se quer formar a partir deles, para que realidade e com que posição perante essa realidade.

Em minha opinião, e na perspectiva de reconversão dos cursos de formação de professores, até por efeito do processo de Bolonha, uma

das preocupações que deveria estar presente era a de os tornar naquilo que talvez eles nunca tenham verdadeiramente sido: projectos de ensino com finalidades bem claras, perspectivando perfis de formação coerentes, articulando adequadamente teoria e prática, potenciando as articulações entre as diferentes dimensões da formação – das áreas da especialidade, da área da educação, da prática pedagógica.

Para que tal seja possível é, no entanto, necessário que as várias estâncias no interior das instituições assumam a formação de professores como um projecto específico.

Mas há outros lugares e outras formas de formação, nomeadamente a contínua...

A formação contínua, também pelas características que foi assumindo e fruto de algumas lógicas que acabaram por predominar no seu âmbito, não foi capaz, na minha opinião, de representar uma alternativa ou complemento efectivo à formação inicial dos professores.

O actual período de retracção que vivemos pode ser um bom momento para repensar também esta área. Falta saber se seremos capazes de fazer prevalecer aquilo que, a meu ver, deve orientar o trabalho nas instituições, ou seja, a preocupação com a formação de profissionais altamente qualificados, e de nos pormos de acordo relativamente ao perfil desses profissionais, fazendo convergir para a sua formação os esforços das várias estruturas que interagem neste campo.

Que pistas gostaria de deixar aos leitores no sentido de aprofundar o debate sobre estas questões?

Vivemos actualmente em sociedades extremamente complexas, em que o objecto escrito tem um poder enorme – quer quando estamos colocados na posição de produtores de textos quer quando nos colocamos na de seus receptores. Neste quadro, a escola tem a responsabilidade de, na sua esfera de influência, gerar contextos e práticas de literacia capazes de fundamentar o exercício de uma cidadania crítica, possibilitando o acesso dos jovens a novos mundos e a novas linguagens, assegurando a possibilidade de, nesse processo, haver lugar para a auto-reconfiguração.

Nesta medida, algo que me parece importante salientar, e encarar como um desafio, é a necessidade de reequacionar a forma como os textos estão na escola, mais até do que a questão dos textos que estão na escola. Neste sentido, acredito ser possível dotar os textos de grande capacidade atractiva para os jovens.

Acima de tudo, porém, não nos podemos esquecer que vivemos hoje num mundo em transformação, também do ponto de vista das práticas e das exigências de literacia. A obrigação da escola é a de, pelo menos, tentar responder a tais transformações, na certeza de que não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa



"Castelo Andante" de: Hayao Miyazaki

Fantasia caleidoscópicas

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa
Escola Secundária Fontes
Pereira de Melo, Porto

Hayao Miyazaki é um japonês de 64 anos, um génio da animação. É um verdadeiro artista do cinema que trabalha com imagens pintadas à mão, como nos "velhos tempos", enquanto toda a gente está imersa nas técnicas do computador. Confesso que cheguei tarde às suas ricas fantasias caleidoscópicas, tendo ficado espantado, mas intrigado, com a sua "Princesa Mananoke" e ter ficado completamente rendido com "A Viagem de Chihiro". "Howl's Moving Castle" é o seu último filme e está prestes a estrear por cá.

Como nos seus filmes anteriores, está muito influenciado por autores ocidentais, Lewis Carrol especialmente, mas é explicitamente baseado no trabalho da escritora inglesa Diana Wayne Jones de 1986 com o mesmo nome, e tem

bruxarias e encantamentos que JK Rowling pôs na moda novamente.

O filme é uma parábola comovente sobre o poder transformador do amor e o assustador peso da juventude. É passado na Europa central numa costa sem nome - um local com características de Bruges e Leça da Palmeira de outros tempos. Há eléctricos e carros estranhos. Mas é uma cidade em guerra; uma população desorientada testemunha incursões de barcos e aviões retro-futuristas, mísseis e bombas.

Nascido em 1941, Miyazaki é filho do criador das balas do Zero, o caça japonês da II Guerra Mundial. Marxista - um dos seus alvos preferidos são os fabricantes de armas - o seu estúdio, Studio Ghibli, é conhecido no meio como o Kremlin. O seu amigo e colega de profissão, Mamoru Oshii, disse uma vez: "Penso que para ele fazer um filme é ainda uma espécie de extensão do movimento sindical". Em 1964, um ano após o seu primeiro trabalho de animação

nos Tokyo's Toei Studios, Miyasaki organizou uma greve e posteriormente tornou-se secretário-geral do seu sindicato. Em 1984, durante a greve dos mineiros no Reino Unido, foi encontrado em Rhonda Valley, experiência que transportou para "Castle in the Sky". "Admirei muito a maneira como o sindicato dos mineiros lutou até ao fim pelos seus empregos e pelas suas comunidades", disse.

Parece é que com a idade se tornou mais comedido, e a conferência de imprensa em Tóquio para a apresentação de "Castelo Andante" foi uma sucessão de observações políticas feitas para não des-carrilar. Quando lhe perguntaram onde o filme era passado, descreveu um cenário estilo belle époque num qualquer país da Europa. "Penso que o romance original o coloca provavelmente no País de Gales," acrescentou, "mas não quis colocá-lo lá, embora seja um ótimo local para descrever minas de carvão". Entre ao risos da imprensa nem parecia que tinha sido um local de acontecimentos que o tinham preocupado.

Quando lhe perguntaram se as suas preocupações com a política tinham aumentado ou diminuído desde 1997, ano de "Princesa Mananoke", Miyazaki foi suficientemente evasivo para não mencionar, por exemplo, que tinha evitado os Óscares porque tinha reprovado veementemente a política americana para o Iraque. "Mudou numa coisa: passei a levar a política para o ambiente mais seriamente... Mas isso não significa que pelo facto de eu fazer filmes sobre isso esteja a contribuir alguma coisa para o mundo. Aliás, penso que devemos fazer qualquer coisa na nossa vida quotidiana para tentar resolver os problemas".

Parece que Miyazaki evita actividades promocionais dos seus filmes precisamente porque não pode "falar da guerra", ou mencionar o seu interesse pelo socialismo e "políticas verdes". Até hoje foi assumido que esta espécie de reclusão em que tem vivido é devida ao facto de ser envergonhado e fora de moda, pensando que a sua arte fala por si. Ele lamenta a cada vez maior mecanização da animação - "penso que uma parte importante do meu trabalho se perdeu". Quando a distribuidora americana resolveu passar "Princesa Mananoke" nos Estados Unidos, enviou a Harvey Weinstein uma espada de samurai com um bilhete dizendo "no cuts".

Mas para mim a parte mais interessante da referida conferência de imprensa foi quando lhe perguntaram qual seria o animal em que gostaria de se transformar, como acontece em tantos dos seus filmes. "Talvez um dragão, um espírito de árvore ou um porco demónio?" Resposta: "Nem pensar. Um bicho da madeira.". "Porquê o bicho da madeira?". "Porque é não agressivo, totalmente não egoísta e puro. Está apenas ocupado em viver."

GUERRAS

Muro israelita divide escola palestina

Uma escola de um subúrbio de Jerusalém foi recentemente dividida a meio por um muro de betão de oito metros de altura, erguido durante um fim de semana pelas autoridades israelitas.

O muro, que integra a barreira de separação erguida por Israel na Cisjordânia e na região de Jerusalém, cruza agora o pátio da es-

cola, deixando para os 800 alunos um espaço estreito e limitado para o recreio e as actividades desportivas. O director da escola, Yussef Elayan, afirma que os trabalhos se iniciaram sem qualquer aviso prévio.

A parte da escola situada do outro lado da barreira foi anexada de facto em benefício da co-

lónia judaica de Pisgat Zeev. O muro passará ainda por dois bairros palestinos que serão em parte anexados e ocupados pelo Estado hebreu, deixando um quarto de toda a população árabe de Jerusalém-leste, correspondente a 55 mil habitantes, completamente isolada no lado oriental.

AFF

FOSSOS COMO FRONTEIRAS

Pior do que a fronteira entre o México e os Estados Unidos da América é a fronteira entre Marrocos e a Espanha da União Europeia. O Produto Interno Bruto da Espanha é 15 vezes superior ao de Marrocos, enquanto que o PIB dos EUA é só seis vezes superior ao do México. Não há pior muro do que este, mas este parece estar de pedra e cal com as fronteiras dos enclaves marroquinos de Espanha a atrair as populações mais pobres do Norte de África. Como em tempos, a França e a Alemanha atraíam os portugueses que emigravam a salto, clandestinamente. Por mais que se reforcem os efectivos das forças de segurança que protegem a Europa das invasões dos pobres, este fosso jamais poderá ser ignorado. É que os pobres não podem ficar de quarentena eterna, como as aves contaminadas pela gripe.

Fosso igualmente brutal, no que respeita ao rendimento das populações. é o que separa Israel dos territórios palestinos, Nem por isso George W. Bush adiantou, no passado mês de Outubro, qualquer data para que a Palestina se torne um Estado independente. O presidente dos Estados Unidos da América disse que tal objectivo era difícil de alcançar. E quando um presidente dos EUA diz algo de semelhante, o Mundo só tem, infelizmente, é que acreditar.

Na alta roda da política internacional é de registar a aparente responsabilidade de altos funcionários da Síria no assassinio de antigo primeiro-ministro libanês, Rafiq Hariri. A acusação consta do relatório da comissão de inquérito da ONU, comissão presidida por um magistrado alemão Detlev Mehlis, e deverá motivar uma reunião do Conselho de Segurança das Nações Unidas onde, provavelmente, se reafirmará a decisão, por cumprir, da retirada da Síria dos territórios libaneses que ocupa.

Na Polónia, Lech Kaczynski, saído, como Lech Walesa, dos hostes do Solidariedade, venceu a segunda volta das presidenciais, ultrapassando o liberal Donald Tusk, também ele oriundo do sindicato de Gdansk.

João Rita

Utopística é uma séria avaliação das alternativas históricas, o exercício do nosso julgamento face a uma racionalidade substantiva de uma alternativa possível de sistemas históricos. É a sóbria, racional e realística evolução dos sistemas sociais humanos, com os constrangimentos do seu contexto e as zonas abertas à criatividade humana. Não a face do perfeito (e inevitável) futuro. É antes um exercício, simultaneamente, nos campos da ciência, da política e da moral.

Immanuel Wallerstein (1998) (1)

Esta definição de utopística, apresentada pelo sociólogo-historiador norte americano Immanuel Wallerstein em contraponto a utopia, surge-nos como particularmente estimulante no plano da reflexão intelectual neste período marcado por profundas decepções democráticas em países de língua portuguesa, seja em Portugal pelo rumo de algumas políticas adoptadas após a vitória eleitoral do Partido Socialista, seja sobretudo no Brasil depois dos enormes escândalos que desacreditaram nos planos ético e político, talvez irremediavelmente, a Administração do Presidente Lula da Silva e o seu partido, o Partido dos Trabalhadores.

As políticas públicas, nos últimos vinte e cinco anos, têm sido marcadas por uma ortodoxia que tem no chamado «consenso de Washington» a sua expressão síntese: disciplina fiscal, cortes na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulação e direitos de propriedade. Também na educação, neste período, se assistiu à lenta mas segura afirmação de um novo bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia (e de democratização do ensino) às práticas de consumo (educacional), de cidadania a um individualismo possessivo, e de igualdade ao medo da diferença e ressentimento face ao outro.

Algumas têm sido as tentativas de fazer de outro modo, de mostrar que um outro mundo é possível, que vão desde a Revolução Portuguesa do 25 de Abril de 1974, num passado não muito distante, às grandes movimentações sociais que têm no Fórum Social Mundial a sua mais significativa expressão, e às propostas da Internacional Socialista e de algumas instâncias das Nações Unidas para a regulação da globalização hegemónica neoliberal, ou para a construção de formas mais democráticas e justas de governação mundial.

Neste contexto de afirmação de um pensamento hegemónico que considera os actuais modelos económico-sociais e de governação o fim da história (Fukuyama), o papel dos cientistas sociais implicados com os processos de transformação social ganha um novo e acrescido sentido, por muito grandes que sejam as decepções com os percursos seguidos por algumas soluções que ajudaram a construir.

O conhecimento, por ser um construído social e um produto histórico, é, inquestionavelmente, uma prática política, que não é neutra nem apolítica, mas que também não obedece às mesmas lógicas e à mesma agenda do campo político. Como dizia o sociólogo francês Pierre Bourdieu, referindo-se especificamente à Sociologia, mas generalizável ao conjunto

Os intelectuais e a participação política



© Adriano Rangel

das Ciências Sociais, onde incluímos as Ciências da Educação, “quanto mais a sociologia se torna científica mais se torna politicamente pertinente e eficiente, nem que seja a título de instrumento de crítica, de sistema de defesa contra as formas de dominação simbólica que nos impedem de irmos a ser verdadeiros agentes políticos”(2).

O conhecimento pedagógico há muito que nos ensina que um dos principais meios de aprendizagem é constituído pelo erro. Se acreditamos que a utopística não é o perfeito e inevitável futuro, mas antes um exercício simultâneo nos campos da política, da ciência e da moral, como sublinha Wallerstein, então a intervenção dos cientistas sociais justifica-se mais do que nunca. O seu silêncio, ou o recuo para projectos exclusivamente de natureza pessoal, torna-se insustentável. A sociedade, e em particular aqueles que menos recursos possuem, exigem uma intervenção, designadamente no plano educacional, capaz de dar suporte a uma pedagogia da esperança (Paulo Freire) no futuro da humanidade, (re)valorizando a acção política como espaço e tempo de possibilidade de construção de alternativas históricas.

1) Utopistics, or Historical Choices of the Twenty-First Century, New York, New Press, 1998, p. 1-2.

2) P. Bourdieu e L. Wacquant, Réponses, Seuil, Paris, 1992, p. 41.

IMPASSES e desafios

António Teodoro
Universidade Lusófona
de Humanidades e
Tecnologias. Director do
Observatório de Políticas
de Educação e de
Contextos Educativos
a.teodoro@netvisao.pt

... aquilo que aumentou não foi o tempo de trabalho docente mas o tempo de trabalho dos professores. Uma decisão cuja legitimidade importa discutir, já que obriga os professores a assumir funções que nada têm a ver com o que é suposto serem as suas tarefas profissionais.

A regulamentação do horário extra-lectivo dos professores é uma decisão que o Ministério da Educação assumiu mais para mostrar serviço do que, propriamente, para obter resultados. Uma decisão que se justifica mais em nome da reabilitação social das escolas públicas do que da sua reabilitação educativa e pedagógica, como se a primeira, para acontecer, não dependesse da ocorrência da segunda.

Os professores portugueses são o que são. Têm virtudes e defeitos como os demais cidadãos. Um número bastante significativo destes docentes terá que encontrar novos rumos para a acção profissional que quotidianamente desenvolvem nas suas escolas. Admite-se até que a necessidade de promover transformações ao nível de muitas das práticas educativas em uso, obriguem ao desenvolvimento de pressões várias sobre esses professores e as intervenções que os mesmos protagonizam. Sendo estes os problemas que seria necessário enfrentar de forma urgente, serena, firme e solidária, não são estes, contudo, os problemas que, no domínio da Educação, o governo Sócrates elegeu como os problemas educacionais prioritários a resolver. Pode mesmo afirmar-se que, também neste âmbito, o marketing subjugou as medidas de política educativa. Para a equipa liderada por Maria de Lurdes Rodrigues o que importa, afinal, é fazer passar a mensagem de que este governo está disposto a combater os eventuais privilégios de professores que usufruem de regalias em excesso face ao pouco tempo de trabalho que são

mas pela diversificação das estratégias e dos dispositivos de mediação e de comunicação que estes animam, de forma cooperada com outros colegas e com os seus alunos. Caso contrário, e é nesse sentido para que apontam as medidas do governo, inicia-se um processo de desqualificação profissional que para além de contribuir para iludir a produção das respostas necessárias face aos problemas reais das nossas escolas, contribui, também, para desmobilizar os professores de assumirem iniciativas e de se envolverem de forma empenhada nesse processo.

Mas não é necessário que os professores passem mais tempo nas escolas de forma a responder às inúmeras exigências e aos desafios que se lhes colocam?

Certamente que sim, mas para exercerem as funções que só a eles compete assumir, em escolas cuja função é a de permitir que todos os alunos que as frequentam se possam apropriar, de facto, do património cultural que, hoje, temos ao nosso dispor, condição necessária para suscitar o seu desenvolvimento pessoal e social, em função e através do seu envolvimento no processo de apropriação desse mesmo património. Neste sentido, os professores têm que honrar os seus compromissos profissionais intervindo nas salas de aula e fora delas, em espaços onde possam discutir entre si e responder, para que o seu trabalho lectivo aconteça, a três questões essenciais:

- O que é que se espera que os alunos aprendam?
- O que é que se terá que fazer para que os alunos aprendam aquilo que se espera que eles aprendam?
- Como é que se avaliará se os alunos aprenderam o que se esperava que eles aprendessem e se as estratégias utilizadas pelos professores foram as mais adequadas para que os alunos tivessem aprendido o que se esperava que eles tivessem aprendido?

Sendo estas questões simples e fundamentais, não são, todavia, questões que, hoje, pressionam uma resposta imediata. Obrigam os professores a trabalhar em conjunto nos seus tempos extra-lectivos, a procurar respostas, a contactar especialistas, a envolver-se em acções de formação, a produzir e a discutir as potencialidades e as vulnerabilidades dos dispositivos de intervenção e dos materiais didácticos utilizados ou a partilhar saberes. É este tipo de trabalho que urge fazer nas escolas. Um trabalho que necessita ser apoiado, estimulado e valorizado, para que os nossos alunos possam aprender mais e melhor. Um trabalho cujos resultados não sendo imediatamente visíveis, permite, no entanto, que as escolas possam cumprir as obrigações educativas que lhes compete assumir. Se é certo que esperar, em salas de professores repletas, pela ordem da funcionária de serviço para saber qual é a turma onde vamos assumir o papel de amas-secas confere uma ilusória credibilidade ao governo, também é certo que acaba por penalizar, e de que maneira, alunos, professores e escolas. Não são os «cruzadexes» que se levam para dentro das salas de aula ou os torneios de batalha naval, de damas e de xadrez que aí se animam que hão-de resolver os números do insucesso em Matemática ou os problemas de literacia dos jovens portugueses. Talvez contribuam para a divulgação de sondagens favoráveis ao governo, ainda que continuem a adiar o país.



© Ana Alvim

Ser professor é...

obrigados a cumprir. Daí o ataque aos ditos privilégios e a proclamação do aumento do tempo de trabalho dos professores. Deixando para outros a abordagem do tema dos privilégios, interessa-nos olhar com mais atenção para a questão do tempo de trabalho, não só porque é esta a questão que justifica o tema desta crónica, como é, igualmente, esta a questão que justifica que se pergunte: O que significa ser professor?

E a pergunta impõe-se porque face às medidas adoptadas pelo governo pode concluir-se que aquilo que aumentou não foi o tempo de trabalho docente mas o tempo de trabalho dos professores. Uma decisão cuja legitimidade importa discutir, já que obriga os professores a assumir funções que nada têm a ver com o que é suposto serem as suas tarefas profissionais. Entreter meninos e ocupar os seus tempos livres, para além de não ser uma tarefa que compita aos professores assumir, pode ter, ainda, um efeito devastador sobre a sua auto-estima profissional, no momento em que os vulnerabiliza não só face aos seus alunos, como, sobretudo, face à sociedade em geral. A reconfiguração da profissão docente não passa pela diversificação dos papéis que se espera que os professores assumam,

DISCURSO directo

Ariana Cosme
Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação
da Universidade do Porto

SONO e HEREDITARIEDADE

Qualidade do sono é hereditária, dizem cientistas suíços

Uma equipa de cientistas da Universidade de Lausanne, na Suíça, identificou pela primeira vez um gene associado ao sono e concluiu que a capacidade de bem dormir é transmitida hereditariamente. Investigações anteriores tinham já identificado a presença de genes nos distúrbios do sono, mas este é o primeiro estudo a

identificar um gene do "sono normal".

Os cientistas concluíram também que a vitamina A influi na qualidade do nosso sono, embora não tenha sido possível determinar se é o seu excesso ou a sua falta o que perturba o sono.

Para chegar a estas conclusões, a equipa de cientistas mediu em ratos de laboratório a

chamada "actividade delta" - que mede a profundidade do sono mediante um electroencefalograma - que, no ser humano, vai diminuindo com a idade, o que explica, por exemplo, porque razão as crianças dormem profundamente e regeneram melhor o corpo durante o sono.

AFP

CONSERVADORISMO CRISTÃO PÕE EM CAUSA TEORIA DA EVOLUÇÃO NAS ESCOLAS DOS EUA

A teoria do “desenho inteligente”, segundo a qual existem características em determinadas espécies animais que parecem escapar à lógica evolucionista defendida por Darwin, originadas por uma força superior inteligente – Deus –, defendida pelo lobby cristão conservador nos Estados Unidos, está a ser actualmente objecto de um processo judicial neste país e poderá determinar a reconfiguração das aulas de biologia nas escolas americanas.

O centro desta batalha político-religiosa centra-se na pequena cidade de Dover, na Pensilvânia, onde um grupo de pais contesta a imposição por parte do conselho de escolas públicas local de uma declaração que afirma a existência de alternativas ao Darwinismo. “A tese de Darwin é uma teoria, e uma teoria não é um facto”, refere o texto, sugerindo aos estudantes que considerem a teoria do “desenho inteligente” como explicação alternativa para a origem da vida na Terra.

Para Eric Rothschild, advogado do grupo de onze pais que interpôs acção no tribunal, esta tese não é mais do que “uma variante do criacionismo”, leitura literal da génese bíblica, segundo a qual Deus criou o mundo, cujo ensino foi interdito oficialmente nas escolas públicas pelo Supremo Tribunal em 1987.

De acordo com os queixosos, apoiados pela Associação de Defesa das Liberdades Cívicas (ACLU), o conselho de escolas públicas violou a separação constitucional entre a Igreja e o Estado. O “desenho inteligente” assenta numa crença religiosa e “de forma alguma na ciência”, afirmou Rothschild nas alegações iniciais perante o tribunal.

Para a defesa, este “é um assunto de liberdade educativa e não de visão religiosa”, diz o advogado Patrick Gillen. Os advogados do conselho escolar, contratados por uma associação de apoio jurídico aos cristãos, prometem demonstrar que “a teoria do desenho inteligente tem fundamentos científicos e não religiosos”.

O processo judicial será conduzido pelo juiz John Jones III, nomeado em 2002 pelo presidente Bush, que considerou recentemente que esta teoria deveria ser ensinada juntamente com a teoria da evolução “para que as pessoas possam compreender os termos do debate”.

AFP



© Ana Alvim

“Ler” a publicidade

O objectivo da educação para o consumo é promover a compreensão do modo como funciona o mercado, a identificação das características (objectivas e subjectivas) de um produto e a leitura crítica de anúncios publicitários. Estimulando, assim, a formação de cidadãos-consumidores responsáveis e activos – prosumidores, na expressão de Toffler.

Na escola, a discussão sobre o papel da publicidade e do marketing nas sociedades contemporâneas, tem de ultrapassar o simples confronto entre “publífilos” (os defensores das virtudes e potencialidades da publicidade) e “publífbos” (os que veem a publicidade

como uma ofensiva que fomenta a ilusão de que a felicidade se alcança através do consumo). Diversos autores (como Breton) alertam para o facto de que, antes de se discutirem os benefícios versus prejuízos da publicidade, importa esclarecer dois aspectos. Primeiro, que não existe “a publicidade” enquanto um bloco homogéneo. Segundo, que a função da publicidade não é informar mas convencer, apresentando argumentos e razões para a compra de um produto. Desta forma, assentar uma discussão da publicidade em avaliações que consideram os anúncios todos “mentirosos” e os consumidores todos “manipulados” não acrescenta nada à promoção de uma educação para fazer uma “leitura” crítica da publicidade.

A necessidade de desenvolver um olhar crítico em relação à publicidade e ao marketing e em relação às suas técnicas – cada vez mais sofisticadas

(agressivas?) – assume particular importância partindo da ideia de que, por um lado, o aumento do consumo tem ajudado a satisfazer necessidades e a criar novos empregos. E, por outro lado, de que os recursos são limitados e a sua distribuição desigual.

Em actividades de educação para o consumo pretende-se desconstruir a mensagem apresentada nos anúncios. Para tal, pode começar-se pela identificação, com os alunos, dos locais onde a publicidade surge: outdoors, televisão, autocarros, desdobráveis no correio, mobiliário urbano; ou ainda, de uma forma menos óbvia: filmes, séries, SMS, internet, e-mail. Depois, proceder à recolha de anúncios diversos, provenientes de diversos suportes seguida do debate de algumas questões, como por exemplo: que produto / serviço apresenta?; qual a ideia-chave do anúncio e que valores estão presentes? (no texto, slogan); que personagens são representadas?; que técnicas são utilizadas (cores, sons, fotografia / ilustração / imagem); que referentes espaciais e temporais; que referentes simbólicos (mitologias, estereótipos). A partir desta discussão, as actividades possíveis são quase infinitas, mas apelando à criatividade pode propor-se, por exemplo, a selecção de uma imagem, separá-la do produto a que está associada, encontrar um novo produto para ligar à imagem e refazer o percurso (criar um slogan, um texto argumentativo / persuasivo...). Desta forma, a construção de uma “literacia” do consumo conjuga a formação de receptores activos e críticos do discurso publicitário com práticas pedagógicas de pesquisa e vivenciais que tornam os alunos em agentes do seu próprio desenvolvimento.

A formação de cidadãos-consumidores enquadra-se no âmbito mais alargado da medialfabetização e decorre da consciência de que os media são agentes de socialização, transmitem valores enformadores das relações sociais, que não podem ser ignorados pela escola.

Bibliografia

Breton, Philippe (2002), *A palavra manipulada*, Lisboa, Caminho.

Toffler, Alvin (2001), *Os novos poderes*, Lisboa, Livros do Brasil.

Troger, Vincent (2004), “La publicité entre manipulation et création” em *Sciences Humaines*, nº 43 (Dezembro).

“El poder de la publicidad” em

www.cnice.mecd.es/recursos2/estudiantes/jovenes/op_21.htm

E AGORA professor?

Susana Henriques
Instituto Politécnico de Leiria (ESEL e ESTG)
Investigadora Associada CIES / ISCTE



© Ana Alvim

Corpos dançantes

Memórias e histórias brasileiras dançadas

AFINAL onde está a escola?

Azoilda Loretto
da Trindade
Membro do GRUPALFA -
pesquisa em alfabetização
das classes populares.
Universidade Federal
Fluminense, Rio de
Janeiro, Brasil

Cenas do cotidiano dançante

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, já nos disse Paulo Freire e, este texto surge nesta direção, ou pelo menos estamos na fase de leituras de corpos brasileiros dançantes. Compartilharemos algumas cenas do cotidiano, referências para a nossa reflexão, que nos convidam a um mergulho no que nos contam as danças brasileiras.

Cena 1 – Numa aula de Cavalinho, dança brasileira cujas origens nos remontam às plantações de cana-de-açúcar, a professora explica que consiste em movimentos que demandam esforço de pernas e que o tronco tende, em alguns momentos, a fazer uma insinuação de quem enfia uma enxada na terra. É uma dança dos plantadores de cana. Para nós, uma dança que anuncia uma memória de trabalho, o labor ancorado ao brincar, o brincar submetendo o trabalho desprazer/rotina, alienação.

Cena 2 – Num encontro de formação continuada de educadores, em Macapá, no Amazonas, durante uma atividade de roda de apresentações na qual cada participante se apresentaria com um movimento que seria repetido por todos, uma mulher fez um movimento muito bonito. Durante o intervalo, ela explicou que se tratava de um passo de Marabaixo, uma dança da população afro-amapaense. Uma dança em plano médio e de passos miúdos. Segundo informações, a população escravizada dançava, mesmo com os grilhões nos pés que impediam movimentos largos. Com o tronco inclinado podiam dançar encobertos pelos canaviais, de uma certa forma, às escondidas.

Mais uma vez a dança conta a história de um povo, de desejo que busca afirmação. O desejo de dançar, de brincar coletivamente, de se alegrar.

Cena 3 – Assistindo um programa de televisão da Comunidade Judaica, uma cantora faz uma analogia entre as músicas e danças judaicas com as danças brasileiras, especificamente, o Maracatu, as Cirandas e o Frevo.

Será que as danças populares brasileiras, as manifestações populares brasileiras nos falam de interculturalidade? De hibridização cultural? De um diálogo entre os povos e populações que constituem nossa brasilidade?

Cena 4 – Duas brasileiras cariocas foram roubadas num país da Europa. Levaram suas malas e seus passaportes. Ao tomarem as providências legais, foram advertidas que o passaporte brasileiro é muito valorizado no mercado da contravenção pois qualquer pessoa, de qualquer nacionalidade, etnia ou cor, pode ser aceita como “brasileira”: brancos, negros, amarelos; hindus, japoneses, chineses, africanos, árabes, europeus, coreanos, judeus, ciganos ...

Sínteses

Juntando estes fragmentos do cotidiano, construímos uma síntese, ainda que provisória. Provisória porque o cotidiano implica em movimento, transformação, mudanças, mutação constante. Provisória porque síntese é convite a provisoriedade, a crítica, é convite a dúvida, a questionamento, é convite à manifestação do inesperado e surpreendente cotidiano.

Norte a Sul do meu Brasil caminha sambando quem não viu?

Benito di Paula

O Corpo carrega memórias, memórias que são reveladas nos passos, comportamentos, nas andanças. Observando o cotidiano e atentando para as cenas destacadas, podemos dizer que a dimensão corporal, para além dos modelos e padrões estéticos hegemônicos, é importante. Sem corpos não somos existentes, vivos, acontecimentos.

Os corpos carregam memórias coletivas, memórias que contam nossa história ao serem reveladas nos genuínos movimentos das nossas danças, das danças brasileiras. Os corpos dos filhos e filhas do Brasil, sejam eles/elas afro-brasileiros/as, indígenas, euro-brasileiros/as, nipo-brasileiros/as... ou de outra das inúmeras ascendências que nos constituem, carregam as marcas da nossa rica diversidade étnico-cultural, da nossa história, carregam memórias que falam da nossa brasilidade, dos encontros, dos confrontos, do contato delas. Somos um povo que caminha sambando, caminha dançando, caminha gingando e este movimento fala de nossa brasilidade, de algo que nos constitui.

E a escola o que tem a ver com isto?

Só nos resta aprender com o que nossos/nossas mestres das danças populares brasileiras nos ensinam de desejo, de resistência cultural, de afirmação de diferenças, de potência de vida, de prazer no fazer, do brincar, do processo de ensinar-aprender, que falam sobre inclusão-exclusão, sobre hibridização, diálogo, intercâmbio cultural, sobre um belo Brasil invisibilizado, sobre uma brasilidade que está inscrita em nossos corpos mas que impiedosamente é tantas vezes impedida de entrar nas escolas.

ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

Governo britânico anuncia plano para melhorar alimentação nas escolas

A ministra da educação britânica, Ruth Kelly, anunciou recentemente que, a partir de 2006, as escolas britânicas deixarão de vender alimentos com alto valor calórico como forma de combater a obesidade que afecta um número crescente de crianças e adolescentes daquele país.

Para concretizar este plano, foi nomeada uma comissão de especialistas em nutrição

que elaborou uma lista negra dos alimentos disponíveis nas escolas, nomeadamente nas máquinas de venda automática, que até agora disponibilizavam doces, refrigerantes e alimentos com alto teor de açúcar e gordura, e que irão passar a vender sumos, iogurtes e leite.

De acordo com estudos científicos recentes, existem na Grã-Bretanha mais de três mi-

lhões de crianças obesas, vítimas de uma dieta alimentar farta em calorias e de falta de actividade física. Apesar disso, um estudo recente concluiu que as escolas britânicas gastam apenas 53 cêntimos em média na refeição diário de um aluno.

ESPECIALISTA PEDE QUE OS AMERICANOS OUÇAM MAIS ATENTAMENTE A AL-QAEDA

Com um artigo escrito no jornal Boston Globe em Setembro, um especialista em Al-Qaeda da Universidade de Harvard causou controvérsia ao sugerir que, neste contexto de neurose quanto ao terrorismo, o povo americano deveria prestar mais atenção às exigências dos extremistas islâmicos.

Acusado pelos críticos de fazer apologia da Al-Qaeda, Mohammad-Mahmoud Ould Mohamedou questionou a reacção americana aos ataques de 11 de Setembro num artigo que representa o debate público mais aberto sobre como responder a Osama bin Laden e seus partidários.

“Desde os ataques, em Nova York e Washington, Osama bin Laden e Ayman al-Zawahiri mandaram, respectivamente, 18 e 15 mensagens de áudio ou vídeos com base em três questões: os Estados Unidos devem pôr fim à presença militar no Oriente Médio, ao apoio político e militar a Israel e também ao apoio a regimes corruptos e autoritários no mundo árabe e muçulmano”, escreveu Mohamedou no Boston Globe sob o título “Tempo para dialogar com a Al-Qaeda?” Segundo ele, “desenvolver uma estratégia para a próxima fase da resposta global à Al-Qaeda requer a compreensão do inimigo”.

Mohamedou citou a análise do ex-chefe da “unidade Bin Laden” da CIA Michael Scheuer. Num recente discurso no ‘Army War College’, Scheuer disse que militantes e não-militantes muçulmanos odeiam os Estados Unidos “por aquilo que fazemos no mundo islâmico, e não pelas nossas crenças democráticas e liberdades civis”.

A vontade de académicos e analistas americanos de tornar este debate público revela uma mudança no clima político dentro dos Estados Unidos.

François Burgat, especialista francês em mundo árabe do Instituto Nacional de Investigação (CNRS), disse que a mudança no tom é “o começo da reavaliação crítica da lógica de toda a política de segurança” e “esta evolução é sem dúvida o resultado do agravamento da situação no Iraque e no Afeganistão. As lições dos ataques em Londres também foram absorvidas: a ameaça (do terrorismo) pode resistir ao formidável aparato de segurança”.

Outro académico, da Universidade de Nova York, Allen Zarkin, disse que os governos terão de estabelecer uma trégua com a Al-Qaeda mais cedo ou mais tarde. “Para ser claro, os terroristas não podem vencer esta guerra, mas nós também não”, disse ele, citando exemplos do IRA da Grã-Bretanha e do FLN da Nigéria na França.

Um estudo feito por Robert Pape, da Universidade de Chicago, também contesta o senso comum segundo o qual a motivação para o terrorismo é o fanatismo religioso.

Pape disse ter ficado “surpreso” ao descobrir num estudo sobre 463 suicidas que “quase 95% dos ataques suicidas pelo mundo desde 1980 não têm a religião em comum, mas claramente um objectivo estratégico: obrigar uma democracia moderna a retirar as suas forças do território que os terroristas dizem ser a sua casa”.

AFP



© Adriano Rangel

Uma breve e despreziosa observação sobre a vida daquele que é considerado o pior cineasta do mundo, Ed Wood. Vida retratada pelo diretor Tim Burton (Filme Ed Wood, 1994, Touchstone Pictures).

Fiquei pensando!

Por que Ed Wood não “enxergava” o quanto era péssimo cineasta. (Será que ele era um péssimo cineasta?). Talvez seu cinema seja “ao sol”. Assim como existe o teatro ao sol, feito na rua ou mesmo no palco, mas que mostra tudo o que tem por detrás da coxa. Podemos entender Ed Wood assim: o cineasta do cinema ao sol! Coisa um tanto bizarra para uma época hollywoodiana, na qual o cinema naturalista e realista impera(va). Alguém como Ed Wood não podia ter espaço naquela época, 1950. Será então que Ed Wood nasceu póstumo, assim como Nietzsche, Van Gogh e tantos outros gênios?

Esta é uma visão, uma explicação para minha tanta estranheza. Mas sou mais propenso a pensar como a maioria – talvez, porque não nasci póstumo, sou fruto maduro de época bem definida. Penso que Ed Wood seja o pior cineasta do mundo. E aí retomo a pergunta: como ele podia não enxergar isto?

Acho que quando nosso ego é de tal forma predominante, perdemos a autocrítica.(1) Ninguém pode ser referencial para si mesmo. Somente tendo-nos como modelo, tudo o que fizermos será melhor que bom. Seremos deus de nosso próprio mundo, e quem mais perfeito que Deus? Quem pode ser modelo para Deus senão o próprio Deus? Eis aí, creio, um dos grandes motivos de sermos lançados no mundo e termos tanta dificuldade de conviver com o outro, de incorporar a diferença, já que isto exigiria amar o próprio inimigo.

Quantas e quantas vezes não fiquei deslumbrado com o que fiz, com o que escrevi ou com o que falei. Deslumbrado pelo meu ego, não via nada melhor que eu, porque me tinha como a referência suprema. No dia seguinte, ou semanas depois, olhava o que produzi (agora de ego menos inflado) e via o produto de mim numa dimensão bem menor do que tempos atrás. É provável, que via, agora, na sua dimensão mais “verdadeira”.

Parece que temos milhares de níveis de consciência (modos de ser e estar no mundo). O que vejo e faço hoje é diferente de amanhã, porque o outro (o mundo) desorganiza, permanentemente, minha harmonia, a minha suposta unidade.

Por outra, Ed Wood era um profundo empreendedor! Sua insistência em fazer filmes – mesmo sem orçamento – ‘caçando’ dinheiro e produção, é intrigante. O que o fazia ser assim? Talvez fosse seu grande auto-amor!

Pergunto: Será besteira dizer que o ego é um ótimo trabalhador? Acredito que não! O ego é um grande empresário, um grande operário. Mas por que?

Penso que seja porque o ego é o que TEM. E só tem, ou terá se fizer, se construir, trabalhar. Vivemos uma época assim, o produto, a construção, é de imensa importância – é assim que o mundo está cheio de ‘grandes’ edificações e ‘grandes’ realizações, mesmo que prejudiciais à maioria.

Essa talvez seja a função principal do ego, construir o mundo, fazer o mundo a sua imagem e semelhança.

O mundo será saudável, talvez, quando o seu ‘construtor’ gozar de boa saúde, física e, principalmente, mental.

1) Podemos entender (de forma breve e simples) o que seja o ego, pela perspectiva de Freud, ou seja, o ego é o produto das experiências contínuas que constituem uma pessoa (um indivíduo) diferenciando-a das outras e em si integrada, intermediando a realidade interior com a exterior. Cfr. Roudinesco, Elisabeth. Dicionário de Psicanálise, Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FORA da escola

Edson da Silva Augusta
Membro do grupo de pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.



© Adriano Rangel

do”, o que, não chegando a incorrer no pessimismo schopenhaueriano onde todavia cabe a Vontade como elemento revitalizador de energias, também nos levaria a considerar, como este filósofo que chegou a ver em Napoleão “a Vontade feita homem” (numa manifestação de optimismo que durou até à queda do corso em Waterloo e ao seu degredo na ilha de Santa Helena): “... é a vontade que, através da continuidade de propósitos, dá unidade à consciência e liga todas as ideias e pensamentos.”

Em vários trechos do “Portugal” de hoje, em que se alude à “crise generalizada da sociedade portuguesa, que a denúncia de uma infinidade de crimes de corrupção financeira, económica e moral agravou neste início de século (...)”, os analistas empregam o mesmo termo - crise - que se encontra também no preâmbulo que Oliveira Martins introduziu na última edição em vida do seu “Portugal” de ontem, datado precisamente do ano da sua morte, em 1894 - síntese que constitui como que o lastro ideopolítico das quase mil páginas da sua imprescindível conquanto controversa análise histórica do século XIX português.

Nessa síntese, cuja brevidade não desanimará o leitor menos motivado, estão contidas as mesmas reflexões, perguntas e respostas que hoje repetem ou propõem todos os grupos sociais deste país - do centro, da direita e da esquerda - face à “crise” (para uns endémica, para outros de crescimento) que acomete o Estado e a Sociedade e que só não vê ou não quer ver quem é cego ou vive num ermo, numa ilha ou numa torre de marfim, confiado em que na hora última ocorrerá um Milagre (como o da Índia, Brasil, África ou CEE), ou, descrente em prodígios, tal qual - no dizer de Oliveira Martins - “os cépticos abordados ao rifão: enquanto o pau vai e vem folgam as costas”, e, hoje, o comum dos mortais: “o último que feche a porta.”

Crise é aliás um termo que, não se compaginando, neste momento, com a aspiração quase obsessiva de alcançar uma decantada Modernidade (qualquer que seja o paradigma escolhido no catálogo das ofertas em voga) se vê repetido nos discursos dos fazedores de opinião (também o ouvimos, há dias, no discurso do Chefe do Estado comemorativo da implantação da República). Mas esse termo é quase sempre usado como um acessório da retórica abstencionista do “politicamente recomendável”, que relutaria em aditar à terapia dos “choques” fiscais e tecnológicos

um talvez não menos necessário “choque psicológico” - para poupar o público aos temores e depressões que lhe causaria reflectir sobre a provável persistência de um antigo problema nacional (económico e cultural, diga-

“Portugal contemporâneo”

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador. Porto

Este mesmo título serviu duas obras de análise a dois séculos de história dos portugueses: o século XIX a Oliveira Martins (1885) e o século XX a António Costa Pinto (2005), este como coordenador e co-autor num conjunto de conceituados especialistas que observaram de vários ângulos (políticos, económicos, sociológicos e culturais) o percurso do povo português.

Tratando todos eles de uma “história viva” que foi ou é o seu próprio tempo, há-de procurar-se nas suas análises o que sobreleva a inevitabilidade das naturais tensões ou pressupostos ideológicos para, tomando em conta e por isso que a História não é uma ciência exacta, descobrir aquilo que nelas é convergente. E na vertente em que a leitura da História nos motiva particularmente - como “escola de formação moral”, no dizer de Jaime Cortesão, aliás na mesma linha pedagógica de muitos outros mestres historiadores, de antes e depois dele - para, “na interpretação do passado formular um juízo mais equilibrado entre a criação colectiva e a das personalidades representativas; entre as solicitações de carácter económico e as influências culturais e religiosas - de cuja conjuntura instável nasce o permanente devir histórico.”

Significativo para o nosso juízo foi encontrar, em duas obras tão distanciadas uma da outra por um intervalo de mais de um século, um denominador comum: ora uma “dúvida metódica”, ora um “optimismo mitiga-

se) ainda não resolvido, sendo mais “saúdável” admitir que “esta” crise é apenas um natural incidente de navegação em mar ocasionalmente brumoso e agitado, apenas um inofensivo escalracho que já não se confundiria com uma onda alterosa e ameaçadora passado que fosse o Nevoeiro e se tivesse por certos e seguros a rota e o destino.

Tranquilizante será a história de Portugal quando mostra que, ao longo dos seus nove séculos de existência, o país passou por várias crises nacionais e sempre conseguiu ultrapassá-las. Porque em última instância sempre emergiu uma Vontade que não perdeu a face nem o norte mesmo quando sujeita aos dois períodos nevoentos da interdição filipina e salazarista.

Menos tranquilizante será, hoje, reflectir sobre a dificuldade em dar um rosto à Vontade como corolário de “um juízo equilibrado entre a criação colectiva e a das personalidades representativas”, pela ausência de um paradigma nacional realista e convincente que volte a congregar “a arraia miúda, a pequena burguesia e os letrados”, - como se viu em vários períodos de turbação nacional, desde 1385 a 1974 - no qual se clarifique, de uma vez por todas, a responsabilidade que cabe ao Povo e ao Rei.

Deste modo, nenhum cidadão, grupo, corporação ou classe julgaria poder omitir-se lavando as mãos por ter concluído, como o antropólogo Jorge Dias num ensaio de 1950 recomposto em 1961 (“Os elementos fundamentais da cultura portuguesa”), que os portugueses são “um povo paradoxal e difícil de governar. Os seus defeitos podem ser as suas virtudes e as suas virtudes os seus defeitos, conforme a égide do momento.” É que sentença tão salomónica quanto enfática equivaleria a dizer que Portugal tem a sorte que lhe sai na rifa.

HISTÓRIA

Manual de História franco-alemão em 2006

O primeiro manual de História franco-alemã, que deverá estar acessível aos alunos dos dois países já no próximo ano lectivo, foi recentemente apresentado na feira do livro de Frankfurt como uma obra de perspectiva histórica conjunta sobre a evolução mundial do pós-guerra.

O livro será destinado numa primeira fase aos alunos da região fronteira entre os dois

países, sendo posteriormente alargado ao restante território. Os temas abordados no novo manual considerarão as origens da II Guerra Mundial, a guerra fria, a descolonização e o processo de reconciliação franco-alemão, seguindo um programa de ensino comum elaborado por uma comissão de historiadores originários dos dois países.

Apesar desta iniciativa conjunta ter o aval governamental do presidente Jacques Chirac e do chanceler Gerhard Schroder, a escolha do manual será da exclusiva responsabilidade das escolas de cada país.

MOSQUITOS GENETICAMENTE MODIFICADOS PODEM SER USADOS NO COMBATE À MALÁRIA

Mosquitos com testículos fluorescentes podem ser a chave para o combate à malária, segundo uma investigação britânica publicada em Outubro.

Cientistas do Imperial College de Londres desenvolveram insectos machos geneticamente modificados, que podem ser criados, esterilizados e soltos na natureza para copular com fêmeas e erradicar as populações naturais de mosquitos transmissores do parasita da malária.

A eliminação das populações de mosquito poderá salvar milhares de vidas na África, Ásia e América do Sul, onde a doença é comum.

Os cientistas, chefiados pelo professor Andrea Crisanti, criaram o gene que dá aos mosquitos machos testículos fluorescentes para facilitar a distinção dos sexos.

Os mosquitos machos não picam, portanto podem ser libertadas para copular com a população de fêmeas, sem representar qualquer risco para os seres humanos.

Segundo o estudo publicado no jornal Nature Biotechnology, se um número suficiente de machos estéreis for solto na natureza, a população de mosquitos poderia ser controlada em questão de semanas.

“Os mosquitos fêmea são responsáveis pela disseminação da malária e também causam danos nas plantações, mas elas só são capazes de acasalar uma vez antes de morrer”, explicou Crisanti.

“Ao levar as fêmeas a copular com machos estéreis, podemos evitar que elas criem mais mosquitos e, assim, reduzir a população”, acrescentou.

A equipe de cientistas usou uma máquina para separar as fêmeas dos machos a partir de uma selecção a laser que identifica a proteína verde fluorescente nas gónadas dos machos.

A máquina é capaz de identificar 180.000 larvas num período de 10 horas, tornando possível a libertação em larga escala de milhões de mosquitos estéreis, modificados, necessários para o controle populacional.

“Este avanço pode ter um grande impacto no peso que a malária representa e é outro passo para mostrar como a modificação genética pode ser usada de forma segura para lidar com problemas globais”, destacou Crisanti.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), por ano os mosquitos causam de 300 a 500 milhões de infecções de malária, matando cerca de um milhão de pessoas.

AFP

Para construir a escola inclusiva é necessário que os docentes tenham tempo para planificar e preparar as aulas, bem como para articular e criar parcerias com os colegas do apoio, com técnicos e com as famílias.

O conceito de Escola Inclusiva não se resume à integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares. Escola Inclusiva, é hoje, a escola do futuro, onde todas as crianças aprendem, onde se combate a exclusão e o insucesso e onde se preparam cidadãos pensantes, desenvolvendo competências e processos de socialização.

A escola Inclusiva é, sem dúvida, uma escola de qualidade.

Para construí-la será necessário definir a escola que queremos construir, as metas a alcançar e a forma de lá chegar.

Haverá muitas opiniões sobre o assunto. Com certeza cada um terá a sua e muitos terão até as suas ideias já feitas. Algumas delas têm vindo à tona ultimamente como por exemplo: - se os alunos passarem mais tempo na escola esta será melhor; ou ainda: - se os professores trabalharem mais horas na escola isso melhora a qualidade do ensino.

Supomos que o tempo e a quantidade serão importantes, mas interessará mais discutir, o QUE os docentes fazem e COMO o farão.

Partimos do princípio que está já definido PORQUE o fazem: para melhorar a qualidade do ensino, julgamos nós, ou melhor, desejamos que as medidas a ser implementadas nas escolas neste início de ano lectivo tenham esse pressuposto.

Mas a melhoria da qualidade da nossa escola, passa fundamentalmente pela melhoria da forma como se processa a relação ensino-aprendizagem no interior das nossas salas de aula. Não podemos continuar a ter aulas como há 50 anos,

Permanência dos docentes na escola

Novas regras devem ser instrumento para melhorar qualidade do ensino

no tempo em que olhávamos atentamente os nossos professores a falar uma hora seguida, sabendo que metade dos alunos jamais aprenderia o que o mestre acabara de dizer. A outra metade já o esqueceu.

Com todos os jovens na escola, as aulas de hoje devem necessariamente ser diferentes, porque a escola que queremos deve ser melhor para todos. Assim, só a implementação de estratégias de pedagogia diferenciada podem promover uma escola inclusiva.

A alternância de poder do docente para o aluno; a construção do saber em detrimento da sua mera transmissão; a participação e a igualdade de acesso, em vez de regras feitas e currículos em caixinhas estanques; a cooperação e a autonomia, em vez do individualismo e da competição.

Gostaríamos de ter aulas onde, para além do respeito pelos diferentes estilos de aprendizagem, fosse permitido que todos os alunos desenvolvessem o espírito crítico, a pesquisa e a descoberta. Onde se vivessem actividades pedagógicas mais inovadoras valorizando os processos (projecto, pares, grupo...) e se desenvolvessem capacidades como: pensar, expressar-se, resolver problemas e tomar decisões.

Mas para que isto seja possível é necessário dar aos professores condições e o tempo para planificar as suas aulas é a principal. Para construir a escola inclusiva é necessário que os docentes tenham tempo para planificar e preparar as aulas, bem como para articular e criar parcerias com os colegas do apoio, com técnicos e com as famílias. Será essencial que os docentes possam ter ainda espaços de reflexão e cooperação entre si, desenvolvendo processos de auto-formação e entre-ajuda. É fundamental que possam reflectir sobre a sua prática, dando passos para a sua transformação.

Porque acreditamos ser essencial dar tempo aos docentes para este tipo de trabalho, alimentámos a esperança que as recentes medidas de aumento da permanência dos docentes nos estabelecimentos de ensino, ao abrigo do despacho nº 17387/2005 de 12 de Agosto, tivessem esse pressuposto.

Infelizmente, a prática deste início de ano não nos mostra isso. Este tempo está a ser empregue prioritariamente em mais horas na abertura de escolas, em substituições, em actividades de tempos livres e até noutras funções ainda mais distantes da finalidade central da profissão docente.

Por se tratar de uma fase de implementação em que há clarificações a fazer, acreditamos que as coisas possam ainda vir ser diferentes.

Pode ser que as situações a que assistimos em muitas escolas não passem de erros de interpretação ou até de um grande mal entendido.

Gostaríamos muito que estas medidas de organização do trabalho docente não visassem critérios de quantidade, mas que fossem, em primeiro lugar, uma ferramenta para a transformação qualitativa das escolas e das nossas salas de aula.

A ESCOLA que (a)prende

Jorge Humberto Nogueira

Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos de Torres Vedras

jorgehumberto@mail.telepac.pt



© Ana Alvim

Carmen Santos, coordenadora da direcção do Sindicato dos Trabalhadores do Espectáculo, caracteriza, numa imagem, a situação profissional do sector:

Carmen Santos, 59 anos, actriz, é coordenadora da direcção do Sindicato dos Trabalhadores do Espectáculo desde há um ano e meio. Aceitou este cargo por conhecer a difícil situação vivida pelos profissionais das artes do espectáculo em Portugal (ela própria é uma trabalhadora “free-lance”) e por sentir que, apesar de tudo, acredita numa mudança. Nesta entrevista, Carmen Santos fala da precariedade contratual que caracteriza o sector e da indiferença do poder político face a esta questão, defendendo a “necessidade urgente de estabelecer um estatuto profissional do artista”.

Em Portugal ainda não existe um estatuto profissional que regule a actividade dos profissionais das artes do espectáculo. Perante esta situação, de que forma tem evoluído a carreira dos criadores, intérpretes e técnicos em áreas como o teatro, a dança ou o cinema?

A própria “situação” das artes do espectáculo em Portugal tem sofrido uma grande mudança. Questões económicas e técnicas, sobretudo, têm condicionado a evolução dos acontecimentos, influenciando, por consequência, na carreira dos trabalhadores da área do espectáculo.

No teatro, as estruturas que se foram construindo ao longo do tempo foram praticamente pulverizadas – deixou de haver uma maioria de companhias com um elenco fixo, para existir, nos nossos dias, alguns núcleos de produção fixos e muitos outros de existência pontual e, portanto, precária.

Daí que, numa perspectiva social, se passou de uma situação de maioria de trabalhadores com vínculo a uma entidade empregadora, assalariados com contrato de trabalho sem prazo, ou a longo termo, para uma situação em que a maioria dos trabalhadores das artes do espectáculo pertencem à categoria de trabalhadores “free-lance”, isto é, por sua própria conta e risco.

Na prática, este processo levou a uma perversa passagem do estatuto de trabalhador por conta de outrem, para um estatuto de “prestador de serviço”, categoria abusivamente reconhecida e comodamente contro-

lada com o famigerado recibo verde.

No campo da dança, do audiovisual e do cinema a situação é semelhante. As companhias fixas de bailado estão também a desaparecer – lembremos o recente caso de extinção abrupta da Companhia da Fundação Gulbenkian.

Por outro lado, a proliferação de canais televisivos e a consequente concorrência por audiências e receitas debilitou também as tramas das carreiras profissionais de criadores, intérpretes e técnicos desta área.

A que se deve a inexistência deste estatuto: à falta de vontade política dos organismos públicos que têm tutelado esta área ou à falta de iniciativa dos próprios profissionais?

Nos últimos dois ou três anos, pelo menos, muitas têm sido as chamadas de atenção que o sector das artes do espectáculo tem vindo a efectuar junto do governo e da Assembleia da República.

Embora o assunto tenha já sido afluído algumas vezes - como foi o recente caso de discussão na Assembleia da República da situação do bailado em Portugal - sempre em reuniões oficiais parcelares, nomeadamente com os vários sindicatos do sector - e se tenha concordado com a necessidade de avançar com soluções para a difícil situação que se vive actualmente, nunca se concretizou, na prática, a adopção de medidas legislativas no sentido de traçar um novo rumo para este sector.



© Ana Alvim

“É necessário um novo edifício e não obras de remendo”

Trata-se, portanto, de uma falência de vontade política relativamente aos ministérios da tutela - e estamos a falar de um percurso de vários períodos legislativos - e à própria Assembleia da República.

Concorda com o estabelecimento de um estatuto comum aos criadores/artistas e aos profissionais técnicos? Sim, principalmente se tivermos em conta as bases gerais comuns que orientam a sua actividade. O próprio sector dos artistas/músicos intérpretes deveria estar também abrangido por este estatuto.

Quais são os principais pontos da plataforma reivindicativa do Sindicato dos Trabalhadores do Espectáculo? Há várias etapas fundamentais a implementar, nomeadamente um novo tipo de contratação que acabe com a verdadeira aberração do contrato de prestação de serviços, vulgo recibo verde; o estabelecimento de tabelas mínimas de contratação; uma mais justa e eficaz situação no que diz respeito à Segurança Social, que cobra mas não protege; e, acima de tudo, uma organização sindical mais coesa, que permita lutar e alcançar os três objectivos básicos acima apontados.

O Sindicato dos Trabalhadores do Espectáculo (STE) está a lutar por tudo isto, mas precisa do apoio e da contribuição de todos os trabalhadores das artes do espectáculo.

Que iniciativas tem tomado esta organização sindical no sentido de perseguir esses objectivos? O STE tem tentado esforçadamente esclarecer os problemas e procurar soluções relativamente à situação do sector. Neste sentido, tem sido desenvolvido um trabalho de chamada de atenção junto dos trabalhadores no que respeita à consciência da desorganização que o caracteriza e da utilidade de procurar soluções colectivas.

O sindicato tem estado também em permanente contacto com as várias associações do sector - Plateia, Rampa e Rede - bem como desenvolvido um trabalho de colaboração com o Sindicato dos Músicos no que diz respeito às maleitas comuns: trabalho precário, ausência de tabelas, contratação inadequada, falta de protecção social, entre outros problemas comuns.

Somos também uma das três organizações, juntamente com a Gestão de Direitos do Artista/Intérprete e a ACT - Escola de Actores, que promove os “Encontros - Profissão Ac-

tor: o Futuro?”, evento que tem suscitado um grande interesse por parte dos trabalhadores do sector.

O STE tem sobretudo alertado repetidamente a tutela competente para a necessidade urgente de estabelecer um estatuto profissional do artista, bem como a importância da participação nesse trabalho dos representantes profissionais do sector. Encontrar “de cátedra” um qualquer estatuto, sem chamar à elaboração do mesmo os profissionais do ofício, parece-nos injusto e ineficaz e, sobretudo, anti-democrático.

Está em preparação alguma legislação de protecção social no que se refere aos trabalhadores intermitentes - como acontece em França, por exemplo? Não deveria, no mínimo, estar previsto um regime fiscal e de segurança social excepcional, tendo em conta que exercem uma actividade irregular?

O STE não tem conhecimento de qualquer iniciativa legislativa em preparação no que se refere a este tipo de trabalhadores. De qualquer forma, consideramos errado enveredar-se pelo avanço de medidas pontuais destinadas a remediar apenas algumas questões mais sonantes, como o regime fiscal e a segurança social.

Tal iniciativa iria apenas adiar as soluções que são urgentes e, de facto, agravar a situação. Para caracterizar a actual situação com uma imagem, diria que é necessário um novo edifício e não obras de remendo.

Faz alguma ideia de que forma é encarada a situação dos trabalhadores intermitentes nos restantes países europeus?

Desconheço em profundidade o contexto das condições de protecção social dos trabalhadores deste sector em outros países da Europa. Contudo, sabemos que a França é o país mais avançado do ponto de vista do estatuto profissional e da protecção social. O sistema de “intermitência” posto em prática neste país parece-nos o mais adequado para o sector dos artistas-intérpretes e técnicos do sector.

Há também, com toda a certeza, em todos os países ocidentais, uma organização sindical mais relevante resultante de uma maior adesão dos trabalhadores do sector, que em nada se compara com a situação vivida em Portugal. No nosso país, infelizmente, as pessoas ainda não tomaram consciência o que de útil e eficaz uma boa organização sindical traria para o sector das artes do espectáculo.

FACE A FACE

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

O ano lectivo de 2005/06 começou envolto em polémica. A razão: o Despacho nº 17387/2005 de 12 de Agosto onde se estabeleciam novas regras na organização do horário semanal do pessoal docente e se instituía a obrigatoriedade de ocupação plena dos alunos do Ensino Básico em actividades educativas. Trinta e cinco horas semanais de trabalho lectivo e não lectivo para educadores e professores. Actividades de substituição para colmatar os “furos” aos alunos do 2º e 3º ciclos. Desde logo a medida agradou às Associações de Pais. Aos encarregados de educação menos associados não pareceu má ideia “ter quem olhasse pelos miúdos” sempre que um professor faltasse. Os professores sentiram-se “tratados como se fossem uns malandros”. E os alunos ficaram “podres”.



© Ana Alvim

Horário para cumprir De “castigo” na sala

Toca. Mas a sala está quase vazia de professores. A razão: os pais pediram que as aulas fossem concentradas no turno da manhã. Apressada, uma funcionária abre a porta disparada. Trás um papel na mão. Fita uma professora que se ocupa na leitura de alguns papéis. “Estão a chamá-la no Conselho Executivo!” A professora dá um salto da cadeira. “Até me assustou, pensei que me viesse buscar para uma aula de substituição!”

É uma escola Básica 2+3, do Porto, cujo nome nos pedem para não citar. “Política da escola”, justifica um assessor do Conselho Executivo que pede anonimato. “Não gostamos de aparecer, seja por bons ou maus motivos.” Fale-se então da questão que nos levou à escola: as novas regras na organização do horário semanal dos docentes e as aulas de substituição. “Actividade de substituição”, corrige o interlocutor. “Não gosto de falar em aula porque apesar do professor poder marcar uma falta a um aluno ausente, esta não conta para fins de reprovação”, esclarece. Na prática, um aluno pode faltar à ‘actividade de substituição’. Será que os alunos sabem? “Isso foi dito aos encarregados de educação!”, adianta a mesma fonte.

A confusão que as aulas de substituição têm causado nas escolas vai além da questão da nomenclatura. De acordo com as “Orientações para a Organização do Ano Lectivo 2005/06” do Ministério da Educação, pode ler-se que a ocupação plena dos tempos escolares tem por objectivos: garantir que o tempo que os alunos passam na escola seja de aprendizagem e melhorar as condições dessa mesma aprendizagem. Assim, lê-se no documento que “em caso de falta de alguma actividade lectiva prevista, a escola disponibiliza imediatamente uma resposta para os seus alu-

nos organizando outras actividades educativas”. As aulas de substituição surgem apenas como um exemplo entre um conjunto de várias respostas possíveis: actividades em salas de estudo ou de utilização das tecnologias de informação e comunicação, actividades desportivas ou de leitura orientadas, pesquisa bibliográfica, clubes temáticos e actividades oficiais, musicais e teatrais.

“O professor faz a actividade que quiser” – confirma o assessor do Conselho Executivo – e acrescenta: “Desde que os recursos estejam disponíveis.” Mas, como na escola as aulas estão concentradas no turno da manhã, “a falta de recursos físicos impõe que a actividade de substituição seja, na maior parte das vezes, realizada na própria sala de aula.”

Professores sob pressão

O facto de um professor destacado para a substituição poder ter de dar uma aula a alunos de um ciclo diferente do que ensina é um dos factores apontados como causador de maior desconforto entre os docentes.

“Fico muito nervosa quando tenho de dar aulas de substituição”, desabafa Helena Barreiro, professora do 2º ciclo na Escola Básica 2+3 da Areosa. Para tal contribui a falta de autoridade que o professor de substituição tem perante alunos que não são os seus.

Para Adriano Teixeira de Sousa, do Sindicato dos Professores do Norte, a redução da componente lectiva com base no artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente “é o reconhecimento do desgaste da profissão”. É aí que encontra a justifica-

ção para criticar o facto de essas horas estarem a ser reservadas para as aulas de substituição. “Isto causa um desgaste muito maior ao professor do que teria se essas horas estivessem integradas na componente lectiva”, observa o sindicalista.

Com 31 anos de serviço, Guiomar Seca é professora do 3º ciclo. O seu optimismo em relação às aulas de substituição contrasta com o pessimismo dos colegas. “Há uns dias tive uma experiência muito boa com uma turma do 3º ciclo” recorda a professora. Levou para a aula de substituição um artigo sobre tráfico de crianças que suscitou uma “boa discussão”. Quando olhou para o relógio, Guiomar Seca tinha ultrapassado os 45 minutos da sua substituição, e tinha já 35 minutos dados do tempo lectivo seguinte. “Quando os alunos viram que eu ia embora alguém perguntou: Oh professora já vai?” Foi essa frase que pôs a professora tão bem disposta: “Senti-me muito bem!” Pior, comenta Guiomar Seca, é dar aulas de substituição a alunos do 2º ciclo. “Acho-os pouco disciplinados e não me agrada muito a ideia de ter de os estar sempre a chamar a atenção.”

Jorge Costa, professor do 3º ciclo, com 28 anos de serviço, não partilha o entusiasmo da colega. “Qualquer aula de substituição por mais simpática que a turma seja é sempre mais pesada que uma aula normal!”, refere, enumerando alguns dos entraves ao bom funcionamento da substituição: “Os alunos não estão predispostos para a actividade, não os conheço pelo nome...”

Alem disso, brinca o professor, há um lado mais “romântico” da questão dos “furos”. “Muitos beijos vão ficar por dar por falta de feriados!” Mas quem disse que o “namoro” não pode ir para a sala de aulas?



© Ana Alvim

com os professores

Rentabilizar espaços

Já tiveram várias aulas de substituição. Daniela Ferreira e Joana Fernandes, 13 anos, frequentam o 8º ano na Escola Secundária com 3º ciclo Fontes Pereira de Melo.

Do que fizeram nessas aulas Daniela recorda apenas um assunto: “Estivemos a falar de namorados e da nossa vida pessoal!” Risinhos. “Não me importo de ter aulas de substituição desde que seja de algo do meu interesse!”, esclarece Joana. Alguma coisa que não apenas conversar sobre afecções. “Podíamos jogar voleibol, ir para a sala de informática, estar em clubes de ciências... de línguas é que não!”

Joana talvez não saiba mas a sua vontade encontra expressão na intenção do presidente do Conselho Executivo (CE) da escola onde estuda. “O objectivo desta escola é reduzir ao mínimo a necessidade de dar aos alunos uma aula de substituição clássica!” Conseguir essa tarefa passa pela oferta de vários tipos de actividades e clubes adianta José Manuel Teixeira.

A escola tem recursos físicos que outras não terão, reconhece o presidente. Por isso, o CE conseguiu organizar os espaços e os professores de modo a haver um “aproveitamento máximo dos recursos”. Um exemplo dessa rentabilização passa pelo desdobramento de finalidade dos espaços. Os “laboratórios” das diferentes especialidades cuja finalidade era a de serem requisitados pelo professor para a realização de aulas, passaram também a servir como espaços onde se desenvolvem actividades durante o período da aula de substituição. Para isso, na totalidade dos clubes estão envolvidos 30 profes-

sores que não os substitutos. Isso permite uma distribuição dos alunos de uma turma por várias actividades mediante os recursos disponíveis nesse tempo lectivo.

Já aos professores destacados a cada tempo lectivo para as substituições, foi assegurado um espaço “com condições de trabalho”, ao invés da habitual sala dos professores. E para melhorar a gestão dos professores escolhidos, foi criada a figura do “responsável de substituições”. Um professor que de entre os que estão destacados para a substituição, nesse tempo lectivo, recebe a informação do funcionário sobre o número de faltas a cobrir e tem autonomia conferida pelo CE para distribuir os colegas pelas turmas.

Com isto, sublinha José Manuel Teixeira, “quisemos [CE] proporcionar o melhor aos alunos – aumentando o número de actividades de modo a que a sala de estudo” e as aulas de substituição no sentido clássico sejam os últimos recursos – e aliviar a pressão [das novas regras] sobre os professores.”

É sob pressão que responde Rita Barbosa, 13 anos, 8º ano, uma das alunas a quem se destinam as ofertas educativas de que temos vindo a falar. Sem feriados há que aproveitar bem os intervalos. Sobre as aulas de substituição diz o que pensa com prontidão: “Nem os professores gostam e nós havíamos de gostar?” Rita ainda não percebeu qual a utilidade da novidade do ano. “É só por dizer que estamos dentro de uma sala e não andamos cá fora”, diz com a mesma atitude. “Mas pode perguntar a toda a gente, ninguém lhe vai dizer que gosta!” A generalização, contudo, não englobou a opinião dos pais.

Combater os ‘tempos mortos’

“É evidente que os encarregados de educação apreciam a eliminação dos ‘furos’ enquanto ‘tempos mortos’, sobretudo em escolas onde o absentismo é grande!” A constatação é de Eduardo Ribeiro, presidente da Associação de Pais da Escola Secundária e de 3º ciclo Fontes Pereira de Melo.

O facto de ser uma medida “positiva”, não descarta a necessidade de “ter de ser acompanhada”, diz. “Percebe-se que está a haver alguma pressão para que as coisas funcionem já, mas penso que só daqui por um ano isso acontecerá!” Sendo que, admite o encarregado de educação, a medida não terá a mesma aceitação “se simplesmente tirar os alunos do recreio para os pôr numa sala”.

Opinião contrária tem Margarida Miranda, mãe de um aluno do 5º ano da Escola Básica 2+3 da Areosa. “Qualquer coisa é melhor do que ter os nossos filhos por aí a fazerem asneiras!” Ainda que o miúdo tivesse ficado “frustrado” quando viu que não iria beneficiar dos tão animados “feriados” – essa novidade para quem passa do 1º para o 2º ciclo – de que a irmã mais velha tanto falava em casa. “Mas agora ele até está a gostar das aulas de substituição, diz que os professores fazem jogos e actividades engraçadas!”, acrescenta a mãe.

Eduardo Ribeiro, também professor mas do ensino Superior reconhece que o sucesso desta medida passa também por “mostrar aos alunos que nas aulas de substituição podem desenvolver actividades que lhes interessem!” Da parte dos docentes, continua, “é preciso que entendam que ninguém espera que dêem uma aula rígida!” Ainda que “nesses espaços tenha de haver sempre alguma actividade pedagógica produtiva”, acrescenta.

Andreia Lobo



© Ana Alvim

Espanha e Reino Unido

Outros horários

Numa breve pesquisa por alguns países surgiram situações extremas. Em Espanha, os professores aguardam pela criação de um Estatuto da Carreira Docente prometido para breve. Em Inglaterra e no País de Gales o trabalho individual e a componente lectiva podem alcançar juntos as 52 horas semanais, uma questão que impõe uma resolução urgente, dizem os sindicatos britânicos. Na Escócia, a divisão entre componente lectiva e não lectiva assume contornos mais próximos do caso português. Mas ninguém pode afirmar que está “melhor” ou “pior” do que o vizinho.

Andreia Lobo

Espanha

Professores trabalham 37 horas e meia semanais

Um professor espanhol trabalha 37 horas e meia por semana. A distribuição deste horário varia consoante as idades dos alunos.

Ou seja, um professor que leccione a alunos até aos 12 anos conta com: 25 horas de aulas, cinco horas de actividades diversas na escola e sete horas e meia de preparação de aulas, em casa. Se as idades dos alunos estiverem situadas entre os 12 e os 18 anos, o professor leccionará 21 horas de aulas, nove serão usadas para actividades diversas, mas o tempo dispensado para a preparação continuará a ser de sete horas e meia.

No que toca às aulas de substituição estas estão incluídas nas horas direccionadas para as actividades diversas.

Os professores espanhóis não dispõem ainda de Estatuto da Carreira Docente, mas a sua elaboração encontra-se há muito tempo a ser discutida com os sindicatos e espera-se uma publicação próxima. Até que isso aconteça a norma que regula a carreira docente é o Estatuto da Função Pública.

Reduções

O exercício de cargos directivos da Escola ou Instituto como os de Director, Secretário, Chefe de Estudos, implica uma redução na componente lectiva de três a nove horas, segundo o número de alunos do estabelecimento de ensino. Três horas é o tempo de redução para o cargo de Chefe de Departamento.

Há algumas situações especiais em que pode ser solicitada, e é habitualmente concedida, uma redução. São elas: a necessidade de cuidar de um filho pequeno (com idades dos três aos seis anos) ou de um familiar sujeito a uma doença grave. O docente pode ainda, simplesmente, solicitar a re-

alização de apenas a metade da sua jornada laboral. Todas estas situações implicam uma redução maior ou menor do salário.

Não existe em Espanha a redução da componente lectiva com base nos anos de serviço. No entanto, em algumas das “regiões autónomas” espanholas, os professores com mais de 55 anos podem solicitar a troca de duas ou três horas de componente lectiva por outras de diversas actividades na Escola tais como: cuidar da Biblioteca, dar aulas de apoio a alunos com mau rendimento escolar, proporcionar assistência a cargos directivos, entre outras. Situações estas que não implicam redução do salário auferido.

Todas as reduções da componente lectiva que não impliquem a alteração do salário implicam o cumprimento das 37 horas e meia semanais de trabalho, em outras actividades na escola.

Reino Unido – Inglaterra e País de Gales

Trabalho “extra” é uma preocupação para os sindicatos

Uma das questões que mais tem preocupado os sindicatos e associações profissionais britânicos em torno da valorização da profissão docente é a questão das horas “extraordinárias” de trabalho. A tal ponto que em 2003, a questão deu origem à assinatura de um “compromisso nacional” entre uniões sindicais e profissionais e o Ministério da Educação britânico para o aumento da qualificação profissional e o combate ao trabalho extra [Raising Standards and Tackling Workload].

Do ponto de vista contratual, um professor britânico do ensino Básico e Secundário é obrigado a ter uma componente lectiva de 32 horas e meia de trabalho por semana. Esta componente é estabelecida pela entidade empregadora. Adicionalmen-

te, a legislação que regula as condições laborais dos professores, tem uma cláusula onde se lê que “se espera que um professor trabalhe as horas adicionais razoáveis que sejam necessárias ao desenvolvimento efectivo das suas responsabilidades profissionais”. Esta componente de “horas adicionais razoáveis” não é definida pela entidade empregadora e não está oficialmente quantificada. Porém, parece consensual que o horário de trabalho total dos professores possa alcançar as 52 horas semanais.

Reino Unido – Escócia

Um terço do horário gasto na componente lectiva é para trabalho individual

Há ligeiras diferenças entre os sistemas educacionais de Inglaterra e País de Gales e da Escócia.

Na Escócia, os professores do ensino Básico e Secundário escocês trabalham o mesmo número de horas por semana, ou seja, 35 horas.

A distribuição do horário de trabalho faz-se da seguinte forma: 23 horas e meia de componente lectiva; oito horas de preparação de aulas e correcção de trabalhos e testes, ou seja, um terço do horário gasto na componente lectiva é destinado ao trabalho individual; e três horas e meia de actividades na escola.

Pode ser pedido a um professor que substitua um colega em falta, desde que o seu total de horas semanais de componente lectiva não seja ultrapassado. Um professor que esteja a faltar há mais de dez dias é classificado como tendo uma dispensa de doença de longa duração e substituído temporariamente por outro professor contratado para o efeito.

Nos últimos quatro anos, a tendência no Reino Unido tem sido para a diminuição da componente lectiva dos professores, ainda que o horário de trabalho permaneça nas 35 horas semanais.

ECONOMISTAS JAPONESES DEFENDEM ÍNDICE DE «FELICIDADE NACIONAL BRUTA»

Um grupo de economistas japoneses defendeu recentemente que o seu país deveria preocupar-se menos com o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e inspirar-se no exemplo do Butão, um pequeno reino dos Himalaias, que mede o seu progresso com base num outro tipo de indicador: a Felicidade Nacional Bruta (FNB).

“O Japão tem muito que aprender com o Butão nesta matéria”, afirmou Takayoshi Kusago, ex-economista do Banc o Mundial e professor da Universidade de Osaka, durante o simpósio subordinado a este tema, organizado em Tóquio no início de Outubro.

Apesar de o PIB do Butão ser de apenas 500 milhões de dólares, quase nove mil vezes inferior ao do Japão (4,4 mil milhões de dólares), desde 1970 que o pequeno reino budista se preocupa sobretudo com o crescimento do índice que mede a felicidade individual dos cidadãos. A “FNB” leva em conta factores como o desenvolvimento sócio-económico duradouro e equitativo, a preservação do meio ambiente, a conservação e promoção da cultura e a boa governação.

“Em busca de um modelo de desenvolvimento, o Butão não encontrou qualquer índice que estivesse de acordo com os valores e aspirações do país, constatando que o mundo estava dividido entre nações ricas e em nações pobres”, explicou o economista butanês Karma Galay.

Os economistas japoneses admitem que no respeitante ao índice de FNB, os progressos do Butão são muito superiores aos do Japão, onde a taxa de suicídio é uma das mais elevadas do mundo e não raramente ocorrem mortes por excesso de trabalho.

Os economistas destacaram ainda o facto de as crianças do Butão serem praticamente especialistas em questões de meio ambiente, matéria que, na opinião de Shunichi Murata, professor da Universidade Kansei Gakuin, é “muito melhor do que se ensina geralmente aos meninos japoneses”.

Fazemos votos que o presidente do Banco de Portugal, Vítor Constâncio, se lembre de ler esta notícia e dela retire algumas conclusões.

AFP

Uma vez mais convocamos do 18 ao 20 de novembro o Encontro das educadoras e educadores pela paz galegos e portugueses, assim como de outras terras, para debater, partilhar e praticar diferentes temáticas que afectam o nosso trabalho em prol de uma cultura de paz. Para esta edição, que celebraremos na praia de Campocancos, concelho da Guarda (Pontevedra), no local onde o rio Minho une as terras da Galiza e Portugal, decidimos abordar um tema chave na nossa prática profissional e que tem uma inequívoca actualidade por estar nos debates das reformas educativas: a educação para a cidadania. Ninguém é alheio às dificuldades da integração europeia, às tentativas cada vez menos dissimuladas de nos convertermos em consumidores ou simplesmente em clientes, em vez de autênticos cidadãos, das doutrinas neoliberais e belicistas que imperam no mundo e que estão a impregnar todo o tecido social, do retrocesso da participação nos centros educativos, o aumento da conflitualidade, etc. Questões sobre as quais devemos reflectir e proporcionar uma alternativa na linha da cidadania democrática e cultura de paz. Mais concretamente devemos responder a questões como:

- como aprender e ensinar desde e para a cidadania democrática?
- como fazer dos nossos estabelecimentos de ensino escolas de cidadania?
- temos um currículo que garante a aprendizagem da cidadania?
- temos uma política educativa que cultiva a cidadania?
- qual é a situação da educação para a cidadania na Galiza, assim como no conjunto de Espanha, e em Portugal?
- etc.

Para a abordagem desta temática adicamos a tábua redonda da 6ª feira, “A Educação para a cidadania no currículo: Critérios e necessidades”, na que intervêm Américo NUNES PERES, professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) de Chaves, e a pessoa que asina este artigo, Xesús R. JARES. Ambos conferencistas estarán conducidos por Helena PROENÇA,

XIX Encontro Galego-português de Educadores pola paz Educar para a cidadania

docente e membro da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz (AGAPPAZ). Máis tamén adicaremos toda a manhã do sábado. Primeiramente coa tábua redonda “A para a cidadania na nova Lei da Educação”, na que intervêm a Ilma. Conselleira de Educação da Xunta de Galicia, Laura SÁNCHEZ PIÑÓN, e o asesor da ministra e membro do Gabinete de Educação para a Cidadania do Ministério de Educação e Ciência de Espanha (MEC), Ángel DE LA LLAVE CANOSA. Este acto estará conducido por Xosé LASTRA, Presidente de Nova Escola Galega. Na segunda parte da manhã será o turno para a intervenção de Ilda FIGUEIREDO, Docente e eurodeputada, quen ofrecerá uma Conferência-Debate sobre “Educação para a cidadania en Portugal: retos e necesidades”.

Para além da reflexão e do debate, os Encontros reservam parte do seu tempo para actividades práticas nas oficinas, escutar experiências, assistir à apresentação de materiais, jogar cooperativamente, bailar danças do mundo, etc. A tarde do sábado é o tempo para as oficinas. Os asistentes terán que escolher um dos seguintes:

- “Danças do mundo”, por Paulo FERREIRA RODRIGUES (Professor na Área de Educação Musical da Escola Superior de Educação de Lisboa).
- “Educação Intercultural: atenção a minorias ou novo currículo?”, por José Ángel ÁLVAREZ CIENFUEGOS e Chema CASTIELLO (Grupo Eleuterio Quintanilla de Asturias).
- “Animar a palavra com sombras chinesas”, por Eurídice ROCHA (Professora na Área de Educação Musical em Coimbra).
- “A poesia nas aulas”, por Bernardo CARPENTE (Mestre de Primaria em Vigo e membro de AGAPPAZ).
- “Dinâmicas de grupo e jogos cooperativos”, por Miguel LIMA (Psicólogo/Formador, Barreiro, Portugal).
- “Aprender os direitos humanos”, por Gloria RAMIREZ (Cátedra UNESCO da UNAM, México).

O sábado á noite é o tempo para a “festa da paz”.



© Ana Alvim

Todo un ejercicio participativo, lúdico e creativo onde os asistentes comparten aquilo que poden ofrecer ao grupo: danças, jogos cooperativos, cancións, pequenas representacións, etc.

A manhã do domingo ten dous momentos igualmente importantes. En primeiro lugar a Apresentação de experiências, comunicações e materiais. En segundo lugar, a Aprovação dos estatutos e designação de elementos da junta directiva da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz (AGAPPAZ). Sen dúbida un momento muito importante na consolidação do movimento galego-português de educadores e educadoras pola paz.

Con todos estes ingredientes, e porque necesitamos encontrarmo-nos, saber dos nossos projectos, das nossas ilusões, dos nossos problemas e dificuldades na construção de um mundo mais pacífico e justo, com o compromisso na procura da verdade e da esperança, aguardamos poder contar com a vossa presença e participação activa. A Pensão completa durante o fim de semana mais inscrição, em quarto duplo é de 90 euros (socios das entidades convocantes, estudantes e desempregados), e de 100 euros para o resto das pessoas.

Mais información en Portugal:

EB1 nº 8 do Barreiro, Rua de Cabo Verde, 2830 Barreiro

Tfno/Fax.: 212033419 (Helena Proença)

Correo-e : helena.proenca@netvisao.pt

INSCRIÇÕES: Enviar os dados pessoais junto com fotocópia do justificativo da transferência bancária para:

EB1 nº 8 do Barreiro, Rua de Cabo Verde, 2830 Barreiro

Tfno/Fax.: 212033419 (Helena Proença)

CONTA nº: 0141 091813300

da Caixa Geral de Depósitos. (Barreiro – Portugal)

EDUCAÇÃO e cidadania

Xesús R. Jares

jares@udc.es

Catedrático da

Universidade da

Coruña. Coordenador

de Educadores/as pola

Paz-Nova Escola Galega e

presidente da Asociación

Española de Investigación

para a Paz (AIPAZ)

Duas correntes debatem o objectivo e a finalidade do Stress. A primeira, a que combate o que se denomina uma doença. A segunda, essa que opina que o stress é o melhor que pode existir na interacção humana, por causar concorrência, concorrência necessária para vencer.

A calma é para os fracos. Stresse-se. Ou a história que retiro de um documento: O homem casado. O que nunca, nunca, nunca está livre ao fim-de-semana, raramente à noite, na intimidade com a sua mulher, olha para o relógio e diz: - "Mas querida sabes bem que é a ti que eu amo. E adormece. Estas duas ideias, retiradas da minha experiência de trabalho de campo e de ouvir as conversas entre as pessoas, representam as duas correntes mencionadas.

Quem pensa que é uma doença, afirma que é provavelmente o quadro clínico mais frequente que existe. E descreve uma série de doenças causadas pelas corridas dentro das

de métodos de Pedopsicólogos, esses que Alice Miller, citada nestes textos vezes sem fim, critica em livros, conferências e tratamentos; ou consumo de anti depressivos, de drogas contra a ansiedade, confidentes, choramingar no ombro de pessoas íntimas é outra aspecto do perigo do stress. De uma ou de outra maneira, todos vivemos no meio de elementos que dinamizam a doença que hoje em dia tanto combatemos.

E a felicidade? Para os meus dias íntimos de tristezas, de solidões, de críticas, de não ser amado como eu amo, de não ser desejado como eu desejo, criei uma frase que denomino a terapia do riso: e canto, escrevo, ando, falo de arranjos florais, procuro a ajuda de amigos que me fazem andar, que me mandam não trabalhar muito e retiram de mim o que denomino as drogas da morte anunciada: café, tabaco, álcool. E aceito a solidão e vou criando actividades, ideias, no debate com os meus estudantes ou nos meus seminários. O melhor



© Adriano Rangel

O stress ensaio de etnopsicologia

vias da vida, tais como o trânsito, os assuntos financeiros, os profissionais, os familiares, a situação geral da nossa vida. São estes factores que dinamizam o nosso corpo de forma a produzir quantidades anormais de adrenalina, que podem causar o referido stress. Nas crianças causa distúrbios alimentares: anorexia, bulimia, comer compulsivo, sentimento de abandono e de rejeição ou ainda outro tipo de manias entre adultos ou nas crianças: manias como distúrbio ou transtorno obsessivo compulsivo, cleptomania, jogo compulsivo na rua ou entre irmãos, sexo compulsivo, sem paixão nem desejo, compras compulsivas. Ideias retiradas dos textos do Dr. Rubens Pitliuk e equipa, do Hospital Albert Einstein de São Paulo, grupo dedicado no dito sítio clínico, a análise dos transtornos do temperamento, ao usar terapias como psicoterapia analítica e psicoterapia comportamental, entre outras.

Parecemos estar familiarizados com o processo do stress, com os seus diagnósticos, os estudos especializados, as análises convencionais, o tratamento de crianças por meio

segredo são as conversas sem destino entre dois seres humanos, sem debate na base do conhecimento, andar pelas ruas a observar, com discrição, as pessoas, ou dar força à má-língua...E retirar do meu corpo o cansaço por meio de admirar uma obra de arte, ler um livro ou escrever o próximo. Saber retirar-me das obrigações que me possam facilitar uma vida cheia de zanga.... Especialmente, nunca ligar aos que nos fazem mal, porque o stress conduz facilmente à esquizofrenia...Saber parar o trabalho atempadamente, saber ouvir, ver e calar e responder apenas se somos questionados...ou esquecer os turbilhões, como faz a Ana Paula Nazário, que no meio de uma vida sacrificada, vê, ouve, cala e dá frases de cooperação....

Ainda falta pensar nas crianças e passar pelas formas de anti stress que merecem, a começar pela análise do carinho largo e querido dos seus adultos de fantasmas, como diriam Freud, Klein, Bion e Cyrulnik.... Ensinar-lhes a vestir o casaco para ir à guerra...

DA CRIANÇA

Raúl Iturra
Instituto Superior de
Ciências do Trabalho e da
Empresa, ISCTE /CEAS

ESTUDAR NO ESTRANGEIRO

Estudantes europeus aumentam intercâmbio

São cada vez em maior número os estudantes europeus que se deslocam para estudar no estrangeiro temporariamente ou de forma permanente, indica um estudo comparativo publicado recentemente pelo Observatório da Vida Estudante (OVE) francês.

Os resultados dizem respeito a inquéritos nacionais realizados entre 2002 e 2004 em onze

países europeus e revelam que, em média, entre 8% e 17% dos estudantes afirma ter estudado no estrangeiro, dos quais 2% de portugueses, 4% de franceses e 9% de espanhóis se inscreveram numa universidade estrangeira. Regra geral, os estudantes mais mobilizados para o intercâmbio provêm de famílias da classe média alta e é oriunda de meios familiares com estudos superiores.

De acordo com o estudo, os estudantes de letras e de ciências humanas viajam mais do que os estudantes das áreas científicas, e as raparigas mais do que os rapazes. No que se refere aos países de destino, o Reino Unido aparece no topo das preferências.

PROFESSORES FRANCESES SENTEM-SE CANSADOS E FARTOS DE INDISCIPLINA

De acordo com uma sondagem realizada pelo Snes -FSU, principal sindicato francês de professores do ensino básico e secundário, cerca de metade dos professores franceses afirma que o ritmo de trabalho e o barulho são as principais causas do cansaço na profissão, com 17% a afirmar ter dificuldades permanentes em recuperar fisicamente após um dia de trabalho.

O inquérito, conduzido junto de 2200 professores do ensino secundário entre Fevereiro e Março deste ano, revela também que a indisciplina e a violência entre alunos é considerada "insuportável" por 32% dos inquiridos, a que se seguem factores como a pressão da administração ou a falta de condições materiais.

O estudo salienta que apenas 15% dos professores afirma não sofrer de qualquer problema de saúde decorrente do exercício da profissão, com os restantes a citarem o esgotamento físico e nervoso (58%), problemas de sono (31%) problemas de voz (26%, dos quais 37% tem menos de 30 anos) e problemas musculares e articulares (19%).

Do universo de professores colocados em Zonas de Educação Prioritária (associadas a escolas com graves contextos sócio-educativos), apenas 18% manifesta dificuldade diária em recuperar fisicamente e 56% menos frequentemente, valores que, de acordo com o estudo, se relacionam com o facto de estes disporem de meios acrescidos e por realizarem um maior trabalho em equipa.

Pelo contrário, nos estabelecimentos de ensino que não beneficiam do dispositivo ZEP mas que são igualmente considerados problemáticos, cerca de um em cada três professores (28%) tem dificuldades permanentes em recuperar das mazelas do quotidiano.

De acordo com o Snes, estes sintomas de fadiga associada à profissão devem-se sobretudo à atitude dos alunos (30%) mas também à dificuldade dos professores em concretizar o sucesso educativo (32%).

De acordo com Elisabeth Labaye, secretária nacional do Snes, os resultados deste estudo revelam o "grande défice de prevenção médica na educação nacional", demonstrando, na sua opinião, "uma atitude indigna por parte da entidade empregadora". "Um patrão do sector privado nestas condições seria sancionado", acrescenta.

AFP

... numa sociedade de informação o que se torna decisivo e crítico para o futuro de qualquer indivíduo não é a informação-conhecimento em si própria, mas sim saber usá-la, procurá-la e saber interrogá-la para responder a problemas próprios.

Em anterior artigo critiquei um dos discursos que faz a agenda política da educação em Portugal. Referi-me ao discurso daqueles que consideram que todos os males da educação em Portugal resultam do facto de se desprezar no ensino básico, hoje em Portugal, o treino, a memorização e a disciplina escolar, em oposição ao prazer de aprender, à criatividade e ao saber aprender. Como referi, a discussão pública sobre a educação básica colocada nestes termos não tem sentido, porque é ignorante da teoria e da reflexão educativo-pedagógica existente no mundo. Pres-

sões que a educação básica é chamada a desempenhar nos planos da educação cognitiva, da educação estética ou da educação sócio-moral. No que se refere à educação cognitiva, importará clarificar que, no meu entendimento, o propósito da escolaridade só pode ser, na actualidade, o de aprender a realizar trabalho intelectual: aprender conhecimentos para saber-pensar.

Tal concepção decorre do facto de se considerar que numa sociedade de informação o que se torna decisivo e crítico para o futuro de qualquer indivíduo



© Ana Alvim

O Portugal das educações [II] Conteúdo e forma do saber pensar

supõe-se, ainda, que os professores que fazem a Escola, todos os dias, não dão relevo àqueles primeiros valores e os vêem em oposição aos segundos. Pelo conhecimento directo que tenho daquilo que os professores fazem no ensino básico e com base nos trabalhos de investigação disponíveis em Portugal sobre práticas pedagógicas, penso poder afirmar que tal pressuposto é falso.

A questão de fundo é saber que qualidades da educação são possíveis realizar e promover numa sociedade em que o conhecimento e os diplomas escolares deixaram de ser garantia de prestígio social, de emprego e de trabalho qualificado e onde o nível médio de socialização escolar (número de anos de permanência na Escola) dos pais dos nossos alunos é, ainda, bastante baixo. Onde, portanto, a legitimidade do valor social da Escola e do que se aprende na escolaridade básica é questionada e interrogada cada vez mais. Repare-se que esta crise de legitimidade do conhecimento escolar não é só sobre o que se ensina mas também sobre os suportes (dispositivos e situações) que veiculam os conhecimentos: suportes orais-escritos versus audio-visuais. Para os professores do ensino básico esta é uma realidade de todos os dias, porque estes já há muito são confrontados com fenómenos em que o acréscimo de motivação para aprender não tem uma implicação directa num esforço e interesse intelectual acrescido por parte dos alunos.

A resposta a este problema pode ter diferentes linhas de desenvolvimento conforme se pense nas mis-

não é a informação-conhecimento em si própria, mas sim saber usá-la, procurá-la e saber interrogá-la para responder a problemas próprios. Importa não confundir isto com competências sociais e morais (saber-ser) que se podem articular com a aprendizagem do trabalho intelectual, mas que não a garantem. Por exemplo, diríamos não ser possível usar conhecimento que não se domine, ainda que se possa estar em presença de uma criança ou de um jovem com uma grande autonomia social no uso de outros conhecimentos. Tal como não há uma inteligência em geral, também não há uma competência geral que se possa reduzir a uma "saber-ser", sem trabalho intelectual durável e continuado sobre saberes específicos.

Poderemos afirmar que existem duas dimensões nas aprendizagens cognitivas que importa não confundir e que devem ser conjugadas, mas que não são equivalentes: uma é a aprendizagem de novos suportes, formas e processos que permitem usar um dado conhecimento, considerando que este conhecimento/conteúdo não é novo para o aprendiz; outra é a aprendizagem de um novo conhecimento, através de suportes, formas e processos já dominados, porque já foram utilizados para veicular outros conteúdos de conhecimentos. Em ambas as dimensões pode haver disciplina e treino e prazer e raciocínio, basta que não se caia no erro de querer ensinar novos conteúdos sem dominar as formas que os suportam ou vice-versa.

O PORTUGAL das educações

Telmo H. Caria
Professor Universitário de Ciências Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real

<http://home.utad.pt/~tcaria/index.html>



© Ana Alvim

Saudação a Herberto Helder nos 75 anos de vida

O ESPÍRITO
e a letra
Serafim Ferreira
crítico literário

Claro que sei, meu caro Herberto, que sempre foste indiferente a homenagens, prémios, celebrações e o resto. Mas nos mais de quarenta anos de convívio e de amizade, desde que me instalei em Lisboa em 1963, sempre nos ligou uma forma sincera de cumplicidade que me permite, apesar de tudo, poder saudar-te no instante de passarem 75 anos de uma vida tão cheia, nos altos e baixos de que é feita a vida de todos nós, nos muitos poemas e livros acumulados, mesmo na solidão de os teres escrito com os olhos na eternidade do dia que passa. Ontem e hoje, eu sei.

E a melhor forma de te saudar não é bebermos um copo num dos nossos habituais encontros em tascos ou cafés lisboetas, mas antes reler partes ou os livros da tua Poesia Toda e reflectir como foi breve e longo o caminho até hoje percorrido desde a nostálgica Madeira, a camaradagem de Coimbra (José Afonso, Lousã Henriques, Manuel Alegre e Fernando Assis Pacheco), o convívio "surrealista" numa

Lisboa então em grandes mudanças (Cesariny, Cruzeiro Seixas, António José Forte, Luiz Pacheco, Virgílio Martinho e tantos outros) ou ainda na memória viva e presente de Edmundo de Bettencourt, Raul Leal, Carlos de Oliveira, António de Sousa, Manuel da Fonseca e Augusto Abelaira de outros interesses e muitas cumplicidades, sem esquecer os anos de permanência em Angola de que ainda guardas boas lembranças dos cheiros, sons e cores dessa paisagem africana. Eu sei, claro que sei. Mas importa sobretudo reler agora os teus melhores poemas nesta hora que passa e no momento de celebrar os teus 75 anos de vida.

Olha, meu caro Herberto, neste dia de Novembro quando se evoca um aniversário especial na tua vida já longa (e 75 anos afirmam-se como uma conta bem redonda para não passar em branco), sei que a casa do poeta está sempre habitada e cheia de alegria.

Por isso, ao reler a Última Ciência e lembrar uma vez mais a tua "arte de roseira", não posso deixar de te saudar na brevidade das palavras e na memória de Pessoa ou de Campos:

No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu era feliz e ninguém estava morto.

Um abraço sincero e amigo do
Serafim Ferreira

IGUALDADE de GÉNERO

Fim da discriminação de género é chave para o desenvolvimento

O Fundo de População das Nações Unidas (UNPFA) defende que a igualdade entre os sexos ajuda a reduzir a pobreza e pode ser a chave para o cumprimento dos Objectivos do Milénio (ODM).

A UNPFA lembra aos dirigentes mundiais os compromissos assumidos com as mulheres e os jovens, em virtude dos ODM estabelecidos em 2000, que incluem a igualdade entre os sexos, a luta contra a mortalidade infantil

e a promoção da saúde reprodutiva. "Investir nas mulheres e nos jovens, que representam a maior parte da população mundial, permitirá acelerar o desenvolvimento a longo prazo. Se tal medida não for tomada, o risco de fortalecer a influência da pobreza nas gerações futuras aumentará", acrescenta a organização.

A discriminação é um dos principais responsáveis pelo aumento dos índices de morta-

lidade das mulheres entre os 15 e os 44 anos. Anualmente, cerca de 530.000 mulheres morrem por problemas relacionados com a gravidez e pela falta de acesso aos anticoncepcionais, responsáveis por cerca de 76 milhões de gestações não desejadas nos países em vias de desenvolvimento e por cerca de 19 milhões de abortos praticados em condições perigosas.

AFF

PESTALOZZI

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um educador suíço cujas ideias influenciam a pedagogia ocidental desde o século XIX. Pestalozzi foi um continuador de Rousseau, um democrata, acreditando na capacidade de estender a Educação a todos. A França concedeu-lhe a cidadania em 1792. Como Rousseau, acreditava na bondade natural da criança, entendendo que ela deve ser educada pela mãe. Pestalozzi é vulgarmente conhecido como o “educador do homem do povo”. Em 1773 fundou uma escola em Neuhoof, na Suíça. Embora essa escola tenha falido cinco anos depois, serviu a Pestalozzi para escrever obras de grande importância, como “Leonardo e Gertrudes.” Acentuou sempre a importância da ligação da educação à natureza da criança. Em “Leonardo e Gertrudes”, uma novela, tenta demonstrar que a regeneração política, moral e social pode ser atingida pela educação. Em 1805 fundou outra escola em Yverdon, perto de Neuchâtel. Esta escola tornou-se conhecida e foi visitada por estudiosos de toda a Europa. É de notar que Friedrich Froebel e Herbart visitaram a sua escola e terão sido influenciados por ela. Os traços democráticos da personalidade de Pestalozzi notam-se porque entendia que todas as crianças tinham o direito à educação e a capacidade de aproveitar com a educação, para as suas vidas. Pestalozzi condenou a educação meramente teórica, intelectual e deste modo, algo “artificial”. Acreditava que as faculdades das crianças devem ser desenvolvidas de acordo com a natureza. A observação de objectos concretos, a deslocação progressiva do conhecido para o desconhecido, eram objectivos de J. Pestalozzi. A isto juntava a noção de criação de um ambiente emocionalmente seguro e de amor. Estas ideias influenciariam a chamada “Pedagogia Progressiva” na Europa e nos Estados Unidos da América. Pestalozzi acentuou a importância da educação física, condenando o ensino da matemática feito apenas de forma abstracta. A música foi igualmente considerada importante, bem como o desenho, a modelagem, procurando a integração da educação física e intelectual.

É ainda de sublinhar que Pestalozzi praticou o ensino mútuo. A difusão da Educação, a sua transformação pela adopção de um “activismo” e a benevolência, são os traços fundamentais deste herdeiro de Rousseau, que foi mais longe ao considerar o direito de todos à educação.

Maria Gabriel Cruz

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

1. Políticas curriculares

Políticas curriculares constituem-se de determinações e orientações que incidem sobre atividades de ensino e de aprendizagens desenvolvidas nos ou sob a coordenação de estabelecimentos de ensino. Tais determinações e orientações são formuladas pelo Ministério da Educação, por conselhos e secretarias de educação, pela coordenação pedagógica de escolas e também por iniciativa particular de professores. Neste caso, as políticas curriculares se restringem unicamente à área de atuação destes professores, a seus alunos.

Políticas curriculares como quaisquer políticas são elaboradas e implantadas com o intuito de promover aperfeiçoamentos na sociedade, garantir e proteger direitos, corrigir distorções, incentivar avanços. Decorrem elas de convicções, metas, projeto de sociedade concebido por aqueles que têm o poder de decidir as direções que esta sociedade segue; para tanto, precisam, eles, estar atentos às reivindicações e proposições dos aliados da vida cidadã.

Políticas curriculares, é claro, também explicitam um projeto de educação, por isso visam a que conhecimentos, valores e atitudes sejam reforçados, respeitados, aprendidos, questionados, recriados.

2. Políticas curriculares de combate ao racismo?

No caso do Brasil, país multi-étnico e pluricultural, necessita-se «de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar-se a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos». Isto será um dos indicadores da qualidade da educação oferecida pelos estabelecimentos de ensino, da educação infantil ao ensino superior ⁽¹⁾.

Além do mais, conforme Kabengele Munanga afirma na apresentação do livro que organizou sob encomenda do Ministério da Educação brasileiro, *Superando o Racismo na Escola*.⁽²⁾

«O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.»(Munanga, 2001, p. 9).

Políticas curriculares para combater o racismo

Assim, pois, políticas curriculares de combate ao racismo são basilares para superar mentalidade monocultural, informada por preconceitos contra grupos que a sociedade mantém a sua margem e denomina de excluídos, impede de compreender a diversidade de experiências, de visões de mundo. O grande desafio para reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade própria de sociedades multiculturais está em ir muito além de simplesmente admitir que há diferenças sociais e raciais entre grupos e pessoas.

3. Papel dos conhecimentos de raízes étnicas, como a africana, no currículo

Antes de mais nada, cabe esclarecer que se entende por currículo, o curso de vida trilhado durante a educação escolar e universitária, seja no interior das instituições de ensino seja fora delas, mas sempre sob sua orientação ou influência. Currículo é, pois, processo de formação, em que, ao aprender conhecimentos significativos produzidos pela humanidade, assim como os meios de a eles se chegar, ao aprender valores e atitudes, vai-se também aprendendo a ser cidadã/ão, fortalecendo a identidade própria.

Aprender o que de melhor têm produzido as diferentes civilizações, nos diferentes continentes, além da história e cultura dos povos que constituem cada uma de nossas nações é necessário para superar etnocentrismos, e ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica de cada nação.

No Brasil, por exemplo, a ação contínua e progressiva do Movimento Negro, contando particularmente com o compromisso de professores empenhados na construção de uma sociedade justa, originou princípios que devem ser contemplados num projeto de educação nacional que preveja a participação dos negros, descendentes de africanos, ao lado dos povos indígenas, dos descendentes de europeus e de asiáticos, tendo, pois, muito presente, a diversidade constitutiva da sociedade brasileira:

- Enfrentamento e superação de racismos, discriminações e intolerâncias;
- Reconhecimento de valores, processos de raciocínio, comportamentos próprios a diferentes grupos étnico-raciais;
- Rompimento com a homogeneidade de conhecimentos tidos como superiores;
- Tratamento diferenciado para situações, condições específicas de diferentes grupos étnico-raciais.

Notas:

(1) Parecer Nº 3/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

2) MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001. p. 7-12.

OLHARES

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Docente da Universidade Federal de São Carlos, pesquisadora do Núcleo de estudos Afro-Brasileiros da mesma Universidade, conselheira da Câmara de educação superior do Conselho Nacional de Educação, Brasil



© Ana Alvim

Há mais na Educação

Falam do que presenciam no dia-a-dia. E isso “deve bastar”, reconhecem, para que as suas opiniões sejam, pelo menos, tidas em conta com a mesma autoridade das veiculadas pelos “comentadores de serviço que opinam sobre educação, a toda a hora”. Ou sazonalmente. Por alturas de Agosto, a data preferencial para o anunciar das medidas polémicas para o sector. Ou ainda a quando – a sempre tão esperada – divulgação dos rankings das escolas, meses após o início do ano lectivo. Sem esquecer a época dos estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, objecto também eles de larga discussão mediática. São professoras do Ensino Básico e mostram o lado menos mediático da Educação.

O NOSSO caso

Andreia Lobo

Desagrada-lhe que a opinião pública – “informada por uma comunicação social desinformada” – fique com a imagem de que os professores são “uns privilegiados”. Palmira Nascimento, 22 anos de serviço, sente-se “indignada”. É professora do 2º ciclo, na Escola Básica 2º + 3º da Areosa, no Porto e juntamente com outras professoras discutem as problemáticas da profissão quando a elas nos juntamos, na sala de professores.

“O pior é ver o trabalho docente posto em causa por programas onde a pretexto de se discutir a despesa pública lá vem algum economista dizer que os salários dos professores pesam no orçamento de Estado”, constata Palmira Nascimento.

Há uma onda de desprestígio no ar. Que incomoda os professores. Tem origem, dizem, nos sucessivos

despachos, que o Ministério da Educação tem enviado para as escolas relativos à questão dos horários. “E é em parte veiculada pelos media”, especifica Maria Matos, 25 anos de serviço, igualmente professora do 2º ciclo.

Pelo contrário, há outra realidade do quotidiano escolar que tem escapado à divulgação. “É triste ver o silêncio da comunicação social em relação a certas problemáticas relativas aos alunos e às escolas”, acusa a professora. Por isso a conversa não será sobre as aulas de substituição. Pouco espaço o tema ocupará neste texto.

Algo vai mal no sistema. Mas os professores recusam ter as “costas largas”. Não há mais espaço para a assumpção de culpas. Falemos do que não estava previsto.

Amélia Vieira, 30 anos de serviço, está completamente rouca. “Devia ter ficado em casa...” Não o fez. “Só vim trabalhar porque tenho marcados dois atendimentos a pais...” diz, torcendo o nariz para poupar a voz às queixas. “O mais certo é eles não aparecerem, mas pode ser que venham...”. Essa probabilidade fez a professora de Português do 2º ciclo arriscar piorar o seu estado de saúde.

O insucesso

“A culpa é sempre do professor”, a constatação irónica de Amélia Vieira vem a propósito do insucesso escolar. O tema surge à conversa associado à ideia de que os encarregados de educação possam estar a ver as aulas de substituição como de apoio.



© Ana Alvim

do que parece

Helena Barreiro, 25 anos de serviço, professora do 2º ciclo, está particularmente emocionada com o decorrer da conversa na sala dos professores. É uma oportunidade de catarse que nenhuma das professoras que está sentada à mesa da discussão quer deixar escapar.

A professora trás na pasta umas fichas que no início do ano deu aos alunos do 5º ano na aula de Português. Mostra-as. Talvez para fazer entender que há mais educação para lá dos rankings das escolas e das discussões sobre os horários dos professores Finlandeses. “Os alunos que chegam ao 2º ciclo mal preparados são cada vez mais!”, desabafa.

Uma ficha. Um aluno. Não importa o nome. Frequenta o 5º ano. A bold na folha A4 entre muitas perguntas surge esta: “Quanto tempo demoras a vir para a escola?” Em resposta, o aluno escreve em letra miúda e desalinhada: “No demoro case nada.” A professora interroga.

Quer ver mais? Outra ficha. Outra pergunta. “O que queres ser quando fores grande?” Mais uma resposta, digna do espanto e do desanimo da docente: “Pitor e letesita.” Tradução obrigatória: pintor electricista, para quem não perceber. Há uma tristeza no rosto de Helena Barreiro. De quem não queria ter fichas destas para mostrar. E de quem se sente impotente. Desse sentimento surge a interrogação: “São fichas de Português, agora diga-me como vou leccionar Inglês a estas crianças?”

A falta de afectos

Fala-se em falta de afectos entre pais e filhos. E não são apenas os professores que constataam o fenómeno. Talvez sejam apenas os que mais oportunidades têm de o testemunhar. Assim constata Eduarda, (nome fictício), professora do 1º ciclo de uma escola Básica do Porto,

30 anos de serviço docente. Sem ter havido um pedido formal ao conselho executivo do agrupamento para a recolha do testemunho assegura-se o anonimato para evitar a repreensão disciplinar.

Num ambiente social onde a maioria dos encarregados de educação é beneficiário do Rendimento de Inserção ou do subsídio de desemprego, fala-se de educação. Na sala a pequenada, maioritariamente do 2º ano e um aluno estrangeiro do 4º ano, estuda as figuras geométricas. Eduarda, também estranha que em educação quase se fale tão pouco das questões “realmente importantes”: “A escola deixou de ser promotora da igualdade e da democracia”, critica. Sobre os problemas que se abatem sobre os seus alunos destaca a “falta de valores” e a “carência afectiva”. “Se eu deixar eles vêm todos dar-me beijos e abraços.”

A falta de afectos é a justificação que, mais uma vez, Helena Barreiro encontra para outra das perplexidades que tem tido no seu dia-a-dia escolar. “Há alunos a quem os pais, separados, não ensinam o nome do outro progenitor e que preenchem a filiação no Bilhete de Identidade com o nome da madrasta ou do padrasto”

Amélia Vieira acrescenta: “Temos pais a dizer muito aborrecidos: ‘Não me diga que o meu filho chega tarde à escola porque eu sei, sou eu que o trago!’”

E para que não se pense que estamos a falar de alunos economicamente desfavorecidos, Helena Barreiro esclarece: “Grande parte destes alunos, que apresentam todas estas carências, têm Playstations e televisão no quarto!”

Toca a campanha. Passou um tempo lectivo e um intervalo a conversa conclui-se. Na agitação das pastas que se retiram de cima da mesa, percebe-se a chamada de atenção firme da voz rouca de Amélia Vieira: “Tudo isto são questões sociais graves!”

Lá fora

olhares
de fora

COMUNIDADE NEGRA PROTESTA CONTRA RACISMO E POBREZA EM WASHINGTON

Milhares de pessoas acorreram em 15 de Outubro ao Mall, a área central de Washington onde estão os principais monumentos, para participar numa grande manifestação da comunidade negra contra o racismo e a pobreza, 10 anos depois da “Marcha de um Milhão de Homens”.

“É o início de um movimento dos afro-americanos para se organizarem e mudarem as coisas”, considerou Amon Ra, de 50 anos, que viajou durante mais de 10 horas a partir de Ohio (norte) para participar da manifestação junto com o seu filho. “Como a maioria dos desempregados é negra, temos que encontrar empregos para eles. Essas pessoas precisam cuidar da família”, acrescentou.

A mobilização marcou os 10 anos de um protesto de centenas de milhares de negros americanos em Washington, conhecido como a “Marcha de um milhão de homens”, organizado na época pelo movimento negro muçulmano americano Nation of Islam (Nação do Islã).

Desta vez, o grupo “Millions More Movement” (Movimento Mais Milhões) também convocou as mulheres e as minorias a manifestarem-se a favor da unidade, dos valores espirituais, da educação, do desenvolvimento económico e da participação na vida política.

Sarah Thompson, uma estudante de 21 anos, disse que os “jovens não são apáticos e as mulheres jovens são realmente valiosas”. Aos 86 anos, Ernest Twyman, um morador de Washington, afirmou que os negros continuam a viver “uma escravidão económica”. O presidente George W. Bush “não fez nada” pela comunidade negra, disse Twyman. “Os ricos estão cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres”, acrescentou.

A manifestação teve a participação de muitas celebridades. Nos arredores do Capitólio, dezenas de oradores protestaram contra o racismo e a pobreza que prevalece nos Estados Unidos. “Protestamos porque existe um abismo entre dois Estados Unidos”, assegurou o reverendo Jackson.

Tivemos a participação de “um número sem precedentes de líderes negros que falaram para os Estados Unidos e para o mundo numa só voz”, disse Farrakhan, principal organizador do evento.

AFP



© Adriano Rangel

Comércio justo & desenvolvimento

Dilemas práticos e ambiguidades conceptuais

Analicamente, ter em conta a relação comércio justo & desenvolvimento, implica em pugnar por uma posição que não se limite a reproduzir os “discursos aparentes”, que, de modo bourdierniano, podemos dizer, são especialistas em propagar categorias de pensamento impensadas que delimitam o pensável e predeterminam o pensado.

Não são poucos, “todos” já conhecem, os fenómenos que, no actual contexto de reconfiguração das relações de regulação, têm produzido um conjunto de mudanças no âmbito da economia, da política e da cultura. Se é certo, digamos assim, que muitas das novas modalidades de acção social que emergem são decorrências - em sentido estrito - do “impulso” do referido contexto, de outra parte, não estaremos em erro se admitirmos que também existem modalidades de acção social que resultam do próprio agir consciente dos sujeitos (individuais e colectivos) - e desta forma, importa realçar que há uma repolitização da sociedade, focada mais nas questões micros e menos nas macros. Mas, aqui, chegamos, na prática, às portas de um quadro dilemático,

verificando-se, por outro lado, um emaranhado de ambiguidades conceptuais que debilitam o dito agir consciente dos sujeitos. Tal é o que se passa com a relação comércio justo & desenvolvimento. Entendamo-nos.

Embora, em princípio, se deva reconhecer a pertinência do ideário do comércio justo, do ponto de vista analítico, até mesmo por conta desta pertinência, cabe começar pondo em discussão as suas potencialidade e os seus limites. Ao fim e ao cabo, o comércio justo parece padecer das próprias incongruências de determinadas versões da economia solidária. Imaginar que “iniciativas restritas”, fechadas sobre si próprias e desprovidas de compreensão/intervenção política, podem ser generalizadas no sentido de formatar uma nova sociabilidade económica, é, a um só tempo, um crasso equívoco analítico e um enorme despropósito para efeitos da acção dos sujeitos. Está certo, portanto, João Bernardo, quando aponta os embustes em torno de experiências desta natureza. Quer dizer, é caquexia supor que iniciativas circunscritas podem, por si só, superar a lógica que estrutura, por exemplo, a actuação das transnacionais, principalmente quando não se põe em causa as relações sociais de trabalho. A este respeito, a cooperativa espanhola Mondragon é, decerto, um exemplo paradigmático.

Tendo em conta os objectivos do movimento internacional em torno do comércio justo, como o respeito à identidade dos pequenos produtores, a estabilidade económica dos trabalhadores, a redução das desigualdades nos países periféricos e semi-periféricos e a equidade nas relações Norte-Sul, o sentimento que emerge, desde logo, é o de duvidar da possibilidade de se alcançar tais metas numa realidade, como a actual, em que a sua arquitectura político-económica representa uma negação prática de reivindicações como estas.

Com efeito, as referências, no referido quadro, à noção de desenvolvimento são marcadas por uma extrema ambiguidade conceptual. Por exemplo, ora ele é entendido como mero crescimento económico; ora é concebido de um modo que, desconsiderando as suas condicionantes, não tem tradução empírica; ora ainda - onde parece que se encontram as indicações mais frutíferas - é apresentado na trilha da racionalidade substantiva, como algo, seguindo a compreensão de Amartya Sen, que envolve todas as esferas da vida.

Em suma, analiticamente, ter em conta a relação comércio justo & desenvolvimento, implica em pugnar por uma posição que não se limite a reproduzir os “discursos aparentes”, que, de modo bourdierniano, podemos dizer, são especialistas em propagar categorias de pensamento impensadas que delimitam o pensável e predeterminam o pensado.

TECNOLOGIAS

Ivonaldo Leite

ivonaldo_leite@yahoo.com.br

Universidade do Estado

do Rio Grande do Norte

(UERN), Brasil

ALTERNATIVA GORADA

Em França o processo de mudança de profissão dos docentes está parado

A ideia de proporcionar aos professores, com mais de quinze anos de serviço, a possibilidade de se candidatarem a uma segunda carreira na função pública, trocando esta pelo ensino, está bloqueada em França.

O governo francês legislou sobre o tema há mais de um ano. Na altura, a aceitação da proposta por parte dos professores foi enorme. Mais de 300.000 dispuseram-se a concorrer e

a trocar o ensino por outra carreira. Um ano depois tudo está parado.

O processo foi agora oficialmente adiado para o próximo ano. As autoridades alegam não ter havido oferta nenhuma por parte dos vários ministérios. Por outro lado nada foi feito, do ponto de vista prático, para concretizar a lei publicada em 2004.

Fontes do ministério da educação dizem

que o processo poderá começar no próximo ano com uma oferta de 350 postos de trabalho. No entanto, as mesmas autoridades estimam este ano em 350.000 os professores candidatos a uma segunda profissão.

Este número tão elevado de professores, a querer deixar o ensino, mostra o profundo mal estar docente.

AFP



© Adriano Rangel

Precariedade laboral marca a actividade artística na europa, apesar de tudo...

“O espectáculo tem de continuar!”

Uma boa parte dos profissionais das artes do espectáculo – quer se trate de actores, bailarinos, ‘performers’, músicos ou de pessoal técnico – vive a maior parte do tempo na corda bamba, divididos entre a possibilidade de um emprego a termo certo e a permanente incerteza de voltar a conseguir um trabalho.

Quando aplaudimos a sua presença em palco ou no ecrã, raramente imaginamos que a actividade destes profissionais não se resume ao tempo consagrado aos ensaios e aos espectáculos, que podem variar entre uns poucos de dias a uns meses, mas também à formação, à procura de novos trabalhos, à gestão de novos projectos, à experimentação e à pesquisa.

Os contratos de trabalho nas áreas de actividade ligadas à produção das artes do palco ou do audiovisual, porém, limitam-se habitualmente ao tempo que medeia entre a preparação e a concretização das respectivas produções.

Como vivem, então, os profissionais do espectáculo quando não têm um vínculo estável a uma empresa ou companhia produtora deste género de oferta cultural? Que tipo de protecção social, traduzida

nomeadamente em subsídios de intermitência ou em regimes fiscais de excepção, é concedida aos trabalhadores da área artística, em Portugal e na Europa, para fazerem face ao desemprego conjuntural que marca a sua actividade? Foi a estas e outras perguntas que nos propusemos responder no dossier deste mês.

O exemplo que vem de França

De acordo com a pesquisa efectuada pela Página, o único país que parece dar uma resposta concreta a este problema parece ser a França, cujo modelo de apoio aos profissionais intermitentes da área do espectáculo é, possivelmente, o mais regulamentado e o que maior número de benefícios oferece no espaço europeu.

Este tipo de apoio, criado pelo Estado francês em 1958, surgiu com o objectivo de organizar um regime de protecção aos artistas face à precariedade que marcava a sua actividade. A natureza do desemprego estrutural da área artística em França, porém, modifica-se

Ricardo Jorge Costa

ao longo das duas décadas seguintes e altera radicalmente os pressupostos em que funcionava.

Em 1982, o governo de esquerda recém-chegado ao poder em França põe em prática uma lógica de segmentação de direitos, medidos pela duração do tempo de emprego, mantida até hoje, e que, apesar de contestada, garantiu desde então uma subsistência mínima a estes profissionais.

De acordo com o actual modelo, os profissionais das artes do espectáculo têm de conseguir um número mínimo de 507 horas de trabalho num período de 11 meses de trabalho para beneficiarem de um apoio financeiro que se pode prolongar até um ano - calculado em função dos rendimentos obtidos ao longo desse período - cuja remuneração é composta por 60% do salário habitual e por 40% de um subsídio de intermitência.

Através deste tipo de apoio financeiro, entre 1993 e 2003 o número de trabalhadores profissionais intermitentes no sector cultural francês passou de 50 mil para cem mil, na sua maioria jovens criadores e intérpretes de pequenas companhias, que actuam, essencialmente, nas novas áreas do espectáculo, como o novo circo ou o teatro de rua, mas também no teatro, na dança e no cinema.

Outros exemplos na Europa

Em Espanha também existe legislação de apoio à intermitência na área do espectáculo, mas não é tão desenvolvida como a francesa. Em 2002, a Federação dos Actores do Estado Espanhol negociou o actual sistema de quotização junto do governo e dos empresários do sector, mantendo a especificidade dos artistas no regime geral de segurança social. Apesar de existir legislação específica que regula a actividade do artista enquanto sujeito cultural, nomeadamente o regime laboral dos artistas em espectáculos públicos, aprovado em 1984, o direito espanhol carece ainda de um estatuto geral do artista ou do criador cultural.

A quotização social dos profissionais do espectáculo em Espanha representa o dobro do desconto normal dos restantes trabalhadores, ou seja, por cada dia de trabalho desconta-se o equivalente a dois, ao longo de um ano. Esta situação permite que, no ano seguinte, se um actor trabalhar durante meio ano possa beneficiar de três meses de subsídio de intermitência.

Neste contexto, "as empresas produtoras assumem muitas vezes um papel paternalista, contratando os actores o máximo de tempo possível de forma que estes consigam atingir os mínimos atingidos pela lei", explica à Página Pedro



© Ana Alvim

Em Junho de 2003, porém, os trabalhadores intermitentes das artes do palco decretaram greve aos espectáculos de Verão, que anualmente atraem milhares de turistas àquele país, no seguimento de um acordo assinado entre alguns sindicatos do sector e o ministério da cultura, que, na opinião deles, enfraquecia o seu estatuto e os fazia perder regalias. Esta situação levou à criação de um movimento de defesa dos direitos dos intermitentes, que ao longo dos últimos dois anos se tem batido pela manutenção do anterior estatuto. A renegociação da convenção que regula este tipo de subsídio tem estado a ser negociado entre o governo, os empresários e os sindicatos do sector. Porém, as perspectivas para os artistas intermitentes não são boas, já que, na opinião do governo francês, o sistema revela um défice crescente, actualmente calculado em 15 milhões de euros.

Os intermitentes, por seu lado, dizem que as actuais regras serviram para agravar ainda mais o défice, aumentar as desigualdades no interior da classe e incitar às falsas declarações de trabalho, temendo agora que as propostas apresentadas pelo governo francês levem a que apenas os artistas com emprego regular sejam abrangidos pelo novo regime de apoio.

Para os outros, a recusa de trabalho a tempo parcial oferecida pelas entidades empregadoras, consideradas por muitos como "pleno emprego precário", pode levar à exclusão do sistema de apoio. Desta forma, dizem, acabar-se-á aos poucos com o apoio aos artistas intermitentes e, gradualmente, eles desaparecerão do panorama cultural francês.

Fresneda, 32 anos, actor e director artístico do Teatro Ensalle, sediado em Vigo, na Galiza. Apesar disto, diz, "é difícil chegar a uma situação de pleno emprego que permita descontar o suficiente para garantir o subsídio de intermitência".

Para isso, os actores de teatro espanhóis trabalham habitualmente ao serviço de várias companhias de forma a garantir emprego ao longo do ano. Mas nem sempre isso é possível. "Em Espanha costuma dizer-se que nenhum actor é bom se não for empregado de mesa", ironiza Fresneda.

No Reino Unido os trabalhadores das artes do espectáculo não têm um estatuto definido a nível nacional, podendo este variar de acordo com a legislação de cada território - Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte. O governo britânico exprimiu recentemente o desejo de rever o estatuto laboral dos trabalhadores das artes do espectáculo, tarefa para a qual consultou os sindicatos e as associações profissionais representativas da classe.

Na sua página da Internet, o sindicato "Equity", entidade que representa cerca de 37 mil artistas e criadores artísticos deste país, acolheu favoravelmente esta intenção mas considera ser necessário criar as bases de uma legislação laboral que proteja de facto os direitos destes trabalhadores, aliada a uma "aplicação clara e consistente" da lei, sem a qual, diz, a "dúvida e a inconsistência" continuarão a reinar no sector.

As alterações propostas pelo governo britânico estendem-se também ao sistema de pensões. Actualmente, no que toca à reforma, os profissionais do espectá-

culo podem optar entre um fundo de pensão público ou um fundo de pensão privado, que pode ser descontado para o sindicato ao longo da actividade profissional.

Neste âmbito, os sindicatos levantam reservas e dizem que é necessário ter em atenção a especificidade dos profissionais sujeitos a um desgaste físico rápido, como os bailarinos ou os artistas de circo, que, não tendo condições de satisfazer as exigências de um trabalhador normal, correm o risco de, no novo sistema, perderem as suas parcas regalias.

Na Áustria, país conhecido pelo seu histórico apoio à criatividade artística, existe, desde 2001, um novo regime de contribuição para os trabalhadores que actuam por conta própria, através do qual o Estado retém 23% do salário anual destinado a cobrir o seguro para saúde, pensão e acidentes pessoais. No entanto, não está previsto qualquer subsídio destinado ao interregno temporário da actividade.

Cenário negro em Portugal

Em Portugal não existe uma Lei de Bases que regule a profissão ou sequer uma instituição que emita carteiras profissionais. De acordo com a Pla-

espectáculo que se põe em causa, mas o próprio “desenvolvimento da área artística no país”.

Maria do Céu Ribeiro é actriz e integra o elenco principal da companhia de teatro ‘As Boas Raparigas Vão para o Céu, as Más para Todo o Lado’. Há três meses, este grupo do Porto teve de suspender a actividade por falta de liquidez que lhe permitisse assegurar os seus compromissos financeiros.

Tudo, porque o concurso de atribuição de subsídios às companhias teatrais do norte do país foi impugnado e a decisão enalhou no tribunal. No mesmo barco estão outras dezenas de grupos, alguns deles com história na cidade, que já ameaçaram fechar as portas até ao final do ano caso o impasse não se resolva. Perante estas e outras indefinições, Céu Ribeiro afirma que é extremamente difícil subsistir e que “um número crescente de actores vai desistindo”.

Mas se nem aqueles que beneficiam do estatuto de companhia subsidiada pelo Estado conseguem sobreviver à crise, que dizer dos trabalhadores precários?

Tal como reconheceu Cecília Dias, jovem actriz entrevistada no número de Outubro de A Página, a esmagadora maioria dos jovens actores portugueses pagos a recibo verde não efectua descontos para a segurança social porque



© Ana Alvim

teia - Associação de Profissionais das Artes Cénicas, a convenção de trabalho em vigor, que regula os contratos de trabalho, data de 1986 e está “completamente desactualizada”, sendo, em geral, ignorada pelo sector.

A Plateia defende, por isso, uma legislação de trabalho que possa ser “realmente aplicável”, definindo um regime que salvaguarde a natureza das artes cénicas e o direito ao tempo de trabalho, à previsão da carga horária, ao regime de descanso obrigatório e compensatório, às regras de trabalho suplementar e aos benefícios daí decorrentes.

Mas se é urgente avançar com um estatuto do artista, igualmente importante é a necessidade de adequar a actual legislação fiscal às diferentes categorias profissionais existentes, já que esta não prevê a existência de áreas profissionais específicas (como desenhadors de som e de luz) e não contempla as várias áreas de contacto entre as diferentes artes. Esta disposição é tanto mais importante quanto, recorda a Plateia, “em muitas profissões das artes cénicas não há distinção entre a dança, o teatro e outras linguagens”.

Catarina Martins, actriz do grupo Visões Úteis e presidente da direcção da Plateia, reclama, por tudo isto, a urgência do estabelecimento de um Estatuto dos Profissionais das Artes. A não concretizar-se em breve, corre-se o sério risco de degradar a já de si difícil situação das artes do palco em Portugal e a prolongar a indefinição entre o estatuto amador e o profissional. Desta forma, diz Catarina Martins, não é apenas a dignificação dos trabalhadores do

o sistema prevê pagamentos mensais para profissões em que não há rendimentos mensais. Nessa medida, a maior parte não tem meios financeiros para assegurar esse compromisso com o Estado.

Para além disso, os descontos efectuados não garantem o direito ao subsídio de desemprego, e o cenário afigura-se ainda mais complicado com a entrada em vigor dos novos mínimos mensais de contribuição. “Perante este cenário, torna-se impossível assumir compromissos como a compra de casa ou, mais simplesmente, assegurar as despesas do dia-a-dia”, referia Cecília Dias.

Neste contexto, a Plateia diz ser urgente estabelecer “um sistema ajustado à realidade profissional que reconheça a intermitência da profissão”, ou, no mínimo, um “regime de segurança social excepcional” para estes trabalhadores.

O Sindicato dos Trabalhadores do Espectáculo (STE) concorda com estas reivindicações e refere que elas têm sido endereçadas ao poder político, nomeadamente à tutela e à própria Assembleia da República.

Carmen Santos, coordenadora da direcção do STE, ela própria uma actriz com estatuto precário (ler face a face nas páginas 22 e 23), ressalva, no entanto, que avançar com medidas avulsas iria apenas adiar soluções que são urgentes e agravar a situação. Para resolver os problemas da classe, afirma, “é necessário um novo edifício e não obras de remendo”.

Carro alugado só para a viagem de férias que em Paris não há estacionamento e o automóvel não faz falta. Lágrimas à despedida da aldeia. Não que o regresso seja indesejado.

A “terrinhã” no fim de Agosto já cansa. E lá, na França, ganha-se melhor. “Nas tarefas, *bon*, mais básicas, *oui, mais...* para os jovens que saem das universidades também está mau *hum!*” Por enquanto, ainda é no ordenado de *femme de ménage* que Maria pensa quando faz as malas para o regresso a Paris depois das férias de Verão.

Como porteira – “um emprego tipicamente português”, como não esconde Maria – pode-se ganhar 400 euros e ter casa, água e luz incluídos. Uma boa ajuda para um início de vida. Tomar conta de crianças, como faz uma prima sua, é mais uma tarefa a acumular à de lavar as escadas e guardar as encomendas dos inquilinos. Porque a profissão de porteira não ocupa as horas todas do dia. “*Bah! Oui*, e com os dois empregos é possível trazer para casa uns 1200 euros por mês. Um bom salário para uma mãe de família...”, constata Maria. “Aqui em Portugal nem um homem ganha tanto, *c’est vrai, hum!*”

Maria e o marido. O irmão do marido de Maria e a esposa. A prima de Maria e o marido. O compadre do irmão de Maria e a esposa. Os tios, primos, afilhados. De geração em geração todos emigraram. Ajudando-se uns aos outros. Para trás ficaram os pais. Não esquecidos. Apenas ficaram no sítio onde sempre viveram. Até que morreram. E as casas de pedra foram ficando vazias. Os campos de cultivo abandonados. A vinha cresce selvagem, na época em que a terra manda, e seca antes da poda, indiferente à vindima. Quem ficou diz ter resistido. Quem partiu diz ter tido coragem. O trabalho na França, sobretudo para a primeira geração de emigrantes, foi duro. Ainda é. “Mas, *bon*, a coisa marcha”, despacha Maria. “Está-se melhor lá que aqui, *hum!*”

Houve tempos em que a viagem da aldeia a Paris durava dois dias. Na altura em que Daniel regressava com a esposa e as duas filhas ainda pequenas. A estrada agora pertence ao seu sobrinho.



© Adriano Rangel

Entre Paris e a aldeia

É ele quem coloca o cinto aos filhos no banco de trás. A viagem demorará cerca de 15 horas. Dão-se os últimos abraços. Soltam-se as lágrimas à ‘sobrinha’. À ‘tia’, por afinidade, também. “O que custa mais é entrar no carro”, recorda Daniel procurando com os olhos a confirmação da esposa. Esta acena que sim com a cabeça enquanto abraça a ‘sobrinha’. Os miúdos sabem que vão para casa. A miúda está contente. O miúdo triste. “Ele passou cá dois meses com a avó”, comenta a mãe para explicar a tristeza do rapaz: “Brincou, correu, saltou e agora não queria ir embora. Em Paris não tem tanta liberdade.” Os braços cruzados e a cabeça baixa para esconder a cara de choro, são as saudades antecipadas dos montes e dos passeios de bicicleta. Talvez o miúdo pense na sorte do seu primo português cujos pais não imigraram.

Assim que entrava no carro, Daniel só pensava na viagem. “Pedia a Deus que me guiasse pela estrada e arrancava sem olhar para trás!” Dessas memórias recorda uma viagem em particular. Aquela onde no leitor de cassetes do carro passava a fita do grande êxito da época: “*Un canto a Galicia*”, do cantor Júlio Iglesias. “Lembras-te, quando saiu essa cassete?”, pergunta Daniel à esposa. Idos anos 70. “Vimos o caminho todo de Paris aqui a ouvi-la e a mudar de lado a ouvir e a mudar de lado.” *Eu queroche tanto/ e ainda non o sabes.../ Eu queroche tanto/ terra do meu pai/ Quero as tuas ribeiras/ que me fan lembrare/ os teus ollos tristes/ que me fan chorare/* Ela sorri: “Claro que me lembro, no lado B tinha aquela música a Manuela!”

Deixou a terra do pai aos 19 anos. Três dias de fome até passar a fronteira, clandestinamente. Adeus ao país de Salazar e a uma vida onde o único emprego possível era no campo. Daniel já não é emigrante. O regresso à aldeia deu-se aos 18 anos da filha mais velha. O ciclo completou-se. “Agora vou a Paris de visita!” Outros como Maria ainda lá têm o trabalho à espera.

“Lá os portugueses são vistos como um povo trabalhador, não sei por quê aqui não são?” A estranheza na cara de Maria. Como se um mesmo povo pudesse agir de maneira diferente dentro e fora do seu país. Mas também na França o seu trabalho nas limpezas está ameaçado, acaba por confessar. Os direitos adquiridos no *métier* caem ao sabor da deflação de ordenados cobrados por uma nova vaga de imigração proveniente dos países de Leste. “Sujeitam-se a trabalhar por oitos euros e estragam a vida à gente que está a trabalhar por dez...” *Voilà! C’est dur, hum!*

Mas é Agosto e as aldeias do concelho enchem-se com a sua gente. A da França e a de Portugal. São as “Festas da Vila”. O cartaz é preenchido com noites regionais. Fados a puxar a lágrima. Ranchos e folclore para dar uma cor nacional ao ambiente. Farturas. Algodão doce. Rompem o quotidiano. Os primos franceses conhecem os portugueses. Vêm-se os parentes. Os compadres. Os irmãos. As avós. Os pais. É tempo de esquecer as amarguras. Dos que ficam e dos que partem também.



Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula
Ana Carita
Campo das Letras / pp. 363

Este livro dá conta de uma investigação que teve como finalidade interrogar a contribuição do ambiente da aula para o desenvolvimento sociomoral e cívico dos estudantes, através do levantamento e análise da representação dos próprios estudantes adolescentes sobre os processos de conflito na aula.



Pesquisa Científica
Critérios epistemológicos
José Carlos Koche
Editora Vozes / pp. 254

A questão central desta obra está na possibilidade de a epistemologia fundamentar os critérios metodológicos utilizados nas investigações científicas, através da qual José Carlos Koche sustenta a tese de impossibilidade de um monismo metodológico estabelecido a priori com valor prescritivo e universal para a investigação científica.



Correntes Pedagógicas
Uma abordagem interdisciplinar
Editora Vozes / pp. 168

Este texto apresenta os núcleos centrais de algumas teorias com a intenção de instrumentalizar os educadores a procurarem uma aproximação entre os princípios pedagógicos e a teologia. Paulo Freire, Demerval Saviani, Jean Piaget e Rubem Alves, os teólogos da libertação, os pedagogos dos oprimidos, foram convocados para este debate.



As Origens do Fenómeno Kamutukuleni e o direito ancestral angolense aplicável
Chicoadão
Instituto Piaget / pp. 210

Um livro destinado sobretudo aos investigadores, professores de História e Antropologia, e àqueles que estudam, analisam e julgam Direito, desde o fundamental até aos que se exercitam em níveis mais superiores. É igualmente de interesse para o público não especializado, já que o livro é de escrita fácil e fluente.



Indisciplina em Contexto Escolar
José Caetano / Pedro Delgado
Instituto Piaget / pp. 136

Este livro tem como finalidade apresentar as principais sínteses teóricas e um estudo empírico realizado sobre a indisciplina em contexto escolar, bem como os principais motivos para a sua eclosão e ensaiar estratégias limitadoras da sua ação. Pelo suporte teórico e pela metodologia utilizada, ele tem uma importância acrescida para alunos do ensino superior, investigadores e professores.



Desenvolver Competências-chave em Educação
Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional
D.S. Rychen / A. Tiana
Edições Asa / pp. 126

Os currículos estão actualmente em discussão aos níveis político e educacional em todo o mundo. E existe uma crescente preocupação sobre esta matéria assim como com o retorno económico e social decorrente do investimento em educação. Face aos desafios globais, que competências são mais importantes?



Administração da Educação
Lógicas burocráticas e lógicas de mediação
João Formosinho / Sousa Fernandes
Joaquim Machado / Fernando Ilídio Ferreira
Edições Asa / pp. 319

Este livro é uma obra de síntese e de referência sobre os (des)caminhos da Administração da Educação em Portugal, dando conta do que se passa ao nível do contexto europeu nos domínios da descentralização, desconcentração e autonomia dos distintos sistemas educativos.

EM ÁFRICA LUCROS DA PRODUÇÃO PETROLÍFERA NÃO BENEFICIAM AS POPULAÇÕES

A indústria petrolífera em África não está a beneficiar as populações locais e produz mesmo um abismo crescente entre a proporção dos lucros e a miséria em que vive a maioria da população do continente.

Na Nigéria, principal produtor africano de petróleo, a violência é um efeito colateral desta indústria. No delta do Níger, cerca de duas mil pessoas morrem anualmente fruto dos conflitos pelos direitos de acesso às zonas de produção, que visam invariavelmente as companhias internacionais.

Em Angola, segundo maior produtor africano de petróleo, esta indústria, que representa 52% do orçamento do Estado, não tem beneficiado os 12 milhões de habitantes. Segundo uma investigação realizada pela ONU no centro-sul do país, “nenhuma comunidade observada contava com um hospital e apenas 32% tinha acesso a uma enfermaria”.

Nas ruas da capital da Guiné Equatorial, Malabo, os veículos todo-terreno importados marcam a ascensão deste pequeno país ao terceiro lugar na produção de petróleo na África subsaariana. Porém, apesar de os indicadores económicos mostrarem uma taxa de crescimento de dois dígitos e um aumento do rendimento per capita perto dos sete mil euros, o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento revela que a Guiné Equatorial desceu mais de 100 lugares relativamente à sua classificação no ano passado. A Nigéria (158º) e Angola (160º), também integram a lista de países com fraco desenvolvimento humano.

Sob pressão de instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, que fazem da transparência uma condição para o alívio da dívida, foram obtidos alguns avanços. O Congo, por exemplo, publica na internet, desde 2004, os ganhos internos com o petróleo, ao passo que o Chade, país muito pobre que entrou em 2003 no clube dos produtores de ouro negro, adoptou uma lei única no mundo que atribui o essencial dos lucros do petróleo a sectores prioritários como a educação, a saúde e as infra-estruturas.

AFP



© Ana Alvim

Por uma integração mais relevante das escolas secundárias na sociedade

Não é da exclusiva responsabilidade das escolas a chamada “abertura ao meio”, à comunidade ou, se quisermos, à sociedade. A sociedade também tem de se “abrir” à escola.

As escolas secundárias podem ser organizações mais presentes na sociedade se puderem usufruir de uma **autonomia** mais efectiva e se os seus **projectos educativos** evidenciarem com mais clareza as suas reais potencialidades.

De facto, as escolas secundárias podem proporcionar melhor formação aos seus alunos, se desenvolverem projectos que tenham em conta as realidades em que estão inseridas e que evidenciem a sua relevância nos domínios cultural, científico, tecnológico e técnico. As escolas são instituições onde o **conhecimento**, indispensável para a formação dos jovens, é partilhado a partir de projectos curriculares enquadrados pelos professores. São instituições com profissionais qualificados, capazes de gerir com competência a partilha do conhecimento através de uma diversidade de recursos, em particular os que se referem às Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Não é da exclusiva responsabilidade das escolas a chamada “abertura ao meio”, à comunidade ou, se quisermos, à sociedade. A sociedade também tem de se “abrir” à escola. A suas estruturas, organizações e os cidadãos individualmente considerados, devem contribuir para que a presença da sociedade na vida das escolas seja uma realidade. Esta presença é uma condição necessária, embora talvez não suficiente, para que as escolas secundárias possam desempenhar melhor as suas funções educativa e formativa e, por isso, servir melhor as comunidades. Desta forma poderão ter outra “voz”, outra imagem e outro protagonismo social.

Escolas mais presentes na sociedade e “sociedade mais presente nas escolas” pode significar, entre outras coisas, que as suas competências, as suas ofertas educativas e formativas e o trabalho dos professores sejam mais conhecidos, apreciados e valorizados. Como resultado, haverá condições objectivas e subjectivas mais favoráveis ao desenvolvimento da **inovação** e de bons projectos por parte das escolas e, por isso, de melhores aprendizagens.

As escolas secundárias podem ser verdadeiras **comunidades de aprendizagem** com o conhecimento a ocupar um papel central na construção de projectos com real valor científico e pedagógico, envolvendo professores e alunos. Projectos que ajudem os alunos a desenvolver sólidos conhecimentos nos domínios científico, técnico, tecnológico ou artístico, sem prejuízo do desenvolvimento de valores éticos e sociais próprios de uma sociedade democrática.

Na linha das considerações acima referidas, a **rede escolar** e as **associações de escolas** são “elementos” indispensáveis para a afirmação das escolas secundárias na sociedade. A **Rede Escolar** deve obedecer a critérios que articulem bem as ofertas e deve estar livre de quaisquer interesses ou visões paroquiais que, por vezes, fazem convergir a administração educativa desconcentrada e a administração autárquica. As **Associações de Escolas Secundárias** podem ser uma promissora estratégia de partilha de saberes e de boas práticas. Em cooperação com instituições do ensino superior, podem ser plataformas de investigação de práticas de ensino e de aprendizagens dos alunos, de formação de professores e de difusão de resultados das referidas investigações. Serão escolas secundárias onde investigadores, formadores, professores e futuros professores poderão trabalhar em conjunto, alterando assim paradigmas de formação e de investigação que respondem inadequadamente às necessidades e exigências actuais.

As escolas secundárias podem ter outro protagonismo na sociedade portuguesa, com benefícios claros para a auto-estima dos professores e para a educação e formação dos jovens. Para tal são necessárias outras racionalidades. Investigações mais centradas no ensino, nas aprendizagens, na vida das escolas e no trabalho dos professores. Formação centrada nas escolas e com o envolvimento dos professores. Escolas com projecto, inseridas nas comunidades e capazes de se associarem, ajudando a articular a investigação educacional, a formação dos professores e as práticas curriculares.

DO SECUNDARIO I
Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da
Educação

Alguns dados sobre esperança de vida, violência e educação

José Paulo Serraleiro

1. A esperança média de vida no mundo foi, em 2005, de 67,1 anos. Em 1975, trinta anos antes, era de 59,9. Nos países em desenvolvimento era de 55 anos em 1990 e é hoje de 65. Estas médias escondem enormes assimetrias. No Japão a esperança média de vida é de 82 anos, Hong Kong 81,6, Islândia 80,7 e Suíça 80,5. Mas, por exemplo, na Zâmbia uma criança tem hoje menos probabilidades de ultrapassar os 30 anos do que uma criança nascida em Inglaterra em 1840. A esperança de vida neste país é de 36 anos e na Suazilândia não vai além dos 32. No mundo industrializado o mais alarmante passa-se na Rússia que de uma esperança de vida de 70 anos em 1990 baixou agora para os 65 anos. O relatório considera que as mudanças na Rússia nos últimos 15 anos provocaram o desaparecimento de 7 milhões de homens. O genocídio não está apenas na ponta das espingardas, está também nas políticas que os governos e o poder mundial adoptam.
2. No século XX perderam a vida em guerras 109 milhões de pessoas. Três vezes mais do que nos quatro séculos anteriores. Por cada euro investido na ajuda humanitária os países investem dez em gastos militares! Os Governos do G-7 (países mais industrializados) gastam, pelo menos, quatro vezes mais com a actividade militar do que com o desenvolvimento. Os EUA investem 25 vezes mais na guerra e na violência do que na ajuda humanitária e no desenvolvimento. O relatório destaca a necessidade premente de a comunidade internacional controlar o comércio de armas ligeiras, que causam uma morte por minuto (500.000 ao ano).
3. Um dos indicadores do desenvolvimento está relacionado com a sobrevivência das crianças. Quanto menos desenvolvido é um país maior é a mortalidade infantil. Uma em cada cinco pessoas que perderam a vida em 2002 (57 milhões) era uma criança com menos de cinco anos. Morre uma criança em cada três segundos. Quatro milhões faleceram no primeiro mês de vida e destas três em cada quatro morreram na primeira semana de vida. Quase todas estas vitimas ocorreram em países pobres. As condições de sobrevivência das crianças de 1990 para cá são inferiores às que existiam na década de oitenta. As técnicas e os conhecimentos médicos evoluem extraordinariamente e, no entanto, as políticas dominantes no mundo fazem com que este em vez de evoluir regreda.



© Ana Alvim

4. A sobreexploração que é exercida sobre a África, em conjugação com maus governos, torna a vida neste continente cada vez mais precária. A taxa de mortalidade infantil era, em 1990 na África, 12 vezes maior do que nos países ricos, mas agora é 29 vezes mais alta. Na gigantesca China (1.288 milhões de habitantes) e na enorme Índia (1.079 milhões) cujo índice de crescimento do PIB foi respectivamente de 9,1 por cento e 6,9 por cento, a incidência de mortalidade neonatal é enorme e muito maior do que, por exemplo, no Vietname e Honduras. Estes factos demonstram que, ao contrário do que afirmam os discursos económicos e políticos dominantes, o crescimento económico não é uma garantia de desenvolvimento humano ou de melhoria da vida dos povos.
5. Um dos mais propalados Objectivos do Milénio é o de conseguir a universalização mundial da educação primária até 2015. O relatório do PNUD mostra que a manterem-se os actuais ritmos tal objectivo não será atingido sendo necessário, no mínimo, mais uma década. Existem hoje 110 milhões de crianças condenadas a não ir à escola. O relatório mostra que a escolarização regrediu em 43 países e que alguns deles se verão obrigados a traçar a meta da universalização da educação primária para 2040. O problema do analfabetismo infantil atinge mais é mais as meninas do que os meninos. Para além das dificuldades económicas, ou por causa destas, muitas famílias não mandam as meninas à escola preferindo prometé-las em casamento. Além disso elas são as encarregadas de tratar dos irmãos menores e de fazer trabalho doméstico. Actualmente há mais 20 milhões de meninas do que de meninos sem escola. Em 2015 a desigualdade persistirá, haverá sem escola mais 6 milhões de meninas do que de meninos. Este problema ultrapassa a questão dos direitos e tem profundos reflexos no desenvolvimento dos povos. "As mulheres pobres têm menos probabilidades de receber educação e atenção prenatal, e os seus filhos menos probabilidades de sobreviver ao nascer e de completar a escolaridade, o que perpetua o ciclo de privações e de pobreza e a passagem dos problemas de uma geração a outra", diz o relatório.
6. O relatório hierarquiza os 177 países considerados em três grupos: Desenvolvimento Humano Alto (1 a 57), Médio (58 a 145) e Baixo (146 a 177). Portugal ocupa o 27.º lugar.

Nota: Versão integral do «Relatório sobre o desenvolvimento humano - 2005» em: <http://hdr.undp.org/reports/global/2005/>

SAÚDE

Descoberta da cura da úlcera premeia australianos com prémio Nobel

Os cientistas australianos Barry J. Marshall e J. Robin Warren ganharam o prémio Nobel da Medicina por terem provado, apesar do cepticismo da comunidade científica, que as úlceras estomacais têm origem bacteriana e podem ser tratadas com um tratamento à base de antibióticos e de inibidores de secreções ácidas antibióticos. Antes da descoberta da bactéria, em 1982, o

stress e o estilo de vida eram considerados as principais causas da úlcera, mas o trabalho dos dois cientistas estabeleceu que a "Helicobacter pylori" está na origem de mais de 90% das úlceras do duodeno e de cerca de 80 por cento das úlceras gástricas.

As úlceras estomacais são uma das doenças mais comuns da humanidade e muitas pes-

soas não apresentam sintomas da infecção. No entanto, entre 10 a 15 por cento desenvolvem úlcera, que em alguns casos pode evoluir para cancro do estômago, considerado a segunda forma de cancro mais mortal do mundo.

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.

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: *Grupalla—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — **Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Livros:** Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, 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* | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. Arsélio de Almeida Martins, *Escola Secundária de José Estevão, Aveiro*. Domingos Fernandes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Fernando Santos, *Escola Secundária de Valongo, Porto*. Jaime Carvalho da Silva, *Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra*. Judite Barbedo, *Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto*. Paulo Melo, *Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto*. Paulo Pais, *Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. Bárto Paiva Campos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro* | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro e Escola Superior de Educação do Porto* | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto*. José António Caride Gomez, *Universidade de Santiago de Compostela, Galiza*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: Grupo de pesquisa Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: questão de cidadania | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Teixeira Lopes, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. José Alberto Correia, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, 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**

Começo por alertar os possíveis leitores para o facto de não ter nenhuma formação na área da psicologia e muito menos da psicanálise. Apenas tive acesso ao estudo dos conteúdos da disciplina de psicologia que fazem parte integrante da formação inicial, contínua e complementar do Curso de Educadores de Infância.

Contudo, os 53 anos que já levo de vida, atravessada de olhos e ouvidos bem abertos e os reveses por que passei e que me aguçaram o interesse pela observação do que me rodela, por vezes põem-me a pensar se não haverá coisas para lá daquelas que se vêem e das que se dizem.

Esta introdução é, de certo modo, um pedido de desculpas aos leitores pelas considerações que faço a seguir acerca dos hipotéticos traumas escolares que afectam o Primeiro-Ministro e que, como decorre do que antes afirmei, não assentam numa base científica, mas apenas na intuição de quem já viveu muito.

Eu não conheço o cadastro escolar do Primeiro-Ministro, nem sei se ele o tornou público. Não sendo pessoa das suas relações, dificilmente o conheceria. Não sei se teve de se confrontar com muitas retenções ou com dificuldades e valores mínimos para percorrer os anos escolares. De qualquer modo a sua actuação faz-me suspeitar de duas coisas:

1°. Não deve ter frequentado a Educação Pré-Escolar pois se comporta como sendo completamente ignorante no que respeita a esta etapa do Ensino Básico.

2°. Deve ter tido experiências escolares que afectaram a sua natureza delicada, com os seus professores (eventualmente com o (a) professor (a) do 1°. Ciclo do Ensino Básico, à época Ensino Primário, que são as mais susceptíveis de gravar marcas indeléveis, pela tenra idade dos seus alunos), que despertaram nele crueldade e desejo de vingança. Devem ter sido dias difíceis que teve de

APELO Aos colegas que tiveram o primeiro-ministro como aluno

enfrentar perante as exigências ou intransigências do (a) seu (sua) docente do Ensino Primário, ou eventualmente, mais adiante.

Só assim consigo entender a sanha com que se joga a todo o pessoal docente. Ataca-nos a todos indiscriminadamente desrespeitando ostensivamente os nossos direitos — aposentação, horários, progressão na carreira e o próprio estatuto de carreira está permanentemente a ser espezinhado. Nós somos as vítimas eleitas e somos apontados, com dedo acusador, como os causadores dos piores males nacionais — os alunos não aprendem porque os professores não trabalham; os professores têm muitas férias; os professores ganham muito; os professores trabalham poucas horas, etc. O estado em que as escolas se encontram, a falta de recursos que chega a ser calamitoso, o desemprego e a pobreza em casa dos alunos, o trabalho infantil, o preço dos livros e dos espectáculos infantis (quando os há), o analfabetismo que persiste em muitas famílias donde esses alunos são oriundos e outros problemas sociais gravíssimos, são branqueados e a culpa do insucesso e do abandono escolares é inteiramente jogada nas costas dos professores.

Esta atitude toma os contornos de um velho ajuste de contas. Dou por mim a pensar se o desejo de se tornar primeiro-ministro não terá tido como principal motivação um velho acerto de ponteiros com algum professor encontrado pelo seu caminho académico e que o desprotegido aluno, agora crescido e poderoso, concretiza infernizando as contas a todos os docentes do País. E excessivo para poder ser tido como mera coincidência.

Daqui faço um apelo: o colega ou colegas que tiveram o Primeiro-Ministro como aluno e se recordam de algum episódio susceptível de o ter melindrado e de desencadear este sentimento mórbido de vingança, por favor, tentem aplacar a sua ira e a sua obra de “révanche”. Sei lá, justifiquem a vossa atitude, tentem que ele compreenda que não foi por mal, que no foi nada de pessoal, em último caso peçam desculpa e prometam que não repetem, façam qualquer coisa que aplaque a sua raiva e o faça parar, antes que o caso tome contornos ainda mais dramáticos. Já há muitos colegas a recorrer ao cuidados de médicos psiquiatras... Plagiando a campanha de prevenção rodoviária: “E melhor parar por aqui”.

Moita, Setembro de 2005

Maria Santos Ferreira
Professora e leitora
do jornal a Página

A educação indígena no Brasil

A ideia de que os índios têm direitos específicos, diferenciados do resto da população, está presente na Constituição Brasileira em vigor; é fruto da mobilização dos povos indígenas e seus aliados na sociedade civil (Silva, 2003). O Estado reconheceu que no seu território vivem povos indígenas, falando línguas próprias, com modos de vida, saberes e cosmovisão diferentes da sociedade nacional e, por isso, eles têm direitos específicos e diferenciados da população em geral, cabendo desenvolver políticas para valorizar, respeitar e proteger os modos de vida desses povos (Almeida, 2002). A Carta Magna atual traz em seu artigo 210: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". No parágrafo 2º, do mesmo artigo, pode-se ler que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

Para contribuir com projetos dos povos indígenas, a sociedade civil organizada e os vários movimentos em prol dos índios reivindicaram do Estado brasileiro uma escola autônoma, específica, diferenciada, intercultural e direcionada para princípios da sociedade na qual ela estaria inserida (Almeida, 2002). A escola indígena deve ter como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação da memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização de sua língua e da própria ciência sintetizada em seus etnoconhecimentos, além do acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das



demais sociedades indígenas e não indígenas (Amarante, 1997). Essa nova perspectiva, segundo Silva (2003), rompe com o padrão educacional guiado por intenções catequizadoras e civilizatórias do passado, fazendo com que a escola indígena atual deixe de ser um instrumento de negação da diferença, dando prioridade às diversidades cultural e lingüística que marcam a existência dos mais de 210 povos indígenas que vivem no Brasil.

O tamanho reduzido da população indígena e, conseqüentemente,

sua dispersão e heterogeneidade, tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada (Didonet, 2000). A fim de garantir os direitos à educação dos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, ratifica os princípios de direito dos povos indígenas à educação bilíngüe e intercultural estabelecidos na Constituição. De acordo com a LDBEN/1996, a União tem o dever de apoiar "técnica e financeiramente os sistemas de

ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa", com o objetivo de: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

O artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, trata do treinamento e capacitação de todos os professores em exercício, sejam indígenas ou não índios, devido a ocorrências de capacitação inadequada ou incompleta, especialmente daqueles que atuam no interior do País ou em pequenas aldeias em regiões remotas. Programas de capacitação formal e completa para todos os professores são definidos nesse artigo como dever da União, dos Estados e dos Municípios. Além disso, o movimento indígena tem exercido forte pressão nas autoridades governamentais quanto à especificidade da educação indígena e as peculiaridades requeridas na capacitação dos professores indígenas.

Referências:

- ALMEIDA, E. A. (2002) A Política de Educação Escolar Indígena: Limites e possibilidades da escola indígena. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2002.
- AMARANTE, E. (1997) Processo Histórico e Identidade: O ser e o estar dos povos indígenas. Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação. v. 4, n. 32.
- DIDONET, V. (2000) Texto Legal: Plano Nacional de Educação. Brasília: Plano.
- SILVA, L. S. (2003) Educação de adultos e povos indígenas do Brasil: Experiências e desafios na Formação de professores indígenas no Brasil. Em Aberto. Brasília, INEP / Ministério da Educação, v. 20.

Estudante universitário

Formação ritual e Universidade

O ensino superior se depara com a problemática da dificuldade de assimilação do pensamento complexo (ciência, filosofia, etc.). A Universidade teria o papel de formar cientistas, filósofos, tais como economistas, sociólogos, biólogos, historiadores, psicólogos, pedagogos, químicos, físicos, geógrafos, etc., e isto significaria que o indivíduo ao término de seu curso teria o domínio de sua disciplina. Porém, isto não ocorre na realidade na maioria dos casos. Este processo possui múltiplas determinações, inclusive o grau de engajamento do estudante neste processo, bem como as condições estruturais da universidade, o corpo docente, o incentivo à pesquisa, o capital cultu-

ral herdado do aluno, etc. No entanto, grande parte dos alunos concluem o curso e pegam o diploma e o direito legal de exercício da profissão sem ter domínio da disciplina em que se formou. Assim, a formação da maior parte dos estudantes universitários é uma formação ritual.

A formação ritual é aquela na qual o aluno conclui o curso superior sem possuir o domínio do *metier* de sua disciplina. Assim, podemos considerar a existência de dois tipos de formação, a ritual, que significa a conclusão de um curso, com seus diplomas e ritos, e a estrutural, que além do processo formal/ritual, abrange o domínio mais amplo da disciplina. Isto quer dizer que nem

sempre as pessoas que concluem um curso superior e se tornam aptas legalmente a exercerem uma profissão científica, possuem uma formação estrutural.

A formação ritual significa a titulação e um restrito acesso ao saber científico de sua área. A formação ritual permite a simultânea simplificação do saber científico e tradução das representações cotidianas em linguagem científica, onde o peso de cada um, se há predomínio do saber científico ou das representações cotidianas, depende do indivíduo em questão. Este é um grave problema do ensino superior e tem sérias conseqüências sociais, pois os diplomados com apenas uma formação ritu-

al poderão atuar como profissionais, exercendo a profissão de psicólogo, sociólogo, médico, entre outras, ou seja, atuando e trabalhando com seres humanos, o que pode ser extremamente prejudicial aos mesmos. E a expansão do ensino universitário torna isto ainda mais grave, pois junto com o aumento da quantidade há, geralmente, a queda da qualidade.

Assim, é necessário repensar o ensino superior, para além das formas reificadas, que buscam através da quantidade e do produtivismo, juntamente com o formalismo ritualista, pensar a qualidade do ensino como algo mais amplo e complexo, no sentido de promover uma formação estrutural.

Júlio César

Castilho Razera

Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, Brasil

Departamento de

Ciências Biológicas

Lilian Boccardo

Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, Brasil

Departamento de

Ciências Biológicas

Jussara Paula

Rezende Pereira

Licenciada

em Ciências Biológicas

Nildo Viana

Professor da

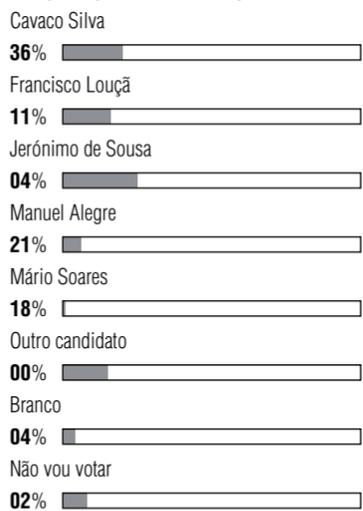
Universidade Estadual de
Goiás, UEG e Doutor em

Sociologia

pela Universidade

de Brasília, UnB

Em quem pensa votar nas presidenciais?



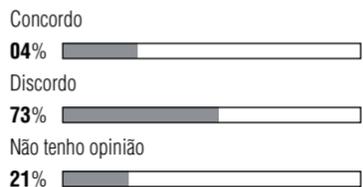
Total Respostas: **670**

O referendo sobre o aborto deve ser:



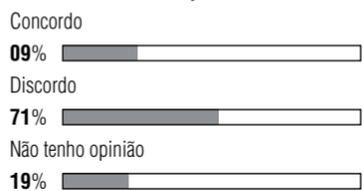
Total Respostas: **412**

Concorda com as substituições dos professores em falta nas condições impostas pelo ME?



Total Respostas: **341**

Concorda com as aulas de recuperação conforme anunciado pelo ME?



Total Respostas: **269**

Assine e divulgue

a página da educação



Professor tecnocrata

© Ana Alvim

Do mesmo

O tempo de preparação pode ser definido como o tempo que os professores gastam fora das salas de aula e o seu uso tem gerado acasas discussões, dentro e fora das escolas.

O grande público não compreende muito bem para que é que serve o tempo de preparação. Mesmo as pessoas mais próximas dos professores, amigos e familiares, desconhecem o que se faz neste tempo e quais os benefícios para a função docente. Há quem considere o uso do tempo de preparação uma regalia injustificada e não é por acaso que os políticos e tecnocratas o transformaram num alvo apetecível de controlo do trabalho docente.

Opinião contrária é a da maioria dos professores. Argumenta-se que o tempo de preparação é essencial e influencia, inquestionavelmente, a qualidade na educação para as crianças e jovens. Funciona como um contrapeso ao processo de intensificação e parece contribuir de forma a inverter a sua espiral.

O tempo de preparação não sendo nenhuma panaceia limita-se a oferecer oportunidades. Por um lado, apela às culturas de colaboração, ao combate ao individualismo e a um conjunto de oportunidades de utilização deste tempo para os docentes se reunirem, planificarem, ajudarem-se uns aos outros e discutirem questões durante o dia escolar normal e promoverem um trabalho mais criativo. O objectivo da utilização deste tempo é contrariar os efeitos da intensificação do trabalho. Por outro lado, as perversidades do tempo de preparação nem sempre conduzem a acréscimos no tempo de preparação. Efectivamente, nem sempre os fins a que se destina o tempo de preparação são os desejados pelos seus defensores. Os aumentos de tempo de preparação reduzem a qualidade do trabalho quando os professores são afastados das suas turmas para se dedicarem a outras áreas de trabalho. Um aspecto que constitui uma perversidade e que coarcta o potencial do tempo de preparação é o incremento de reuniões e de tarefas de teor administrativo numa lógica de colaboração artificial intensificando ainda mais o trabalho do professor.

Mais do mesmo

As recentes medidas coercivas tomadas pelo executivo sobre o tempo dos professores, aliás muito bem preparadas pela comunicação social, aparecem à opi-

nião pública apoiadas por um argumento que seria, garantidamente, bem acolhido por todos: requalificar o tempo de permanência do aluno na escola com actividades educativas. Ora, o que não foi explicado é que essas actividades podiam ter entrado no tempo lectivo do professor se houvesse uma intenção genuína da administração em garantir projectos de qualidade para a ocupação do tempo livre do aluno. O que aconteceu, na verdade, foi uma operação política bem engendrada que visou unicamente reduzir a despesa no sector: Menos professores para o mesmo trabalho.

Reacção dos encarregados de educação:

Atente-se como se procurou explorar a questão da perversidade do tempo de preparação para garantir a anuência da comunicação social tendencialmente hostil ao trabalho docente. Os representantes das associações de pais preferiram remeter-se a um silêncio comprometedor como se a questão da intensificação do trabalho docente não existisse.

Reacção dos sindicatos:

Os sindicatos têm demonstrado uma inoperância, sofrida, motivada pela crise profunda em que se encontra o movimento sindical. A ideia que passa nas escolas é que não existe estratégia de modernização da estrutura sindical e que o tempo acentua uma eventual falta de representatividade. Por analogia é possível dizer-se que a descrença dos professores nos sindicatos é a descrença dos cidadãos nos seus representantes políticos.

Reacção dos professores:

Basta percorrer a “blogosfera” para perceber o ambiente que grassa na escola. A indignação é generalizada devido ao alheamento da tutela pelos problemas dos docentes. E da indignação à radicalização dos discursos foi um passo acelerado. Fizeram-se contas ao tempo gasto no trabalho de preparação e não faltaram promessas de cumprimento zeloso do horário estipulado. Receio que o engodo lançado pela administração sirva para funcionalizar ainda mais o trabalho docente. Espero que os docentes percebam que o que está em jogo é uma tentativa de transformar o professor num operário da educação, cada vez menos qualificado, cada vez mais tecnocrata. Como consequência desta metamorfose, o ofício de ser professor está, efectivamente, em risco de extinção.

Miguel Pinto
Professor

As mulheres e o poder autárquico

Tornar o poder local mais plural

Cientes de que as mulheres têm em Portugal situações de discriminação e que a situação no nosso país é uma das piores da Europa, julgamos importante o desafio que várias mulheres aceitaram ao integrarem listas concorrentes às últimas eleições autárquicas, mesmo conscientes de que estavam a enfrentar muitas adversidades. No entanto, a luta por uma causa justa, o incentivo que poderiam vir a dar a outras mulheres e a certeza e determinação como pensam poder, através do poder local, introduzir novas formas de fazer política e analisar os problemas dos concelhos e das freguesias levou-as certamente a avançar.

Todos sabemos e há estudos que o confirmam (Freitas, Cardoso, et al., 2003), da fraca participação das mulheres nos órgãos de poder local e de algumas das razões e condicionamentos objectivos e subjectivos que fazem parte de um complexo conjunto de factores que as tem distanciando do poder político. Algumas dessas razões prendem-se ainda com a velha divisão de papéis sociais que não são naturais, mas sim um produto da história da sociedade e que mesmo parecendo distante é ainda bem real na sociedade actual.

Se analisarmos os números, presentes em vários estudos e, se atendermos ao ritmo registado entre 1976 e 2001, verificamos que a situação de igualdade, na representação entre homens e mulheres nos órgãos do poder local só será atingida em 2115, o que se nos afigura preocupante. Verificaram-se, alguns avanços no final da década de 90, passando a taxa de feminização de 4 por cento em 1979 para 10,4 por cento do total dos eleitos, em 1997,

e em 2001, para os 14 por cento. Consta-se que a presença feminina é maior ao nível dos órgãos deliberativos (Assembleias Municipais e de Freguesia) que ao nível dos órgãos executivos (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia). É nas Assembleias Municipais que a presença feminina é mais marcante – 13,8 por cento, em 1997 e 17,3 por cento em 2001, enquanto na Câmara Municipal se ficou pelos 13,6 por cento.

Poderemos ainda acrescentar que é na região do Norte onde a participação das mulheres é inferior à média nacional. Na região Centro, localizam-se os distritos em que a taxa de participação feminina apresenta diversos posicionamentos. No tocante ao número de mulheres Presidentes de Câmara constata-se uma lenta progressão em todas as forças políticas. Nas eleições de 1997, das 305 Câmaras Municipais, só 12 ficaram com presidentes mulheres e nas eleições de 2001, apenas 5 por cento dos Presidentes, dos 308 municípios, foram mulheres.

Se analisarmos os dados mais recentes, apresentados pela jornalista Joana Seabra do Público, das recentes eleições autárquicas de 9 de Outubro de 2005, detectamos que foram eleitas apenas 19 mulheres, num total de 308 municípios, o que corresponde ao aumento de um ponto percentual em relação a 2001. Estes números são reveladores de que as mulheres continuam arredadas dos cargos de chefia. Destacamos o distrito de Setúbal que, a par da Região Autónoma dos Açores, elegeu o maior número de mulheres presidentes da câmara, em 9 de Outubro.

Assim, as mulheres, sendo em maior número em Portugal (em cada 100 pessoas, 52 são mulheres) continua a ser um grupo que carrega dificuldades acrescidas e continuam a estar sujeitas a desigualdades. São, de acordo com dados emanados do INE as que têm menor presença no mercado de trabalho, nos níveis superiores de qualificação profissional, na gestão das empresas e nos cargos dirigentes da Administração Pública. No seu conjunto ganham, em média, menos do que os homens. São detentoras de habilitações mais elevadas mas ocupam situações de trabalho mais precário. São ainda o grupo que dedica mais tempo em tarefas invisíveis, de apoio à vida familiar e às actividades domésticas, não remuneradas e socialmente desvalorizadas.

O poder local deve, por estar mais próximo das populações, ter um papel decisivo na promoção da igualdade e no incentivo à participação cívica e política das mulheres como fundamental para a consolidação da democracia. Homens e mulheres são responsáveis e podem contribuir para a alteração de mentalidades e ultrapassar factores que têm condicionado a fraca presença das mulheres nos órgãos de decisão. O facto de elas não estarem representadas de forma significativa nos órgãos de poder local faz com que muitos dos problemas que são específicos das mulheres acabem por nunca ser debatidos, sendo até negligenciados em órgãos de dominação masculina.

As mulheres não concorrem, não porque as populações não o queiram, ou não acreditem nelas, nem

pela razão impeditiva das próprias famílias ou instituições, mas pelos corredores do poder que configuram um circuito patriarcal.

Há que alterar este estado de coisas. Acreditamos que são necessárias transformações sociais e políticas, criar uma nova concepção do trabalho, novos modos de compatibilizar a vida familiar e profissional de mulheres e homens, definir novos padrões de emprego, inflectir radicalmente as orientações do ensino e alterar padrões de consumo e produção, tal como Maria de Lurdes Pintassilgo tão bem defendeu (1998).

A presença das mulheres na política autárquica poderá permitir a introdução da visão do feminino na articulação de questões que dizem respeito a todos, homens e mulheres, devem ser por ambos tratados, ampliando-se assim, o leque de perspectivas e de soluções e contribuindo-se para o enriquecimento do resultado final.

Deixo aqui a minha homenagem às mulheres que, mesmo não tendo sido eleitas se apresentaram como candidatas, nestas últimas eleições autárquicas, pelo contributo que deram para que a nossa democracia se consolide e que haja uma verdadeira equidade entre homens e mulheres.

Fontes:

Dados emanados do Instituto Nacional de Estatística – INE. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 50, Fev. 1998.
Resultados emanados da Internet, relativos às Autárquicas de 9 de Outubro de 2005.
Investigação conjunta de várias autoras, reunida no livro "As mulheres e o Poder Local", 2003
Jornal O Público de 15 de Outubro.

Carta aberta à senhora Ministra da Educação

Crê Vossa Excelência que, de uma penada e porque instituiu o Inglês como língua obrigatória, cedendo o seu Governo a interesses de grupo, vai resolver os problemas da Educação em Portugal?

Sinceramente, acredita Vossa Excelência que por prometer formação na área de Matemática aos professores do Ensino Básico, vai resolver os problemas da Educação?

Deixe-me dizer-lhe que não acredito que Vossa Excelência creia nisso. Porquê? Pois então, deixe-me explicar-lhe o seguinte:

Sou Professor num agrupamento do Nordeste Transmontano. Amanhã às 15 horas e 45 minutos os meus alunos acompanhados por mim deslocam-se à sede do Concelho para a sua primeira aula de Inglês. Demora o caminho entre vinte a trinta minutos. Chegaremos por conseguinte na melhor das hipóteses às 16 horas e 15 minutos. A aula de Inglês vai terminar

às 17.00 horas. Regressamos e chegaremos a casa cerca das 17.20 minutos, cansados e esfomeados. Isto duas vezes por semana.

Dentro de algum tempo os meus alunos que agora lhe acharão muita piada, estarão cansados e essa deslocação não passará de mais uma obrigação cansativa e aborrecida.

No Inverno será uma gélida e estafante actividade!... Tanto dinheiro gasto, tanto dispêndio de energia para nada! Mas Vossa Excelência não querendo perder a face achará que sim que vai ser muito bom... Talvez até muito giro!!!

O futuro se encarregará de demonstrar que mais uma vez se fez... Apenas mais uma experiência que não vai levar a lado nenhum. Tem contudo o mérito de fazer favores a clientelas.

Saiba, Senhora Ministra, que me chega notícia de professores que não conseguem trabalhar porque alguns

alunos não deixam que se trabalhe serenamente já que para tais alunos a sala de aula não passa de um prolongamento do recreio... E a este estado de coisas Vossa Excelência diz NADA! Chegam-me ecos de professores que têm alunos com necessidades de acompanhamento especial e o seu Ministério "dá" duas horas de acompanhamento por semana... E Vossa Excelência também diz "Nada" como se de NADA se tratasse.

Em relação ao acompanhamento dos professores no Ensino da Matemática deixe-me dizer-lhe o seguinte: As Escolas Superiores de Educação que agora vão acompanhar essa área são as mesmas que deram a formação inicial. Não fizeram o trabalho que lhes competia. Quer Vossa Excelência convencer-nos de que o vão fazer agora? Como pode acreditar nisso?

Não Excelência! Ajuste Vossa Excelência as agulhas para outro la-

do já que por aí não chegará a lado nenhum. Como? Pois bem, começando por dar aos professores condições para exercerem as suas funções com dignidade. Libertando os professores de tarefas burocráticas que não lhes compete executarem. Dando aos professores o apoio de que necessitam no exercício das suas funções.

Termino deixando uma pergunta que reflecte um caso real:

Pensa Vossa Excelência que um professor do primeiro ciclo do Ensino Básico, cuja formação é Português-Francês, com treze alunos distribuídos pelos quatro anos, com diferentes níveis em cada ano, com dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, atirado pelos seus burocratas para o 1.º ciclo, pode, no fim do ano, dar conta do recado? Esse, é o meu caso. Tentarei - nem que rebente! - pode Vossa Excelência estar certa...mas não vai ser fácil!



Livros da editora Profedições, Ida

Pode adquiri-los com desconto por correio em venda directa

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

ENCOMENDAS

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



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

Os portes de correio são da nossa responsabilidade.

Liv: preço nas livrarias — VD: preço em venda directa

Editora Profedições, Ida

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

Ainda os professores Nós e os treinadores de bancada

Na revista XIS de 8 de Outubro, Daniel Sampaio afirma que “surpreende [por parte dos professores] a recusa recente em dar ‘aulas de substituição’ a alunos diferentes dos seus, alegando não conhecerem os estudantes à sua frente!” Nunca ouvi tal recusa, nem tal é possível numa escola, face às obrigações em substituir um colega que falte; o que existe é um questionar dessa obrigação, quando o professor tem o seu horário lectivo marcado, e se pretende que realize uma aula de substituição gratuitamente.

Na sua crónica de 7 de Outubro, Miguel Sousa Tavares (MST) repesca um outro artigo seu, de 2001, onde afirmava que “no ensino mandava o Sindicato dos Professores” e “deu [o Governo Guterres] a gestão do ensino aos professores, aos alunos e à JS”; tem piada tais afirmações, pois nunca reparei que houvesse mais que o Estatuto da Carreira Docente, aprovado na A.R. em 1989-90, e problemas semelhantes aos de hoje.

Adiante, escreve MST: “No outro dia, ouvi um representante sindical dos professores anunciar a sua última razão de contestação: querem que as ‘aulas de substituição’ sejam pagas como trabalho extraordinário. (...) Conhecem alguma empresa privada, no mundo inteiro, onde um trabalhador ouse colocar isto como ‘direito adquirido’?”.

Esqueceu-se MST que o horário lectivo dum docente está estabelecido deste o início do ano escolar, e qualquer outra aula pontual, como uma de substituição (assim tida pelo D-L 1/98, de 2 Janeiro, art. 10º, nº 2, alínea m), é uma hora extraordinária (mesmo D-L, art. 83º, nº 2) – mesmo que o actual Ministério da Educação (ME) não o queira admitir, preferindo que as reformas embarateçam o ensino. Diga MST qual a empresa privada que coloque o trabalho gratuito como “obrigação adquirida”.

Além de cumprir as 22 horas lectivas semanais do seu horário, por imposição do ME tem o docente de estar na escola mais outras 5 horas, ficando 8 horas para o seu trabalho individual (preparação de aulas, testes, etc.), e outras 2 horas reservadas para reuniões. E o que fazer quando as reuniões semanais ultrapassam as 2 horas? Parece óbvio que são também horas extraordinárias, face à rigidez do actual horário docente. Até final de Agosto deste ano, as reuniões que houvesse – de conselho pedagógico, departamento, grupo disciplinar, conselho de turma, com os encarregados de educação -, marcadas, por óbvia conveniência, após o final das aulas da tarde, realizavam-se no horário não-lectivo dos professores, suficientemente elástico para as admitir. Agora, pode um professor trabalhar na escola 5 horas de manhã, outras 4 horas à tarde, e ter uma reunião às 18 horas. Diga MST qual a empresa que considera uma função diária de 5+4+2 horas = 11 horas como “obrigação garantida”.

Óbvio que as 2h/semana para reuniões significa uma subvalorização das mesmas, pretendendo o ME impor um horário rígido — cai muito bem perante a população, sempre disposta a culpar os professores pela má educação —, mas que mantenha a flexibilidade do anterior horário, com os professores sempre dispostos a reuniões pós-aulas. Não legislou o ME sobre o horário pós-laboral dos docentes; isto é, terminando as aulas nas escolas por volta das 18 horas, não está o docente livre de encargos pedagógicos? Após as 18 horas, não é já o horário pós-laboral, sujeito a horas extraordinárias e passível de ser aceite (ou não) pelo funcionário? Terá o docente espírito e paciência para uma reunião de turma depois de leccionar e trabalhar na escola 9 horas?

Na coluna de Eduardo Prado Coelho (EPC), no Público de 22 de Setembro, afirma-se que Maria de Lurdes Rodrigues “É certamente um dos melhores ministros da Educação que jamais tivemos”. Ora atente-se num pequeno aspecto da legislação produzida no tempo usual de férias da maioria dos funcionários da educação: “7- A ausência do docente à totalidade ou a parte do tempo útil de uma aula de noventa minutos de duração é, em qualquer dos casos, obrigatoriamente registada como falta a dois tempos lectivos” (Despacho 17387/2005, D.R. de 12 Agosto, pág. 11523). Ou seja, apesar do aluno poder ter duas faltas (uma por cada 45 minutos de aula) e do professor ter de marcar duas aulas sumariadas, se este faltar a um tempo lectivo de 45 minutos, terá de justificar como falta a dois tempos lectivos (a descontar no período de férias). Trocando em miúdos: as aulas começam às 8,30 da manhã; passaram os 10 minutos de tolerância, o professor chega atrasado um minuto, e os alunos já não estão à porta da sala; terá o docente de justificar o atraso com dois tempos lectivos, podendo só voltar a leccionar às 10,15 (no caso, corrente, de haver um intervalo de 15 minutos após o primeiro bloco de 90 minutos). Porventura tal alínea incentiva os professores, ou foi redigida pensando nos alunos, sujeitos a serem substituídos, por outro professor e outra disciplina, durante 90 minutos? Diga MST qual a empresa em que um funcionário, chegando atrasado 11 minutos, só pode trabalhar passada uma hora e meia.

Outra hipótese: no bloco da tarde (p. ex., das 16 às 17,30), o docente sente-se mal no início do 2º bloco de 45 minutos (iniciado às 16,45), e tem de sair da sala; o sumário, escrito no livro de ponto, relativo ao primeiro bloco de 45 minutos, terá de ser anulado e, apesar de ter leccionado, o docente tem de justificar a falta ao bloco de 90 minutos. Diga MST qual a empresa em que um funcionário, saindo 45 minutos antes do seu horário, tem falta de 90 minutos.

Já EPC afirma que “Se os sindicatos persistirem em estar sempre na oposição, vão perder cada vez mais a credibilidade junto dos cidadãos e em particular dos professores”. Com despachos absurdos como o atrás citado, não são os sindicatos que perdem a credibilidade; como diz MST, deve o primeiro-ministro “romper a direito” contra os “interesses instalados”; as instituições não estão preocupadas com a credibilidade.

Voltando a Daniel Sampaio: “Os alunos estão desinteressados do funcionamento da escola, em parte porque não foram motivados para participar, em parte porque é valorizada uma atitude de culto pelo lazer e desvalorização do esforço”. Acrescento: estão em demasia colonizados pelos futebolis, telenovelas, big nulidades, modinhas — tudo propagandeado por gente adulta, com diplomas, mas vendida ao consumo rápido —, e facilidades diversas que entraram, via ME, no sistema educativo, obrigando-o a descer de qualidade.

Todos os que citei passaram, como eu, pelos liceus do antigamente; esse tempo passou, e a maioria das escolas básicas são pobres, tal como é a sociedade portuguesa no geral, no domínio cívico, cultural, crítico e interventivo.

Pena é não ser possível um estágio de um mês numa escola pública (mesmo fora do programa “Escola Segura”) a Daniel Sampaio, MST, EPC e outros treinadores de bancada!



© Adriano Rangel

Carta aberta ao Presidente do Instituto Politécnico de Beja

Serviço Social ou Educação Social? Eis a questão...

Hugo Martins
Finalista da licenciatura
em Serviço Social,
Universidade Católica

Chamo-me Hugo Martins e no presente ano lectivo de 2005/06 sou finalista da licenciatura em Serviço Social leccionada pela Universidade Católica Portuguesa. Escrevo a Vossa Excelência pelo seguinte facto: apesar de ainda não usufruir de uma bagagem científica e prática sólida, gostaria de demonstrar perante Vossa Excelência a minha profunda indignação quando ao “novo” curso de Serviço Social promovido pela Escola Superior de Educação de Beja. Acho indecente o modo como transformam uma licenciatura inicialmente designada de Educação Social em Serviço Social. Talvez esta atitude resida no facto de a licenciatura em Educação Social ter usufruído de poucos candidatos, logo, esta situação levou à criação deste “novo curso” que, após uma atenta análise ao plano de estudos, apenas muda no nome!

Devo dizer a Vossa Excelência que, perante a frase retirada do folheto alusivo ao curso, que passo a citar “(...) pretende-se com este curso formar profissionais reflexivos, críticos e criativos, capazes de intervir em situações diversificadas aos diferentes domínios do assistencialismo (...)”, gostaria de salientar perante Vossa Excelência que o SERVIÇO SOCIAL já deixou de abraçar o assistencialismo há já alguns anos. Actualmente, o SERVIÇO SOCIAL age mediante uma óptica de empowerment, ou seja, uma partilha de poder com o utente, de forma a capacitá-lo de uma certa autonomia para que este seja capaz de solucionar os seus próprios problemas. O empowerment visa ainda desenvolver capacidades para fazer escolhas informadas bem como promover a participação na tomada de decisão.

Relativamente à qualidade do curso de “Serviço Social”, esta deixa muito a desejar com determinadas disciplinas que compõem o plano de estudos. Gostaria de indagar o seguinte facto: se este é um suposto curso de serviço social porque é que existem disciplinas como: Fundamentos de Educação Social; Educação Social I; Educação Social II, Intervenção Educativa Especializada; Educação Social e Cidadania? Esta situação só demonstra que Vossas Excelências tiveram apenas tempo para proceder à mudança de designação do curso, mas talvez, por lapso, esqueceram-se de reformular o plano curricular.

Quanto à empregabilidade, pessoalmente e enquanto futuro ASSISTENTE SOCIAL considero-a um tanto ou quanto utópica, na medida em que, segundo dados da revista

Fórum Estudante, a taxa de empregabilidade dos profissionais licenciados em Serviço Social é de 65%, logo não é uma percentagem que proporcione um pleno “conforto” dos estudante quanto a perspectivas futuras de emprego.

Outro ponto que gostaria de focar prende-se com a especialização do corpo docente. Gostaria de indagar novamente V. Exa. para o seguinte facto: Será que este curso usufrui de alguns profissionais com formação na área do Serviço Social? A resposta a esta pergunta deverá ficar ao critério de Vossa Excelência.

Pessoalmente, espero que, aquando a constituição da Ordem dos Assistentes Sociais, o curso leccionado pelo nobre Instituto Politécnico de Beja não seja reconhecido pelos demais profissionais dados os lapsos que o constituem.

A avaliação escolar não dispensa a afectividade

Lucilene Santos
Tolentino Moura
Mestranda em
Ciências da Educação
Professora do
Ensino infantil
e fundamental
Brasil

“Mestre é quem, de repente,
aprende.”
Guimarães Rosa

A observação assistemática de crianças das séries iniciais do ensino fundamental vem produzindo discussões pedagógicas, uma vez que é cada vez mais comum encontrar no espaço escolar uma avaliação ameaçadora, que prenuncia castigo.

Descomprometida com a aprendizagem do aluno, contribui para auto-imagem negativa, causando reprovação e repetência e ainda fracasso escolar.

Muitas vezes a avaliação do rendimento escolar não é usada adequadamente pelos professores, que não respeitam o ambiente no qual o aluno está inserido. Numa educação que

prioriza o depósito de informações, onde um ensina e o outro aprende, os instrumentos de avaliação são utilizados apenas como medidores do conhecimento, e com isso, afastam-se das características humanas, posicionando-se como uma ferramenta de exclusão escolar e social, não considerando o aspecto sócio-emocional que resulta num distanciamento entre professor e aluno.

O cotidiano na sala de aula nos leva a verificar que existe uma proximidade entre a afetividade, o desenvolvimento cognitivo do aluno e também sua avaliação. O que confirma os problemas de aprendizagem causados pela má organização dos esquemas afetivos, principalmente na faixa etária de 6 a 10 anos.

Considerando que pensar e sen-

tir são ações intimamente ligadas, é preciso refletir acerca do papel da afetividade no funcionamento psicológico e na construção de conhecimentos cognitivo-afetivos. É necessário valorar a afetividade como pressuposto básico para a aprendizagem e a sua eficácia na avaliação do rendimento escolar.

(...)

A maneira como a escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que ela privilegia.

Em relação à interação professor-aluno, percebemos que a educação atual abre um espaço para essa parceria entre ambos, o que não percebemos, é a utilização da proximidade desta relação, no de-

envolvimento das aulas e avaliação dos professores e alunos.

Encontramos ambientes que propõem a afetividade mais como contato físico que nem sempre considera o aluno como ser autônomo, com direitos e desejos nem sempre iguais ao do professor.

Avaliar o rendimento escolar, portanto, é um dos elementos para reflexão e transformação da prática escolar e deve ter como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino, tendo em vista que esta, tem sido utilizada como parte de uma ação política, que visa através do processo educativo, como um instrumento de legitimação da seletividade da educação, conferindo ao ensino um papel subsidiário diante do fracasso do aluno.

IPv6

A nova versão do protocolo Internet

...as características da versão actual, o IPv4, permitem um total de 4,3 biliões de endereços numéricos distintos, enquanto com o IPv6 os endereços podem montar à inapreensível quantidade de um milhão de quadrilhões de quadrilhões.

Uma nova versão do IP, do protocolo Internet encontra-se em fase inicial de implementação - trata-se da versão 6 (IPv6) planeada para substituir a versão 4 (IPv4) (1). Qual o significado desta inovação? Sem entrar em detalhes técnicos, refere-se que as características da versão actual, o IPv4, permitem um total de 4,3 biliões (2) de endereços numéricos distintos, enquanto

com o IPv6 os endereços podem montar à inapreensível quantidade de um milhão de quadrilhões de quadrilhões. Com efeito, já na primeira metade dos anos 90, tendo-se identificado o enorme potencial de expansão da Internet, um pouco por todo o mundo, ao aplicar-se a regra de medida com o polegar para avaliação da sustentabilidade a longo prazo da Internet, comparou-se simplesmente o número de seres da espécie humana, isto é, um número entre 6 a 10 biliões, com a quantidade de endereços disponibilizados pela IPv4, isto é, 4,3 biliões. Concluiu-se de pronto pela necessidade de construir uma Internet de nova geração. A solução encontrada foi a IPv6, que pode disponibilizar endereços na ordem do milhão de quadrilhões de quadrilhões de endereços (3). Ou seja, um número de endereços suficiente para permitir milhares de endereços por cada metro quadrado de superfície terrestre.

Hoje já existirá um bilião de utilizadores; e o número de computadores em rede será ainda maior. E, para além dos computadores dos utilizadores e dos necessários ao funcionamento da Internet e, em geral, das redes de comunicações, existem cada vez mais computadores por todo o lado. Em casa, nos electrodomésticos, nos automóveis - tudo equipamentos existentes em quantidades maciças. Nos transportes, nos processos de produção, nos sistemas de armazenamento e logística, na Saúde, na Educação, na Defesa, na Segurança, o presente indica-nos o caminho para muitos mais biliões; e é fácil chegar à necessidade do primeiro trilião através de cálculos imaginativos. Portanto, o IPv6 não só chegará como sobrá para todas as "encomendas" hoje concebíveis.

Agora, pelo seu lado, as regras de gestão de endereços IPv4 em vigor, sempre em progresso, parecem diminuir a premência de mudança para o IPv6, pressionada pelos campeões desta. Por isso, por exemplo, as especificações da rede da próxima geração - a NGN (4) - prevêem a utilização

quer da IPv4 quer da IPv6. Contudo, talvez se venha a revelar necessária a substituição completa da IPv4 pela IPv6, de forma a conseguir-se uma infra-estrutura menos complexa de operar.

Uma questão referida em face da disponibilidade quase ilimitada de endereços do IPv6 é a da crescente capilaridade do envolvimento comunicacional das nossas vidas: possibilita-se o andar com o contexto (ou com os contextos) das nossas vidas para todos os lados. Fala-se nos detectores de incêndios das nossas casas e envios de avisos, no comando de torradeiras, frigoríficos e aparelhos de microondas, de gravadores de vídeo, etc. disponibilizáveis onde estivermos, no local de trabalho, no supermercado, e no automóvel ou no transporte público enquanto nos deslocamos de e para a casa.

Considerando serem estas funções demasiado prosaicas, pode falar-se, por exemplo, do contexto dos cuidados de saúde. Um acidente em transportes e aí poderá estar um socorro mais rápido que hoje. Um acometimento brusco de doença. A vigilância permanente de um cardíaco. Os utentes e os especialistas desta área dirão quais os requisitos e os contextos otimizados de cuidados de saúde em que andaremos imersos.

Portanto, o ubíquo IPv6 a permitir uma alteração radical da forma como os nossos contextos poderão funcionar para bem de todos.

Notas:

- 1) Enquanto os endereços da versão 4 são registados como cadeias de 32 bit, os endereços da versão 6 empregam cadeias de 128 bit.
- 2) Biliões, à moda americana de dizer; na nossa maneira de dizer é milhar de milhões.
- 3) Mais precisamente, a versão 6 do IP, usando vai permitir endereçar um total de 340.282.366.920.938.463.374.607.431.768.211.465 máquinas.
- 4) NGN - Next Generation Network

Uma Lua estranha

Hiperión, o 16º dos satélites conhecidos de Saturno é o maior corpo irregular (não-esférico) do Sistema Solar. Na sua superfície existem estranhas crateras cujo conteúdo ainda permanece um mistério. Para desvendar este enigma, a nave espacial robô Cassini registou esta magnífica imagem que mostra um mundo notável apinhado de estranhos orifícios. Hiperión tem quase 250 km de comprimento e uma rotação caótica. Como a maioria das luas de Saturno, a baixa densidade de Hiperión indica que é composto de gelo de água com uma pequena quantidade de rocha. No entanto, ao contrário das restantes, é coberto por uma fina camada de material escuro, que deve ter apenas dezenas de centímetros de espessura, como revelam as estruturas brilhantes da imagem.



Cassini Imaging Team, SSI, JPL, ESA, NASA

FOTO ciência
com legenda

Conteúdos
Científicos
Visionarium



O narcisismo é um pilar do capitalismo pós-moderno

RECORTES
José Paulo Serralheiro

1. Ao contrário do que muitos acreditam, a apatia pós-moderna não se revela pela ausência de socialização. O homem e a mulher pós-modernos estão sujeitos ao campo vertiginoso dos possíveis. É uma nova forma de socialização. Uma socialização flexível, volátil e económica, necessária ao capitalismo pós-moderno enquanto sistema acelerado, mutável e sistemático. É a mudança permanente de referências que gera a apatia. É a abundância de estímulos e não a sua ausência que gera a incapacidade de planear o modo de vida. A nova apatia leva a que tudo se passe ao nível da experiência.
2. Note-se o que se passa nos diferentes modos de vida. Ninguém se refere a uma actividade duradoura. Todos trabalham em projectos, experiências, das quais não se espera que resultem acções duradouras. Tudo começa e acaba no projecto, na experiência. O resultado destas não é objectivado, quantificado, descrito. Tudo se resume à adjectivação. O projecto «foi muito giro». A experiência «muito interessante». A vida não se vive, consome-se.
3. «O narcisismo tornou-se um dos temas centrais da cultura americana» (1). Não só o individualismo extremo, mas a centração sobre si mesmo distraído dos outros, é um fenómeno em desenvolvimento desde os anos setenta. Para o homem e a mulher pós-modernos nada existe fora das suas pessoas, do seu espírito e do seu corpo. O narcisismo é um elemento inerente ao novo capitalismo. «O narcisismo designa [agora] a emergência de um perfil inédito do indivíduo nas suas relações consigo próprio e com o seu corpo, com outrém, com o mundo e com o tempo, no momento em que o capitalismo autoritário dá a vez a um capitalismo hedonista e permissivo» (2).
4. O desinteresse para com as instituições está marcado pelo narcisismo pós-moderno. No mundo ocidental a despolitização e a dessindicalização ganham proporções não atingidas nos dois últimos séculos. A esperança revolucionária morreu. A contestação seja estudantil seja dos assalariados, globalmente, desapareceu. Resta, de forma ténue, a dos que dependem das estruturas do Estado. De um Estado em destruição permanente. A noção de contracultura é agora uma noção estranha, desconhecida, em completo desuso. A cultura dominante, volátil, produzida para consumo imediato, domina de forma totalitária. Raras são as causas capazes de galvanizarem seja quem for a prazo. Restam alguns entusiasmos na condição de terem duração efémera.
5. «A pluralidade e a desagregação dos impulsos, a falta de sistematização entre eles, leva a uma vontade fraca; a coordenação dos impulsos sob o predomínio de um deles leva a uma vontade forte» (3). O papel atribuído à comunicação social, pelo poder dominante, é o de promover a desagregação dos impulsos, substituindo a informação pela espuma informativa, dando relevo ao efémero, ao sensacional, bombardeando os indivíduos com fait divers sepultando, desse modo, os factos relevantes da vida.
6. As comunidades são agora desertos sociais e culturais. «Cada macaco no seu galho», «cada coelho na sua toca», sob a ventania de uma imensa solidão. A República — a Praça da República — está desvitalizada, é um elemento estranho à sociedade de mercado, ao mundo dos negócios, do produz, compra e vende que domina, de forma totalitária, a sociedade ocidental. As grandes questões filosóficas, económicas, sociais, culturais ou políticas suscitam mais ou menos o mesmo entusiasmo, a mesma curiosidade que um fait divers.
7. A sociedade narcísica também se caracteriza pela perda de sentido histórico. Viver no presente, apenas no presente e não em função do passado e do futuro é uma característica do novo capitalismo. O neoliberalismo faz apelos permanentes à reforma perdendo, e negando, toda a perspectiva histórica. Contra tudo e contra todos contam os interesses dominantes do presente. Não há gente, princípios, ideologias, ideias, há negócios.
8. A sociedade de consumo terraplenou a vida. Todos os cumes foram desbastados pouco a pouco, arrasados pela vasta operação de neutralização e banalização sociais. O capitalismo pós-moderno não pode permitir que o ser humano se ocupe ou se distraia com outra coisa que não seja o consumo dos bens de curta duração que produz. O homem e a mulher pós-modernos estão inteiramente ao serviço do consumo e do lucro que dele resulta.
9. Desta vaga de apatia, só a vida privada parece sair ainda vitoriosa. Zelar pelo direito ao consumo das suas crianças. Zelar de forma obcecada pela saúde e pela conservação do corpo. Defender a situação material. Rodear-se de objectos. Perder os complexos. Aprender a comportar-se como deve ser. Emagrecer. Vestir-se. Ver as imagens televisivas. Esperar as férias e a reforma. Viver sem ideal e sem fins transcendentais é a vida possível. «É a vida».

1) LASCH, Chr; The Culture of narcissism, Nova York, Warner Books, 1979, p. 61)

2) LIPOVETSKY, Gilles; A Era do Vazio, Relógio D'água, p. 48

3) NIETSCHE; Le Nihilisme européen, UGE, colecção 10/18, p. 207

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