

03

Das marcas da escola à escola das marcas

Num quadro de capitalismo socialmente desleixado, as escolas foram perdendo receitas que o Estado assegurava, embora as despesas não parem de crescer. A solução, face à demissão do Estado, foi procurar financiamento alternativo, hipotecando a própria escola e o que nela se ensina à publicidade e, em particular, às grandes marcas. Um tema bem actual que merece a reflexão proposta no editorial, nestes tempos de neoliberalismo à solta.

04

A propósito do Congresso do Desporto

"O desporto necessita de líderes capazes de, com um alto sentido de missão e de serviço público, prospectar uma verdadeira política desportiva que deve ser idealizada tendo em atenção, por um lado, a relação massa / elite no que diz respeito à estruturação das práticas desportivas e, por outro, a dinâmica entre o Estado e a Sociedade Civil, quanto à liderança e coordenação do Sistema Desportivo, tendo em atenção as profundas assimetrias sociais que caracterizam um país, em que o fosso entre a população mais rica e a população mais pobre se está a agravar". Isto pensa e defende Gustavo Pires, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, em artigo publicado a pretexto do Congresso do Desporto em curso.

07

Novas tecnologias e a provisoriedade

"A provisoriedade abala as certezas da sociedade, das relações pessoais, das formas de ser e de habitar a contemporaneidade, pois vivenciamos diariamente uma gama de situações que rompem com a forma estável de disposição do tempo e do espaço." Como responde a escola a esta realidade, interrogam-se Mirtes Lia Pereira Barbosa e Rodrigo Saballa de Carvalho, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Isto num mundo onde já há programas que apontam para dar a cada criança um computador. O programa OLPC ("one laptop per children"), dirigido ao terceiro mundo, como lembra Filipe Reis, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE, Lisboa.

27

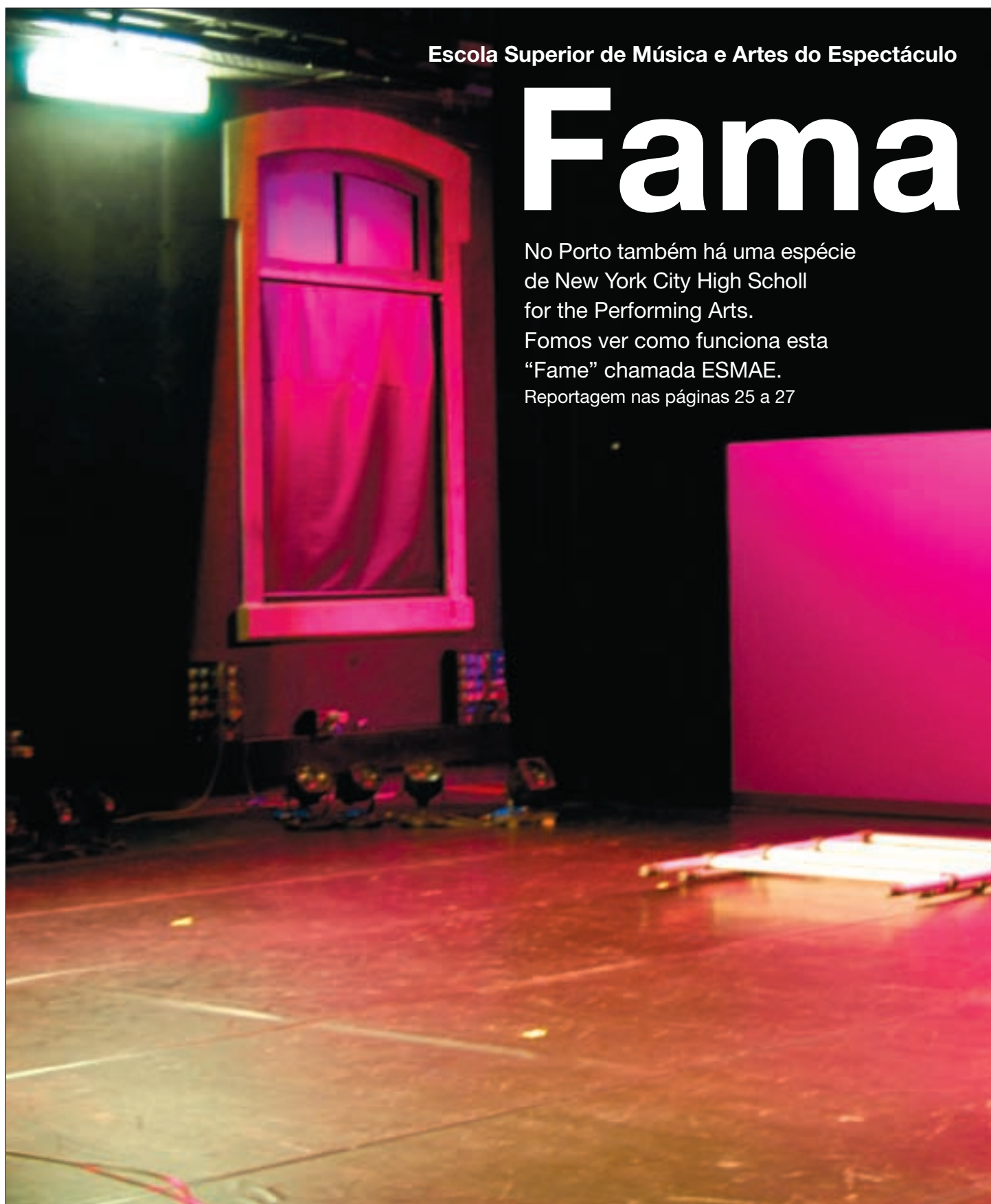
Educação é necessária mas não é suficiente

Sem questionar o papel da educação nos processos de mudança, Xesús R. Jares, professor catedrático da Universidade da Corunha, lembra que está suficientemente provado pelas Ciências da Educação que, sem o apoio de outras medidas, a educação, por si mesma, não pode transformar a sociedade. "O seu papel é absolutamente prioritário, mas não é determinante nem exclusivo. A educação é condição necessária mas não suficiente. Um olhar sereno sobre uma educação para a cidadania que seja também uma cultura de paz.

31

Ainda as aulas de substituição

"Não é uma ausência imprevista que vai transformar uma actividade improvisada numa aula previamente preparada, integrada no plano de estudos dessa turma". A afirmação é de Fernando Santos, da Escola Secundária de Valongo, para quem "o professor deve assumir uma atitude crítica e responsável do seu papel profissional, articulando-a com o trabalho colectivo em que se tem de integrar obrigatoriamente na escola em que trabalha, mais do que ser um funcionário público, submisso e obediente, preocupado essencialmente com a sua carreira individual".



Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo

Fama

No Porto também há uma espécie de New York City High School for the Performing Arts. Fomos ver como funciona esta "Fame" chamada ESMAE. Reportagem nas páginas 25 a 27



Pablo Gentili (Observatório Latino-americano de Políticas Educativas) em entrevista à Páquina

Neoliberalismo resiste apesar dos fracassos

ler páginas 11, 12 e 13



Os “Morangos com Açúcar” têm lugar na escola?

COMUNICAÇÃO
e escola

Sara Pereira
Universidade do Minho

Quem diariamente lida com os mais novos já se apercebeu, certamente, da “morangomania” que invadiu os seus quotidianos. Refiro-me à telenovela “Morangos com Açúcar”, em exibição na TVI, que tem conquistado a atenção de crianças e jovens, revelando-se um verdadeiro sucesso de audiências. Dirigido primordialmente a um público juvenil, o programa tem, na realidade, cativado o interesse de públicos de todos os segmentos etários, desde a idade pré-escolar até à idade juvenil, não sendo também de desprezar a adesão por parte do público adulto.

A abordagem, de forma superficial e trivial, de conteúdos ligados principalmente às relações de amizade e de namoro bem como à sexualidade e à droga, tem gerado alguma preocupação entre os adultos, nomeadamente entre pais, professores e educadores. Perante esta situação, e atendendo aos elevados níveis de audiência alcançados por este programa televisivo, considerou-se fundamental descobrir o que motiva as crianças a verem e a

gostarem de ver esta telenovela; conhecer as suas percepções acerca da mesma; saber como usam, no dia-a-dia familiar e escolar, bem como nas relações e nas brincadeiras entre pares, a informação que recebem; saber, ainda, com quem vêm o programa e se têm, ou não, oportunidade de falar com os adultos sobre o mesmo. Ou seja, quisemos saber o que está por detrás dos índices de audiência revelados pela audimetria e que apenas nos revelam o ‘quanto’ mas nada nos dizem sobre o ‘porquê’ e o ‘como’.

Para responder a estes objectivos, decidiu-se, no âmbito da disciplina de Educação para a Comunicação Social leccionada nas Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, desenvolver um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. A pesquisa baseou-se, numa primeira fase, na aplicação de um questionário a crianças (N= 429) a frequentar escolas do 1º ciclo do concelho de Braga. Posteriormente, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas (N= 83). Foi também solicitado a todos os participantes a realização de um desenho e a redacção de um texto livre sobre o programa.

Embora a análise dos dados esteja ainda numa fase inicial, é já possível verificar que as crianças inquiridas vêm diariamente a telenovela, referindo gostar muito de ver. Os dados mostram-nos, também, que na grande maioria dos casos as crianças vêm o programa sozinhas e sem qualquer acompanhamento. São também raras as oportunidades, proporcionadas pelos adultos, para elas falarem sobre a telenovela, partilharem as suas emoções, as suas dúvidas ou o que mais e menos gostam de a ver.

A análise das entrevistas mostra que as crianças estabelecem analogias entre a própria vida quotidiana e a das personagens e entre as situações apresentadas pela ficção e as da vida real. Elas utilizam o que vêm para exemplificar e ilustrar o que pensam e observam acerca da vida de todos os dias. No que diz respeito à escola, por exemplo, elas organizam um discurso sobre a organização escolar, os estudantes e os professores a partir da forma como interpretam as situações e os conflitos

apresentados pela história. Algumas crianças fazem uma transferência, eu diria provisória, do mundo proposto pelo programa para o seu, adquirindo elementos para se pensarem a si próprias, aos seus amigos e ao mundo em que vivem. Nalguns casos, as crianças revelam dificuldade em distinguir e em separar a realidade da ficção, ou seja, dificuldade

em compreender que o programa é uma história criada e escrita por alguém, estando longe de reflectir a realidade, ainda que esta possa servir-lhe de inspiração. Há também crianças que revelam um sentido mais atento e mais crítico. É o caso de um menino que questiona o facto de uma família, aparentemente representada como sendo de uma classe social média-baixa, consumir, a todas as refeições, sumos de uma marca com preços relativamente elevados no mercado português. Ou o caso de um outro que questiona também o facto de uma das personagens, também proveniente de uma família com poucos recursos económicos, aparecer sempre vestido com roupas de marca.

(continua na página 46)

Erva moira

Poesias inesperadas e tardias

Nos últimos anos de vida, Marlene Dietrich, quando não tinha sono, escrevia poemas de amor aos seus antigos amantes. A revelação foi feita em Novembro p.p. pelo jornal Die Welt que anuncia, para breve, a edição dessa obra poética.

Mais para Oriente, anuncia-se a compilação de 53 poemas da imperatriz Michiko do Japão, a ser publicados, ainda este mês, na língua francesa. Trata-se de poemas escritos por Michiko, de 71 anos, entre 1959, quando se casou com o imperador Akihito, e 1996.

Poeta tardio foi Darcy Ribeiro, embora a sua prosa tenha sido sempre poética. “Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que venceram nessas batalhas”. Dele retenho, na hora da despedida, a vontade de querer “mais vida, mais amor, mais travessuras”.

Retenho um aviso: “a você que fica aí inútil, vivendo essa vida insossa, só digo: Coragem! Mais vale errar se arrebatando, do que preparar-se para nada. O único clamar da vida é por mais vida bem vivida”

Há frases que ficam gravadas como poemas, embora sejam sentenças! Mário Soares, na noite das presidenciais de 2006 disse que derrotado é apenas o que desiste de lutar. Valeu pela noite e serve para saudar o João Rita que iniciou este espaço e que discretamente se despede.

De JR para JR, este segundo de Júlio Roldão que herdou o canto da poesia deixado pelo Rita. Coisas de velhos. Que de tanto teimosos não desistem.

Uma prosa de JR
Júlio Roldão

Já em 1934, o publicitário James Rorty afirmava que «um sistema democrático de educação (...) é um dos meios mais seguros de criar e ampliar enormemente os mercados para bens de todos os tipos e especialmente aqueles bens em que a moda tem importância».

Durante muito tempo, a escola foi um lugar onde a publicidade e as marcas não entravam de forma significativa. Rapazes e raparigas reuniam-se ali, estudavam, aprendiam, conversavam, formavam opinião, divertiam-se, mais influenciados pela cultura da sua escola e do seu meio social do que por qualquer outra cultura fabricada em gabinetes ou laboratórios de marketing e de opinião. Com a escola para todos, este reservatório de «almas brancas» tornou-se tremendamente apetecível, não só para os gestores de marketing das grandes marcas e da publicidade em geral, mas também para outras instituições, como as igrejas e ONGs, interessadas em angariar fiéis de tenra idade.

«Você concordará que o mercado jovem é um manancial inexplorado de novas receitas. Você também concordará que o mercado jovem passa a maior parte do seu dia na escola. Agora a questão é, como alcançar e controlar esse mercado?», afirmava e perguntava um folheto da «IV Conferência Anual de Marketing do Poder Juvenil».

Como alcançar e controlar esse mercado? A resposta foi sendo dada com plena eficácia, nos países mais desenvolvidos, a partir do início dos anos noventa.

Com a queda do Muro de Berlim e o fim da disputa-concorrência entre o mundo capitalista e o de influência da ex-União Soviética, um pouco por todos os países ocidentais decaíram as preocupações do Estado com a educação e acentuou-se a pobreza de recursos educacionais nas escolas. Neste quadro de capitalismo socialmente desleixado, as escolas foram então confrontadas com duas situações antagónicas. Por um lado, acentuava-se a diminuição de verbas para a educação, mas por outro, as escolas, solicitadas para o ensino de massas e para novas tarefas e respostas, eram pressionadas pelas opiniões públicas, domesticadas pelo marketing das empresas, a apetrecharem-se com tudo o que foi surgindo de mais moderno na área das tecnologias da informação.



© Ana Alvim

As escolas ao serviço das marcas

Ao mesmo tempo que as escolas estavam perante cortes orçamentais, os custos com a educação cresceram desmesuradamente obrigando muitas escolas, públicas e privadas, a procurar fontes alternativas de financiamento. Estava criado o clima que abria as escolas às empresas. Esta pressão e este clima, escancarou as portas das escolas, em países mais desenvolvidos, à publicidade e, em particular, às grandes marcas.

Parcerias e acordos de patrocínio, com as grandes empresas, têm aparecido, a muitas escolas públicas, como a única alternativa para o seu equipamento em novas tecnologias. Se o preço a pagar para conseguir estes bens — da moda e promovendo a fé no sucesso educativo garantido — for submeter as escolas à publicidade, pensam alguns que nada mais podem fazer senão resignar-se.

Dizem os gestores privados que «não há almoços grátis». Nenhum dá nada às escolas sem obter lucro, e lucro gordo, com as «doações». As grandes empresas, donas de grandes marcas, ao entrarem nas escolas, não levam apenas a sua marca para vender. Querem ir mais longe. Os gerentes das marcas querem que estas ocupem junto dos jovens o lugar principal. Não querem ser um apêndice, mas tema central da educação. Não se conformam em ser matéria optativa, querem ser tema obrigatório de estudo.

Querem que os alunos aprendam, naturalmente, mas, se têm de ler, porque não ler sobre a sua empresa, ou escrever sobre a sua marca ou apresentar um projecto para a sua campanha publicitária? Levar os estudantes a identificarem-se e a adquirir uma consciência de marca, eis um dos objectivos fundamentais desta entrada das grandes empresas nas escolas.

Ensinar os estudantes a construir uma consciência de marca foi o que o «Channel One», propriedade da «K-111 Communications» e a sua parceira canadiana, a «Youth

“Pode não se perceber nada na superfície, mas nas profundezas o inferno está em chamas.”

(Y.B. Mangunwijaya, escritor indonésio, 16.07.98, cit. in *Sem Logo*)

News Network», têm conseguido de forma exemplar.

No começo da década, essas erradamente autodenominadas emissoras educativas, apresentaram uma proposta a directores de escolas da América do Norte. Eles propunham que abrissem as salas de aula a dois minutos de publicidade televisiva por dia, metidos no meio de vinte minutos de programação de assuntos do interesse dos adolescentes. Muitas escolas concordaram. As emissoras entraram no ar. Desligar a publicidade não era possível. A programação era obrigatória para os alunos. Os professores não tinham meios de ajustar o volume da emissora, especialmente durante os anúncios. Em troca, as escolas não recebiam receitas directamente das estações, mas podiam usar o equipamento nalgumas aulas e, nalguns casos, eram brindadas com alguns computadores.

O «Channel One», entretanto, cobra alto o acesso à publicidade em sala de aula. Com um público obrigatório, seleccionado e sem possibilidade de mudanças de canal ou controle de volume, pode vangloriar-se do que nenhuma outra TV pode: «erosão de audiência zero». A estação já está instalada em 12.000 escolas, alcançando um público estimado em 8 milhões de estudantes.

A entrada da publicidade nas escolas faz parte dos processos, variados e multifacetados, de privatização das escolas públicas. Conhecer tais processos é hoje uma questão essencial para entender os rumos das políticas educativas dominantes.

Para ler:

KLEIN, Naomi; *Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*; Rio de Janeiro; Record; 2004 (Versão em inglês: *NO LOGO: taking aim at the brand bullies*; edição de Vintage Canada e division of Random House of Canada Limited)
PINI, Mónica; *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*; Buenos Aires; Mino y Dávila srl – www.minoydavila.com.ar

José Paulo Serralheiro



Congresso do Desporto

...Estamos convictos de que o governo mais não faz do que ganhar tempo num sistema a caminho do desastre total. Contudo, como a alma não é pequena, à semelhança de muitos outros portugueses, damos-lhe o benefício até porque recusamos o tradicional cepticismo que está a enxovalhar o país.

O Congresso do Desporto assumido como um dos compromissos do XVII Governo Constitucional foi apresentado com pompa e circunstância no passado dia 12 de Dezembro na Exponor. Decorrerá por todo o país até 17 de Fevereiro, data em que, segundo rezam os editais, se realizará a sessão final onde serão apresentadas as grandes conclusões que hão-de organizar o desporto durante os próximos anos. É obra!

Por agora, o que já se sabe é que, ignorando completamente a “nomenklatura” que olímpicamente se banqueteia em Lisboa e que, de há demasiados anos a esta parte, se perpetua e multiplica nos mais diversos postos do sistema desportivo, o governo espera com o congresso encontrar junto do autêntico Movimento Desportivo que acontece por milhares de clubes por esse país fora, as verdadeiras razões do desporto nacional. Ficam-lhe bem estes sentimentos, todavia, até prova em contrário, estamos convictos de que o governo mais não faz do que ganhar tempo num sistema a caminho do desastre total. Contudo, como a alma não é pequena, à semelhança de muitos outros portugueses, damos-lhe

o benefício até porque recusamos o tradicional cepticismo que está a enxovalhar o país. Ainda somos daqueles que pensam que Portugal também tem direito, mesmo no desporto, a ter dirigentes, honestos, arejados e competentes. Claro que não gostamos do paternalismo do governo que ignora pura e simplesmente os dignitários da cúpula do nosso Movimento Desportivo, muito embora sejam poucos aqueles que merecem algum respeito. De facto, temos de reconhecer que no estado desastroso de falta de pudor em que o desporto se encontra não existe outra maneira de ultrapassar a olímpica miséria e vil tristeza do desporto nacional. Enquanto que na base do sistema desportivo o desporto acontece com a maior das dificuldades, no vértice da pirâmide uns senhores dirigentes desportivos passeiam-se à tripa forra por esse mundo fora, e, agora, neste tempo de enorme crise nacional, até embolsam olímpicos vencimentos à conta do dinheiro dos contribuintes.

Já não estamos num tempo em que se pode aceitar trocar os princípios éticos do jogo do desenvolvimento pelos princípios da eficiência da autoridade, estejamos perante o Estado central ou perante o olímpico poder corporativo que, em múltiplas circunstâncias, acaba por, à candonga, ultrapassar o próprio Estado. A questão do Congresso do Desporto devia ter sido encarada ad-início como uma questão ética enquanto reflexão sobre a moral do jogo do desenvolvimento do desporto, na medida em que o país não está disposto a trocar os princípios éticos pelos princípios da autoridade porque esta, como tivemos a oportunidade de constatar durante 48 anos, não joga, impõe-se. De facto, os sistemas absolutos não jogam, induzem e deduzem; o dogmatismo não joga, determina e acredita; e o cepticismo não joga, castra e silencia. Nestas circunstâncias, o Congresso do Desporto corre o risco de acabar por não vir a passar dum jogo que, infelizmente, estava desde o início viciado por uma gestão de conveniências

a todos os títulos reprovável. Assim, a primeira grande conclusão que se pode, desde já, tirar do Congresso do Desporto é que o governo, e quanto a nós bem, não tem confiança nos dirigentes de cúpula do desporto nacional, como muito provavelmente os dirigentes da cúpula do Movimento

Desportivo, e quanto a nós bem, não têm confiança no governo. Deste modo, a regeneração do desporto nacional passa pela renovação do dirigismo desportivo da cúpula do Movimento Desportivo que está há demasiados anos agarrado ao poder, tal como passa pela reabilitação dos dirigentes políticos deste país que aceitam gerir um sector na mais profunda ignorância, como, respectivamente Paulo Frischknecht, presidente da Federação Portuguesa de Natação e Pedro Sarmento, presidente da Associação Portuguesa de Gestão do Desporto, tiveram a oportunidade de explicar ao Congresso.

O desporto necessita de líderes capazes de, com um alto sentido de missão e de serviço público, prospectar uma verdadeira política desportiva que deve ser idealizada tendo em atenção, por um lado, a relação massa / elite no que diz respeito à estruturação das práticas desportivas e, por outro, a dinâmica entre o Estado e a sociedade civil, quanto à liderança e coordenação do sistema desportivo, tendo em atenção as profundas assimetrias sociais que caracterizam um país, em que o fosso entre a população mais rica e a população mais pobre se está a agravar. Tudo o mais vem por acréscimo. Perguntar por ingenuidade ou demagogia, às massas ou à “nomenklatura”, como se pretende com o actual Congresso do Desporto, qual é a política desportiva a seguir, a resposta será sempre: “Queremos mais dinheiro”. As massas di-lo-ão por necessidade, as “nomenklaturas” por ganância.

EDUCAÇÃO desportiva I

Gustavo Pires

Faculdade de Motricidade
Humana da Universidade
Técnica de Lisboa

SABERES INATOS

Conceitos geométricos são inatos à consciência humana

Um grupo de investigadores franceses e americanos conduziu recentemente um estudo junto de populações indígenas na Amazónia brasileira e chegou à conclusão que os conceitos geométricos de base são intuitivos e parecem estar inscritos no nosso inconsciente.

A investigação mostrou que os Munduruk, um

povo primitivo que vive numa região ao longo do rio Cururu, compreende as noções de geometria como o ponto, os paralelos ou o ângulo recto, sendo capazes de utilizar as distâncias e outros conceitos em mapas para localizar locais ou objectos dissimulados.

“Estes conceitos inatos permitem tanto aos

adultos como às crianças, mesmo sem terem aprendido geometria e com um vocabulário mínimo, qualificar o espaço envolvente, categorizar formas geométricas e utilizá-las para representar o espaço em que evoluem”, resume Elizabeth Spelke, professora de psicologia da Universidade de Harvard e co-autora do estudo.

Fonte: AFP

01.01

Educação sexual obrigatória no ensino básico

A medida só deverá ser aplicada em todas as escolas no próximo ano lectivo, mas a decisão está tomada: a educação sexual vai ser matéria obrigatória no ensino básico. De acordo com um despacho da ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, vão ser definidas orientações programáticas e guiões para a abordagem do tema, que terá de ser tratado de forma transversal e numa das áreas curriculares não disciplinares já existentes, como a Formação Cívica ou a Área de Projecto.

04.01

CGTP revoltada com aumentos

A CGTP considerou inaceitável o aumento dos preços de produtos e serviços essenciais como o pão e os transportes, que contrasta com a política de baixos salários seguida pelo Governo. Dando como exemplo o aumento do pão, em 10%, e dos transportes, que nos últimos 10 meses aumentaram 9,8%, a CGTP sustenta que tais aumentos são "muito superiores à inflação prevista (...). A CGTP recusa os aumentos salariais de 1,5% que o Governo pretende impor na Administração Pública e que o patronato procura considerar como um referencial salarial. Isto quando há uma inflação de 2,3% prevista pelo Governo para 2006.

06.01

Subida da electricidade para domésticos sem limites a partir de 2007

O aumento do preço da electricidade para os consumidores domésticos vai deixar de estar limitada à inflação a partir de 2007, segundo anunciou (...) o ministro da Economia, Manuel Pinho. Já a entidade reguladora, a ERSE, fixou em 1,2% o aumento das facturas da luz para os domésticos, para 2006. Em Dezembro a entidade reguladora chegou mesmo a sublinhar que "se não fosse o tecto imposto por lei, os portugueses veriam a factura subir 14,7%"

06.01

Português continua a ser obrigatório

O Conselho de Ministros (CM) aprovou, ontem, alterações ao regime de avaliação do Ensino Secundário, exigindo para a conclusão do 12º ano a aprovação num exame de Português e noutros três exames de disciplinas específicas. (...) A ministra da Educação disse que o decreto-lei aprovado pelo CM mantém o número de exames na lei em vigor (quatro), mas exige que apenas um seja de Português e os outros três sejam de disciplinas de formação específica. Anteriormente, estava previsto que dois dos exames fossem de formação geral (Português e Filosofia) e os outros dois de formação específica.

O Egídio era um professor "à moda antiga", como gostava de afirmar. Era, digo eu, pois deixou de ser. De renitente, o Egídio passou a crente.

- Isso do ritmo é tudo treta! - troçava o Egídio - O conceito nem consta das sebatas!

É preciso que, em abono da verdade, se diga que foram muitas as tentativas que fiz para o convencer da justeza das minhas convicções. Argumentei com a evidência do biorritmo, recorri a estratégias de persuasão de êxito assegurado em casos afins. De nada me valeram as estratégias... Em desespero de causa, dei-lhe a ler uma carta que, há alguns anos, um jovem professor enviou aos responsáveis pela direcção da sua escola. O Egídio saltou parágrafos, mas ainda se dignou deitar-lhe uns olhitos: "A nossa escola pretende regular a entrada e saída das aulas através de toques de campinha, numa tentativa de responsabilizar os alunos pelo cumprimento do horário. Na minha opinião, é uma medida que tem precisamente efeito contrário, ou seja, desresponsabiliza os alunos. O ser humano "programado" para executar uma tarefa é automaticamente desresponsabilizado pela mesma, porque a cumpre por receio das consequências. O ser humano que temos na nossa escola ouve o toque, vai para a sala, não porque pensa que deve ir, mas porque corre o risco de levar uma falta de atraso, ou vai simplesmente por ir. Se esta podia ser já uma razão para acabar com os toques, outra maior emerge. Se observarmos cuidadosamente o momento em que "toca para dentro", vemos uma série de alunos imediatamente a abandonarem o que faziam, para se dirigirem para a sala, como se fossem robôs! Os toques de campinha representam um grande contra-senso. Com esta carta pretendo sugerir ao conselho executivo o seu abandono. Para tal ser possível, a escola necessitaria de instalar relógios. E, na semana anterior ao abandono dos toques, as turmas precisariam de ser avisadas, e explicada a mudança (...)"

O Egídio deitou à carta um olhar de desdém e não se deu por convencido:

— E depois? O que aconteceu?

Respondi a verdade. Que o autor da missiva teve de dar o dito por não dito e de explicar perante os seus superiores hierárquicos que a carta tinha sido... "uma brincadeira".

— Uma brincadeira de muito mau gosto, como deve reconhecer, caro colega! - admoestaram-no os irritados superiores.

— Queiram... por favor... desculpar - gaguejou o "brincalhão". E por ali se ficou.

Reconheço que tanto o Egídio, como os superiores hierárquicos de então, não agia desse modo por mero acaso. No curso que os habilitara para o exercício da profissão tinham-lhes ensinado a ensinar pela cartilha dos avós. Nunca ninguém ensinara os professores a fazer perguntas.

A prática pedagógica do professor Egídio poderia não diferir das práticas de milhares de seus colegas de profissão, mas não seria - acreditava eu - por escassez de tentativas de actualização. O Egídio não falhava um seminário, um colóquio, um congresso, que, no tempo

em que o virtual ainda não ganhara hegemonia, eram eventos na moda, através dos quais se supunha os professores aprenderiam algo que lhes permitisse escapar à lógica da reprodução. Tese errada, como mais tarde viriam a concluir os estudiosos da matéria.

Empiricamente, obtive a prova do que os pesquisadores confirmariam muitos anos depois. O Egídio, adepto confesso da imposição de cadências uniformizadoras - que as escolas do seu tempo impunham a diferentes, únicos e irrepetíveis seres -, tomou consciência da diversidade rítmica quando menos esperava. Como a seguir se verá... Certo dia, elogiei o Egídio, quando voltava de um congresso:

— Admiro a tua vontade de aprender. E, então? Valeu a pena?

— Valeu, pois! Mas só até meio, que eu tive de me vir

embora logo depois do intervalo.

— Ora explica lá!...

E o Egídio lá explicou. No "coffee-break" (como era costume designar os intervalos dos congressos), o Egídio careceu de satisfazer uma das mais elementares necessidades fisiológicas. Dirigiu-se ao WC. Empurrou a porta. A célula fotoeléctrica funcionou na perfeição. O controlo automático disparou. Fez-se luz.

O Egídio foi até ao fundo do corredor. Desapertou a braguilha. Encostou-se ao mictório. Aliviou-se, ou melhor e para não fugir à verdade, deu início à aliviação. Para não sair a meio da palestra, a contenção urinária havia sido longa. As águas a verter eram mais que muitas.

Subitamente, a luz foi-se. Sem deter a micção, o Egídio ergueu um braço e acenou, voltou a acenar e... nada. O WC manteve-se imerso na mais profunda escuridão.

Ao trocar de mãos, para acenar com o outro braço, escapou-se-lhe a coisa, e os urinários fluidos verteram-se, calças abaixo, numa torrente morna, que não tardou a sentir fria e desconfortável até aos sapatos. O Egídio sacudiu-se. Depois, ficou-se, hirtos e sofridos. Naquele preparo, empreendeu o regresso, percorrendo o longo corredor às apalpadelas, praguejando de cada vez que introduzia as mãos tacteantes em humidades não-identificadas.

Acabou o périplo encaixado entre dois lavatórios e embatendo frontalmente contra uma traiçoeira parede que as trevas ocultavam. Meio tonto da pancada, continuava a acenar com a sinistra, qual cego prestes a galgar um degrau de escada. Contornou o obstáculo, com a mão direita colada à frente onde começava a emergir uma dorida protuberância. Ao contornar a fatídica parede, o automático, que estava ajustado para o tempo-padrão de uma urinação normal, disparou novamente. E fez-se luz!

A descrição que o Egídio me fez desta cena acaba com uma imprecação proferida num tal vernáculo, que me vejo obrigado a dispensar o leitor da citação.

Curioso e inteligente como qualquer professor, o nosso Egídio quis saber mais sobre o assunto. Apurou que os toques de campinha tinham sido introduzidos nas escolas do século XIX. Já ninguém se recordava dos objectivos visados pela longínqua introdução desse dispositivo, mas a sineta, manualmente accionada do tempo dos avós dos professores, soava, agora, estridente, a mando de um computador. Sem que alguém, a não ser o inexperiente autor da carta - e, agora, o nosso Egídio - ousasse questionar o instituído.

Conclusão a extrair do lamentável e providencial episódio: os caminhos da conscientização são misteriosos e insondáveis.

Em busca do ritmo perdido (II)



© Ana Alvim

Falemos de confusões.... A emergência da educação social!?

Em resposta ao artigo publicado em Novembro, dirigido em formato de carta aberta ao Sr. Presidente do Instituto Politécnico de Beja, gostava de esclarecer o papel do curso de educação social, pois e em concordância com o autor do artigo, Hugo Martins, a educação social não é serviço social nem este último o primeiro. Por essa mesma razão o que se passou na Escola Superior de Beja é lamentável e bem desagradável. Esta situação é completamente condenável, na medida em que estamos perante formações que remetem para papéis profissionais distintos e para práticas interventivas bem diferenciadas, ainda que, na minha opinião, muito complementares. Entendam que não estou aqui para satirizar profissões ou defender ideologias, mas sim para tentar desbloquear (pre)conceitos geradores de ruídos e equívocos que dificultam o

contrário dos técnicos do serviço social, o educador social não intervém apenas numa base de «empowerment», como refere o artigo acima mencionado, “numa partilha de poder com o utente” durante o processo de aplicação de uma qualquer medida de apoio. Recorrendo de novo a palavras de Isabel Baptista, para a Educação Social, a pedagogia funciona como mais do que uma simples estratégia de intervenção. Ela corresponde ao próprio saber matricial dos educadores, chamados a desenvolver uma prática relacional subordinada ao princípio da educabilidade de todos os seres humanos. O educador social surge-nos assim como um actor e mediador social, um profissional da condição humana preparado para apoiar pessoas, ou grupos, com dificuldades (sociais, culturais, educativas) na concretização das suas aspirações e realizações pessoais. Enquanto técnico de relação, desenvolve o seu papel profissional sempre a partir de uma intenção pedagógica e de respeito pelo “Outro”, pela sua personalidade, vontade e desejo, tentando desenvolver com ele uma atitude reflexiva da sua condição humana e do seu próprio desenvolvimento. Consideremos, por exemplo, o papel do educador social nas escolas. Problemas como o absentismo, o insucesso escolar, a violência, a mediação entre a família e a escola, são questões que requerem uma intervenção sócioeducativa, baseada na escuta, no diálogo e no aconselhamento, que permite aos alunos e respectivas famílias superar e aprender a gerir dificuldades, ansiedades, instabilidades, tomadas de decisão, nervosismo e/ou frustrações, sentidas no quotidiano escolar. Os educadores sociais podem funcionar aqui como mediadores na promoção da relação entre escola, família e comunidade. Eles podem ainda desenvolver planos de formação, dirigidos a toda a comunidade educativa, no âmbito da prevenção primária de comportamentos de risco, da educação para a saúde, cidadania, educação sexual, cuidados básicos de higiene, entre outros. Partilhando de um referencial pedagógico comum, os educadores sociais encontram-se em posição privilegiada para desenvolver uma acção educativa em parceria com os educadores professores, ligando a educação escolar com a educação social. Finalizando, para quem leu também o artigo publicado na “república dos leitores”, facilmente entenderá que as duas correntes profissionais são diferentes e têm finalidades distintas. Por esta razão, consideramos indiscutivelmente censurável que o Ministério do Ensino Superior e o Ministério

ÉTICA e educação

Sílvia Azevedo
silviaazevedo79@hotmail.com
Técnica Superior de
Educação Social.
Mestranda em Ciências
da Educação - Pedagogia
Social da Universidade
Católica do Porto.
Membro Representante
da Direcção do Sindicato
dos Trabalhadores da
Saúde, Solidariedade e
Segurança Social.

Este texto responde a uma carta de Hugo Martins, publicada no número de Novembro de a Página. Essa carta pode ser lida também no endereço “<http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=790>”

trabalho de equipa e as dinâmicas de interprofissionalidade. Parafrazeando, ADDIN EN.CITE, Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ASA, Delors (1996) “Um dos principais papéis reservados à Educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”. A humanidade em cada homem, como defende Isabel Baptista, considerando que para tal é necessário “(...) introduzir o indivíduo no universo dos costumes, ajudando-o a fazer as aprendizagens que devem suportar a sua acção no mundo.”(1998). Um trabalho que deve acontecer em todas as etapas e contextos da vida das pessoas. De certa forma, podemos dizer que à Educação Social cabe, acima de tudo, ajudar a cumprir essa responsabilidade social, ocupando assim um lugar de “encontro” entre a intervenção educativa, a intervenção social e cultural. Ao

da Educação, homologuem cursos sem conhecimento prévio do seu correcto enquadramento. Se assim fosse, situações como a da Escola Superior de Educação de Beja, jamais poderiam acontecer e jamais se formulariam questões de concorrência e descontentamento entre profissionais. Cabe a todos nós, independentemente da diversidade de formação académica e profissional, promover quotidianamente, nos diferentes espaços de intervenção educativa e social, um espírito de solidariedade e reconhecimento mútuo.

Visitem: educacaosocial1.blogspot.com

EUTANÁSIA

Médicos britânicos assistiram três mil mortes em 2004

De acordo com um estudo sobre eutanásia recentemente publicado na Grã-Bretanha, cerca de três mil pessoas receberam ajuda ilegal para morrer naquele país. O estudo, publicado pelo jornal médico *Palliative Medicine*, indica que 0,5 por cento dos 585.000 mortos registados no país durante 2004 foram assistidos na morte por médicos.

Estes dados resultam de uma investigação anónima conduzida entre 857 clínicos gerais e especialistas pelo professor Clive Seale, da Universidade Brunel.

Apesar de a lei britânica proibir esta prática, 0,16 por cento destas mortes (936) foram fruto de

eutanásia voluntária e 0,33 por cento (1.929) ocorreram em consequência de um processo sem pedido explícito do paciente. As mortes não voluntárias estariam ligadas à vontade de pacientes muito próximos da morte que, uma vez em fase terminal, não eram capazes de dar instruções específicas aos médicos.

Fonte: AFP

... a tecnologia e a mídia estão configurando diferentes formas de os indivíduos lidarem com o tempo e o espaço, tornando efêmero e volátil o que se quer, o que se faz e o que se pensa (...) de que forma a escola tem trabalhado com esta instabilidade que a sociedade pós-moderna nos apresenta?

Nossas atividades cotidianas são organizadas e pensadas conforme tempos e espaços que possibilitem que as mesmas ocorram de determinada forma. Tais modos de organização, embora possam variar entre grupos, cidades, países, são decorrentes de um longo aprendizado através do qual passamos a utilizar o nosso tempo, a controlar nossas atitudes e o que devemos ou não fazer de acordo com os espaços que ocupamos e com as pessoas com quem nos relacionamos.

No entanto, essas atitudes se modificam de acordo com os momentos históricos, interesses políticos, econômicos e sociais. Atualmente, a tecnologia e a mídia estão configurando diferentes formas de os indivíduos lidarem com o tempo e o espaço, tornando efêmero e volátil o que se quer, o que se faz e o que se pensa. Tal efemeridade é representativa da fluidez de como esses elementos estão sendo (re)organizados em uma sociedade que está vivendo em "condição pós-moderna" (HARVEY, 2003), tornando obsoleto o jeito moderno e linear de planejar o futuro.

Nesse sentido, é possível perceber que a provisoriedade abala as certezas da sociedade, das relações pessoais, das formas de ser e de habitar a contemporaneidade, pois vivenciamos diariamente uma gama de situações que rompem com a forma estável de disposição do tempo e do espaço. Podemos citar, como alguns exemplos, a grande quantidade de e-mails que chegam como uma avalanche em nossas caixas postais, nossas comunicações em tempo "real" através do MSN e chats na Internet, as informações que recebemos a todo instante da mídia televisiva a respeito dos acontecimentos no mundo, das atividades diárias que já ultrapassam os limites de nossas agendas, dos torpedos que enviamos para nossos amigos, do crescente número de instituições como academias e supermercados que funcionam cada vez mais por 24 horas.

O tempo e o espaço na contemporaneidade

Algumas questões para pensar as práticas escolares



© Ana Alvim

Ao vivenciarmos um espaço e um tempo flexíveis e instantâneos, cuja relação entre o próximo e o longínquo, o certo e o errado já não mais se configuram da forma estática e previsível conforme o mundo moderno estruturou, consideramos importante questionar de que forma a escola tem trabalhado com esta instabilidade que a sociedade pós-moderna nos apresenta. Como o tempo e o espaço têm sido vivenciados na escola? O que significa ser considerado não aprendente, em condições pós-modernas, quando crianças e adolescentes, tornam-se, também, móveis, menos fixos e mais ágeis na utilização dos tempos e espaços?

Nessa perspectiva, faz-se interessante destacar as contribuições de Costa (2005), quando evidencia através de suas pesquisas que as crianças, ao chegarem à escola, já estão posicionadas por diferentes discursos, o que caracteriza a multiplicidade das identidades que se reconfiguram a cada novo jogo, boneco/a, desenhos anima-

dos entre outros estratégias da sociedade contemporânea. Apesar das tentativas de controle que constituem os currículos escolares, os alunos demonstram, cotidianamente, outras formas de pensar e vivenciar os tempos e espaços, portanto suas resistências às padronizações impostas pela escola e aquilo que chamamos de indisciplina, aluno/a não aprendente não poderiam ser indícios das marcas de uma sociedade onde as regras do jogo estão flutuantes e propícias a liquidez do momento?

Nesta trama, na qual estamos todos enredados, cabe refletir sobre como a escola, através de suas práticas escolares que ainda pensam o desenvolvimento humano como ordenado, linear e inabalável, tem-se relacionado com o espaço e o tempo e quais os seus efeitos na produção dos sujeitos que por ela passam.

Referências Bibliográficas

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). Cultura e política de currículo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. (no prelo).

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

12.01

Patrões não declaram salários

A CGTP acusa o patronato de subdeclarar salários, desviando "milhões de euros" da Segurança Social, com "pesadas consequências" no financiamento do sistema. Carvalho da Silva, secretário-geral da CGTP, afirmou (...) que, comparando as remunerações declaradas pelos trabalhadores por conta de outrem com os salários de base e os ganhos, verifica-se que "há um elevado volume de subdeclaração de salários". Em consequência, "as remunerações que entram na Segurança Social correspondem a 66% das que deviam entrar", afirmou Carvalho da Silva.

13.01

Nove mil ainda à espera de salários em atraso

O Fundo de Garantia Salarial tem pendentes 8812 processos de trabalhadores com créditos salariais abrangidos por encerramentos ou empresas em recuperação, mais daqueles a que deu luz verde em 2005- No último ano, o fundo pagou 40 milhões de euros a título de compensação. Mas só tem 30 milhões para este ano, apesar do aumento do desemprego

15.01

Portugal permanece o país mais desigual da Europa

Portugal é, de acordo com os últimos dados estatísticos do Eurostat, o país da União Europeia (UE) onde é maior a desigualdade de rendimentos entre os dois grupos de pessoas situados nas extremidades da pirâmide social. A comparação entre os rendimentos acumulados pelos 20 por cento mais ricos e os 20 por cento mais pobres revela que, em Portugal, esse rácio atingia, em 2003, os 7,4, o que significa que os mais abonados detêm 7,4 vezes o rendimento dos mais necessitados.

16.01

Governo quer fechar mais de 900 escolas só no Norte do país

O Ministério da Educação vai encerrar, este ano, mais de 900 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico na área de intervenção da Direção Regional de Educação do Norte (DREN). O processo de selecção está já em fase avançada e, em breve, a tutela deverá anunciar o número definitivo de escolas primárias abrangidas pelo reordenamento da rede escolar.

CULTURA e pedagogia

Mirtes Lia Pereira
Barbosa

Rodrigo Saballa
de Carvalho

Alunos do Programa
de Pós-Graduação
em Educação da
Universidade Federal
do Rio Grande do Sul e
membros do Núcleo de
Estudos sobre Currículo,
Cultura e Sociedade
-NECCSO.

Qualquer orientação para a formação de professores em Portugal, será para pior se, a par de uma boa preparação científica, não incluir o desenvolvimento de saberes e competências de compreensão da sociedade real em que se está e para que se está a formar...



© Ana Alvim

Multiculturalidade e nova formação de professores

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso

carloscar@oniduo.pt

Escola Superior de
Educação de Lisboa, ESE
de Lisboa/CIED

Num artigo recente sobre os desafios que hoje se colocam à formação de professores e ao papel da investigação educacional no quadro desses desafios (New Teacher Education: For better or for worse, Educational Research, Oct. 2005), Marilyn Cochran-Smith refere as principais tensões que emergem das mudanças que agora se processam na preparação de docentes. Em particular sublinha as tensões relativas ao lugar e importância dos conteúdos científicos vs pedagógicos, à diversificação dos contextos de formação e à incidência e forma de regulação daquela preparação. Coloca diversos campos e cenários de acção da investigação educacional para apoiar boas escolhas para uma nova formação de professores. Essa formação será para pior se não for informada por um amplo e consistente questionamento teórico e crítico das novas realidades sociais. A investigação, a preparação e o trabalho dos professores numa e para uma sociedade diversificada, com suporte em perspectivas críticas e multiculturais, contém factores de resistência a normas e práticas convencionais de formação de professores.

As tensões referidas têm relevância global e fazem emergir questões mais ou menos explícitas no actual debate (ou falta dele) em torno da formação de professores em Portugal. A propósito de vários assuntos - Declaração de Bolonha, qualidade da educação, excesso de professores, de cursos e de instituições formadoras - fala-se em mudanças daquela formação. E parece geral a opinião de que ela deve mudar. Não se sabe bem qual o seu sentido, mas parece incluir o reforço da preparação científica dos futuros professores a par de alguma despedagogização da formação; a liberalização e diversificação dos percursos para a candidatura à docência, cuja certificação profissional parece passar por exames de estado. Perfila-se, assim, o fim da formação integrada e a generalização de formações complementares para a docência depois de um 1º ciclo de formação nas mais diversas áreas científicas. Seja qual for o modelo, é crucial que sejam assegurados os padrões de qualidade de formação estruturantes da profissão docente.

Qualquer orientação para a formação de professores em Portugal, será para pior se, a par de uma boa preparação científica, não incluir o desenvolvimento de saberes e competências de compreensão da sociedade real em que se está e para que se está a formar que é, indubitavelmente, uma sociedade (cada vez mais) diversificada. Tal objectivo pressupõe, necessariamente, o suporte de perspectivas crí-

ticas e multiculturais. A diversidade é, claramente, o núcleo da acção educativa e do desenvolvimento profissional do professor. A organização do processo de ensino - aprendizagem tem (deve ter) como finalidade primordial, assegurar as melhores condições de aprendizagem a todos os alunos. As didácticas específicas e as práticas devem traduzir as melhores formas de adequar o currículo aos alunos definidos na sua maior ou menor diversidade. Tal adequação será tanto mais eficaz quanto o professor perceber criticamente a diversidade na escola e na sociedade onde, em cada momento, desenvolve a sua acção, e quanto mais e melhor orientar a sua acção para a igualdade de oportunidades. O seu desenvolvimento profissional depende também do modo como vai desmontando criticamente a realidade social em que trabalha e como vai estruturando formas renovadas de responder às necessidades da diversidade dos seus alunos numa sociedade sempre em mudança.

DIREITOS HUMANOS

Marrocos promove cultura dos direitos do Homem nas escolas

O governo marroquino decidiu introduzir a abordagem à cultura dos direitos do Homem nos manuais escolares do país, área em que, no contexto dos países árabes, Marrocos é pioneiro.

O acordo, visando a "promoção da cultura dos direitos do Homem" foi assinado entre o ministro da Educação nacional, Habib Al Malki e o presidente do Conselho Consultivo dos Direitos do Homem, Driss Benzekri. "A convenção", afirmou o ministro, "visa colmatar as lacunas neste domínio e sobretudo os direitos das crianças e das mulheres no contexto mais vasto dos direitos do Homem em geral".

De acordo com Driss Benzekri, um antigo preso político, o ensino dos direitos do Homem é uma "acção pedagógica e estratégica" num país onde só há pouco tempo o governo e a monarquia do rei Hassan II começaram a mostrar sinais de quererem avançar nesta área.

Fonte: AFP

16.01 Um quarto dos trabalhadores portugueses em situação de emprego precário

A União de Sindicatos de Lisboa (USL) estima que mais de 24 por cento da população activa portuguesa trabalha em condições de precariedade. Baseando-se no inquérito ao emprego efectuado pelo Instituto Nacional de Estatística no segundo trimestre de 2005, a USL sustenta (...) que os custos do trabalho na indústria e serviços em Portugal "são inferiores em 674 euros mensais aos de Espanha e os salários ficam 37,1% abaixo" dos espanhóis. A USL cita também estatísticas europeias para argumentar que Portugal está no primeiro lugar das desigualdades "com os 20 por cento mais ricos a auferirem 7,4 vezes mais que os 20 por cento mais pobres, quando na União Europeia é de 4,6".

17.01 Menos poder de compra em 2006

A actualização dos salários do sector privado apurada no âmbito das contratações colectivas tenderá a aproximar-se do nível de inflação em 2006, o que se traduzirá num menor ganho de poder de compra destes trabalhadores (...). Na função pública a tendência tem sido bem mais negativa já que os salários do Estado estão a perder poder aquisitivo há sete anos consecutivos.

18.01 Mais dez mil desempregados em 2005

O número de pessoas inscritas em centros de emprego atingiu os 479.373 no último mês do ano passado. Isso significa que o número de desempregados inscritos aumentou 10.521 em Dezembro de 2005 face ao mesmo mês do ano anterior. Um aumento de 2,2 por cento.

18.01 Salário mínimo fica em 386 euros

O Governo manteve a actualização de 1,5 por cento para os salários e pensões da Função Pública mas subiu para 3 por cento o valor das remunerações abaixo do salário mínimo, que passam a ser de 386,3 euros. Também o subsídio de refeição sobe para 3,95 euros.

Os sindicatos consideram a proposta insuficiente. Segundo o Sindicato dos Quadros Técnicos do Estado, existem cerca de 5 mil trabalhadores com vencimentos ao nível do salário mínimo.



© Ana Alvim

“Hard to leave”

Para além de projectos hegemónicos a nível global, estão também em curso outros projectos globais de contra-hegemonia económica, cultural e educacional (...) Em muitos deles, em tempos, lugares e modos diversos, Stephen Stoer esteve criativamente presente.

Apesar de ser bastante evidente, considerando indicadores vários, estarmos a atravessar uma conjuntura relativamente desfavorável à recepção (atenta, criteriosa e dignificante) dos contributos mais consistentes das ciências da educação – em muitos casos, mesmo daqueles que são de autores e investigadores (individual ou colectivamente) reconhecidos e que decorrem de processos bem estruturados de pesquisa e bem sustentados em quadros analíticos e teórico-conceptuais validados – não é isso que, por si só, constitui (ou constituirá) um obstáculo aos esforços de uma comunidade que quer consolidar-se, quer no âmbito nacional, quer no âmbito internacional. As adversidades, pelo contrário, devem induzir padrões cada vez mais elevados nas práticas de pesquisa científica e de reflexão no campo da Educação.

A exigência académica, ética e metodológica, e a reflexividade política e cívica, não são desarticuláveis, ainda que esse risco esteja presente sobretudo quando constatamos que o campo educacional extravasou as suas fronteiras tradicionais e está a ser fragmentado e usurpado como bem público. Os constrangimentos que sobre ele pesam tornam difícil (mas não impossível) redefinir-lo e reinventá-lo como um dos lugares possíveis de inscrição de projectos de emancipação social. Com efeito, o campo educacional é hoje, persistentemente, confrontado com interesses que o disputam tendo em vista as suas potencialidades mercantis e a sua permeabilidade a lógicas económicas de acumulação, em consonância com processos crescentemente hegemónicos de desvitalização simbólica, cujo resultado essencial tem sido a ampliação da exploração desregulada e a subalternização de culturas, raças, etnias, identidades, religiões, espaços nacionais e regionais.

Mas há também movimentos, espaços, actores, redes e iniciativas que se vão fortalecendo para denunciar e resistir ao desmantelamento da Educação, e que nos ajudam a continuar a acreditar em novos “espaços de esperança”.

Entre outras, as boas ferramentas de pesquisa e de escrita (com a paixão e persistência de projectos individuais e colectivos duradouros) são indispensáveis para produzir conhecimento novo, válido e pertinente. A produção partilhada, bem como a disseminação e a apropriação partilhável e democrática deste conhecimento vão muito além das autorias quando se tornam lugares de inspiração instigadora para novos desenvolvimentos e práticas, num processo sempre aberto de construção do campo da Educação, enquanto campo científico, profissional e de acção social e política.

Não são, todavia, todas as autorias que marcam o campo da Educação ou que se constituem como contribuições incontornáveis. Algumas dizem-nos mais do que outras porque expandem o nosso olhar. A expansão do olhar rompe as fronteiras do quotidiano ensimesmado e leva-nos a estabelecer outras pontes e outras conexões. Para além de projectos hege-

mónicos a nível global, estão também em curso outros projectos globais de contra-hegemonia económica, cultural e educacional – muitos deles, neste caso, alimentados por médias e pequenas contra-hegemonias que, por sua vez, são concretizadas em projectos partilhados e partilháveis. Em muitos deles, em tempos, lugares e modos diversos, Steve Stoer esteve criativamente presente. Com o seu jeito muito próprio de estar na vida, com a sua teimosa serenidade, com a sua reconhecida capacidade de trabalho e imaginação sociológica, esteve sempre à frente, atento aos grandes debates contemporâneos nas políticas educativas, com entusiasmo crítico e convincente que, todavia, nunca deixou de ser acolhedor porque sabia, melhor que ninguém, confrontar de forma persistente e perspicaz (mas também afectiva) ideias, posturas e perspectivas, incentivando muitos de nós a (re)descobrir caminhos, enfrentar dilemas e a traçar (outros) percursos. Com ele, eu próprio, fiquei a perceber melhor que o sentido da vida é tecido de convicções, realizações, transições, incompletudes – lugares onde o futuro pode ser ancorado e recomeçar, qualquer que seja a viagem.



© Ana Alvim

Uma nova ponte

A crise actual da Escola parece ter como base uma ponte a arquitectar entre uma instituição com dois séculos e uma mudança permanentemente em emersão, ainda que de forma variável.

A Escola organiza-se ainda em turmas, horários rígidos a toques de campainha, espaços de salas de aula; e com professores que trabalham isolados pretendendo ser os únicos “homens/mulheres do leme” transmissores de um conhecimento apresentado como único, verdadeiro, imutável. Mas é também surpreendida por novos paradigmas, resultantes das alterações de muitas das regras sociais, do assomar de novos valores e da necessidade

(que o 25 de Abril foi há mais de trinta anos, mas isso ainda não é muito). A rigidez da Escola em que tudo gira ao toque, não permite tais veleidades, se não se apostar num bom plano de gestão. E lá veio o ME definir (igualzinho para todos!) quantos são os tempos lectivos, os não lectivos, as substituições possíveis. Vinte e seis tempinhos; sem contar com reuniões e com o tempo de preparação de aulas e de correcção de trabalhos! Tudo “a toque”... Mas não há igualdade nenhuma: quem mantém duas horas lectivas a menos para docentes do secundário em relação aos dos 2º e 3º ciclos, nunca foi à escola e não sabe nem da dificuldade em planificar estratégias para os mais novos, nem que é preciso também aí haver investimento científico; quem acha que planificar um nível (ano) é o mesmo que preparar vários, ou diferentes disciplinas, não sabe o que está a fazer quando distribui um igual número de horas para tal.

Os professores, que percorreram numa grande parte do século vinte o caminho da garantia dos seus direitos, vêm-se agora a braços com um montão de acusações e de obrigações. Se esses deveres têm que ser assumidos, é muito mais importante não esquecer os direitos!

Muitos docentes não avançaram com projectos de trabalho na escola como em anos anteriores - quando, afinal, parecia que iam ter mais tempo na escola para isso

- porque dificilmente se puderam organizar: não tiveram horários de trabalho comuns. Quase nada foi atempada e coerentemente planeado. Muitos professores passaram a estar na escola mais do dobro do tempo, mas o resultado disso pouco se vê; medida correcta ou não, deveria, pelo menos, ter sido faseada. Não houve negociação, nem implicação, nem sedução. Pelo contrário: jogou-se num discurso maldizente, no enxovalhar de um grupo profissional e isso não deu bom resultado. Se houvesse envolvimento, talvez os professores trabalhassem (como tantas vezes) sem olhar para o relógio...

E com aumentos mínimos num país que é, dentro da Europa dos quinze, o que tem mais pobres e mais bilionários, não parece que se possa apelar muito aos deveres dos professores... Quem tem responsabilidades são os senhores com dinheiro para aplicar que, pelos vistos, não o fazem competentemente.

Agora, não resta senão esperar que o ME saiba construir a ponte entre o velho e o novo. Sem atritos, sendo flexível junto de escolas autónomas e criativas, mas mantendo um papel regulador que garanta o bem-estar das comunidades educativas.

O Ministério da Educação tem este enorme compromisso com os portugueses: encontrar caminhos e honrar a maioria absoluta que eles deram ao partido do governo. Se não se construir as pontes com dignidade, como é que atravessamos o rio, quando a corrente nos arrasta, a cheia nos ameaça e nós já nem podemos nadar?

A Escola organiza-se ainda em turmas, horários rígidos a toques de campainha, espaços de salas de aula; e com professores que trabalham isolados pretendendo ser os únicos “homens/mulheres do leme” transmissores de um conhecimento apresentado como único, verdadeiro, imutável.

de ela própria poder continuar a investir e a acreditar que prepara cidadãos para um futuro que se queria previsível e exacto, mas que, assim, já não existe.

Pareceria lógico que o Ministério da Educação, no âmbito da autonomia consignada para as escolas, permitisse que estas se organizassem de acordo com as suas necessidades; numa escola, o professor de uma disciplina ou área trabalharia somente dezoito horas; numa outra, em função do nível dos alunos devidamente diagnosticado, outro docente trabalharia vinte e duas. Tudo bem. Uma lógica semelhante, aliás, parece ter presidido ao espírito com que Maria de Lurdes Rodrigues iniciou o seu ofício, prevenindo-se que cada Conselho Executivo definisse o que fosse melhor para a sua escola. E assim foi: uns marcaram quase trinta horas aos professores, outros continuaram com as mesmas do ano escolar anterior e outros nem sabiam o que fazer. Parecia que se encontrava uma nova saída para a gestão pedagógica das escolas neste “remedeio” construído em nome da autonomia, da iniciativa local.

Acontece que esta lógica não se prende, por exemplo, com a vertente sindical do trabalho igual, salário igual

ENTRELINHAS e rabisco

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

BIOTECNOLOGIA

Cientistas criam porco transgénico verde fluorescente

Uma equipa de cientistas de Taiwan anunciou recentemente ter criado porcos fluorescentes, que representam uma “contribuição importante” para as pesquisas relacionadas com células estaminais.

O feito foi conseguido através da inoculação de uma proteína verde fluorescente, extraída de medusas, no núcleo das células de um embrião de porco, explica Wu Shinn-Chih, chefe da equipa de cientistas e membro da Faculdade de Ciência Animal da Universidade Nacional de Taiwan.

Wu espera que a tecnologia desenvolvida possa acelerar a pesquisa clínica sobre células estaminais humanas e ser utilizada para monitorizar e rastrear alterações no desenvolvimento de tecidos das células utilizadas para gerar novos órgãos humanos, destinados a substituir os deficientes.

O cientista assegurou também que os porcos verdes não podem ser cruzados com espécies selvagens, produzindo monstros.

Fonte: AFP



© Ricardo Costa

Pablo Gentili,

investigador do Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais, em entrevista à Página

Na América Latina o neoliberalismo mostrou de forma evidente as perversidades do seu projecto

Pablo Antonio Amadeo Gentili nasceu na Argentina há 43 anos. Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), doutorou-se também em Educação por aquela universidade. Entre 1986 e 1992 foi professor de Sociologia da Educação na Faculdade de Filosofia e Letras da UBA. Foi investigador da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais.

Mais recentemente mudou-se para o Brasil, onde é Professor Regular na Faculdade de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), leccionando as disciplinas de Filosofia Política, Política Educativa Comparada e Estudo das Reformas Educativas na América Latina.

Assume ainda o cargo de investigador do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, onde coordena o Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais. É também participante regular do Fórum Social Mundial, sendo um dos principais coordenadores do Fórum Mundial de Educação.

As suas principais linhas de investigação centram-se nas reformas educativas, educação e política na América Latina, privatização da educação, políticas educativas comparadas e educação e cidadania.

É autor e organizador de quase duas dezenas de livros e de mais de 40 artigos e ensaios no campo da sociologia, política e economia da educação, publicados em revistas latino-americanas e europeias. Em 2002 foi-lhe atribuído o Prémio Científico do Estado do Rio de Janeiro.

Nesta entrevista, realizada em Córdoba, Espanha, por altura da realização do I Fórum Social Ibérico para a Educação, aborda-se, entre outros temas, as consequências das políticas neoliberais no sector educativo latino-americano e o papel do Fórum Social Mundial como espaço de construção político alternativo.

Uma das estratégias do neoliberalismo passa pelo dismantlemento dos serviços públicos para dar lugar a empresas privadas de prestação de serviços. Como se pode ter chegado a um ponto como este, em que os bens públicos são sacrificados em nome de uma lógica mercantilista?

A actual etapa de desenvolvimento do capitalismo sustenta-se na suposta incapacidade das sociedades de bem-estar em conciliarem a promessa de igualdade social com a estabilidade económica. O neoliberalismo, que se transformou na grande receita capitalista para ultrapassar a crise dos anos 70, veio defender a necessidade de reduzir o aparelho estatal, nomeadamente o papel assistencial do Estado, como única forma de garantir a estabilidade e o crescimento económico, pretendendo, através de um processo de mercantilização, dotar as esferas ocupadas monopolisticamente pelo Estado de maior dinamismo, competitividade e eficácia. Esta foi a grande promessa neoliberal, a partir da qual se promoveu, um pouco por todo o mundo, um intenso programa de privatizações, da Europa à América Latina – apesar de nesta última região esse processo ter sido mais intenso. Passados mais de vinte anos sobre a implementação desta estratégia, os resultados profundamente anti-democráticos dessa alternativa capitalista estão à vista de todos. A promessa de reduzir o peso do Estado não se cumpriu, nem no primeiro nem no terceiro mundo. O que diminui foi o investimento público em áreas como a saúde, a educação e a segurança social, reorientado para a criação de condições de investimento e de garantias aos investimentos privados. As economias não se tornaram necessariamente mais competitivas, antes cresceu a desigualdade e a injustiça social, com a consequente diminuição dos direitos sociais dos cidadãos.

No entanto, apesar do fracasso das promessas do neoliberalismo, vemos que isso não necessariamente o desprestigia perante o mundo.

Em que fase se encontra este processo na América Latina, em particular no que se refere ao sector educativo?

A América Latina é uma das regiões do mundo onde o neoliberalismo mostrou de forma mais evidente as perversidades do seu projecto, tendo alterado de forma significativa o investimento público na educação e a já de si limitada intervenção estatal neste sector. Apesar de não se ter registado uma diminuição real do valor do investimento público em educação, houve uma reorientação do orçamento – destinado, em princípio, a reforçar a oferta educativa, a construção de escolas, a contratação de professores e a criação de condições para oferta educativa para os mais pobres – no sentido de gerar competitividade no sistema educativo, no reforço das estratégias de avaliação, das reformas curriculares, da promoção de instrumentos de competitividade interna entre as instituições ou na pretensão

de estabelecer critérios diferenciados no pagamento de professores em função de critérios de produtividade e de rendimento. Tudo isto resultou num enfraquecimento da já de si débil escola pública latino-americana, sobretudo num contexto de grande crescimento da procura educativa.

Está a afirmar, portanto, que se verificou um fenómeno paradoxal de crescimento das taxas de escolarização e de inversão do investimento na área da educação?

Sim. Na América Latina combinaram-se duas tendências que não podiam ter coincidido senão nesta região. Se por um lado o sistema se expandiu para dar resposta a um número crescente de crianças e jovens, que procuravam a escola e o alargamento do período de escolarização, por outro verificou-se uma retracção do investimento no sentido de financiar a nova oferta educativa. Para além da diminuição da qualidade do serviço prestado, tal medida teve como efeito a deterioração da infra-estrutura existente, área onde tradicionalmente já se investe pouco.

Em Espanha e em Portugal – apenas para citar como exemplo – as escolas podem ter carências e falta de alguns recursos, mas as casas de banho funcionam, existem tectos e janelas, o espaço físico é renovado, aspectos que, pela negativa, marcam o quotidiano de inúmeras escolas rurais da América Latina. Ou seja, passou-se para um sistema que atende um maior número de crianças e jovens mas em piores condições.

Esse cenário estende-se às condições de trabalho dos professores?

A contratação de professores efectuada para dar resposta a este aumento da procura foi baseada num vínculo precário e num contexto de degradação das condições de trabalho. Muitos professores recebem salário apenas durante a duração do período lectivo, entre Março a Dezembro, ficando dois meses sem auferir qualquer tipo de remuneração. Ao mesmo tempo, verificou-se uma diminuição do salário real dos professores do quadro e a intensificação da sua jornada de trabalho. A tudo isto há que acrescentar a diminuição das condições e da oferta de formação. Actualmente, um professor latino-americano tem de pagar a sua própria formação se quiser entrar na profissão. A oferta pública de formação, salvo raras excepções, é muito limitada e sobrepõe-se a um mercado cuja oferta constitui o espaço da nova formação docente, que subsiste precisamente na medida da escassez da oferta pública.

Sindicatos de professores são os mais activos na América Latina

Na América Latina os sistemas educativos nacionais não funcionam nos mesmos moldes do europeu. De que forma estão organizados?

Quando na Europa se fala de sistemas educativos nacionais ou regio-



© Ricardo Costa

“As minorias na América Latina são sectores que não têm uma oportunidade efectiva de acesso a uma educação de qualidade, porque para isso é preciso ter muito dinheiro ou ter a sorte de viver numa cidade ou numa região administrada democraticamente”.

nais, faz-se referência a um sistema relativamente coerente, onde não coexistem diferenças institucionais significativas. No entanto, mesmo tendo em conta a existência de uma relativa heterogeneidade institucional na Europa, ela não é comparável àquela que se verifica na América Latina, onde se pode questionar o próprio conceito de sistema educativo.

Na América Latina o sistema é profundamente heterogéneo e segmentado. As condições de escolarização são tão diferentes entre os vários países que afirmar que uma criança permanece cinco anos na escola – seja no Brasil, na Argentina ou no México –, sem especificar o “sistema educativo” que ela frequenta, não significa nada de concreto. Esses cinco anos de escolarização podem significar o início de um percurso que irá culminar num doutoramento na universidade de Harvard ou os únicos cinco anos de escola que ela irá alguma vez frequentar, habitualmente em condições muito precárias. Este sistema estilhaçado de instituições resulta, na prática, na negação do direito à educação e a um maior tempo de permanência na escola a muitas crianças e jovens, e mesmo aqueles a quem esse direito é garantido sofrem com o processo de exclusão existente no interior do próprio sistema escolar, resultante de uma massificação educativo sem direitos. É um processo que eu denominaria como “inclusão excludente”.

Nesse processo de exclusão são principalmente afectadas as mulheres e as minorias sociais...

Sim, apesar de esses grupos não serem tão minoritários quanto se possa

pensar, já que constituem quase 60 por cento da população latino-americana. As minorias na América Latina são sectores que não têm uma oportunidade efectiva de acesso a uma educação de qualidade, porque para isso é preciso ter muito dinheiro ou ter a sorte de viver numa cidade ou numa região administrada democraticamente.

Que tipo de iniciativas têm desenvolvido os movimentos sociais, nomeadamente os sindicatos de professores, para tentar alterar esta situação?

Em primeiro lugar, ao contrário do que se costuma afirmar, a implementação das políticas neoliberais não foi feita sem conflito, tendo havido uma enorme resistência e uma grande capacidade de mobilização por parte da sociedade civil contra essas políticas. É verdade que essa mobilização não chegou para impedir a implementação do ajuste neoliberal, mas essa resistência teve lugar. Foi justamente neste contexto, ao longo dos anos 80 e 90, que surgiu um grande número de movimentos populares e de organizações sociais que começaram a intervir no campo educativo, com uma presença e uma força social muito significativa. Os sindicatos, em parceria com essas organizações, tiveram um papel central no conflito social e educacional na última década, mostrando que não perderam capacidade de mobilização e de reacção.

Os sindicatos, nomeadamente os de professores, ressentiram-se com o impacto do neoliberalis-



© Ricardo Costa

“O movimento por uma outra globalização, por uma mundialização democrática e emancipatória, não tem alcance para constituir uma força suficientemente poderosa para redefinir a dinâmica do movimento capitalista. Exigir isso significa enfrentar uma grande frustração (...)”.

mo na economia? É um fenómeno curioso verificar que existe quase uma relação inversa entre a regressão de direitos laborais adquiridos e a importância do movimento sindical...

Afirma-se frequentemente que o neoliberalismo contribuiu para a desestruturação das organizações sindicais, e isto é, em parte, verdade. Mas, de acordo com estudos que realizamos no Observatório Latino-americano de Políticas Educativas, foi no campo educativo que os sindicatos mais se mobilizaram em toda a América Latina. Quando se compara a capacidade de mobilização do movimento sindical em geral com os sindicatos dos trabalhadores de educação, estes superam, na generalidade, todos os restantes.

Isto não significa que os sindicatos não enfrentem problemas. Existe, de facto, uma crise sindical, mas não é verdade que essa crise seja suficientemente profunda para impedir que o sindicalismo docente e estudantil tenha deixado de resistir. Eu acredito que as reformas neoliberais no sector educativo teriam tido maiores consequências se essa resistência não tivesse ocorrido.

Movimento alterglobalização: um espaço de construção político alternativo

Qual é afinal o verdadeiro poder do movimento alterglobalização face ao imenso poder das multinacionais e das grandes instituições financeiras mundiais?

Quando se analisa o papel do movimento alterglobalização há que ter em conta dois aspectos. O primeiro é a importância estratégica, política e ética que este movimento representa. O segundo é pretender exigir a esse processo – porque acima de um movimento ele é um processo – mais do que ele pode oferecer.

O movimento por uma outra globalização, por uma mundialização democrática e emancipatória, não tem alcance para constituir uma força suficientemente poderosa para redefinir a dinâmica do movimento capitalista. Exigir isso significa enfrentar uma grande frustração, na medida em que constitui uma expectativa demasiado alta para um movimento que não a pode garantir.

Mas se, de uma forma mais modesta, observarmos o que este movimento conseguiu, podemos reconhecer que avançou com propostas muito importantes e a sua mobilização impediu o consenso quase absoluto existente em torno do neoliberalismo dos anos 90, que se pretendia silenciado.

O Fórum Social Mundial, que cristaliza, de certo modo, todo este processo, nasce como um contra-fórum ao Fórum de Davos, onde se reúnem as grandes potências que traçam o rumo do mundo. É curioso verificar que no último encontro de Davos, a notícia com maior destaque era a realização do Fórum de Porto Alegre e do contra-fórum de Porto Alegre que estava em Davos.

Ou seja, aquilo que no início era tido como um movimento de radicais contra os homens da racionalidade, hoje consegue associar essa irra-

cionalidade aos homens do capital. Isto é uma conquista extraordinária, que, apesar de não mudar o mundo, constitui uma vitória significativa para as forças democráticas.

Por outro lado, estes espaços de discussão e o respectivo processo de mobilização conseguiu articular, embora não numa frente política única, organizações muito diferentes, desde movimentos sociais urbanos e rurais a sindicatos e organizações juvenis, com referências políticas que vão do anarquismo mais radical ao comunismo mais ortodoxo, passando por expressões socialistas moderadas, algumas expressões do liberalismo democrático e até do movimento cristão.

Apesar de todos eles participarem neste processo, não significa que estejam todos no mesmo barco. O perfil ideológico e político é muito claro, mas também é muito amplo. É uma conquista de esquerda a possibilidade de dialogar num espaço colectivo sem necessidade de encontrar um programa em comum, onde prima, acima de tudo, o espírito de construção.

Concorda que o escândalo político que atingiu o Partido dos Trabalhadores (PT) significou um golpe nas aspirações de milhões de latino americanos que acreditavam que finalmente pudesse haver um partido que pudesse defender os interesses do povo e dos trabalhadores?

Sim, é preciso reconhecer e aceitar que um partido popular e socialista como o PT – não à moda europeia, mas efectivamente comprometido com um processo de emancipação –,

que terá sido provavelmente o partido de esquerda mais inovador desde os anos 80, entrou de facto num processo de deterioração que o afastou da sua orientação original, mediante a constituição de uma direcção política que, por variadas razões, se afastou das bases.

Mas este acontecimento é também uma forma de aprender que, da mesma forma que apoiamos um partido político, não devemos deixá-lo entregue a si próprio, pensando que a História será suficientemente forte para evitar a distorção do seu percurso. Neste sentido, há que reconhecer, para além dos erros cometidos pela direcção do PT, a negligência por parte das organizações de base, que, apesar de nunca imaginarem que ela pudesse sofrer dos mesmos males da política burguesa – a corrupção, a burocracia, a arrogância, a falta de participação e a falta de autonomia do partido relativamente ao governo –, não estiveram atentas.

O PT deve ser rigoroso e punir os responsáveis do seu partido assim como sempre exigiu a punição de responsáveis de outros partidos, embora esse processo seja doloroso.

Acima de tudo, creio que a história do PT e a sua organização de base serão suficientemente fortes para re-fundar e transformá-lo. As grandes revoluções de esquerda também sofreram distorções, mas acredito que um partido que se assume de esquerda pode sistematicamente transformar-se, tal como deve acontecer como uma revolução. Uma revolução que morre está naturalmente condenada a fracassar.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

Não deveria ser necessário a reposição em cinema de "Aurora" de Friederich Whlhelm Murnau (1927) para dizermos que é como o "cinéma retrouvé". O génio do filme, o seu papel charneira na carreira de Murnau e as enormes influências exercidas na história posterior do Cinema, para tal bastariam.

Fruto de uma conjuntura inesperada, "Aurora" - "Sunrise. A Song of Two Humans" no original - marca provavelmente o cume da liberdade a que pode aspirar um autor em Hollywood. Aureolado com o sucesso público que tinha sido "Nosferatu"(1922) e das experiências sobre os movimentos de câmara em "O Último dos Homens" (1924) ou de iluminação em "Fausto" (1926), F.W.Murnau é em 1926 recebido de braços abertos em Hollywood por William Fox. Persuadido de ter conseguido o melhor que havia na Europa, o produtor dá-lhe, por isso, carta branca. Adaptando,

porque alguns dias após a estreia, a Warner jogou um trunfo imbatível, "The Jazz Singer", primeiro filme sonoro. De qualquer maneira, Murnau não teria realizado "Aurora" como sonoro. Apenas se implicou na sonorização parcial dos seus filmes posteriores e optou por fazer mudo "Tabu", o seu último filme que rodou com Robert Flaherty na Polinésia francesa. De volta aos Estados Unidos, morreu num acidente de viação em 1931. Pouco tempo antes da sua morte, escreveu numa carta querer estudar de perto o som, explicando a sua primitiva resistência: "Nenhuma invenção que mostre valor deve ser rejeitada. O filme sonoro significa um grande progresso para o cinema. Infelizmente, veio cedo de mais: estávamos a começar a encontrar uma via para o filme mudo, estávamos a fazer valer todas as possibilidades da câmara"

O filme é muitas vezes apresentado como um geysir de inocência na noite do cinema mudo, capaz de renovar os velhos arquétipos, de se inflamar com o romance de dois camponeses cândidos, às voltas com os malefícios de uma tentadora. "Aurora" é uma síntese miraculosa, pois consegue jogar com múltiplos antagonismos, tanto no seu espírito como na sua matéria: Europa/



F. D. Murnau (chapéu branco) durante a rotação de "Aurora", em 1926, nos estúdios da Fox. No primeiro plano, Margaret Livingston.

«AURORA» ainda raia

com Carl Mayer, uma novela do seu compatriota Hermann Sudermann, Murnau transforma o drama conjugal, a priori modesto, em super produção. Todos os cenários são concebidos especialmente para o filme e Murnau dá livre curso ao seu perfeccionismo. Levando mais longe as inovações técnicas, como, por exemplo, o plano sequência da marcha para o pântano, que apostaríamos rodado em Steadicam e que foi filmado em rails suspensos do tecto. A estreia do filme, a 23 de Setembro de 1927, foi um triunfo de crítica. Para John Ford, que assistiu à rotação, foi "o maior filme jamais produzido". O que se confirma, dois anos mais tarde, na primeira cerimónia dos Óscares, que dá três prémios a "Aurora".

Nas salas, os resultados mostraram-se decepcionantes, o que trará muitas limitações para os filmes posteriores, "Four Devils"(1928), hoje considerado perdido, e "City Girl" (1929). O público americano terá talvez ficado surpreendido pela sofisticação de "Aurora". Mas também

América, filme de autor/indústria hollywoodiana, realismo/fantástico, dia/noite, campo/cidade, trágico/burlesco...Uma idade de ouro conseguindo ainda fazer distinguir o negro e o branco, as pulsões e o amor, o monstruoso e o cómico. Tudo parece começar, ou melhor, recomeçar, à imagem de um casal de repente despreocupado depois de ter roçado o irremediável, de um rosto patibular que depois de ter feito a barba se revela uma cara de boneco infantil. Amanhecer supremo? Certo, mas também obcecado pelo fim de uma obscuridade que nenhum sol virá visitar - quatro anos mais tarde, "Tabu", o último filme de Murnau, acabará sob uma noite negra e assassina. O sol nasce no fim de "Aurora", mas é um efeito especial estilizado, um astro postiço, uma aurora sem amanhã. Claro, Murnau não sabe que vai morrer em breve. Mas sabe que o seu tempo está destinado a dispersar-se pois o cinema deixar-se-á esvaziar, com angústia e excitação, pelas esporas do sonoro. O mundo caminha para uma catástrofe que, desta vez, será unicamente económica.

Por estas e por outras é que Truffaut disse que "Aurora" era o filme mais belo da história do cinema e João César Monteiro, aquando do centenário do Cinema os "Cahiers du Cinéma" lhe perguntaram quais os dez filmes da sua vida, respondeu: "1º "Aurora", 2º "Aurora", 3º "Aurora",.....,10º "Aurora".

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa

Escola Secundária Fontes
Pereira de Melo, Porto

INFLUÊNCIA TELEVISIVA

Adolescentes britânicos ambicionam tornar-se famosos

De acordo com uma sondagem realizada em Inglaterra pelo instituto YouGov, mais de um adolescente britânico em cada dez estaria disponível a abandonar os estudos para se tornar uma celebridade televisiva. Ainda segundo o inquérito, um em cada seis, 16,5 por cento do total de jovens inquiridos, deixaria também a carreira profissional para se tornar célebre.

Apesar disso, os números do ministério da Educação nacional britânico revelam que a hipótese de tal acontecer é de 1 para 30 milhões, ou seja, uma relação superior à hipótese de ganhar o totoloto.

De acordo com a sondagem YouGov, as personalidades preferidas pelos adolescentes britânicos são Richard Branson, patrão da Virgin, J.K. Rowling, a criadora de Harry Potter, David Beckham, capitão da selecção inglesa de futebol, Freddy Flintoff, jogador de críquete, e o primeiro-ministro Tony Blair.

Fonte: AFP

LEITURAS CRUZADAS OU COMO LADEN SUPERA BUSH

Os elogios de George W. Bush a uma biografia de Mao Tsé-Tung escrita pelo casal Jung Chang e Jon Halliday, obra que descreve o ex-líder chinês como uma espécie de Hitler responsável pela morte de 70 milhões de pessoas, parece não ter tido o efeito que teve uma referência de Ossama bin Laden a um livro de William Blum.

Numa gravação áudio de voz supostamente identificada como sendo a de Ossama bin Laden, o homem mais procurado do Mundo, voltou a fazer-se ouvir no canal de televisão da Al-Jazira, no passado dia 19 de Janeiro, anunciando, por um lado, a possibilidade de novos atentados (que disse estarem em preparação) no território dos Estados Unidos da América, e admitindo, por outro lado, um longo período de tréguas com o Ocidente.

Nesta mensagem, o suposto Ossama bin Laden evoca os atentados desencadeados nos "principais países europeus da coligação", sem no entanto citar Londres ou Madrid, afirmando também conhecer as sondagens de opinião pública dos Estados Unidos da América que revelam a existência de uma maioria favorável à retirada militar norte-americana do Afeganistão e do Iraque. Bin Laden dá, assim, a entender que as tréguas propostas passam por tal retirada.

A mensagem de bin Laden incluía também uma referência a uma obra do escritor William Blum, fundador do jornal Free Press, ex-colaborador da Casa Branca e actual opositor da política externa dos Estados Unidos, referência que fez disparar as vendas do livro de Blum "The Rogue State".

Registe-se que esta obra, embora sublinhando que os ataques de 11 de Setembro de 2001 contra Nova Iorque e Washington foram injustificáveis, considera que constituíram "represálias compreensíveis à política externa norte-americana".

Como que incomodado por esta sugestão de leitura, George W. Bush fez questão de elogiar um outro livro, este uma biografia de Mao Tsé Tung, mostrando-se, assim, também um leitor impressionável pelos livros, embora sem a força editorial de Laden que transformou o livro de Blum num súbito best seller. Laden vende melhor do que Bush.

Apesar de Dick Marty, do Conselho da Europa, considerar que o "outsourcing da tortura" que os voos secretos da CIA revelaram ser do conhecimento da generalidade dos países da Europa. Chineses dirá George W. Bush a quem a mulher ofereceu a biografia de Mao Tsé Tung.

Júlio Roldão
Jornalista

Pórticos de detecção de metais e armas, polícias nas escolas, expulsão dos alunos problemáticos, multas financeiras aplicadas aos pais: as escolas britânicas passaram a dispor de um menu de medidas repressivas com a justificação de luta contra a indisciplina e a violência em meio escolar.

No ano lectivo de 2003/2004, segundo informa o ministério da educação inglês, 9.880 alunos — de um total de 7,5 milhões — foram expulsos do ensino nas escolas inglesas. Em cerca de 20 por cento dos casos a expulsão esteve ligada a uma agressão contra colegas.

O Governo de Tony Blair fez da luta contra a indisciplina e o absentismo a sua prioridade educativa. «Uma boa disciplina e comportamentos satisfatórios são vitais para que os professores possam ensinar e os alunos aprender. A disciplina é considerada satisfatória em 99 por cento das escolas primárias e em 94 por cento das secundárias inspeccionadas em 2004/05», diz o governo no seu «plano de acção para o respeito», tornado público no passado dia 10 de Janeiro.

As escolas que têm problemas podem agora pedir apoio à polícia de proximidade. «Nalgumas escolas, um polícia permanece ali de serviço, ou vem algumas horas por semana, e isso dá bons resultados. Ele fala aos alunos reunidos em assembleia de modo a fazer prevenção. A sua presença tem também um papel dissuasor», assegurou um porta-voz do ministério.

«Nós encorajamos os directores das escolas a pedirem à polícia que faça revistas inesperadas aos alunos procurando armas brancas e desencorajando os alunos de as possuir», disse também o ministério da educação britânico.

Quando se desconfia que um aluno tenha uma arma o director da escola pode chamá-lo ao seu gabinete e revistá-lo sem o seu consentimento ou pedir à polícia que o reviste. O director da escola tem também poder para revistar o caco do aluno ou a sua mochila, mesmo sem o seu acordo.

rei no meu país um plano contra a violência na escola e, entre outras medidas, figurará a presença de um polícia nos estabelecimentos», afirmou o ministro, apesar da feroz oposição a esta medida, que sabe existir em França, por parte dos professores e de algumas associações de pais.

Gilles de Robien, numa escola secundária inglesa, quis ouvir o polícia de serviço, um jovem de 32 anos, loiro, de olhos azuis, destacado numa escola frequentada essencialmente por estudantes com idades entre os 11 e os 19 anos, na sua maioria de pele escura e de origem paquistanesa ou afro-caribenha. «Represento um elo entre a polícia e a escola. Ensino a educação cívica. Ajudo a escola a lutar contra o absentismo e os problemas de comportamento e faço trabalho policial no exterior das aulas», explicou ao ministro o jovem polícia loiro.

Acompanhantes do ministro francês relataram que os professores destes estabelecimentos de ensino foram muito críticos em relação à situação nas escolas inglesas. «Isto é tudo fo-

Repressão aumenta nas escolas inglesas e seduz ministro francês

Com as novas medidas, os directores passaram a ter uma grande autonomia para tomarem as medidas que entenderem necessárias. Alguns, como os de uma escola primária de Bradford, instalaram câmaras de vigilância nas salas de aula. Outros, como em Faversham, submetem à sorte alunos a exames para detectar o consumo de estupefacientes. As escolas têm também cada vez mais câmaras de vigilância e interfonos, na entrada e no seu perímetro, para detectar a entrada nas escolas de eventuais intrusos. A colocação de detectores de metais à entrada, com o objectivo de detectar armas, é cada vez mais frequente.

O Governo de Blair anunciou em 10 de Janeiro uma série de medidas tendo como objectivo combater a indisciplina e a violência escolares. Algumas medidas são dirigidas aos pais, nomeadamente a oferta de formação em «competências parentais» e cortes no abono de família aos pais que não controlam os filhos.

A par destas medidas mais espectaculares de repressão, as escolas querem também tomar outras que se consideram de prevenção. Entre estas estão a educação contra o uso de armas e as semanas contra a agressão mútua [anti-bullying]. «As escolas têm de criar sentimentos de auto-estima. Matérias como o teatro, a música ou as artes podem dar aos alunos momentos de conhecimento mútuo e ajudar a melhorar a situação», diz um especialista em educação.

Por seu lado, o ministro da educação francês, Gilles de Robien, após visitar algumas escolas inglesas com polícias no seu interior, rendeu-se ao modelo apesar de ter ouvido professores ingleses criticar fortemente a medida. «Dentro de algumas semanas apresenta-

go de vista, um artifício, e não resolve o problema dos jovens que já caíram na delinquência. A presença do polícia não resolve nada», afirmou uma professora de literatura.

Em França, a oposição a este tipo de medidas, essencialmente de cariz repressivo, é muito forte por parte dos professores e de alguns pais. Duvida-se que a resolução dos problemas, resultantes da indisciplina e da violência em meio escolar, passe apenas por aumentar a repressão sobre os estudantes. O que está em causa é saber se o modelo tradicional de escola ainda responde às novas necessidades de educar toda a população. Importa saber se é ou não preciso repensar as políticas e as práticas sociais e se é possível resolver problemas da escola sem mudar a sociedade. É possível que se tenham de distinguir os problemas que nascem nas famílias e na sociedade e os que são fruto da própria escola. Talvez a escola tenha de ser repensada nos seus objectivos, meios e, sobretudo, dimensão e organização. O debate sobre o desajustamento da escola que temos está por fazer. A panóplia repressiva corre o risco de o adiar.

Andámos a ler a meias o «Bilhete de Identidade». Escrito por Maria Filomena Mónica, não é a obra-prima que alguns andaram a anunciar, embora, e para nós, tenha sido um livro útil enquanto pretexto para reflectirmos sobre o mundo que MFM nos revela. Um mundo que, fora alguns dos dramas pessoais vividos pela autora, se nos afigura como mais próximo daquele que os contos de fadas apadrinham, do que deste universo onde o selfe-se quem puder se tornou a palavra de ordem aparentemente inevitável. Um mundo onde alguém, em quatro meses, se podia preparar sozinha para o exame de Literatura Portuguesa, obtendo 16 valores nessa prova, e, simultaneamente, ser aprovada em Latim e Grego, por via da actuação miraculosa de uma explicadora que embora a tenha advertido para o facto de, segundo as suas palavras, não ficar a saber nada, “talvez passasse nos exames” caso “seguisse os seus conselhos”. O que no caso do Grego se veio a confirmar graças a “um truque, o do manual francês”, executado no Liceu Maria Amália com a conivência do “grau de ignorância das examinadoras”, condição para que “a prova fosse tão rápida que – confessa MFM – saí de lá com um 13”. Um mundo onde uma licenciada em Filosofia podia ser admitida como estagiária no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, mesmo que não revelasse qualquer tipo de interesse pelas coisas da educação ou sequer tivesse alguma experiência e competências no domínio da investigação. Um mundo onde essa estagiária podia, ainda, decidir, ao fim de algumas semanas, o tema de um projecto de pesquisa, beneficiar dos recursos do Centro de Cálculo Científico dessa Fundação, usufruir do trabalho de um número apreciável de professores da «Telescola», disponível para aplicar um questionário, o qual envolvia um grupo-alvo de 8000 jovens, subordinado à temática dos tempos livres dos adolescentes. Um mundo onde não se era penalizado pelo facto de um tal trabalho não ter sido concluído devido a uma qualquer lacuna de carácter metodológico. Um mundo onde um licenciado, com um currículo profissional e académico inexistente, podia pensar num doutoramento em Oxford, beneficiando de uma bolsa de estudos para três anos, tendo por base uma opção em função da qual prescindia do doutoramento em Psicologia, só por ter tomado conhecimento que a Sociologia estava proibida em



© Ana Alvim

Como se sentirão aqueles professores, formados depois do 25 de Abril, que se vêem acusados por Filomena Mónica como responsáveis principais pelo mal em que se encontra o ensino, sobretudo quando assumem de forma capaz e competente o seu papel quer como agentes culturais quer como cidadãos responsáveis, apesar dos problemas e das exigências que se lhes colocam quotidianamente?

Era uma vez...

DISCURSO directo

Ariana Cosme
Rui Trindade

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

Portugal. Um mundo onde um licenciado, mesmo que tendo vindo de Inglaterra com um doutoramento por acabar e para fazer face aos problemas económicos com que se debatia, podia decidir que “a melhor solução era o ingresso na carreira universitária”. Decisão que tomou forma por intermédio de um amigo que a deu a conhecer a alguém com poder suficiente para a convidar para sua assistente, apesar de até esse momento a única coisa notável do seu currículo ser a obtenção de uma licenciatura com «Bom», definida pela própria como uma experiência formativa medíocre, e o conjunto de actividades de estudo e de investigação conducentes à realização da inacabada, na altura, tese de doutoramento.

O que poderão pensar milhares de jovens deste país ao lerem um livro como o «Bilhete de Identidade»? Como é que estes jovens se sentirão, ao confrontarem-se com a leitura de um livro sobre um mundo algo irreal, sobretudo depois de terem trabalhado de forma desumana e quantas vezes inútil só para poderem entrar numa universidade? Como é que se sentirão aqueles investigadores que não vêem os seus projectos financiados face à diletância científica e académica do mundo em que MFM se pôde movimentar? Como é que se sentirão aqueles professores, formados depois do 25 de Abril, que se vêem acusados por MFM como responsáveis principais pelo mal em que se encontra o ensino, sobretudo quando assumem de

forma capaz e competente o seu papel quer como agentes culturais quer como cidadãos responsáveis, apesar dos problemas e das exigências que se lhes colocam quotidianamente? Como é possível continuar-se a falar assim? Como é possível continuar-se a ignorar que o mundo, as escolas, os alunos e os professores não podem dar-se ao luxo de hesitar e tergiversar como alguns de nós, no passado, o puderam fazer? Como é possível continuar-se a alimentar a ficção em torno da qual se defende que existem todas as respostas para os problemas das escolas deste país, desde que os professores abandonem, definitivamente, o credo rousseauiano do bom selvagem, o qual, na verdade, pouco ou nada tem a ver com o que se passa nas nossas escolas? Como é possível que aqueles que viveram situações como as que MFM nos relata possam continuar a reflectir sobre o mundo e a prescrever uma visão desse mundo que, para além de ignorar algumas das suas facetas mais decisivas, tende a iludir as suas próprias vivências e experiências de vida, não enfrentando, também e finalmente, as contradições entre uma tal visão e estas mesmas vivências e experiências? O que dizer quando aqueles que proclamam a exigência e o rigor como qualidades a preservar são os mesmos que tendem a pensar este mundo em função dos preconceitos e dos estereótipos relativos ao mundo do «era uma vez» em que viveram e onde, de algum modo, ainda vivem?

INTERNACIONALIZAÇÃO

Mandarim torna-se língua obrigatória em escola secundária britânica

O Brighton College, uma escola particular situada no sul de Inglaterra, irá tornar-se na primeira escola secundária do país a tornar obrigatório o estudo do mandarim para os seus 1200 alunos. Esta medida, que colocará esta língua em pé de igualdade com o francês, começará a ser aplicada já no próximo ano lectivo. De acordo com o director do colégio, Richard Cairns, esta decisão prende-se com a “necessidade de adaptação à influência inexorável da economia chinesa no mundo”.

“Um dos meus papéis é assegurar que os alunos do Brighton College estejam devidamente preparados para enfrentar as realidades do século XXI, ou seja, para enfrentar o novo mundo e não o antigo”, explica Cairns. Para isso, diz, “um melhor conhecimento da língua e da cultura chinesas constituirão vantagens enormes para estes alunos”. A fim de dar o exemplo, o director decidiu ele próprio inscrever-se no curso de mandarim.

Fonte: AFP

LEI POLÉMICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROVOCA DEBATE NOS ESTADOS UNIDOS

A reforma educativa lançada há quatro anos pela administração Bush, através da lei "No child left behind" (Nenhuma criança deixada para trás), adoptada em 2002 pelo Congresso americano através de um compromisso entre os partidos republicano e democrata, está a provocar um aceso debate sobre a fragilização do papel da escola pública e o sistema de financiamento do sistema educativo nos Estados Unidos.

A lei, que obriga todos os estabelecimentos de ensino a tornar públicos os seus resultados, para o que devem testar anualmente o conjunto de alunos e melhorar progressivamente os seus resultados, tem como objectivo atingir o sucesso educativo pleno de todos os alunos em 2014.

Entre outras directivas, a lei permite aos pais inscreverem o educando numa escola privada se os resultados na escola pública não melhorarem satisfatoriamente num período de dois anos. Os custos são assumidos pelo Estado, que, inversamente, reduz as subvenções à escola pública. Como consequência, as chamadas "charter school" [escolas públicas de administração privada], financiadas pelo erário público mas dispensadas da obrigação de prestar resultados, proliferam, estimando-se que o seu número ronde as três mil, o que representa cerca de 3 por cento do número de estabelecimentos públicos.

É neste ponto que a polémica é mais viva. Os Estados criticam as despesas suplementares a que estão obrigados e reclamam o aumento do orçamento federal. Os professores, por seu lado, criticam a privatização crescente da escola pública, e os sindicatos interuseram acções judiciais contra a lei.

Uma das batalhas jurídicas mais significativas travou-se até bem recentemente na Florida, onde o governador, Jeb Bush, irmão do presidente, recebeu uma notificação do supremo tribunal daquele Estado onde se afirmava que a utilização de fundos públicos no financiamento de escolas privadas violava a constituição local e o princípio de uniformidade e de igualdade relativamente ao ensino público.

A decisão foi comentada no Salt Lake Tribune, um diário do Estado do Utah, onde deverá ser brevemente discutida uma lei de financiamento semelhante.

Fonte: AFP



© Ana Alvim

... o advento da Educação Física partiu do pressuposto que a ginástica faria o homem mais forte e mais saudável e tais características possuíam suma importância: servir a pátria, eugeniização da raça e assepsia social.

A burguesia e a Educação Física

Para compreender o homem é preciso entender a história. A Educação Física não é diferente. A construção do homem dá-se a partir do meio em que vive onde este sofre influências sociais, factor determinante na sua formação.

Pergunta-se o que a Educação Física tem a ver com a formação do homem? Na Europa, a partir do século XIX, a ginástica que, com sua expressão da cultura, se constrói das relações quotidianas, divertimentos e festas populares, possui em seu interior princípios de ordem e disciplina que podem ser aproveitados. Vendo esta possibilidade, a sociedade burguesa se apropria da ginástica para impor o "bem-estar" da população, criando o Movimento Ginástico Europeu. Com isso, transformou a ginástica popular numa prática cheia de preceitos e normas de bem viver. Este facto deu-se por a classe burguesa entender que era necessário manter a sua hegemonia, visto que a população urbana crescente era um perigo para os objectivos do capital. Desta forma era preciso "obter" um novo homem. Como se pôde observar, a sociedade burguesa traça o perfil do homem e nesta perspectiva começa a surgir a Educação Física, entendida neste primeiro momento como ginástica. Nesse contexto, a mesma possui um fundamental papel na (re)construção deste homem, visto como ser biológico. É com esta visão anátomo-fisiológica que o ideal burguês irá formar o cidadão daquele século. Contudo, nesse primeiro momento, é preciso entender as concepções que nortearam a Educação Física. A contento dos ideais burgueses, era preciso ter o homem forte, apto para produzir e gerar capital, visto que nessa época a industrialização estava em seu período crescente e o interesse primeiro era produzir. Com isso, a sociedade burguesa utilizando-se de uma educa-

ção diferenciada, insere a Educação Física para o ensino do proletariado. A partir daí fomenta-se que o trabalhador precisa de desempenhar as suas funções com vigor físico. Portanto, tornou-se a escolarização primária base para utilização do exercício físico no conteúdo escolar, não esquecendo que esta preocupação tinha motivos económicos de uma sociedade capitalista. Então, a Educação Física assume um papel social de higienização. Com o idealismo de que o exercício físico produz saúde, neste contexto ela começa a veicular a necessidade pura e exclusivamente de "cuidar do corpo", sendo que este corpo é visto de forma dicotómica. Com esta visão dual do homem a Educação Física aparece para propor uma construção de sociedade "saudável".

Mais uma vez, ficam claras as intenções da sociedade ocidental da época sobre o prisma de obter saúde através do desenvolvimento físico: convém à burguesia enaltecer o indivíduo abstracto para neutralizá-lo de acções críticas evidenciando a natureza do homem biológico, tornando-o um alienado social. Para CHAUI (1997) os homens não se reconhecem como produtores das instituições socio-políticas e oscilam entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo o que existe, por ser

E AGORA professor?

Kleber Silva Rocha
Professor no Brasil
- CEPMN
Mestrando na FPCE-UP
/ ESE-IPLeiria
klebersrocha@msn.com



© Isto É

Criança se alfabetiza em um ano?!

As crianças das classes medias estão expostas, desde o nascimento, ao código letrado. Já as crianças das classes populares, desde o nascimento, estão expostas à cultura oral familiar e depois à cultura audiovisual midiática (rádio e TV). O código letrado entra nas suas vidas com a entrada na escola. É preciso dar-lhes mais tempo.

AFINAL onde está a escola?

Joanir Gomes de Azevedo
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (Niterói/Brasil). Membro do GRUPALFA-grupo de pesquisa em educação das classes populares.

Esta é uma discussão recorrente em minhas salas de aula. Sempre que uma das alunas-professoras⁽¹⁾ levanta a questão do tempo necessário para uma criança dar conta daquilo que o senso comum identifica como alfabetização, a decodificação do código escrito, os ânimos logo ficam acirrados: o delas e o meu.

Procuro argumentar com o fato de que as crianças das classes médias da população se alfabetizam em um ano escolar. Desde o nascimento estão expostas ao código letrado. Já as crianças das classes populares, desde o nascimento, estão expostas à cultura oral familiar e do entorno geográfico-social, bem como um pouco mais tarde à cultura audiovisual midiática (rádio e TV). O código letrado entra em suas vidas junto com sua entrada na escola. É preciso, pois, oferecer-lhes mais tempo.

As alunas-professoras raramente costumam aceitar esta argumentação.

Nos últimos dois meses, minha neta de dois anos e meio tem passado os finais de semana comigo. De visitas quinzenais dominicais, passamos a conviver semanalmente, o que torna nossas ações mais naturais, uma vez que há o serviço doméstico a ser realizado e ela, por sua vez, tem a oportunidade de brincar sem a presença de um adulto.

No primeiro final de semana, surpreendi-me, da cozinha, com sua vizinha vinda da sala acompanhada de palminhas. Parecia cantar. Pé-ante-pé, para não interrompê-la, fui ver o que fazia. Sentada na poltrona, perninhas balan-

çando, segurava um dos livros infantis que apanhara da estante (herança de meus filhos) e dirigia-se a uma platéia imaginária, à sua frente. Folheando o livro, “contava” uma história seguindo as ilustrações. A cada página, após a narrativa, levantava o livro, acima da cabeça, com a gravura voltada para a “platéia” e perguntava: Viram? E seguia adiante, repetindo o gesto.

Emocionei-me com a cena. Lembrei-me imediatamente das discussões em sala de aula. Queria ter uma filmadora para gravar o episódio e levá-lo para minhas turmas. Compreendi o que se passava: repetia os gestos da professora de sua escola maternal. Aprendera um dos sentidos da leitura. Ao mesmo tempo, lembrei-me das milhares de crianças das classes populares que só muito mais tarde vão ter a oportunidade (se é que terão) de ouvir uma história contada com a leitura de um livro.

Não é que as crianças populares não ouçam histórias, mas a ouvem pela tradição oral. Na escola, durante o processo de alfabetização estrito senso, este fato marca diferença. Enquanto umas já trazem o(s) sentido(s) da leitura e, conseqüentemente, da escrita, tecido em seu meio social, outras ainda terão que aprendê-lo. Como fazer a mesma exigência para grupos com um ponto de partida tão desigual?

Também não se trata de esperar que as crianças das classes populares primeiro aprendam os sentidos da leitura e da escrita, para depois lhes ensinar a decifração do código. Trata-se de incorporar metodologias de trabalho pedagógico que lhes possibilitem entender os sentidos ao mesmo tempo em que aprendem a decodificação. Contar histórias utilizando material impresso parece-me uma das formas de se conseguir isto.

Nota:

1) Nos cursos de Pedagogia brasileiros, é comum termos professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental matriculadas.

VIOLÊNCIAS

Síndrome da Guerra do Golfo persiste entre ex-combatentes americanos

A “síndrome da Guerra do Golfo”, um conjunto de doenças que afecta alguns soldados que participaram em 1991 na operação “Tempestade no Deserto”, no Iraque, persiste entre os ex-combatentes americanos, segundo um estudo divulgado no mês passado nos Estados Unidos.

Os sintomas, que se manifestam em problemas neurológicos, dores de cabeça, depressão, perda de memória ou de sono, dores musculares, cansaço crónico, eczemas ou problemas respiratórios, poderão a longo prazo ser muito graves, já que existe o dobro de hipóteses de desenvolver doen-

ças cardíacas, diabetes ou doenças hepáticas. A doença, identificada pela primeira vez em 1994, poderá também vir a afectar os soldados que estão actualmente no Iraque, advertiu o autor do estudo, Melvin Blanchard, da Escola de Medicina da Universidade Washington de St. Louis.

Fonte: AFP

MUKHTAR MAI PROMETE «LUTAR ATÉ AO FIM » PELOS DIREITOS DAS MULHERES

Transformada no símbolo da opressão das mulheres paquistanesas, Mukhtar Mai, de 33 anos, foi condenada em 2002 por um conselho do povoado de Meerwala a ser violada por quatro homens em público para "limpar" a desonra supostamente cometida pelo seu irmão mais novo, que consistiu em falar com um membro da casta superior dos Mastoi.

"O que me fizeram é imperdoável", diz Mukhtar, que chegou a pensar em suicidar-se. No entanto, ela decidiu, em vez disso, processar judicialmente os que ordenaram e os que cumpriram a sentença, estando o caso a ser actualmente analisado no Supremo Tribunal do Paquistão.

Mukhtar, cujo rosto mostra sofrimento, já afirmou que levará "até ao fim" a sua luta para conseguir que as pessoas tenham mais consciência dos direitos das mulheres e esperar que isso sirva para evitar novas injustiças contra as mulheres paquistanesas.

"O problema é que nos povoados, as tribos locais poderosas fazem o que querem, instauram a sua lei, sem que o governo possa fazer nada", explica a professora de Corão, que, no entanto, é analfabeta.

A história de Mukhtar ganhou destaque internacional devido à publicação de uma biografia em que ela conta a sua história. "No início sentia-me envergonhada porque o meu povo não aceita que se exponha a vida publicamente, mas depois decidi-me a contar tudo", explica.

Mukhtar irá destinar parte do lucro com as vendas do livro "à educação", que acredita ser a melhor maneira de "ajudar as pessoas pobres que nunca tiveram hipótese de frequentar uma escola e que não têm consciência dos seus direitos".

A paquistanesa foi eleita a mulher do ano de 2005 pela revista americana "Glamour" e a editora francesa "Oh!" obteve os direitos mundiais da história, tendo lançado a biografia "Déshonorée", que será traduzida para o castelhano, inglês e alemão ainda este ano. A autora, no entanto, afirma ter dúvidas sobre a possibilidade do lançamento deste livro no seu país de origem.

Fonte: AFP

A tranquilidade com que Evo Morales falava, levou-o a dizer, brincando, depois de uma hora de discurso, que algumas pessoas presentes estariam pensando que ele estava incorporando o 'modelo' Fidel ou Chávez, mas que não era nada disso: "não posso é deixar de falar tudo aquilo que é preciso falar e que o povo boliviano espera que seja falado, mostrando para onde se vai neste governo".

O que está acontecendo na América Latina?

Acabo de assistir durante 1h30min, pela televisão⁽¹⁾, pelo canal do Executivo brasileiro⁽²⁾, ao discurso do novo presidente da Bolívia Evo Morales, índio, líder dos 'cocaleiros', expulso do Congresso Nacional, quando fora eleito deputado, em 2002, sob a falsa alegação de estar relacionado ao tráfico de cocaína. O povo boliviano compreendeu esta mentira e o elegeu presidente da república. Ele, aliás, se referiu a esse fato dizendo que o fazia para poder dizer aos deputados e senadores reunidos na cerimônia de posse que viera não com intenções de retaliação, mas estendendo as mãos e os conclamando para, juntos, fazerem as mudanças históricas que o povo boliviano estava esperando – desde já marcando a convocação de uma Assembléia Constituinte para o dia 6 de agosto deste ano.

Sobre o que mais ele falou? Sobre tudo o que precisava falar e que era de interesse de seu povo: de tráfico de drogas – conclamando os Estados Unidos a lutarem juntos sem subordinação de qualquer dos países e entendendo bem que não são os 'cocaleiros' os que fizeram a cocaína ou o tráfico e que por isso não podem ser combatidos – à necessidade da reforma agrária, dando aos que não têm terra as terras improdutivas do país.

Referiu-se a cada um dos presidentes com uma palavra de amizade e pedindo ajuda: a Kichner da Argentina, pedindo que os argentinos contribuíssem na questão das estradas de rodagens que precisam ser feitas para ligar as regiões do país. A Lula do Brasil referiu-se à questão da ajuda que precisa para recuperar a produção de petróleo. A Chávez da Venezuela lembrou da possibilidade de ajudar na industrialização da Bolívia, já que esta não chegou aí, estando, ainda, no estágio de produtor de matéria prima, exclusivamente. A todos juntos que contribuíssem para incluir a Bolívia nas soluções energéticas da América do Sul. Ao presidente do Chile lembrou que a presença dele ali mostrava que, para além do problema histórico que separa os dois países há quase dois séculos - no princípio do século XIX o Chile incorporou ao seu norte a saída para o Pacífico que a Bolívia possuía – estava colocada a possibilidade de solução deste problema. Lembrou, agradecendo a presença do príncipe das Astúrias, a amizade que se formara com a rainha espanhola que ao vê-lo chegar muito gripado ao encontro com os reis da Espanha, suspendeu o encontro até que ele fosse atendido pelos seus médicos pessoais: "graças a que, no dia seguinte, eu estava bom e estou ótimo para a posse."

A tranquilidade com que falava, levou-o a dizer, brincando, depois de uma hora de discurso, que algumas pessoas presentes estariam pensando que ele estava incorporando o 'modelo' Fidel ou Chávez, mas que não era nada disso: "não posso deixar de falar tudo aquilo que é preciso falar e que o povo boliviano espera que seja falado, mostrando para onde se vai neste governo". Contra a corrupção, lembrando que a Bolívia é indicada como o terceiro país mais corrupto da América, disse que essa é uma luta sem trégua. Em defesa de sérios projetos sociais, indicando que já contava com o apoio de países europeus aos quais viajara antes da posse, lembrou que melhorar as condições do povo boliviano é responsabilidade de todos e, em especial, dos que faziam as leis e as aplicavam.

Para falar sobre essas questões tão variadas e complicadas, ele não levou um discurso escrito por um assessor, levou umas pequenas folhas de papel onde escrevera os tantos itens de que não poderia deixar de falar. Mas seria preciso muito papel

para falar de tudo o que ele disse.

Terminou seu discurso em quíchua falando aos índios, seus irmãos. Eu, ali, na frente do que chamamos em meu país de 'telinha', pensando no dia da posse do Lula, das esperanças que fez aparecer e que hoje estão quase apagadas. Pensando nas lutas de Chávez, no que diz e como enfrenta os EUA – aliás, por esses dias, este país resolveu 'vetar' uma venda que a Embraer, uma empresa brasileira de construção de aviões, tinha feito a Venezuela sob o pretexto de que esses aviões usavam componentes americanos. Contra isto está lutando o Chanceler Celso Amorim do Brasil.

Pensava ainda na posse da nova presidenta do Chile, primeira mulher a exercer este cargo na América, onde política é principalmente coisa de 'homem'. Médica sempre dedicada às questões sociais e filha de um militar morto no regime Pinochet - cuja família (mulher e filhos), passou dois dias na cadeia, chega a presidência conclamando, também, todas as forças responsáveis do Chile a trabalharem juntas e superar o triste passado.

Frente à televisão, buscava entender o que de novo está acontecendo na América Latina. Meu coração já vivido me diz para ser prudente nas esperanças. Meu coração otimista e minha mente que pensa a idéia de redes de conhecimentos, significados e valores me diz para acreditar, mesmo que seja por pouco tempo, e buscar compreender o que está acontecendo. E contribuir, no limite de minhas forças com aquilo que está acontecendo.

E como afirmamos no nome da rubrica da nossa Página: muito se aprende FORA da escola.

1) - Domingo, 22.01.2006, à tarde.

2) - No Brasil os poderes governamentais têm canal de televisão: o Executivo, o Judiciário e o Legislativo, com um canal para a Câmara Federal e outro para o Senado

FORA da escola

Nilda Alves
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Coordenadora do Laboratório de Comunicação e Imagem: questão de cidadania, UERJ, Brasil.

Se o espírito do homem não viver por grandes causas, o seu corpo pode morrer em qualquer dia.

Não é despiendo que em Portugal um poeta ponha termo à vida com Angola no coração. Inconformados ou resignados, muitos já foram os que, antigos habitantes do “paraíso perdido”, colonos e naturais, chegaram ao fim de uma ausência não desejada sem terem conseguido vencer um sentimento de perda que, quando plasma da memória, também se chama saudade e que para alguns foi como morrer duas vezes. Mas estes, diferentemente de João-Maria Vilanova, não decidiram quando deveriam morrer – foram morrendo lentamente até ao último suspiro.

O que se conhece deste homem e poeta angolano, português de origem mas angolano de vivência, que sempre encobriu o nome verdadeiro, local de nascimento, profissão e estado civil, não autoriza a dizer, aprioristicamente, que ele morreu por Angola. Mas ninguém hesitará em reconhecer que ele deixou o mundo dos vivos com Angola no coração.

voltou a Angola, nem de visita, sabendo que seria acolhido de braços abertos; e em Portugal, do que é possível deduzir, foi um chefe de família normal. Porque decidiu então lançar-se das alturas de um prédio para a morte, como num voo para o éter que não era previsível?

Talvez a resposta plena que corrigirá todas as presunções esteja no espólio documental, incluindo a obra inédita que por qualquer razão ele não quis publicar em vida. Mas uma coisa é certa: morreu com Angola no coração aquele poeta oculto sob um pseudónimo que acabou sentindo Portugal como o último cais e que, evocando (sem o nomear no poema “Mar da minha terra”) Fernando Pessoa, disse como ele: “Todo o cais é uma saudade de pedra”.

A ocultação permitia a Vilanova não ter de se isolar no último lugar do mundo (onde já se encontravam auto-exilados outros camaradas de luta) para não ser pressionado a dar respostas que porventura feririam o seu coração angolano já atormentado pelas visões de uma África hoje submetida a outras formas de opressão e exploração. Mesmo pensando que os ideais do passado valiam por si mesmos, não poderia, agora, dizer “enganei-me” ou “enganaram-me”, tão-pouco manifestar a crença numa nova utopia, ou num novo “mito criador” que congregasse as puras vontades (como lhe chamou um confrade angolano “desencantado”), não tendo uma resposta certa à pergunta inevitável: “E agora, que fazer?”

O que hoje mais perturba é pensar se a resposta não está naquele imprevisível salto espectacular das alturas de um prédio para a morte, como num



João-Maria Vilanova um poeta que morreu por Angola

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto

Consiste a obra publicada de João-Maria Vilanova em poemas e artigos dispersos por jornais e revistas de países de língua oficial portuguesa, e outros, designadamente no semanário *ÁFRICA*, de Lisboa, em 1990/91; na criação, ainda em 1974, de uma revista, que teve um só número e o emblemático título de “Ngoma” (instrumento musical de percussão=tambor); e em três pequenos livros somando 68 poemas, editados em Angola, tendo o último já saído com o autor no “exílio”: “Vinte Canções para Ximinha” (1971), “Caderno dum Guerrilheiro” (1974) e “Mar da minha terra & outros poemas” (2004). A Editorial Caminho, em 2004, reeditou os dois primeiros livros, num único volume, com o título genérico de “Poesia”.

Não ficou em África, depois de 1975, por razões que não se prendem com a incerteza de poder prosseguir a profissão de jurista ou outra qualquer que lhe aprouvesse; não

voo para a posteridade. E se com esse salto ele não terá desejado afirmar, pela escolha de um meio retumbante que desafiava o “costume” prosaico dos deprimidos e que opunha a lógica à absurdidade, que o seu ego angolano não se satisfaria com um “exílio” eterno ou uma “fuga” para qualquer “Sul” ou “Margem” com “paisagens propícias”, como sucedeu a ex-“compagnons de route” desiludidos por não verem realizada a “utopia” de todos os angolanos livres e felizes, sem se interrogarem se o que fizeram realmente por ela teve algum efeito ou importância.

Camus começou O Mito de Sísifo com uma questão: “Só há um problema sério: é o suicídio. Julgar se a vida merece ou não ser vivida, é responder a uma questão fundamental da filosofia.”

Prisioneiro no “círculo de giz” que foi o anonimato que lhe permitiu defender a grande causa da sua vida de escritor comprometido com a libertação de Angola e da África toda, a resposta de João-Maria Vilanova à filosofia seria fácil: se o espírito do homem não viver por grandes causas, o seu corpo pode morrer em qualquer dia.

POBREZA

Operação do Programa Alimentar Mundial nas escolas do Malawi

O Programa Alimentar Mundial (PAM) lançou recentemente um programa de distribuição de alimentos nas escolas do Malawi, que deverá beneficiar mais de 500 mil crianças neste país da África oriental, duramente afectado pela seca e onde se estima que cerca de 48 por cento sofra de má nutrição. O programa, que terá a duração de três meses e abrangerá os sete distritos mais afectados do país, visa “reduzir o risco de abandono escolar ou de absentismo ligados à fome”, explica Domenico Scalpelli, director

regional do PAM. Diariamente, “as crianças receberão uma refeição enriquecida que as ajudará a concentrarem-se no trabalho escolar e permitirá reduzir a quantidade de alimentos fornecidos pelos pais”, explica aquele responsável.

Cerca de cinco dos 12 milhões de habitantes do Malawi estão ameaçados pela fome devido à pior seca ocorrida num período de dez anos, que, a par da epidemia de Sida, fez cair dramaticamente a produção agrícola.

Fonte: AFP

MARCA DINAMARQUESA VENDE T-SHIRTS PARA FINANCIAR AS FARC E FPLP

A empresa de fabrico de roupas dinamarquesa "Fighters+Lovers" lançou recentemente em Copenhaga a sua colecção para o verão 2006 com a apresentação de t-shirts com o logótipo das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) e da Frente Popular de Libertação da Palestina (FPLP), grupos armados inscritos na lista de organizações terroristas pela União Europeia e pelos Estados Unidos. "A 'Fighters+Lovers' doará 5 euros por cada t-shirt vendida – ao preço de 23 euros – às FARC e à FPLP", explica Bobby Schultz, porta-voz da empresa, adiantando que as verbas se destinarão a financiar uma estação de rádio na Colômbia e uma oficina gráfica na Palestina.

A nova legislação antiterrorista da Dinamarca, aprovada em 2002, proíbe o financiamento directo ou indirecto de movimentos terroristas. As pessoas que violam esta lei podem ser condenados até dez anos de prisão.

"Não temos qualquer receio de sermos processados ou condenados. É o cliente que decide, ao comprar as nossas roupas, em sustentar ou não estas organizações. E temos o direito de lutar por causas, como a justiça ou o direito à educação, pelas quais combatem as FARC e a FPLP", acrescenta Schultz.

A empresa afirmou ter-se inspirado na célebre combatente palestina da FPLP, Leila Khaled, considerada durante muito tempo uma terrorista e que actualmente integra o parlamento palestino.

"Nelson Mandela também foi considerado um terrorista para o regime sul-africano do apartheid e os resistentes dinamarqueses durante a Segunda Guerra Mundial eram também assim considerados antes de se tornarem heróis", segundo o porta-voz.

As t-shirts, de diferentes cores, com os logótipos das FARC e da FPLP serão colocadas à venda no site www.fightersandlovers.com

Quem não gostou da ideia foi o governo colombiano, que enviou uma nota de protesto às autoridades diplomáticas dinamarquesas. "Financiar organizações terroristas é um delito e esperamos que haja uma resposta do governo dinamarquês", afirma o embaixador Carlos Holmes Trujillo.

Fonte: AFP

Em Novembro passado, o Instituto Piaget de Arcozelo/Vila Nova de Gaia, realizou um evento internacional em Educação Especial, intitulado "Caminhos para a Inclusão". Foram dois dias intensos de reflexão que fizeram parar e pensar, substancialmente, sobre os princípios da inclusão, a realidade da educação e as práticas impulsionadoras de uma escola mais inclusiva. O que pretendo, neste artigo, é trazer algumas das reflexões suscitadas durante aquele evento, chamando a atenção, principalmente, para os momentos de parar e de pensar – "stop and think", como nos dizia Mel Ainscow, numa de suas preleções.

Sempre preocupados com a quantidade de coisas que nos são exigidas e que têm que ser feitas diariamente, normalmente encadeamos uma acção na outra, uma decisão na outra, um fazer no outro, sem nos darmos conta de que, se quisermos mesmo avançar para uma educação de qualidade, para todos os alunos, o melhor é parar. São os momentos de pausa que nos podem ajudar a criar espaços para um repensar sobre a prática da escola, interrompendo os discursos existentes e focalizando a atenção em possibilidades que, até então, ignorávamos ou desconhecíamos.

Para isso, porém, é preciso deixar claro que o foco da atenção deve estar voltado para a melhoria da Escola – ela é que está no centro da mudança rumo à inclusão. Isto retira do professor, do aluno, da direcção o peso da "culpa" exclusiva pelos eventuais insucessos ou a responsabilização solitária pelos êxitos e fracassos ob-

servados. A partir daí, fica mais fácil encontrar uma linguagem comum entre os envolvidos, de tal forma que eles possam falar, detalhada e abertamente, sobre as suas práticas. Nas palavras do próprio Mel Ainscow, a escola precisa de se transformar numa "comunidade de prática: um grupo social comprometido com o desenvolvimento sustentável de um projecto partilhado".

Providenciado o "parar", é hora de "pensar". Mas... como estimular o pensar? Uma estratégia possível, e que foi amplamente debatida no citado Congresso, é a possibilidade de observação conjunta da prática de sala de aula, conducente a uma discussão estruturada sobre o que ocorreu. Para isso, pode ser usada a gravação em vídeo de aulas ou práticas de ensino de um dos colegas que, para isso, se voluntarie.



servados. A partir daí, fica mais fácil encontrar uma linguagem comum entre os envolvidos, de tal forma que eles possam falar, detalhada e abertamente, sobre as suas práticas. Nas palavras do próprio Mel Ainscow, a escola precisa de se transformar numa "comunidade de prática: um grupo social comprometido com o desenvolvimento sustentável de um projecto partilhado".

(e não apenas dos colegas do seu grupo) é que notam que suas práticas eram pseudo-inclusivas ou, por vezes, até, excludentes. O problema aqui não está no entusiasmo (muito pelo contrário – viva o bom-humor, a crença na auto-eficácia, a auto-estima elevada e tudo o que esteja ligado positivamente a estes aspectos); a questão está na manutenção do status-quo que ocorre independentemente da disposição ou da motivação do professor.

Embora estas estratégias pareçam não trazer nada de novo, a verdade é que nós, professores, estamos dentre os profissionais que menos observam, presenciam, visionam a prática dos colegas. Fechamo-nos nas nossas salas e tudo o que fazemos diante dos nossos alunos fica guardado a sete chaves. É habitual que um médico assista uma cirurgia feita por outro; que um arquitecto visite a construção idealizada por outro, mas o professor só recebe a visita, eventualmente, de um estagiário ou de um professor ainda em formação. Não é costume ter em sua aula a presença de um colega, de um membro da coordenação ou direcção da escola, a não ser em iniciativas isoladas, com objectivos muito bem especificados. Entrar na classe de um colega para assistir a sua aula é, no mínimo, intrusão (para não dizer "falta de ética"). Comentar a prática do outro, então, nem pensar.

Parar e pensar, crítica e colectivamente, põe-nos diante do risco de termos que desvelar os segredos mais recônditos das nossas práticas. Com isso, alguns professores podem estar condenados a descobrir que, afinal, são muito mais eficazes e inclusivos do que antes imaginavam.

«Para avançar, o melhor é parar»

A ESCOLA que (a)prende

Luzia Lima
Instituto Piaget/Almada
FEEI – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
– FMH/UTL.



© Ana Alvim

Crónica de uma professora
argentina no Afeganistão

“Um desafio extraordinário”

Griselda Amuchastegui é professora do Instituto de Professores de Educação Física em Cordoba, na Argentina, e trabalha actualmente no Afeganistão como especialista em desenvolvimento curricular ao serviço de uma Organização Não Governamental de âmbito internacional que desenvolve projectos educativos em países que atravessam contextos de guerra. A sua actual missão passa por ajudar o ministério da educação daquele país a estruturar um currículo nacional e um plano de formação de professores. “Um desafio profissional extraordinário”, como a própria o descreve no face a face que se segue.

O que a levou a ir trabalhar para o Afeganistão?

Iniciei este trabalho no Afeganistão através da sugestão de uma amiga, que me aconselhou a ver o sítio de Internet de uma Organização Não Governamental holandesa (ONG) chamada “War Child”, que necessitava de uma técnica capacitada para orientar um projecto de desenvolvimento curricular, de formação de professores e de promoção comunitária na área da educação física naquele país. Considero que este tipo de trabalho é indispensável em países que atravessam contextos de guerra e de crise humanitária, já que, tendo em conta que existem necessidades básicas imediatas para suprir, como a alimentação, a saúde e a habitação, a preocupação pelo bem-estar psicossocial é habitualmente colocada em segundo plano.

De que forma encarou esta tarefa? Como um desafio?

Na minha opinião, este é o tipo de desafio que qualquer profissional pode ambicionar. Um desafio tanto maior se tivermos em conta a realidade social daquele país... Admito que talvez exija um pouco de coragem, mas o seu alcance social traz-me uma enorme satisfação pessoal. Ainda mais tendo o privilégio de trabalhar com uma ONG que eu

considero democrática, transparente e livre. O ano passado, trabalhando em duas cidades – Cabul e Herat –, alcançámos mais de 250 mil crianças. A situação delas não se alterou significativamente, mas pelo menos conseguimos trazer alguma mudança ao seu quotidiano.

Como é trabalhar num país devastado pela guerra?

É igual a trabalhar em qualquer outro lado do mundo. Os desafios são diferentes, mas, à semelhança de qualquer outro país, existe a preocupação de fazer um trabalho válido e de trabalhar com a população de forma a não atentar contra as suas crenças e valores.

Sei que já trabalhou também na Palestina e em El Salvador. É muito diferente do Afeganistão?

São realidades contextuais diferentes. Em termos profissionais não foi muito diferente, porque em todos os locais encontrei gente boa e com vontade de trabalhar. Em termos pessoais sim, porque na Faixa de Gaza e em El Salvador tinha uma maior liberdade de movimentos e não era obrigada a usar o Chador, o tradicional tecido que cobre a face e a cabeça das mulheres. Viver no Afeganistão hoje, como mulher e profissional, coloca sem dúvida algumas dificuldades.



© Ana Alvim

Usa roupa adequada aos costumes locais?

Sim. Uso o chador e uma roupa que me cubra completamente até aos pés, para me deslocar de casa ao escritório, quando estou em lugares públicos, etc. Quando entro em casa, deixo de ser afegã...

Como faz para dialogar com a população local?

Estou sempre acompanhada de um tradutor. Ele é a minha voz, os meus ouvidos e a minha vista. É através dele que me expresso e compreendo a realidade, o que por vezes se torna complicado. O facto de não falar os idiomas locais, o dhari e o pashtun, limita-me muito a liberdade de movimentos.

O seu trabalho, segundo sei, consiste em elaborar um currículo a nível nacional na área da educação física. Que dificuldades encontra nesta tarefa num país onde o corpo é encarado de uma forma diferente relativamente ao Ocidente?

Eu penso que essa noção é, de certo modo, um mito. A relação com o corpo encontra obstáculos um pouco por todo o mundo. Se antes ele estava escondido, agora passou a ser adorado, o que leva, de igual modo, à existência de um problema. Neste sentido, não considero a dificuldade de relação com o corpo como um problema afegão, mas humano, que se manifesta de modo diferente em diferentes locais. No Afeganistão ele tem um modo próprio de se manifestar. Nessa medida, é um desafio profissional extraordinário.

Colocando a questão de outro modo: que tipo de limitações práticas tem encontrado na delimitação desse currículo?

Eu e a equipa com quem trabalho, que inclui elementos do ministério da educação afegão, estamos a procurar elaborar um currículo para o ensino básico baseado não só em práticas necessárias, mas sobretudo em práticas possíveis. Práticas que possam dar oportunidade às crianças de conhecer o seu corpo e, dessa forma, conhecerem-se melhor a si próprias, nunca esquecendo que a educação

física é uma experiência partilhada socialmente.

O Afeganistão é um país socialmente muito complexo, onde existem grupos sociais com tradições e perspectivas muito diferentes. Um currículo para a escola formal tem de ser pensado tendo em conta essa diversidade. Se pomos ênfase em alguma prática que algum dos grupos questione, estamos a limitar a prática desse grupo de crianças.

Neste sentido, estabelecemos práticas baseadas em jogos tradicionais, em jogos de movimento e de índole desportiva, excluindo outras, como a dança e a expressão corporal, que podem ser conflituais do ponto de vista cultural. Práticas possíveis para a actual realidade social do Afeganistão, com a esperança – (“In sha Allah”, como dizem os muçulmanos) – que daqui a alguns anos haja a possibilidade de alargar esse espectro.

Acha que, no contexto social em que trabalha, a educação física poderá ajudar a atenuar as diferenças entre os géneros?

Sim, penso que poderá ajudar a desempenhar um papel central. No Afeganistão as escolas são divididas entre rapazes e raparigas, e as poucas escolas de ensino misto existentes destinam-se apenas às crianças pequenas. A educação física pode jogar um papel importante na medida em que tentamos que as crianças aprendam a conhecer as suas capacidades. Desta forma, as raparigas têm uma oportunidade de reconhecer-se nas suas possibilidades motrizes, pessoais e sociais, num espaço de construção do respeito e do sentido comunitário, através do qual poderão comparar, ou dialogar, com outros aspectos da vida.

Tendo em conta as limitações estruturais do país, como tem decorrido a formação de professores?

De uma forma um tanto ou quanto limitada, porque após tantos anos de guerra e de muitas escolas de mulheres terem encerrado a formação de professores restringiu-se de uma forma acentuada. O número de crianças com necessidades educativas, em particular as raparigas, é tão grande que

as escolas apelaram a todos quantos tinham algo tipo de conhecimento para dar aulas.

Actualmente, o sector educativo passa por uma profunda reestruturação, mas a formação em educação física continua a ser secundarizada em relação a outras áreas do saber. Embora eu pense que este não seja um problema exclusivo do Afeganistão...

Para suprir as carências mais imediatas, iniciamos este programa com um projecto-piloto em Herat e, no ano passado, ele teve continuidade em Cabul, onde formamos professores para todas as escolas do 2º ciclo. Como não havia um currículo estruturado, decidimos realizar a formação a partir de linhas orientadoras e dos problemas levantados pelos próprios professores.

Estão, portanto, a criar as estruturas para que no futuro sejam os próprios professores afegãos a dar formação?

Sim, no ano passado realizámos uma série de mestrados através dos quais foi possível formar pessoal do ministério da educação, e este grupo já formou professores em Herat e Cabul. Este ano vamos trabalhar com a Fundação Aga Khan num projecto com cerca de 120 escolas rurais em três províncias diferentes. Apesar das limitações, é muito importante trabalhar com as estruturas que o país já possui, porque de contrário o nosso trabalho seria pouco sustentável a longo prazo.

Está a pensar em prolongar a sua estadia?

Estou no Afeganistão há cerca de um ano e irei continuar até Junho. Encanta-me o trabalho que estou a desenvolver e a amizade que travei com os colegas afegãos e não afegãos, mas viver no Afeganistão como mulher é difícil e não acredito que consiga prolongar a minha estadia por mais tempo. Existem muitas limitações e aspectos da vida quotidiana a que temos de renunciar, sobretudo devido às barreiras culturais. Depois, no meu trabalho não posso olhar apenas para mim em termos pessoais, porque muitas vezes se transforma numa questão institucional, na medida em que represento uma ONG.

FACE A FACE

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa



© Ana Alvim

Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo

Sons ambiente

Onze horas. Na porta do gabinete de Francisco Beja, director da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo, um papel colado avisa: "Aula a decorrer, por favor, não interromper." Acordamos uma visita guiada. Esperamos. A porta abre-se... Francisco Beja sai apressado: "Tenho de ir agora para Lisboa..." Pede que o sigamos. Por corredores, átrios e pátios... A passos céleres. "Vou arranjar aqui uma pessoa para me substituir, alguém que conhece muito bem a escola."

A ESMAE foi criada em 1994, ocupando um antigo edifício onde funcionaram, até à década de 80, uma escola primária e outra do Magistério. Estruturada numa espécie de U, cada um dos braços acolhe um departamento de Música e outro de Teatro que oferecem cursos de bacharelato e de licenciatura bietápicas.

Na área da Música a formação engloba o ensino de todos os instrumentos de Orquestra, excepto a harpa. Existem licenciaturas de Canto, Composição, Formação Musical, Sopros e Cordas, Guitarra, Percussão, Teclas, Música Antiga, Jazz e Produção e Tecnologias da Música. Mas é ao departamento de Teatro

que nos levam os passos apressados de Francisco Beja. Nesta área, a ESMAE forma actores/intérpretes e técnicos nas áreas da direcção de cena e produção teatral, figurino, luz e som. Entretanto, o guia eleito é Henrique Costa, administrativo daquela secção. É atrás dele que, durante toda a visita, vão andar vários alunos para reservar bilhetes mais "baratos" para alguns espectáculos em cena nas salas portuenses. Algo possível graças aos acordos que a escola estabelece com algumas companhias e produções. "Vocês esquecem-se que os bilhetes têm de ser reservados com dois dias de antecedência!" A advertência será repetida vezes sem conta.

Check sound

Teatro Helena Sá e Costa. É uma das valências da ESMAE. Foi construído sob um pátio que servia de recreio e mediava dois edifícios das antigas instalações. Na sala prepara-se um exercício do curso de Produção e Tecnologias da Música. A tarefa consiste em fazer o som de palco e o som de sala para uma banda. "O

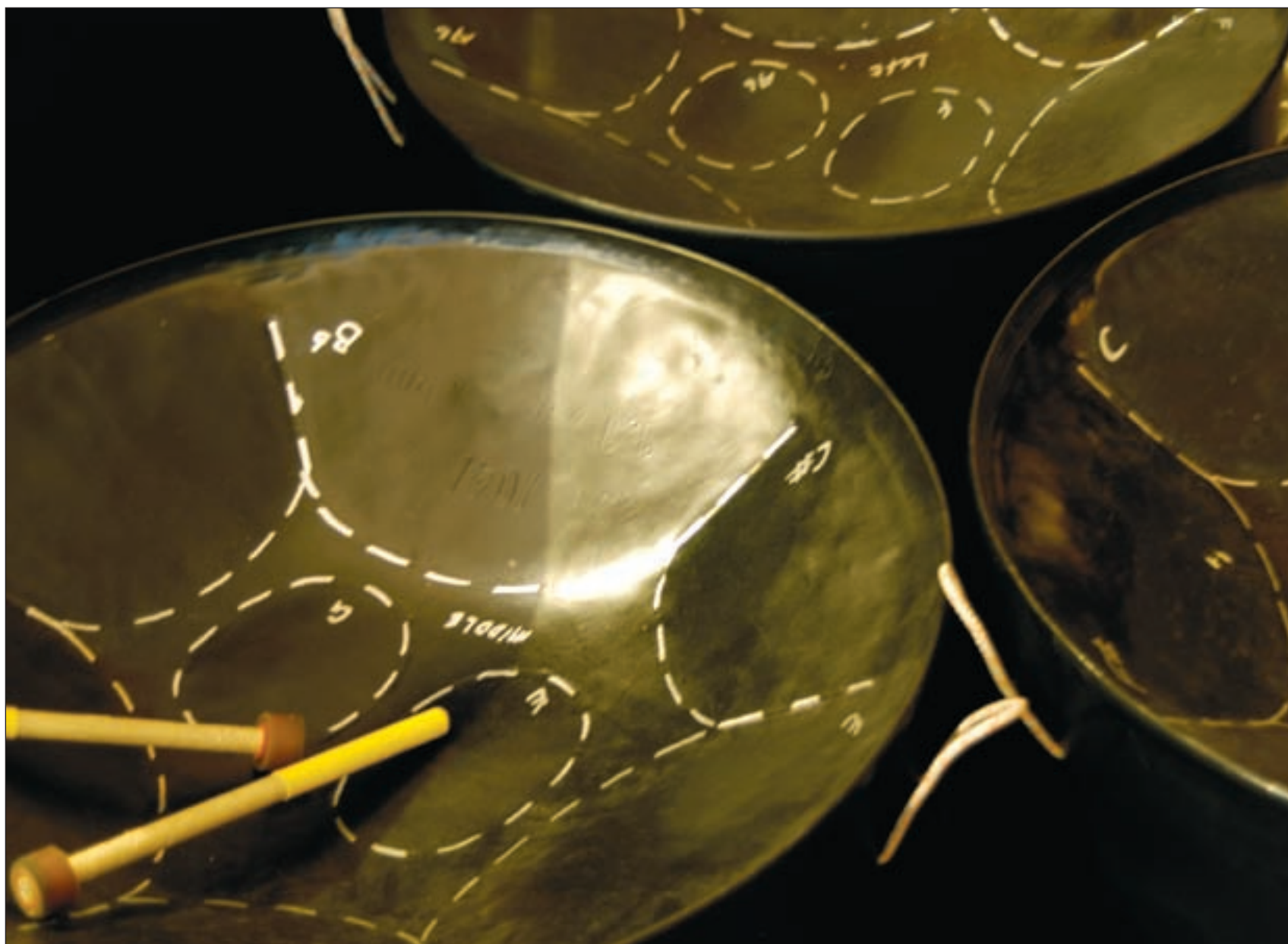
som de palco diz respeito ao modo como cada músico ouve o som da banda, o objectivo é que o ouça a um nível que lhe permita tocar bem". Por outro lado, "o som da sala é o que os espectadores ouvem". Cláudia Valente, a técnica de luz do Teatro que está a dar apoio aos alunos, é quem dá as explicações. Em palco estará a banda 3 Angle que actuará em duas noites. O preço dos bilhetes dos concertos será "simbólico".

O som. Desejado e evitado. As salas de aulas são insonorizadas. Um pormenor que faz com que todas as portas, abertas à nossa espreitadela, sejam incrivelmente pesadas. Contam com duas camadas exteriores de madeira entremeadas com areia. Mas há portas que não se fecham completamente. E há notas que rompem as barreiras impostas. Sons de Marimba ecoam pelo corredor. É um instrumento musical que se assemelha a um tambor composto de lâminas de metal, ou vidro, e que são graduadas em escala. Toca-se com baquetas. É Paulo Costa, 31 anos, quem está a ensaiar. Ou antes, a estudar. Em música ensaiar, estudar e tocar são palavras quase sinónimas. Apesar de ser aluno do 3º ano do

curso de Percussão, Paulo Costa é também professor numa academia de música. Tem pouco tempo para ensaiar, queixa-se mas permite-se fazer uma interrupção. Chegou "tarde" à ESMAE, diz, relativamente aos colegas que iniciam a sua estadia aos vinte e poucos. E numa área onde o trabalho individual é crucial a falta de dedicação, ainda que por força das circunstâncias, paga-se a um preço alto. "Conciliar as vinte horas de aulas que dou por semana, com as que tenho de frequentar e o tempo que necessito para ensaiar, é bastante complicado", desabafa.

Por agora, o ensino é "um meio de subsistência", mas não faz parte dos seus projectos. O sonho é fazer com que as suas participações em quartetos de percussão aumentem e saiam do espartilho a que foram relegadas. "Quero dedicar-me exclusivamente a ser músico!" E para não comprometer ainda mais o seu futuro deixamos Paulo Costa ensaiar.

Rumamos a outro espaço: a Sala Preta. O nome advém, claro, do facto de o seu interior estar totalmente pintado de preto: chão, paredes e tecto. E de as janelas estarem cobertas com estores eléctricos que



© Ana Alvim

As portas das salas têm mais de 15 centímetros de espessura e não terminam no chão. Fecham inseridas numa espécie de moldura. São insonorizadas. Mas o som faz-se vibrar a cada lanço. Vagueia os corredores frios que servem de passagem e local de ensaio aos alunos. A Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), no Porto, é para ser vista e escutada.

a qualquer hora do dia fazem cair a noite. Henrique Costa explica com entusiasmo de quem sabe o que diz a funcionalidade da negrura da sala. “O preto é essencial no teatro porque não espalha a luz, concentra-a, ou seja, se nada dispersa a luz pode-se fazer tudo!” A ausência da cor permite que no interior se possa simular um espaço ideal ou, no limite, a própria ausência da sala.

Ao ouvir a “dissertação” sobre o preto, Diogo Leichsenring interrompe. “No que toca ao som, a cor da sala não interfere em nada...” É professor de prática oficial relacionada com a sonoplastia, a técnica de reconstrução artificial dos ruídos e efeitos acústicos e musicais. “Quando se faz a sonoplastia é preciso ter em conta que a parte criativa vai estar dependente da parte técnica.” Para já Diogo Leichsenring está a fazer uma avaliação sonora do espaço. Apenas interrompe o seu trabalho para dar algumas explicações sobre o que pode interferir com o som de uma sala: a disposição do público, das colunas em relação às paredes, ao chão ou aos actores, são alguns exemplos. Mas também a existência de cortinas. “Se forem de tecido vão

abafar o som, porque o absorvem”, explica o professor. O mesmo princípio se aplica ao modo como o público está vestido. “Se estamos no Verão e a assistência veste pouca roupa, o som sai mais amplificado nos sons agudos.”

“Bases, entrega e dedicação”

“Bases, entrega e dedicação.” Três palavras que para José Paulo, professor de piano, representam “o mínimo que se pode esperar de um aluno que queria fazer um curso na área da música como instrumentista”. Sentado ao piano José Paulo está acompanhado por Kevin Wauldron, professor de trompete. Iniciavam uma aula de trompete com dois alunos quando aceitaram ser interrompidos.

O gosto pelo trompete é idêntico. Paulo Veiga, 26 anos, e Carlos Martinho, 18 anos, frequentam juntos a mesma aula. No entanto, as suas bases musicais são bem diferentes. E talvez elucidativas da evolução do ensino da música em Portugal. Paulo Veiga começou a estudar música aos 17 anos “numa idade em que a

maioria dos alunos já está a entrar para a universidade”.

Por ter iniciado tarde a sua formação, a dedicação de Paulo Veiga teve de ser “absoluta”. “Comecei tarde o meu percurso, por isso, não posso fazer grandes desvios!” Apenas os necessários. Como o trabalho de guarda-nocturno. Sete horas diárias de jornada. Se o estudo é teórico, Paulo Veiga consegue passar os olhos pelos livros à noite. Mas se o caso implica ensaiar no seu trompete apenas consegue tocar umas três horas por dia. “O que não é suficiente”, diz o aluno, sobretudo para quem como ele vê o seu futuro a ensinar mas também tocar numa Orquestra.

Carlos Martinho, a frequentar o 1º ano do curso de Trompete, é o exemplo de quem chega já ao Ensino Superior com “bases” de música. Chegou à ESMAE vindo do Conservatório de Música de Braga, onde fez o ensino Básico e Secundário. Kevin Wauldron confessa um orgulho especial neste aluno. A razão assenta na particularidade de Carlos Martinho já ter tido como professor um aluno seu. “É como se fosse meu neto da parte da música”, graceja. Mas é muito mais que isso como observa Kevin

Wauldron. “Os alunos mais novos chegam ao ensino Superior com cada vez mais conhecimentos porque os seus professores começam também já a ser muito bem formados!” Saber as dificuldades que enfrentam os alunos que enveredam pelas áreas artísticas, não fez Carlos Martinho mudar de ideias quanto à formação a seguir: ser professor de trompete. E assim dar mais alguns “bisnetos” ao seu professor.

No ensino de um instrumento, uma aula pode ter apenas um professor e um aluno. O trabalho de desenvolvimento do aluno reveste-se de um carácter mais individualista. Suavizado apenas quando o aluno toca num grupo. Pelo contrário, o ensino do teatro pressupõe um colectivo. O facto de a turma ser avaliada pela apresentação de uma produção teatral cria entre os seus elementos laços de uma maior interdependência. Por isso há que criar no grupo “relações de confiança”. É essa a tarefa formativa de Cristiana Rocha, professora da disciplina de Movimento que está a dar aula a uma turma do 1º ano do curso de Interpretação de Teatro. Os alunos trabalham aos pares. Vestem roupa a fugir para o desportivo e

Andreia Lobo



© Ana Alvim

Andreia Lobo

estão descalços. Enquanto um aluno permanece de pé com os olhos fechados, o outro faz pequenas massagens nas pernas, tornozelos e pés. Movimentos sempre orientados pela voz suave da professora. “Têm de sentir a estrutura que está entre uma mão e outra: os músculos, a gordura, os ossos...”

Para o actor o corpo é a sua ferramenta de trabalho quando este tem de assumir uma personagem. “É preciso ter a noção do que o corpo pode fazer e de que ele não é apenas movimento involuntário”, explica Cristiana Rocha. Aí reside a importância do que estão a fazer. “Estamos a trabalhar a consciencialização corporal.”

Internacionalização

O investimento na internacionalização da escola é uma das preocupações de Francisco Beja, director da ESMAE. A par da promoção do intercâmbio de alunos e professores. A troca de experiências de formação e de contacto com outras realidades musicais e teatrais no estrangeiro “é extremamente gratificante”, salienta o director. Por isso, a ênfase que o Processo de Bolonha coloca na mobilidade é aguardado com expectativa. “Bolonha abre a porta a um espaço europeu que vai além da União Europeia e que nos interessa bastante!”, esclarece Francisco Beja.

A introdução de uma componente de formação pós-graduada, presente no segundo ciclo de estudos, até

agora impossibilitada ao Ensino Politécnico é, para o director da ESMAE, outro dos aspectos positivos do Processo de Bolonha. O modelo adoptado pelo Ensino Politécnico é o de um primeiro ciclo de três anos, com 180 créditos e um segundo ciclo de dois anos. “É um modelo que se encontra por toda a Europa”, esclarece o director, contrapondo, “mas o que nos interessa é ter um modelo que seja reconhecido internacionalmente, não precisa de ser igual ao dos outros países.”

Outra das consequências positivas de Bolonha, diz Francisco Beja, é “introduzir nas universidades a preocupação de ter a certeza se realmente fazem aquilo que dizem fazer e com qualidade!” Esse “espírito de avaliação, aferição e preocupação com a qualidade”, garante o director, resultará numa mais valia para os alunos. Numa área onde a precariedade do emprego é mais evidente uma formação de qualidade será uma boa âncora.

Inquéritos recentes realizados pela ESMAE, para a execução dos relatórios de avaliação externa dos cursos, “mostram que são poucos os alunos que têm uma actividade profissional fora do universo da intervenção artística”, garante Francisco Beja que diz haver tanto na área da música como no teatro “um grande grau de empregabilidade e muitos alunos a criarem o seu próprio emprego”. Apenas uma ressalva, a de sempre. Diz respeito à precariedade gerada pelos cortes públicos nos programas

de apoio ou sustentação das artes e do espectáculo, sempre que se abate uma crise financeira. Um cenário que já não espanta Francisco Beja: “É um mundo muito sujeito às vontades políticas!”

Saídas profissionais

“As pessoas imaginam que a saída profissional de um aluno que estuda teatro é ir para o palco, mas há um leque variado de opções”. Uma visão limitadora das potencialidades daquele curso, na opinião de Francisco Beja. “Estes profissionais podem trabalhar em projectos com jovens em escolas ou comunidades.” Este campo da animação teatral, “existe”, afirma, “embora não seja muito difundido em Portugal”.

No mercado de trabalho para os alunos/actores contam-se ainda os centros de produção audiovisual. “O problema é que o país sofre de macrocefalia e quem acabe um curso de teatro no Norte ou em qualquer outro ponto do país e queira trabalhar no cinema e na televisão tem de ir para Lisboa”, lamenta Francisco Beja.

Na área da música, “o campo das saídas profissionais está muito mais desenvolvido que no teatro”, explica Francisco Beja. O ensino vocacional da música em academias, escolas de música, ou profissionais e conservatórios regionais públicos ou privados, são alguns exemplos. Para além do exercício da própria actividade artística como cantores, instru-

mentistas e compositores.

A pensar nos alunos, Henrique Costa trás consigo uma folha A4. É um dos anúncios que lhe vão chegando por email. A escola não dispõe de um gabinete formal de procura de emprego, mas há uma prática informal que funciona. À entrada do Café Concerto, um espaço que serve de bar aos estudantes e de sala de espectáculos e “jam sessions”, um painel serve para afixar as propostas endereçadas à escola. Quando Henrique Costa de aproxima alguns alunos chegam-se a ele para dar uma olhadela. “O Pin Teatro procura um técnico de luz e som”, lê-se no papel. Alguém há-de responder.

Breve Glossário

Ciclorama

Painel negro que serve para a projecção de imagens num cenário normalmente o material usado é o pano, mas podem ser outros.

Pernas

Panejamento lateral ao cenário e colocado do tecto ao chão que serve para esconder os actores.

Sonoplastia

Técnica de reconstituição artificial dos ruídos e efeitos acústicos e musicais de espectáculos teatrais, filmes, programas de rádio ou televisão.

Unha lei para o fomento da educación e a cultura da Paz

O pasado día un de decembro publicouse no Boletín Oficial del Estado (BOE) a lei 27/2005 de 30 de novembro, de fomento da educación e a cultura da paz. Ademais de ser un fito histórico de indubidable valor, constitúe unha nova de gran calado para toda a sociedade, o goberno de España e, por suposto, para as persoas que traballamos, investigamos e educamos para a paz. A idea fundamental da lei concrétese no compromiso do goberno en promover a paz e a cultura da paz a través da educación e a investigación. Agora ben, dende a exposición de motivos recoñécese e enfatízase “o papel absolutamente decisivo que xoga a educación como motor de evolución dunha sociedade” que logo se concreta no articulado coa promoción dos valores da paz en todas as asignaturas e a creación de asignaturas específicas sobre educación para a paz e os valores democráticos (artigo 2.1). Non

dadana, a promoción do diálogo e a solución pacífica dos conflitos; o ensino e a educación para a paz; os medios de comunicación social e, en quinto lugar, o fomento do desarme global. Curiosamente nesta lei non se enfatiza o papel da investigación para a paz, se ben fanse referencias á mesma no artigo catro, cando se sinala que a administración da Generalitat promoverá convenios con investigadores e expertos de mundo para traballar no deseño e nas liñas de actuación para o fomento da paz, e na disposición adicional segunda que establece o compromiso de crear o Instituto Internacional de la Pau. Ademais, a nova lei presenta dúas deficiencias notables e varias inconcrecións. En relación ás primeiras, saliento a ausencia de referencias para crear infraestrutura de investigación, aspecto que si contempla a lei catalana co citado Instituto Internacional de la Pau (aínda que parece razoable pensar que non esgotará todos os ámbitos de investigación), e a inexistencia de canles de participación social, tamén contemplado na devandita lei catalana coa creación do Consell catalá de foment de la Pau. Aspecto que nos parece moi importante para a apoderar á sociedade civil no compromiso pola paz. En relación

... está suficientemente probado na investigación pedagóxica que sen o apoio doutras medidas, a educación por si mesma non pode transformar a sociedade.

serei quen de custionar o papel da educación nos procesos de cambio, pero está suficientemente probado na investigación pedagóxica que sen o apoio doutras medidas, a educación por si mesma non pode transformar a sociedade. O seu papel é absolutamente prioritario e imprescindible, pero non determinante nin exclusivo. Dito doutro xeito, a educación é condición necesaria pero non suficiente. E esta circunstancia é, sen dúbida, a deficiencia de partida que, xunto a determinadas inconcrecións, que sinalaremos máis adiante, empañan en certo modo as virtualidades que a nova lei ten. Virtualidades e oportunidade polos tempos difíciles que estamos a vivir de neoliberalismo implacable, terrorismos e guerras preventivas, que están a producir un retroceso dos dereitos humanos. Consideracións semellantes podemos realizar en relación ao papel que se lle otorga á investigación para a paz. Ésta, como a educación, é unha actividade que nin quere nin pode estar á marxe dos procesos económicos, sociais, políticos e culturais que inciden, crean e transforman unha sociedade determinada. Por iso falar da investigación para a paz, e de certos procedementos como o diálogo para implantar a cultura de paz, sen outro tipo de consideracións ou referencias, non só é un erro científico senon que tamén conduce á investigación para a paz a unha especie de calexón sen saída. Sorprende, pois, que non se faga ningunha referencia nin á política nin á economía, como ámbitos igualmente imprescindibles para construír sociedades de paz, como tampouco ao papel destacado que teñen os medios de comunicación e os procesos sociais de convivencia, en boa medida condicionados polos factores que acabamos de sinalar. Un problema tan complexo e con ramificacións de tan diferente natureza, como é a construción de sociedades pacíficas, xustas e non violentas, non pode quedar restrinxido a dúas variables, a investigación e a educación, por moi importantes que sexan.

Neste senso, non podemos ocultar as diferenzas conceptuais da lei que comentamos coa Ley 21/2003, de 4 de xullo, de foment de la pau, aprobada polo parlamento catalán o 25 de xuño de 2003, que sitúa o fomento da paz en cinco ámbitos complementarios: os dereitos humanos e as liberdades individuais e colectivas; a convivencia ci-

ás segundas, as inconcrecións, ao non precisar determinados aspectos que recolle a lei, consieramos que resulta imprescindible desenvolver un proceso normativo no que se concreten aspectos como: as formas de colaboración coas comunidades autónomas, os organismos internacionais e as entidades significativas no ámbito da paz, artigo 1.3; “os mecanismos de consula periódica coa sociedade civil e a vencellada e asociada cos movementos da paz”, artigo 2.9; a promoción de institutos universitarios especializados, artigo 2.5; o deseño e avaliación do curriculum de todo o sistema educativo en relación á súa coherencia cos valores propios duna cultura de paz, artigo 2.1; a adhesión á Axenda de A Haia, disposición transitoria única; etc. Igualmente teñen que definirse aspectos básicos como “as axudas para a realización de estudos e investigacións en materia de paz”, artigo 3, ou a periodicidade coa que o “Goberno informará ás Cortes Xerais das actuacións realizadas en materia da cultura de paz”, disposición adicional primira.

Por último, se ben a lei 27/2005 que estamos a comentar se circunscribe ao fomento da cultura da paz en España dende a investigación e a educación, o artigo 1.1 enmárcase nun campo nidamente político das relacións internacionais: “España resolverá as súas controversias internacionais de conformidade coa carta das Nacións Unidas e os demais instrumentos internacionais dos que é parte, colaborando no fortalecemento da Paz e a Seguridade Internacional, a Cooperación e os Dereitos Humanos”. Sen dúbida un artigo de gran calado político que legisla en España o que xa nos afectaba por ser membro das Nacións Unidas – rexeitamento da guerra, a ameaza e o emprego da forza como formas de resolver as controversias internacionais, que deberán facerse con medios pacíficos e sen poñer en perigo a paz, a seguridade internacional e a xustiza, artigo 2º da Carta das Nacións Unidas-, pero que ven cubrir un baleiro xurídico no noso país. En efecto, na Constitución somente se fai unha referencia no Preámbulo cando se sinala que a nación española colaborará “no fortalecemento dunhas relacións pacíficas e de eficaz cooperación entre todos os pobos da Terra”.

En definitiva, unha lei importante e oportuna que debemos celebrar, pero que require, como temos sinalado, dun desenvolvemento normativo para subsanar a excesiva ambigüidade coa que nasceu.

Pola súa importancia, e atendendo ao novo ciclo político, o colectivo EDUCADORES POLA PAZ de NOVA ESCOLA GALEGA e a ASOCIACIÓN GALEGO-PORTUGUESA DE EDUCACIÓN PARA A PAZ, presentaron o pasado 15 de decembro aos tres grupos parlamentarios do Parlamento galego unha proposta de fomento da paz e a cultura de paz para o ámbito galego. Agardemos que en breve se poida iniciar o seu trámite parlamentario e pronto teñamos unha lei galega de fomento da paz e a cultura da paz. Sería unha boa forma aportación do noso Parlamento ao “Decenio Internacional dunha cultura da paz e a non violencia para os nenos do mundo (2001-2010)”, no que estamos inmersos.

EDUCAÇÃO e cidadanía

Xesús R. Jares
Catedrático da
Universidade da Coruña.
Presidente da Asociación
Española de Investigación
para la Paz (AIPAZ)
e da Asociación Galego-
Portuguesa de Educación
para a Paz (AGAPPAZ).
Coordina desde 1983
o colectivo Educadores
pola Paz de Nova
Escola Galega.



© Ana Alvim

Amizade ⁽¹⁾

DA CRIANÇA

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

*Para Lili Bell, nossa amada amiga de mais de 40 anos,
e para Stephen Stoer, amigo durante 18 anos,
levados na viragem do ano para outra História.*

Amizade, sentimento entendido melhor pelas crianças que pelos adultos. Historicamente, foi usado pelos liberais do século XVIII. Hoje em dia, há dois significados: ganhar distância ao falar com um desconhecido; ou agir até a exaustão para com quem queremos. Amizade e parentesco, conceitos ou emotividades que podem andar muito perto. Ou, sentimento que faz alguém sentir-se parte da família. Uma unidade de dois ou mais, para o auxílio, a colaboração e o apoio. Com mudanças. Como fazem as crianças: o sentimento mais profundo dos mais novos, é mutável com a vizinhança, a intimidade dos pais ou familiares, pelo interesse que possa ter nos assuntos dos outros. A amizade é um sentimento variável quando não há interesse na pessoa, mas sim nas qualidades ou nas poses dessa pessoa. O amigo, é o ser humano que tudo entrega, até o sacrifício de bem-estar pessoal, para a felicidade do outro, reside na intimidade, não trai, guarda as confidências e acompanha sempre. Adultos e crianças agem da mesma maneira tendo em conta o bem do outro, que entrou na sua vida sem nada pedir, sem nada procurar, ainda menos, exigir. A confiança ou lealdade, caracteriza o sentimento da amizade. Amigo, no dizer de Petronius, no ano 66 antes da nossa era, no seu texto latino O Satiricon

(Net), árbitro das nossas ideias, sentimentos e opções. Coloca-se, por sentimento de lealdade, esse amigo de fora a observar com respeito e amor, pode não se envolver na intimidade. Diz Petronius: o amigo não adula: acompanha; o amigo não é irónico: aconselha; o amigo é profundamente cumpridor da sua palavra, do seu compromisso com a pessoa definida dentro do processo de amizade. O amigo não mente, não engana, não deita fora: vê, ouve e cala e apenas diz, se for perguntado. Milhares de textos, poemas e ideias têm sido ditas sobre o sentimento de que falamos. Nem todos podem ser pensados dentro deste pequeno texto. Mas, o mais importante da amizade, é nunca magoar a pessoa que acompanha a nossa vida ou actividades. Criança, o que podemos dizer-te sobre estes dois amigos que partiram na mudança de 2005 para 2006, de forma a poderes entender? Sabes, porque, às vezes, amizade implica zanga, mágoa, autoridade, desprezo. Será? Na intimidade do sentimento, o amigo pode bater e falar mal do outro? Será que tu fazes isso para repetir comportamentos de adultos? Não esqueças: o amigo beneficia, em silêncio, ao outro, quando acompanha nos momentos mais pesados da vida. Como diz Roland Barthes em 1977, Seuil, Paris: a amizade tem contingências, incidentes, inquietações, futilidades, hábitos de existência apaixonada.... Ideia não entendida pelo Steven e por mim. Falámos imenso. Ensinámos muito, também em companhia de Maria Luiza Cortesão. A sua família foi também a minha. Um dia disse-me: “ E se fizéssemos uma Revista de Educação”? Andámos 5 meses à procura de Editor e de Estatutos. Quando já éramos um número significativo de cientistas, organizámos a Associação de Antropologia e Sociologia de Educação. A Revista continuou, porém, eu já não fazia parte do grupo. Nunca mais vi o Steven.

Lili Bell, esta segunda mãe das minhas filhas, estava na Grã-bretanha, no dia em que partiu. As minhas filhas e a minha mulher, nada disseram, mas prepararam os devidos rituais, bem com um cravo vermelho a explicitar a minha ausência por causa de doença. Steven também teve o seu cravo vermelho, a simbolizar a colaboração mútua com ele e a sua equipa.

Amizade. Esse sentimento romântico de que falo no começo do texto. Ela existe quando há lealdade, carinho, os senão são entendidos, a arrogância e a hierarquia que manda e não entende é afastada. A amizade acolhe, não lança mentiras sobre factos, não tira proveito dos que querem acompanhar e colaborar. O melhor exemplo é o da minha mulher que tomou conta da sua amiga até ao derradeiro segundo da sua vida.

Gabriela Mistral, Chilena, Prémio Nobel de Literatura em 1945, que habitou em Lisboa, diz: “Piececitos de niño, azulosos de frío, ¡cómo os ven y no os cubren, Dios mío!” É o que temos tentado fazer todos nós. Com maior ou menos sucesso e vários desentendimentos, mas sempre corrigidos à Barthes...

Dia do meu aniversário, Janeiro 2006.

1) Português e ideias debatidas com Ana Paula Vieira da Silva.

CAUTELAS

Café pode reduzir risco de cancro da mama

O consumo de café pode reduzir de forma significativa o surgimento de cancro da mama em mulheres com alto risco de desenvolver a doença, revela um estudo realizado por uma equipa canadiana junto de 1690 mulheres do Canadá, Estados Unidos, Israel e Polónia, publicado na edição de Janeiro do “International Journal of Cancer”. “Constatamos que entre as mulheres que bebem seis ou mais chávenas de café por dia uma redução de quase 75% no surgimento de cancro da mama”, diz Steve Narod, investigador da Universidade de Toronto e um dos principais especialistas mundiais nesta área.

Segundo as conclusões de Narod, as mulheres que consomem entre uma a três chávenas de café diárias reduzem em 10% o risco de desenvolver cancro da mama. A percentagem sobe para 25% para quem consome entre quatro a cinco chávenas, e a até 69% para um consumo maior.

Fonte: AFP

ESCUTAS ILEGAIS NOS ESTADOS UNIDOS QUESTIONAM AUTORIDADE PRESIDENCIAL

A maior parte da espionagem realizada a nível interno pela Agência Nacional de Segurança dos Estados Unidos (NSA, na sigla em inglês), após os atentados de 11 de Setembro de 2001, foi improdutivo e levou o FBI (a polícia federal americana) a resultados inconclusivos ou à detenção de cidadãos inocentes, revela recentemente o jornal New York Times.

Além disso, a monitorização das chamadas telefónicas internacionais e das mensagens de computador realizadas para detectar eventuais suspeitos de terrorismo no exterior, geraram uma quantidade de informação que o FBI não consegue gerir, revelaram funcionários desta agência àquele jornal.

Alguns deles disseram inclusivamente que este tipo de controlo representava, muitas vezes, uma intrusão sem sentido à privacidade dos americanos. O director do FBI, Robert Mueller, chegou ele próprio a questionar a legalidade do programa de escutas sem ordem judicial, que acabou por ser avaliado legalmente pelo Departamento de Justiça.

A revelação feita pelo New York Times, em Dezembro, de que a administração Bush havia autorizado a monitorização de comunicações internacionais por parte de agências policiais americanas, sem aprovação de um tribunal, gerou um debate sobre os poderes presidenciais e sobre se as liberdades civis têm ou não sido sacrificadas na guerra contra o terrorismo promovido pela Casa Branca.

George Bush tem insistido, de forma repetida, que tem autoridade para ordenar a espionagem doméstica sem ordens judiciais com o fim de proteger os americanos, tendo o vice-presidente, Dick Cheney, chegado a afirmar que o programa “salvou milhares de vidas”.

Alguns legisladores reclamaram já uma investigação independente sobre a autoridade legal do presidente para ordenar este tipo de medidas, ao mesmo tempo em que o Governo Bush está mais preocupado em saber quem revelou à imprensa o polémico programa de escutas telefónicas.

Fonte: AFP

“Não pensamos em canetas comunitárias – cada criança tem a sua.

Trata-se de ferramentas para pensar, suficientemente baratas para serem usadas para trabalhar, jogar, desenhar, escrever e calcular. Um computador pode fazer o mesmo, de forma muito mais poderosa”

(Nicholas Negroponte a propósito do projecto OLPC)



© Ana Alvim

Desde os anos 70 vários especialistas em informática e computação vêm estudando e idealizando formas de utilizar estas tecnologias em contexto educativo. Entre eles contam-se Seymour Papert, pioneiro da inteligência artificial e especialista no domínio das aprendizagens durante a infância, e Alan Kay, conhecido como o pai dos computadores pessoais e criador da linguagem de programação “Smalltalk”. O “Dynabook” que Kay concebeu nos anos 70 para a Xerox foi pensado para ser utilizado sobretudo por crianças. A ideia ter-lhe-á surgido depois de observar as experiências pioneiras conduzidas por Papert em salas de aulas de escolas de Boston com crianças apinhadas em torno de ecrãs de PC’s. Kay imaginou então um instrumento portátil que as crianças pudessem

Novas tecnologias e educação: o caso OLPC (parte 1)

transportar consigo para todo o lado. Em suma um computador portátil destinado a crianças. Papert e Kay integram actualmente uma equipa liderada por Nicholas Negroponte, fundador e presidente do Laboratório de Media do Massachusetts Institut of Technology que em finais do ano passado apresentou o protótipo de um computador portátil destinado a crianças do ensino básico e secundário. O projecto (que parece avançar a passos largos) é conhecido pela sigla OLPC (abreviatura de “one laptop per children”): trata-se de uma impressionante operação à escala global que apresenta várias originalidades que vão desde o modelo de negócio e de distribuição destas máquinas (cujo preço se anuncia inferior a cem dólares por unidade) aos seus apregoados objectivos educacionais. Até agora a indústria da electrónica de consumo parece ter estado apenas interessada em produzir entretenimento portátil em massa para crianças e jovens como é o caso do globalizado *game boy*. A iniciativa OLPC parece querer mudar este panorama.

A venda destes aparelhos será preferencialmente feita a governos ou instituições governamentais e, em finais deste ano, se tudo correr como previsto, milhões de crianças de países como Brasil, Tailândia, África do Sul, Egipto e Nigéria (e eventualmente outros, caso os respectivos governos vierem a aderir ao projecto) começarão a receber computadores portáteis para irem à escola. Anuncia-se para 2007 a produção de cerca de 100 a 150 milhões de unidades. A máquina foi desenhada para se distinguir bem dos portáteis convencionais, relativamente aos quais apresenta uma importante diferença: a pouca capacidade de armazenamento de dados. Estará equipada com uma fonte de alimentação de energia manual (uma manivela), um ecrã a cores que se transforma num e-book, sistema sem fios para comunicação com computadores semelhantes, usa o sistema operativo livre Linux, dispõe de quatro portas USB para ligação de periféricos e acesso à internet e um revestimento especial adaptado tanto a ambientes pouco amigáveis como ao uso e transporte por crianças.

Aos olhos do consumidor europeu ou americano este aparelho será talvez apenas mais um *gadget* (um aparelho curioso, numa tradução muito livre) a um preço muito atractivo. É provável que as sinergias que Negroponte e seus associados criaram tenham a breve trecho alguns efeitos no mercado de computadores portáteis (cujos preços, de resto, vêm baixando cada vez mais) e isso não agrada muito a algumas empresas. Craig Barrett, presidente do Conselho da Intel, chamou-lhe depreciativamente “um gadget de 100 dólares” que em sua opinião não terá sucesso. No entanto, e talvez menos preocupadas com os efeitos do aparelho no mercado de computadores portáteis e nos processadores e outros componentes que os equipam, outras empresas têm vindo a aderir ao projecto como parceiros institucionais. Mas para além do “milagre” do baixo custo (ao ponto de a iniciativa ser também baptizada como “one hundred dollars computer”) qual será a sua pertinência educacional? Os seus mentores anunciam esta máquina como uma arma ao serviço da educação nos países menos desenvolvidos e um poderoso instrumento que ajudará a ultrapassar o “fosso digital” que os separa dos países mais ricos e desenvolvidos.

TEXTOS bissextos

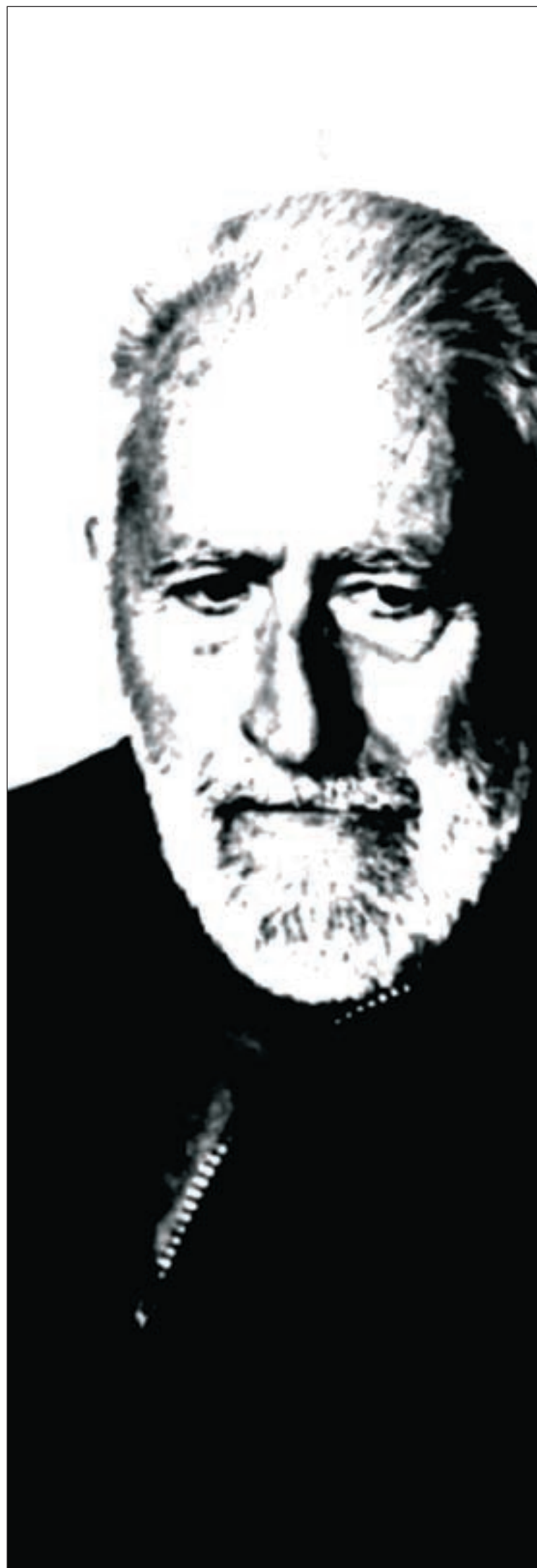
Filipe Reis
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE, Lisboa

No centenário de nascimento de Agostinho da Silva

Na passagem e merecida celebração dos cem anos de nascimento, vale a pena evocar a figura ímpar do Professor Agostinho da Silva, nascido no Porto em 1906, quando a República ainda se não tinha implantado e a partir desta cidade nortenha o autor de uma vasta obra filosófica e literária, a par de ser um excelente conferencista, de expressão viva e criativa, que andou pelas várias partes do mundo por ser impossível viver ou poder ensinar no Portugal de Salazar, o Professor Agostinho da Silva fez a sua longa caminhada de quase noventa anos, não a pregar no deserto, mas, um pouco no rasto camoniano de ter falado ou cantado tantas vezes a gente surda e endurecida. De facto, pelo sentido tão exemplar da obra que nos deixou foi sempre um arauto de novos tempos e outros sonhos, de anseios e diferentes combates, que espalhou um pouco por toda a parte,, sobretudo em Portugal e no Brasil, o autor de “Vida Conversável” exerceu uma acção e intervenção intelectual de grande repercussão e estabeleceu profundas raízes no entendimento dos dois países. Peregrino laico que espalhou nos ventos o saber acumulado pelos anos à velha maneira dos filósofos gregos, o Professor Agostinho da Silva impôs-se como uma força visceral de saber integral e global, que afirmou do mundo e dos homens um sentido multidimensional tão enraizado na forma didáctica e “aberta” como construiu a sua importante obra literária, mesmo que por vezes se tenha mostrado propositadamente paradoxal.

Na forma pessoal de o Professor Agostinho da Silva saber conversar (e ficaram na memória de toda a gente as “conversas televisivas” já nos últimos anos de vida). através de um demorado e inteligente diálogo trazendo à nossa memória pequenas “histórias” do próprio quotidiano, que começaram nos tempos de infância, passaram depois por Barca de Alva e a Baía (Brasil), mas não deixando de fazer considerações sobre as coisas do mundo e dos homens ou evocando personalidades do seu e do nosso convívio ou leitura, como Fernando Pessoa, Sarmiento Pimentel, Alfredo Pimenta, Jaime Cortesão, Jorge de Sena, Darcy Ribeiro, Jânio Quadros ou Adriano Moreira. Mas sempre num declarado e justo sentido de saber que o impossível se pode alcançar pela persistência e exemplo de uma obra literária que, na diversidade dos temas literários e filosóficos que mais lhe interessaram, se revela ainda como imagem e espelho em que podemos rever o exemplo superior da lição espiritual que o Professor Agostinho da Silva exerceu e uma e outra vez o faz está junto de nós pela atitude viva, disponível e de certa rebeldia como soube “conversar” com todos nós..

Assim, no gesto de celebrar o centenário do seu nascimento, dizer que o Professor Agostinho da Silva não deve nem pode ser esquecido e de todo se justifica a reedição da sua obra há muito afastada dos escaparates das livrarias.



NATUREZA e SAÚDE

Alga verde-azulada ajuda a combater doença de Alzheimer

Uma substância libertada por uma alga verde que prolifera em locais como lagoas e sistemas de esgoto, pode ajudar na luta contra a doença de Alzheimer, anunciaram recentemente investigadores da Universidade e da Escola Politécnica de Zurique.

Após testes realizados em laboratório, os cientistas constataram que a substância libertada por esta alga,

chamada “nostocarboline”, neutraliza a enzima colinesterase, em parte responsável pela doença de Alzheimer, revelam estudos publicados nas revistas Journal of Natural Products, ETHLife e Unipublic. No entanto, os cientistas advertem que serão necessários testes suplementares antes de a nostocarboline ser usada de forma terapêutica.

Recorde-se que mais de 24 milhões de pessoas sofrem da doença de Alzheimer ou de problemas com ela relacionados, número que deverá duplicar nos próximos 20 anos.

Fonte: AFP

ABOIM

Andara quarenta anos como professor, primeiro professor primário, depois professor do ensino secundário. Filho de gente pobre, tirara o curso do Magistério com dificuldades. Passara fome, eram os tempos, não tinha sido só ele. Banho uma vez por semana, água fria, uma indigência geral pairavam no seu país. Depois, licenciara-se em Geografia, com mais uma carga de trabalhos, mais sacrifícios, lutas. Leccionara de acordo com os princípios que aprendera, razão à hierarquia, os pais a dizerem-lhe: “quando precisar chegue-lhe, Sr. Professor” e “só se perdem as que caem no chão.” Aliás já conhecia estes “ditados” da casa dos pais, e praticava-os com abundância, nos alunos, na própria mulher, nos filhos. Foi para Angola onde a vida era mais farta, os salários maiores. Gostou, mas achou que a disciplina não era aquilo que desejava. E a disciplina é tudo, pensava. Depois, num repente, resolveu conhecer Moçambique, a “Pérola do Índico”. Desse lugar gostou ainda mais, embora houvesse a mania da Coca-Cola, essa droga para os miúdos! Jogava bridge, bebia com os amigos, comia frango com pipiri, tinha conhecimentos por todos os lados. De Porto Amélia ao Lago Niassa, à Beira, Inhambane, Lourenço Marques, à Ponta do Ouro. Viajou. Foi até à África do Sul, à Suazilândia, à Rodésia. Do que mais gostou foi da África do Sul. Aquilo sim: uma política de verdade, assumir que os pretos e os outros são inferiores aos brancos, escrever isto na lei! O Presidente Salazar, meditou, não tinha coragem para isto! Ou talvez essa atitude menos firme com os cafres se devesse ao facto de o Presidente não se deslocar às colónias... Achava estranho que os filhos fossem “portugueses de 2ª”, mas isso devia ter explicação; confiava no seu Governo. Agora estava velho e tinha tantas dúvidas! Tinha-se dado o fim do Império, os filhos internaram-no num horrível “Lar de Idosos”, para os lados de Belas. Pensava muito, os outros velhos incomodavam-no. Alguns filhos tinham-se zangado com ele, a mulher falecera. Não conhecia, sequer, todos os netos que sabia ter. Um dia, esmagado pelos pensamentos e pela solidão, resolveu recapitular a sua vida. Tantos alunos massacrara com pancada! E os filhos, a mulher, meu Deus! Afinal participara numa brutalização dos outros e de si mesmo! Tinha sido um carrasco? Mas fizera tudo para cumprir! “Se soubesses quanto custa mandar, preferias obedecer toda a vida”, essa frase de Salazar andara-a ele a colar em paredes de escolas. Mas Salazar tinha preferido mandar toda a vida!? Sentiu-se mal, chamou Joaquim, o único filho que o visitava, nos últimos tempos. “Faz-me um favor! Põe um anúncio nos jornais, “Peço desculpa a todos com quem nunca fui jantar, apesar de convidado, aos que tratei com distância, a todos os que espanquei. Contactem-me!” Não ficara com um único amigo, em quarenta anos, só agora o percebia. Telefones, também indicara: 98 3234456, e 555 345 121. Os anúncios, assinados “Professor José Aboim”, não tiveram resposta. O filho criou-lhe um e-mail, por piedade, mas também cínico: “professoraboim@kaza.com” Meses depois, foi ver o pai, já próximo do fim. Disse-lhe: “chegou uma resposta, pai, o tipo diz que talvez te perdoe, mas não tem tempo para te visitar...”

Carlos Mota,

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

«Como diz Sofia Silva, que tem feito observações sistemáticas dos universos juvenis no interior da escola, “estes jovens já não vivem em tensão com a escola, não fazem escolhas, porque já desistiram de dar sentido à sua existência na Escola. (...) A escola pretende incluir na sua ordem aquilo que lhe é estranho, aquilo que corresponde ao diferente. Neste esforço de inclusão, que quase parece ser um esforço de anulação da diferença, a escola evita o questionamento de si, evita a pergunta sobre ela própria como lugar de tensões”.»

Matos, Manuel, *O Ensino Secundário esse desconhecido (IV)*

In *Página*, Janeiro de 2006

As aulas de substituição ou substituição?

espécie de “laboratório” que medisse a capacidade de resistência profissional perante um grupo de alunos. Dos relatos que fui ouvindo, percebi que o mérito dos docentes se media pela capacidade criativa face ao “faz-de-conta”: jogo do “sudoku”, o visionamento de um filme qualquer, força, passando por insultos e actos claros de indisciplina, até experiências com algum cariz pedagógico como supervisão de trabalhos de casa, discussão de temas interessantes que cativaram a “plateia”, até acompanhamento ao campo de jogos para que os alunos pudessem exprimir o que lhes ia... no corpo. Tudo como se um professor ao adquirir a qualificação académica e profissional (com o estágio) se tornasse num especialista de “tudo-um-pouco”, e já não precisasse de se preparar previamente e planificar o seu trabalho.

Não entendo também como foi possível recorrer ao argumento de que os professores do ensino secundário não devem ocupar-se dos alunos dos outros ciclos. Como se a escola fosse um conjunto de “condomínios fechados” e não uma instituição que tem de responder a todos os alunos, nomeadamente àqueles para quem ela lhes é estranha.

Lanço o repto: as aulas de substituição não têm sentido!

Não é uma ausência imprevista que vai transformar uma actividade improvisada numa aula previamente preparada, integrada no plano de estudos dessa turma. Por outro lado, estas actividades de



© Ana Alvim

substituição, não sendo consideradas como serviço extraordinário, integram-se no horário regular do professor. O que poderá ter sentido, é garantir os meios para que se concretizem, dentro do Projecto Educativo e do Plano de Actividades Previstos e, que os alunos, no período de ausência do professor, se ocupem em actividades na sala de estudo, nos clubes, actividades de TIC; leitura, pesquisa bibliográfica e actividades desportivas orientadas, actividades oficiais, musicais e teatrais, ou seja, nada mais do que aquilo que foi previsto pelo ME, quando em Agosto lançou as orientações e, que implica que a escola funcione como um todo organizado e articulado e, se possível, democraticamente...

Mais do que um funcionário público, submisso e obediente, preocupado essencialmente com a sua carreira individual, o professor deve assumir uma atitude crítica e responsável do seu papel profissional, articulando-a com o trabalho colectivo em que se tem de integrar obrigatoriamente na escola em que trabalha.

DO SECUNDÁRIO

Fernando Santos
Escola Secundária
de Valongo



Sorbonne, Paris

Breves do Superior Em França

A COR das escolas

Recolha e tratamento
das notícias
Andreia Lobo/AFP

Estágios: a “parte visível do Iceberg”, diz a Federação de Associações Gerais de Estudantes

A mobilização actual de estagiários desencadeada em Setembro do ano passado em França através da criação do movimento “Geração Precária” [www.generation-precaire.org], que tem contestado o abuso do recurso aos estágios como alternativa à contratação de trabalhadores, é “apenas a ponta do Iceberg”, diz a Federação de Associações Gerais de Estudantes (FAGE).

Denunciando o que considera ser um “problema estrutural e cultural” a federação de estudantes recordou que “os jovens diplomados que não encontram trabalho, cada vez mais numerosos, são obrigados a aceitar empregos sub-qualificados, precários, temporários e contratos a prazo”. “Os que não estão nestas condições acumulam estágios na esperança de enriquecer o currículo”, acrescenta a FAGE.

Tendo em conta este cenário, a associação pediu aos diferentes organismos de formação e empresas envolvidas na execução dos estágios que se comprometam “numa tentativa de responsabilização com o objectivo de voltar a dar ao estágio uma vertente pedagógica refazendo-o enquanto período de aprendizagem a tempo inteiro e não como mão-de-obra barata para as empresas”.

Os estudantes exigem medidas concretas que favoreçam o acesso dos jovens licenciados ao mercado de trabalho e pediram a organização de uma “conferência nacional para a inserção profissional dos jovens diplomados do Ensino Superior ainda no início de 2006”.

O movimento “Geração Precária” tinha exigido, já no final do ano passado, que a situação dos estagiários fosse regulamentada no código de trabalho. Exigiu também então o aumento progressivo da remuneração [para evitar os estágios de longa duração], a determinação de um intervalo entre a realização de estágios e uma quota de estagiários nas empresas e serviços tendo em conta o número de trabalhadores assalariados.

Melhorar o sucesso universitário

Aumentar as taxas de sucesso na conclusão do primeiro ciclo de estudos universitários, ou seja, nas licenciaturas, constitui um “desafio suplementar” na promoção da igualdade de oportunidades no Ensino Superior, afirma o ministro francês daquela pasta, François Goulard.

Partindo da constatação de que “41 por cento dos estudantes não completam este ciclo de estudos, saindo da universidade sem diploma”, Goulard prometeu uma “atenção sustentada” e uma política ministerial para contrariar o fenómeno visto como uma “selecção social profundamente anormal”.

CPU quer “autonomia real” para os estabelecimentos de Ensino Superior franceses

A Conferência dos Presidentes das Universidades (CPU) francesas, um órgão semelhante ao Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, concorda com a proposta de favorecer uma “real autonomia” das universidades, feita pelo ministro do Interior Nicolas Sarkozy, mas mostra alguma reserva no que toca a uma primeira experiência de autonomia implementada em três estabelecimentos de ensino. “A autonomia é insuficiente”, alerta a CPU, até porque ela está prevista na lei mas não na prática. “Somos portanto totalmente favoráveis a uma verdadeira autonomia com reais possibilidades de escolha por parte das universidades”, declarou à AFP, Yannick Vallée, dirigente da CPU. Evocando os três pontos assinalados pelo ministro – autonomia nos programas de investigação, autonomia no recrutamento de uma parte do corpo docente, e autonomia na procura de meios de financiamento inovadores – Vallée afirmou que as universidades já têm um papel importante na escolha dos professores e procuram os seus modos de financiamento. “Sem isso não poderíamos viver”, sublinhou.

No que toca à autonomia dos programas de investigação Vallée considera que as universidades devem dispor de um orçamento global em vez de os fundos serem distribuídos pelos diversos laboratórios universitários pelo ministério do Ensino Superior. Todavia, frisou Vallée, “esta disposição consta já no projecto de lei que está para ser aprovado no Parlamento”.

Greve contra redução de vagas no Ensino Público

Os estudantes da Faculdade de Desporto de Poitiers realizaram uma semana de greve e várias manifestações nas ruas daquela cidade. O protesto visou a decisão anunciada a 21 de Dezembro de reduzir em 50 por cento, de 800 para 400, os lugares disponíveis para o Certificado de Aptidão para os Professores de Educação Física e Desportiva (CAPES) que dá acesso a um lugar no ensino público, a nível nacional. Em 2006 haverá 9 mil candidatos para 400 lugares. A Faculdade de Desporto de Poitiers conta com 1.100 estudantes.

POLÉMICA EM TORNO DA DESIGNAÇÃO EURO NOS NOVOS PAÍSES DA UE

A ideia de vários dos novos membros da União Europeia (UE) adaptarem a palavra euro aos respectivos idiomas está a levantar polémica. Moeda oficial em 12 países da UE (França, Espanha, Alemanha, Áustria, Finlândia, Irlanda, Grécia, Portugal, Luxemburgo, Itália, Bélgica e Holanda) desde 2002, o euro deverá entrar em vigor nos dez novos países membros a partir de Janeiro de 2007.

Porém, há alguns meses, Letónia, Lituânia, Eslovénia, Malta e Hungria protestaram junto da Comissão Europeia por causa da designação a adoptar para a divisa nos seus países em função dos seus idiomas. Assim, enquanto os eslovenos sugerem "evro" e os malteses "ewro", os letões pedem "eiro", os lituanos querem "euras" e os húngaros exigem o "euró".

A Letónia, que deverá começar a usar a moeda única apenas em 2008, é a nação mais firme no seu propósito. Em Janeiro passado, decidiu designar a moeda única europeia de "eiro", explicando que o ditongo "eu" não existe na língua letã.

A Comissão Europeia, porém, reafirmou recentemente que as moedas e as notas de euros emitidas pela Letónia deverão trazer a grafia "euro" e não "eiro". "É importante que as moedas e as notas de euro sejam reconhecíveis e que a sua autenticidade não dê margem para dúvidas", refere Amelia Torres, porta-voz do comissário europeu dos Assuntos Económicos e Monetários, Joaquín Almunia. O tratado de adesão à UE ratificado pelos cinco países em questão especifica que a designação oficial da moeda única é euro.

Os holandeses, que presidiram à UE no segundo semestre de 2004, mobilizaram grandes esforços para chegar a um acordo sobre o assunto, propondo conservar o radical "eur", tolerando as diversas inclinações dos idiomas nacionais. Mas a ideia não foi aceite por recusa de dois dos cinco países: a Letónia e Malta.

O governo maltês já anunciou que adoptará oficialmente a palavra euro, mas permitirá o uso de "ewro" em todas as transações locais, inclusivamente as oficiais. Ao mesmo tempo, reservou-se ao direito de adoptar a sua grafia caso outro país da UE seja autorizado a fazer o mesmo.

Fonte: AFP

Uma agressão cometida no fim de Janeiro contra uma professora do colégio Lenain-de-Tilmot, em Montreuil, no distrito de Seine-Saint-Denis, em França, foi mais uma a juntar-se a muitas outras agressões de que foram vítimas docentes nos últimos dez anos em França.

Lembremos alguns casos divulgados pela France Press.

Em 15 de Junho de 1996, uma professora de 31 anos foi agredida por golpes dados com um taco de baseball por um aluno que a esperou à saída de um liceu em Villeneuve-la-Garenne. Em 18 de Agosto de 1996, um professor de Inglês do liceu de Dax, em Landes, entrou em estado de coma irreversível depois de ter sido agredido por um seu aluno e um amigo deste. Morreu alguns dias mais tarde. O seu agressor, um rapaz de 19 anos, considerava o professor responsável por lhe ter sido aplicada a pena de expulsão da escola durante uma semana. Aluno e cúmplice foram condenados a 10 anos de prisão.

Em 14 de Outubro de 1997, uma professora de Artes Plásticas, da escola de Salon-de-Provence, deu ordem de expulsão a um aluno da 5.ª classe. O aluno reagiu à ordem empunhando e disparando uma pistola na direcção da professora. Errou o alvo. O aluno foi expulso da escola.

Em 20 de Maio de 1998, um professor de Educação Física numa escola de Cergy foi agredido duas vezes no mesmo dia por um aluno que ele tinha expulso da aula. O aluno agrediu-o a murros durante a manhã e voltou à carga durante a tarde, armado com uma faca e acompanhado por mais três amigos armados com barras de ferro. O professor, protegido por outros alunos, ficou apenas ferido.

Em 26 de Outubro de 1999, um professor numa escola profissional em Dunkerque, no recreio da escola, foi atingido com um martelo, na parte de trás da cabeça, depois de se ter esquivado a um golpe dirigido à face. O aluno, autor da agressão, foi condenado a quatro anos de prisão efectiva.

Em 8 de Dezembro de 2000, um professor de Espanhol de uma escola de Seine-et-Marne foi ferido nas costas, por golpes de uma faca empunhada por um dos seus alunos, de 13 anos de idade, enquanto escrevia no quadro.

sional de Vitry-Sur-Seine foi agredida por um adolescente de 16 anos, no exterior da escola. O aluno está sob inquérito.

Em 17 de Janeiro de 2006, um professor de Inglês da escola Travail, em Bagnelet, foi agredido por um aluno da 6.ª classe que se havia introduzido na sua sala de aula. O aluno foi suspenso.

Estas são algumas das agressões cometidas por alunos contra professores em escolas francesas na última década e têm um ponto em comum, são agressões cometidas por rapazes. As agressões físicas cometidas por discentes entre si são da ordem das centenas por ano. Esta é uma realidade comum à escola que se massificou sem se ter transformado. O ambiente escolar parece assemelhar-se cada vez mais ao que caracteriza o ambiente prisional. Também nas prisões a violência entre presos é maior do que a cometida sobre as autoridades prisionais. Nas prisões e nas escolas os presos e os alunos organizam e disputam um poder próprio.

O problema da violência no meio escolar exige um estudo atento. Por um lado, porque é necessário entender as causas e perceber o que le-

Agressões cometidas sobre docentes nos últimos dez anos em França

Em 11 de Janeiro de 2001, um professor de uma escola de Tourcoing foi ferido à fachada por um seu aluno a quem o docente havia repreendido por aquele chegar sempre atrasado.

Em 24 de Outubro de 2001, um adolescente de 16 anos foi acusado de «tentativa de homicídio» por ter tentado atirar para o vazio, da varanda de um 4.º andar, um seu professor.

Em 7 de Janeiro de 2003, uma professora de Matemática de 30 anos de idade, de um liceu profissional de La Garenne-Colombes, foi ferida à fachada, depois de ser fechada numa sala de aula, por um aluno de 16 anos. O aluno foi mais tarde condenado a seis meses de prisão efectiva.

Em 5 de Junho de 2003, a uma centena de metros de uma escola de d'Aulnay-sous-Bois, onde ensinava, um professor de História, de 28 anos de idade, foi agredido com golpes aplicados com tacos de baseball empunhados por seis ou sete jovens desconhecidos.

Em 26 de Setembro de 2003, o director de uma escola de La Ciotat, no pátio da escola, foi mortalmente atingido por uma facada. A investigação a este assassinato ainda continua em curso.

Em 16 de Dezembro de 2005, na escola profissional Louis-Blériot, um professor de Artes Plásticas foi ferido a murro, no interior da sala de aula, por um dos seus alunos. O inquérito ao aluno ainda continua.

Em 16 de Janeiro de 2006, uma professora do liceu profes-

va crianças, adolescentes e jovens a cometerem actos violentos num espaço que se supõe ser de educação. Por outro lado, porque é preciso perceber o que é necessário mudar para que a escola aberta a todos seja lugar de estudo e não mero espaço de distração e violência. Pode o sistema escolar continuar a ser o que é? Os espaços de aprendizagem devem ser organizados de outra maneira?

Em Portugal, ao invés de estudarmos a nossa realidade e de pensarmos outros caminhos, preferimos copiar e importar acriticamente as práticas alheias, mesmo quando o resultado de tais práticas está à vista. Por causa do nosso atraso e da nossa posição periférica em relação à Europa, tudo nos chega cá com atraso, mas chega. E a violência escolar também chegará a não ser que experimentemos trabalhar cooperativamente escolhendo a criatividade em vez da cópia e da imitação.

BREVE

José Paulo Serralheiro

Interesse pela energia nuclear ressurge em todo o mundo

BREVE

Deborah Claude
AFP/Página

O interesse pela energia nuclear, uma velha inimiga do movimento ambientalista, está de regresso em muitos países, onde questões de dependência energética e o aumento do custo dos combustíveis fósseis provocaram mudanças políticas. No final de Janeiro, a Grã-Bretanha anunciou a intenção de fazer uma consulta pública sobre o futuro das suas fontes energéticas, ressuscitando o espectro de um regresso à energia nuclear, e a França defendeu o recurso ao nuclear como parte do futuro da política energética na União Europeia. Estima-se que os combustíveis fósseis respondam por cerca de 80 por cento da energia mundial, mas a produção de gás e petróleo poderá atingir o seu limite nas próximas três décadas, afirmam alguns especialistas.

Jean-Marie Chevallier, director da Cambridge Energy Research Associates e professor da Universidade francesa de Paris-Dauphine, considera “lógica” a discussão sobre energia nuclear na actual conjuntura.

A dependência europeia do gás estrangeiro veio à superfície nas últimas semanas, depois de um impasse entre a Rússia e a Ucrânia no início do ano, que provocou a redução temporária do abastecimento a alguns países da União Europeia. Além disso, preocupações ambientais e a ideia de que as energias



O interesse de muitos governos pela energia nuclear volta a ser um facto. Tal situação deve promover o interesse dos cidadãos em conhecer os prós e os contras de tal opção. O papel dos professores, nestes debates, é particularmente sensível.

renováveis não são capazes de substituir os combustíveis fósseis, trouxeram a energia nuclear de regresso à ordem do dia. A energia nuclear parece ser “uma solução parcial”, afirma Chevallier, que reforçou que apenas três países europeus decidiram recentemente construir novas centrais nucleares: França, Finlândia e Roménia.

“Entre os países que sentimos estarem a começar a pensar na energia nuclear na Europa estão a Grã-Bretanha, Espanha, Suíça e Holanda, que acabou de prolongar a vida útil de uma central por mais 20 anos”, acrescenta.

O comissário europeu para os assuntos económicos Joaquin Almunia disse recentemente que seria “suicídio” os governos europeus absterem-se da energia nuclear.

Durante um encontro em Bruxelas, o ministro das Finanças francês, Thierry Breton, explicou a visão de Paris sobre o que deve ser o futuro da política energética na União Europeia. De acordo com ele, a política energética europeia deveria levar em consideração “o crescente aumento da tensão em todo o mundo na situação entre fontes e procura de petróleo e gás, e mudanças climáticas”, afirmou. “Manter a contribuição da energia nuclear no menu energético europeu e preservar a posição tecnológica e industrial europeias neste campo, são questões de importância estratégica para a União Europeia”, disse.

Na França, um líder exportador de electricidade na UE, quase toda a electricidade (80%) do país tem origem nuclear.

Mesmo na Alemanha, onde a oposição à energia nuclear é mais consolidada, o debate também está de regresso.

Chevallier destaca que os receios sobre as mudanças climáticas e o reconhecimento da necessidade da redução das emissões de gases causadores de efeito estufa, foram outros argumentos favoráveis à energia nuclear. “A Finlândia, um país democrático e muito preocupado com problemas ambientais, decidiu construir uma central nuclear em vez de usar gás vindo da Rússia”, diz. Nos Estados Unidos, onde a questão do nuclear não é um tema tão quente entre a opinião pública, as autoridades estão ansiosas em adquirir um Reactor Europeu a água Pressurizada (European Pressurized Reactor, EPR) de terceira geração, desenvolvido em conjunto pelo grupo nuclear francês Areva e pela alemã Siemens.

No Japão, o gigante energético Toshiba revelou ter dado preferência à construtora de centrais nucleares americana Westinghouse sobre a concorrente General Electric. A Westinghouse construiu 49 reactores nucleares em funcionamento nos Estados Unidos contra 35 produzidos pela General Electric. A concorrência aberta pela Toshiba ocorre num momento em que o Japão se mostra ansioso por relançar o seu programa nuclear civil.

Enquanto isso, o Governo Chinês lançou um projecto de 50 biliões de dólares com o objectivo de construir 40 reactores até 2020. E na França, Jacques Chirac anunciou recentemente planos para desenvolver o protótipo de um reactor de quarta geração que estaria a funcionar em 2020.

TRABALHADOR-ESTUDANTE

Empresas parisienses assinam acordo com trabalhadores-estudantes

Várias empresas da cidade de Paris assinaram recentemente um acordo para permitir que os trabalhadores-estudantes possam dar seguimento à vida estudantil sem prejuízo da sua actividade laboral.

O documento, intitulado “Carta de Paris para o sucesso dos trabalhadores-estudantes” partiu da iniciativa da Mutual de Estudantes e da autarquia da capital francesa, tendo sido assinada por diversas empresas de distribuição, cadeias de *fast-food*, a rede de transportes de Paris ou a Radio-

France. “Através deste acordo, as empresas comprometem-se a otimizar os horários de trabalho em função do tempo de estudo dos estudantes ou a autorizar a dispensa antes da realização de exames”, explica Sandrine Mazetier, adjunta para os assuntos da vida dos estudantes da “Mairie” de Paris.

As empresas e as universidades parisienses comprometem-se igualmente a participar na elaboração de um “repertório de boas práticas”.

Resgatar a memória do futuro da escola

A museologia da educação, uma área que compreende o estudo, salvaguarda e difusão de bens patrimoniais de interesse histórico-educativo, tem vindo a conhecer um crescente interesse por parte dos investigadores. Divulgada internacionalmente, só em tempos mais recentes tem merecido a atenção dos investigadores ibéricos. Porém, se em Espanha o interesse passou da teoria à prática, em Portugal, apesar das iniciativas desenvolvidas por uns poucos de estudiosos, faltam ainda estruturas e apoio institucional que permitam consolidá-la e divulgá-la junto do grande público.

Em 2001, investigadores de Portugal e Espanha deram os primeiros passos para a constituição de uma Rede Ibérica de Museologia Pedagógica, através da realização do I Fórum Ibérico de Museologia Pedagógica, organizado pela comissão instaladora do Museu Pedagógico da Galiza (MUPEGA) – que viria a ser inaugurado três anos mais tarde, em Outubro de 2004.

Nesse encontro, foram criadas as bases para o intercâmbio regular de conhecimentos, práticas de investigação e experiências no âmbito temático da museologia educativa, do património escolar e da infância. Foi também nesse ano que se constituiu, em Portugal, a Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e Educação (RIHMIE), dinamizada, em grande medida, pela professora e investigadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Margarida Louro Felgueiras. Em 2003, formalizava-se a instituição da Sociedade Espanhola para o Estudo do Património Histórico-Educativo.

Cinco anos depois do primeiro encontro, o cenário dos dois lados da fronteira é substancialmente diferente: “os galegos tiveram o apoio do secretário regional de educação, nomearam um director científico para a criação do museu, foi criada uma lei orgânica que regulamenta a sua actividade e o poder político disponibilizou os meios financeiros e materiais para a sua concretização”, explica Margarida Louro Felgueiras.

Em Portugal o processo está emperrado. Apesar de reconhecer que as instituições universitárias espanholas são em muito maior número e possuem, por isso, uma maior massa crítica e recursos financeiros que lhes permitem concretizar rapidamente os seus projectos, Margarida Louro Felgueiras assegura que “por cá ainda não



© Ana Alvim

conseguimos sequer mobilizar a classe política para este projecto. Mesmo a nível científico somos ainda poucos”.

Prova disto é o facto de ter estado agendada a realização do II Fórum Ibérico no nosso país, há dois anos, adiado por questões conjunturais relacionadas com o atraso na recolocação de professores, a quem se dirigia, mas também debatendo-se com falta de apoios institucionais e por se verificar, ainda, uma escassa produção científica nesta área. E “nem sempre é fácil”, desabafa, mobilizar pessoas para um trabalho moroso, como é o da investigação, sem ter recursos. Apesar das contrariedades, garante que a sua realização poderá ocorrer no princípio do próximo ano.

“Em Portugal o cenário não é animador. Apesar de existirem projectos e iniciativa, não vejo que seja possível, a curto prazo, ultrapassar as dificuldades. E hoje estamos mais longe do que há sete ou oito anos. Há um desalento generalizado e a ideia de que não vale a pena lutarmos por bens comuns”, diz Margarida Felgueiras, salientando a importância de os professores, em termos práticos, poderem contribuir para a inversão deste cenário.

“É preciso que os professores encarem a salvaguarda do património escolar, tanto em termos materiais como documentais, como uma herança a preservar. Quanto mais não seja porque ele pode representar um trabalho interessante do ponto de vista pedagógico”. Afinal, sublinha, “visitar o passado pode ser uma boa forma de inventar o futuro”.

A investigadora cita alguns exemplos: o de Válega, no concelho de Ovar, onde existe um pequeno museu, iniciativa de dois professores locais; ou em Marrazes, no concelho de Leiria, cuja junta de freguesia, alentada pelo trabalho de outros dois professores, transformou umas dependências da junta de freguesia em local de exposição, existindo mesmo um projecto para a construção de um museu; ou ainda na Escola Superior de Educação de Santarém, onde, por iniciativa do professor Luís Vidigal (presidente da RIHMIE), se têm realizado exposições temáticas e divulgado a recolha oral sobre os jogos e as práticas lúdicas da infância além de encontros e publicações; em Murça, Trás-os-Montes, existe também uma exposição temática, que ambiciona transformar-se em núcleo museológico. Tudo isto acontece em pequenas localidades e a partir da iniciativa pontual de professores locais.

Em Espanha esta prática está muito divulgada, sobretudo nas pequenas localidades onde a memória da escola, mesmo quando fechada, subsiste como uma herança significativa da comunidade local. O exemplo da Galiza é elucidativo. Aqui há lugar para vários pequenos núcleos, transformados em centros de interpretação e de recriação da herança escolar local, ligados a uma estrutura museológica principal, com a qual trabalham em rede.

Vicente Peña Saavedra, professor de História da Educação da Universidade de Santiago de Compostela e coordenador científico do MUPEGA confirma esta opinião e afirma que a museologia da educação vive em Espanha um “momento promissor” (ver entrevista na página 37).

A valorização da escola através do conhecimento do seu passado

Margarida Louro Felgueiras
Professora e investigadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Trabalho há vários anos no inventário e elaboração de propostas, com vista a constituir um museu da escola na região do Porto, e no apoio a iniciativas de preservação promovidas por grupos de professores. O contacto com eles tem-me ajudado a reflectir sobre o abandono do património escolar e a dificuldade em congregar esforços para se conservar a memória das escolas. Vou apenas referir uma dessas razões, que se soma a várias outras: esta preocupação com “as coisas velhas” é olhada com desconfiança, como mais uma tarefa, que se propõe aos professores. Além disso, uma boa parte dos professores, sem vínculo às escolas, tendem a ignorar tudo ou quase sobre o local onde trabalham. É necessário tempo para identificar os lugares da casa, para se construir uma percepção do espaço, social, físico e cultural em que nos movemos. Mas também são necessários instrumentos teóricos, reflexão, em suma, perspectivas inconformadas para transformar a realidade, as nossas realidades.

O que existe nas escolas é um património comum, antes de mais aos professores/as, resultante da sua actividade diária, na interacção com os alunos. Faz parte da sua identidade profissional, testemunham as transformações da docência e da aprendizagem.

A profissão tem história e os edifícios, os materiais escolares, o mobiliário, a cantina, as brincadeiras das crianças, as fotos, as histórias e as vidas dos nossos colegas mais velhos, ajudam a narrá-la. E tudo isso está ao alcance da mão. Conservar, tratar, estudar, fazer pequenos projectos com os alunos acerca da história da escola, por onde passaram talvez os pais, quem sabe, os avós, é uma forma de valorizar a escola aos olhos dos estudantes, das famílias e da comunidade.

E se nas escolas há alunos de diversas procedências geográficas ou étnicas, é uma oportunidade de valorizar a participação de todos, dando a conhecer, uns aos outros, formas diferentes de escola, de educação, de aprendizagem.

É também um meio para ajudar a construir a difícil categoria de tempo, trabalhando com ela de forma concreta; de se construir na observação, no registo e pela execução prática, noções básicas de conservação, que liguem conhecimentos científicos à prática da preservação e valorização dos materiais e da memória colectiva no campo da educação, envolvendo os alunos, de uma forma activa, estendendo esse envolvimento às próprias famílias.

Aparece como uma mais valia no envolvimento da escola na comunidade e uma forma efectiva de inovar nas práticas escolares. As inovações em educação ocorrem geralmente quando, através de pequenas transformações, logramos alterar as práticas quotidianas.

A herança cultural é um bem de todos e de cada um. Salvaguardá-la é uma responsabilidade colectiva e um exercício de cidadania.



© Ana Alvim

História de um museu que nunca chegou a sê-lo

Em 1993, Margarida Felgueiras iniciou um estudo sobre o Instituto do Professorado Primário que, alguns anos mais tarde, viria a tornar-se a sua tese de doutoramento. Ao longo da sua investigação, por circunstâncias várias, teve de assegurar a guarda do espólio do referido Instituto - mobiliário e documental com interesse histórico, conseguindo congregando os esforços da então Inspeção Regional de Educação, da Direcção Regional de Educação do Norte e da Câmara Municipal do Porto, no sentido de assegurar a sua salvaguarda.

Quatro anos mais tarde iniciou a elaboração de um projecto para a criação do Museu Vivo da Escola Primária, em parceria com o Pelouro da Educação da Câmara Municipal do Porto, objectivo final do conjunto patrimonial que havia sido guardado e outro, entretanto recolhido.

O projecto foi objecto de financiamento público e nele trabalharam, de 1997 a 2001, uma equipa multidisciplinar de investigadores - cujo coordenador científico era Rogério Fernandes, da Universidade da Lisboa - que, em conjunto, procederam à definição da filosofia que deveria reger o novo museu; a um inventário detalhado do património escolar em todo o concelho do Porto; ao acompanhamento e discussão com os arquitectos da elaboração do projecto de reabilitação arquitectónica de um edifício escolar para a constituição de um núcleo museológico.

A ideia era criar um museu sectorial da educação - escola primária, aberto ao público em

geral, mas particularmente vocacionado para a infância, a juventude e a terceira idade, com o apoio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Na altura, foi assinado um acordo de parceria entre a Câmara Municipal do Porto e a UP, segundo o qual a autarquia cederia o espaço e daria apoio logístico ao desenvolvimento do projecto. O Museu ficaria situado no edifício do primeiro jardim-de-infância público, criado na cidade do Porto, construído no início do século XX e classificado como Edifício de Interesse Municipal, localizado na Foz Velha. Algum tempo mais tarde, quando estava em elaboração o caderno de encargos obrigatório para concurso público, as eleições autárquicas levaram o executivo social-democrata ao poder.

Os responsáveis pelo pelouro da educação e da cultura do novo executivo declinaram então o interesse no projecto, afirmando o primeiro que “não via qualquer interesse na criação do museu, não estava nas suas prioridades, nem a longo prazo”, enquanto o segundo afirmava não dispor de verbas para a sua concretização, explica Margarida Louro Felgueiras.

No final, lamenta os vinte mil contos gastos, que o projecto obtivera de financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, além do dinheiro que o executivo pagou pelo projecto de arquitectura que não executou e, sobretudo, “cinco anos de trabalho de uma equipa que não deram em nada”.

O edifício foi entretanto atribuído à Junta de Freguesia da Foz do Douro e o espólio está agora fechado numa sala da escola básica de 1º ciclo nº3, na Praça da Alegria, à espera de melhores dias.

Ricardo Jorge Costa

Vicente Peña Saavedra é Coordenador Científico do Museo Pedagógico da Galiza, Professor Titular de História da Educação da Universidade de Santiago de Compostela e um dos principais responsáveis pela investigação e dinamização da museologia da educação em Espanha. Nesta curta entrevista, explica, entre outros temas, porque considera que os professores e a comunidade educativa têm um papel preponderante neste processo.

No decurso das duas últimas décadas houve um ressurgimento do interesse pela museologia da educação. Na sua opinião, que motivos poderão estar na sua origem?

Julgo que a explicação para o ressurgimento do interesse pela museologia da educação decorre da conjunção de uma série de factores socioeconómicos e culturais, dos quais se poderão destacar, entre outros, o encerramento de muitas escolas nas zonas rurais, a crescente valorização de testemunhos materiais e imateriais da escola, o crescente interesse da história da educação por temas e referências de análise - durante muito tempo desvalorizadas -, a consideração da escola como instituição geradora de uma cultura própria, e sobretudo, talvez, a tomada de consciência para a necessidade de recuperação dos vestígios da educação do passado para uma reconstrução científica e exploração intelectual mais cuidada.

Considera que as entidades públicas, em particular as escolas e os professores, estão devidamente sensibilizadas para a salvaguarda do património educativo? Não acontece frequentemente deitar-se fora material com interesse patrimonial julgando tratar-se de “velharias”?

Felizmente, isso acontece cada vez menos. Mas esse tipo de mentalidade não está de todo erradicada, sucedendo com mais frequência do que seria desejável o facto de pessoas associadas a um certo grau de “sensibilidade cultural” não serem capazes de diferenciar o que é um objecto velho e sem utilidade daquilo que é uma peça velha ou em desuso mas que contém um inequívoco valor patrimonial. De facto, continua a não se distinguir para além do velho e do novo, ignorando-se a existência de outras categorias. E esta percepção está bem presente no que se refere ao mundo da cultura educativa.

De qualquer maneira, observamos, felizmente, que as experiências que se têm vindo a verificar ao longo dos últimos anos no campo da museologia da educação contribuíram para neutralizar, ou pelo menos mitigar, essa corrente de opinião tão generalizada. O que implica, por vezes, que se tenha passado ao extremo contrário, isto é, sobredimensionando o valor de certos objectos com fins especulativos ou comerciais, algo que também se nos afigura consideravelmente perigoso.



© Ana Alvim

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

Património histórico-educativo é um referente da nossa identidade

Qual é, na sua opinião, a melhor forma de sensibilizar os professores para a protecção deste património?

Em primeiro lugar informá-los e demonstrar-lhes que no seu local de trabalho há por vezes verdadeiros tesouros da cultura popular comunitária que, para bem da humanidade e da comunidade local, vale a pena salvaguardar e dar a conhecer, já que configuram pequenos indícios de uma herança comum que ajudam a dar um sentido de coesão a toda a comunidade.

Em segundo lugar penso que se devem procurar exemplos, seja a nível interno como externo, para que sirvam de referência. Não para fazer igual, mas pelo menos para tomar em consideração. O mote deve ser sempre: se os outros o fizeram, porque não podemos nós fazê-lo?

Finalmente, diria que nestes processos se deve sempre tentar implicar toda a comunidade, dos mais novos aos mais velhos, dos alunos aos professores, até às autoridades locais. Foi algo assim que nos propusemos fazer no Museu Pedagógico da Galiza, através de um certame escolar que vai já na sua terceira edição e se intitula “Memória e Recordação da Escola e

da Infância”. Nele, de uma ou outra forma, participam todas as comunidades educativas e as comunidades locais.

Qual poderá ser o interesse pedagógico e cultural do estudo e da divulgação do património histórico-educativo para as actuais e futuras gerações?

Antes de tudo devo dizer que a valorização de testemunhos do passado de carácter material e imaterial supõe um enriquecimento por incremento e diversificação do nosso património cultural, do qual não pode, ou não deve, excluir-se o património escolar.

De resto, devo sublinhar que a apropriação do património histórico-educativo por parte das novas gerações supõe um enriquecimento intelectual para as mesmas e um meio para se reencontrarem com alguns dos referentes básicos que configuram, desde a infância, a sua própria identidade.

Acima de tudo, o património educativo ajuda a formar uma consciência histórica nos educandos, dimensão sem a qual se torna muito difícil desenvolver-se e situar-se perante a vida.

A mudança de perspectiva que representa ver uma peça como um objecto velho e caduco para uma conceptualização que a encara como bem patrimonial representa uma mudança qualitativa de primeira ordem, que comportará consequências de notável alcance nas gerações vindouras.



© Adriano Rangel

Peregrinação de um imigrante
e uma jornalista com vontade de ajudar

O visto de Constantino

RETRATOS
Andreia Lobo

Há histórias assim. Escreve-se-lhes um fim, mas acabam por ter uma sequela. Tão inesperada que nos obriga a escreve-la.

Mais de um mês depois do desaparecimento de Constantino Shishkovskiy. Recebo uma chamada do Sindicato dos Jornalistas. Alguém telefonara para lá à minha procura. Maria José, a funcionária do sindicato não fornece o contactos de, nem, a ninguém, como é óbvio. Então telefona a por a questão: “Anda uma assistente social atrás de si por causa de um imigrante ucraniano e deixou um número para que a contactasse...” Tratava-se de Luísa Pires, dos Serviços Sociais do Hospital Geral de Santo António, no Porto, onde Constantino dera entrada a 13 de Dezembro com uma “pneumonia complicada”. Consequência das noites dormidas em bancos de jardim. Ou, como Constantino parece gostar mais de dizer, um dos males da vida passada entre “a natureza”.

Meio inconsciente, quase sem respirar, Constantino fora socorrido nas urgências. Estivera internado nos Cuidados Intensivos. Acamado durante um mês. Mas finalmente prestes a ter alta médica. O seu estado clínico apenas a requerer a continuação das sessões de fisioterapia iniciadas devido à perda de força muscular. Algo que dispensará Constantino do internamento. Mas não do hospital.

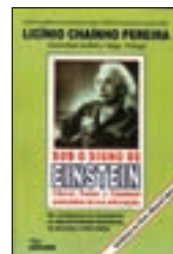
Luísa Pires, a “super-mulher”. Sabendo da sua condição de sem-abrigo a assistente social conseguiu uma cama para hospedar Constantino num lar. Pelo menos durante o tempo necessário para terminar as sessões de fisioterapia que ainda lhe restam. Da recuperação depende o futuro de Constantino e isso assusta-o. Talvez resida nesse medo a falta de empenhamento que o fisioterapeuta diz sentir da parte dele nos exercícios. É no fim de uma dessas sessões que finalmente encontro Constantino. O seu aspecto é de longe muito mais saudável do que da última vez em que nos vimos. Pijama azul desmaiado bem a condizer com a cor dos seus olhos. Conversamos, enquanto o Mensageiro o empurra numa cadeira de rodas até ao quarto. Constantino explica-se. Mas há pedaços da história que não têm de ser explicados. Fazemos o ponto da situação. Há a possibilidade de emprego numa serralhinha. Ficará algures entre o Porto e Vila do Conde. Há um alojamento próximo do local de trabalho. É Luísa Pires, a “super-mulher”, como carinhosamente a baptizo, que está a tratar de resolver estes dois problemas de Constantino. Diz-me que está apenas a fazer o seu trabalho. Mas nem sempre há gente assim.

A falta que faz um Consulado da Ucrânia no Porto. O Mensageiro deixa Constantino junto à cama. Ele levanta-se da cadeira de rodas e pouco tempo consegue permanecer de pé. Senta-se na cama. O seu internamento no hospital teve danos colaterais. A perda do “passaporte externo” da Ucrânia, indispensável para obter o visto de permanência em Portugal. A ele se juntam outros documentos: um contrato de trabalho, declarações da Segurança Social, impressos de preenchimento presencial. Inevitável ainda, pelo menos, uma deslocação à Embaixada da Ucrânia em Lisboa. Constantino está preocupado com a eventual reacção do futuro patrão quando ele tiver de pedir um dia de “folga”. Inquieta-o o facto de não se saber apto ou não para o tipo de trabalho que lhe será pedido. Mas antes das dificuldades que só se adivinham, Constantino teve de fazer algo muito mais difícil. Escrever à esposa sem ter dinheiro para lhe enviar, engolindo a vergonha acumulada em anos sem contacto. É que ter um novo “passaporte externo” implica apresentar alguns documentos originais que só os familiares lhe poderão enviar: o “passaporte interno” da Ucrânia e a certidão de nascimento. A carta estava escrita há uma semana quando seguiu pelo correio. Três dias de viagem. E uma mulher receberá do seu marido as explicações possíveis.



O Olho de Alá
Rudyard Kipling
Campo das Letras - pp. 38

O Olho de Alá aborda os temas da relação entre a arte e a ciência e analisa os escolhos e dilemas com que se defrontam os pioneiros em ambos os campos. A nossa época, ofuscada por inovações tecnológicas, pode encontrar neste conto (cuja acção se situa na Idade Média, um período tradicionalmente considerado obscurantista), uma mensagem prismática.



Sob o Signo de Einstein
Ciência, poesia e cidadania: postulados da sua articulação
Licínio Chaínho Pereira
Centro de Estudos do Humanismo Crítico - pp. 190
(Pedidos para: Urbanização do Salgueiral, Rua de cabo verde 108, 4810-078, Guimarães)

Este livro é, segundo o autor, um “mero trabalho de divulgação da temática ciência e poesia”, através do qual, simultaneamente, se presta uma homenagem à obra revolucionária de Albert Einstein e à poesia, com transcrição de poemas resultantes do concurso da British Association for Science Advancement.



Perscrutar e Escutar a Surdez
Organizadora: Orquídea Carvalho
Edições Afrontamento - pp. 292

O conjunto de trabalhos apresentados neste livro giram em torno da surdez, assumida enquanto diferença, e consubstanciada na busca de respostas para as questões educativas que inquietam investigadores e professores. Acima de tudo, ele pretende contribuir para o aprofundamento de das questões em análise e para a mudança e transformação da realidade educativa dos surdos no nosso país.



Formação e Práticas de gestão Curricular
Organizadora: Maria do Céu Roldão
Edições Asa - pp. 95

O estudo aqui apresentado incidiu sobre as consequências da reorganização curricular do ensino básico em duas instituições – um agrupamento horizontal e uma escola do 2º e 3º ciclos – procurando perceber de que modo escolas e professores perceberam, viveram e procuraram adequar-se às novas propostas, que vão em sentido inverso ao da cultura profissional instalada.



Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita
Perspectivas de avaliação e intervenção
João A. Lopes
pp. 159

Este livro centra-se nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, como em muitos outros países, a atitude face ao fracasso inicial destas aprendizagens é estranhamente passiva. Neste livro, apresenta-se e sugere-se uma forma de organizar serviços de apoio e intervenção que se antecipem às dificuldades de aprendizagem, e à sua caracterização e avaliação.



Outros títulos desta editora:
A História de Serena
Viajando rumo a uma escola melhor
John MacBeath
Michael Schratz
Denis Meuret
Lars Bo Jakobsen
Edições Asa - pp. 318



Investigação Naturalista em Educação
Um guia prático e crítico
Natércio Afonso
Edições Asa - pp. 223



Melhorar as Escolas
30 instrumentos para ajudar a planear, executar e avaliar as práticas educativas (Inclui CD-ROM)
Eunice Góis
Conceição Gonçalves
Edições Asa - pp. 286

O GLOBISH À CONQUISTA DO MUNDO

“Don't speak English, fale globish.” O credo de Jean-Paul Nerrière, que esteve na origem do globish – ou inglês global –, é muito simples: trata-se de simplificar a gramática e o vocabulário ingleses e tornar a língua mais falada do mundo acessível a todos.

A ideia vem de 1989, quando Jean-Paul Nerrière era vice-presidente da IBM nos Estados Unidos e responsável mundial de marketing do gigante informático. Ao falar inglês com os seus interlocutores, apercebeu-se que comunicava melhor com os japoneses do que os americanos.

“Eles compreendiam-me mais facilmente. Como ambos cometíamos erros, eles tinham menos receio de falar comigo e sabiam que podiam simplificar o inglês”, explica. A experiência repete-se com outros interlocutores não anglófonos, levando Jean-Paul Nerrière a pedir aos colaboradores americanos para modificar a sua forma de falar, procurando comunicar através de um inglês global. Assim nascia o globish.

Após a reforma, Nerrière, de 65 anos, mete mãos à obra e publica dois livros, “Fale globish” e “Descubra o globish”, editados em 2004 e 2005, que venderam 20 mil exemplares e foram traduzidos para italiano, castelhano e coreano.

“É preferível que a língua inglesa seja compreendida em todo o mundo aligeirando o vocabulário e a sintaxe. Com 1500 palavras, é possível falar o essencial do inglês”, diz Nerrière, explicando, por exemplo, que em globish “my nephew” (o meu sobrinho) se traduz por “the son of my brother” (o filho do meu sobrinho) ou “overwhelming majoritiy” (uma maioria esmagadora) pode ser o equivalente a “larga maioria”.

O professor de inglês para estrangeiros, Alaistar Gunn, duvida desta teoria e afirma que, para os jovens, falar globish seria “catastrófico”. “Que fariam eles perante os americanos, os neo-zelandeses ou mesmo os suecos?”, questiona-se Gunn.

Quanto a Nerrière, mantém a opinião de que o globish, enriquecido por vocabulário adequado a cada sector de actividade, é suficiente para se fazer compreender, recordando que esta “língua” não tem propriamente como objectivo “contribuir para apreciar livros de Oscar Wilde em versão original”.

Fonte: AFP



ANALFABETISMO

Histórias de quem não sabe ler nem escrever

“Se pudesse pegar num papel e escrever...”

A memória foi e é a sua arma contra o analfabetismo. Mas a idade tornou-a traiçoeira. É nessas alturas que sente a falta de não poder rabiscar um apontamento. “No programa da manhã da Fátima Lopes, na SIC... está lá um médico a dar conselhos e eu às vezes ouço, mas depois quero dizê-los a alguém e já não me lembro...”, desabafa Florinda Martins, 65 anos. “Se pudesse pegar num papel e escrever...”

Mais que um empecilho, ser analfabeta é agora tão só uma “tristeza”. “Passam aqueles filmes cómicos americanos, que eu até gosto de ver, mas não consigo ler as legendas... às vezes leio uma letra e aquilo desaparece...”, diz Florinda Martins com alguma graça. Sem televisão com dobragens em português, atira: “Só me interessam as telenovelas!”

Chegou a completar a 1ª classe, mas num tempo em que a escola não era a prioridade das famílias, pouco ou nada aprendeu. Apenas as manhãs eram passadas entre os cadernos. Durante as tardes trabalhava como aprendiz de alfaiate a apartar os restos de tecidos que sobravam no chão depois da ‘obra’ estar feita. “Era uma espécie de reciclagem”, compara. Separavam-se os retalhos de fazenda, entretela, tafetá e forros. Estes “desperdícios” eram depois vendidos a diferentes preços aos farrapeiros.

Com as tardes ocupadas pelo trabalho, e apenas 8 anos de idade, “fugia à escola muitas manhãs para brincar”, recorda. Do trabalho não podia fugir tão facilmente. Ao fim do dia os 50 tostões [2,5 cêntimos] que recebia de pagamento pela tarde de serviço ajudavam já nas despesas da casa.

Com as escapadelas e a necessidade de “ganhar mais algum dinheiro”, Florinda Martins começou a trabalhar também durante as manhãs para ganhar 60 tostões [3 cêntimos]. A frequentar a 2ª classe ainda acedeu ao emprego da professora para que à noite fosse a sua casa aprender mais algumas coisas. Entre cópias e ditados

nocturnos e o trabalho, a jovem ressentia-se. O cansaço venceu. “Um dia cheguei a casa e disse à minha mãe que não ia estudar mais porque vinha saturada do trabalho, ela não se opôs.” E assim deixou a escola aos 10 anos, sem acabar a 2ª classe.

“Enquanto aprendiz de alfaiate nunca me fez falta ler e escrever”, confessa Florinda Martins. Sentiria falta de saber algumas frases mais tarde, aos 14 anos, quando deixara o emprego perto do sítio onde morava, na cidade de Gaia, para ir trabalhar para o Porto. Tinha de entregar a ‘obra’ na casa dos clientes e não sabia ler o nome das ruas. A estratégia adoptada era a mais simples. De papel na mão com a direcção escrita pedia indicações a quem passasse. Ao fim de algum tempo, a dificuldade foi ultrapassada. Apesar de não saber ler o nome das ruas, passou a conhecer-lhes bem os contornos.

No mundo dos alfaiates, modistas e costura, ser analfabeta não impediu Florinda de trabalhar. Cozeu casacos de couro, trabalhou num atelier de vestidos de noiva. Os problemas começaram quando esses empregos foram submergidos pelos “pronto a vestir” e Florinda Martins quis arranjar um emprego melhor. Tentou empregar-se numa fábrica de fios. Mas por não saber ler viu-se impedida de conseguir um posto como operadora de máquinas. “Tive de ir para as limpezas”, diz com algum desalento.

Foi como empregada de limpeza em casas de particulares que trabalhou até à reforma. Nunca pensou em voltar à escola. Uma vez a Junta de Freguesia enviou-lhe uma carta para saber se queria voltar à escola. “Mas com os filhos, o marido e o trabalho nem sequer lhes respondi”, admite. Agora que a vida profissional lhe deu descanso lamenta não se puder “entreter” a ler uma revista ou um jornal. “Às vezes passo numa papelaria, vejo as pessoas todas a olharem para as revistas nas montras e tenho pena de não parar também!”

PROTAGONISTA
Andreia Lobo



Cinema e experiência estética

Ver um filme, ir ao cinema, deve entender-se como o prazer de desfrutar uma obra de arte ou um entretenimento de fundo cultural, nunca como uma fonte de preocupações escolares, simplesmente como recurso didático, como introdução de inovação tecnológica na escola (...) insistimos na perspectiva de que “didatizar” ou “escolarizar” o cinema é empobrecê-lo e negar sua própria natureza e importância

OLHARES de fora

José de Sousa
Miguel Lopes
Universidade do Leste
de Minas Gerais,
UNILESTE-MG, Brasil

Um filme e o cinema entendidos como uma obra de arte constituem uma excepcional fonte de conhecimentos, de expressão e de leituras sobre vários temas e uma possível base para desencadear um frutuoso debate sobre uma imensidão de assuntos, sobretudo no campo educacional. Contrariamente, um filme como uma obra de arte, pode ser apenas a visão de um mundo que nos é transmitida pelo artista que a concebe, que a realiza, mas de qualquer maneira ele é mensagem, ou melhor, um transmissor de mensagens, com o impacto poderoso da imagem. Pretende, por isso, ser uma linguagem que procura transmitir-nos alguma coisa.

O cinema pode ser, ainda, um elemento vital para a construção de um homem livre nas suas convicções, crítico nas suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar o mundo e a vida, aberto à multiplicidade de propostas, respeitando as diferenças e a igualdade que devem balizar a sociabilidade humana, pode ser inovador na descoberta de novos caminhos. Neste sentido a experiência estética se encontra e aproxima de elementos éticos, ou melhor,

da formação e do exercício da ética. Ver um filme, ir ao cinema, deve entender-se como o prazer de desfrutar uma obra de arte ou um entretenimento de fundo cultural, nunca como uma fonte de preocupações escolares, simplesmente como recurso didático, como introdução de inovação tecnológica na escola. Com isto não estamos dizendo que o cinema não ensina ou que não possa ser utilizado como recurso didático-pedagógico. Ao contrário. É inegável que ele pode também ajudar-nos a compreender certos problemas do dia-a-dia, refletindo aspectos marcantes de determinada época e que nos ajuda a distinguir e valorizar o belo e o bem, não como normas fixas e imutáveis, mas como ideais a atingir, algo que os artistas, assim como os educadores, devem sempre perseguir. Qual seja, o fato de o cinema e filmes deverem ser apresentados como obras que valem por si sós, devendo ser conhecidos e apreciados por si mesmos, não quer dizer que não possam ser aproveitados como recursos na escola como estratégias de ensino e aprendizagem, senão por outras razões porque ele pode contribuir para as mais

variadas áreas do conhecimento e questões separadamente, ou em uma saudável e desejável convergência interdisciplinar.

O aproveitamento interdisciplinar de qualquer filme é, não só legítimo, como desejável, demonstrando que a arte não existe isolada, mas indissociavelmente ligada a tudo. Contudo, insistimos na perspectiva de que “didatizar” ou “escolarizar” o cinema é empobrecê-lo e negar sua própria natureza e importância. É nessa linha que se posicionam Teixeira & Lopes (2003, p. 11) quando reconhecem a constatação da importância do cinema por si só, qual seja, a necessidade de “formarmos” a sensibilidade e as capacidades das crianças e jovens para melhor usufruírem e sentirem esta arte e outras, não desconhece nem desconsidera seu caráter pedagógico e até mesmo didático.

O cinema constitui um verdadeiro auxiliar de ensino num contexto interdisciplinar, sublinhando devidamente as componentes valorativas de um autêntico humanismo, com as suas vertentes éticas e estéticas, de forma a controlar os fabulosos meios que as novas tecnologias põem ao serviço do

Homem contemporâneo, e incentivando a criatividade de alunos e professores na pesquisa de novos caminhos.

No caso específico do cinema e no seu diálogo com a educação, poderíamos dizer que uma obra cinematográfica assim construída, trará benefícios incomensuráveis não só para a educação, mas para o próprio cinema e estará, seguramente, não só sinalizando caminhos, mas construindo-os numa perspectiva não colonial. Este cinema que precisamos e que desejamos descolonizado nos processos educativos, precisa de uma nova configuração na qual alie beleza formal com conteúdos que nos obriguem a refletir. Precisamos e desejamos, em suma, de um cinema que rompa com modelos estereotipados, que possa desvincular-se da produção em série, tipo “linha de montagem”, enfim de um cinema, não tenhamos medo de dizê-lo, que bata de frente com os processos educativos que estão na contra-mão da emancipação humana.

Referências bibliográficas

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & LOPES, José de Sousa Miguel. Apresentação. In: (orgs.). A escola vai ao cinema (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (9-24).

A televisão do meu des(contentamento)

Paulo Marques
Professor, Barreiro

A televisão é um negócio da China. No seu interior vive-se a loucura dos grandes números, mercê da histeria colectiva em que se transformou. Ela é um fenómeno de massas alienadas, geradora de maiorias absolutas, de religiões de Estado e entrave de revoluções.

Além de normalizar, tem igualmente um efeito moralizador. Globaliza comportamentos padronizados, propaga doutrinas e impõe modelos políticos e económicos.

Assim, nos vai ela anestesiando a febre de sentir a vida... manipulando a opinião pública com dados viciados,

tornando-nos escravos do tempo e da sociedade, construindo e arrasando mitos e heróis por capricho, vendendo-nos a alma ao desbarato ao fazer de cada Homem um artigo de uma produção em série.

Num país em banho-maria como o nosso, um país-projecto adiado, a televisão pode ser uma questão de economias. Poupam-se os euros da ida ao teatro ou da compra do livro. A TV não mata nem aviva a vida. A TV tornou-se a própria vida. Ela serve-nos de bandeja o bife já mastigado, fazendo-nos viver a aventura pacificamente enterrados num sofá.

Ao apresentar-nos o mundo dividido entre «o bem» e «o mal», cria uma espécie de harmonia feita de aceitação. Tudo está bem, quando tudo está mal. O anormal normaliza-se à força da habituação. O real torna-se ficção quando é transposto para o ecrã e recebido com a convívência, a resignação e a insensibilidade de quem assiste à vida dela não fazendo parte.

Perante os nossos olhos, em imagens sucessivas, move-se o mundo a uma velocidade estonteante. Raras vezes colorido, muitas enxovalhado, quase sempre de competição e ci-

nismo, de agressividade e injustiça. E nós, impávidos e serenos, sonhando acordados, pomos o pé no travão, enquanto na caixinha mágica se vão fabricando representações dum mundo a duzentos à hora.

Fazendo da realidade fantasia, ela gera analistas cruéis que comentam o número de mortos no Iraque, com a mesma serenidade e à vontade com que minutos antes examinaram o défice das contas públicas.

Não há lugar para pieguices, nesta fábrica de sonhos. Aqui, os minutos custam centenas, and the show must go one, custe o que custar.

Ficha Técnica

Jornal A Página da Educação — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª segunda-feira de cada mês | **Proprietário:** Editora Profedições, Lda. | **Capital Social:** 5.000 Euros | **Director e Coordenador editorial:** José Paulo Serralheiro | **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** — António Brotas, *Instituto Superior Técnico* | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: *Grupalla—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **CINEMA:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. | **COMUNICAÇÃO e e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, *Universidade do Minho*. Raquel Goulart Pinto, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil* | **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*. | **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*. | **EM PORTUGUÊS:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Ratael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro e Escola Superior de Educação do Porto* | **ERVA daninha e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, *Jornalista, Porto* | **ÉTICA e educação** — 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: Laboratório Educação e Imagem: 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*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa* | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Virgínio Sá, *Universidade do Minho*. | **O ESPÍRITO e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. | **O PORTUGAL das educações** — Telmo Caria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. João Teixeira Lopes, *deputado do Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada do Partido Comunista Português* | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil*. José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade Mondlane, Moçambique*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil* | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — António Magalhães, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. 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* | **SO-CIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **TEXTOS bissextos** — Coordenação: Luís Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal*. Colaboram: Filipe Reis, *ISCTE, Lisboa*. José Catarino, *Instituto Politécnico de Setúbal*, José Guimarães, *Universidade Aberta, Lisboa*, Luís Vendeirinho, *escritor, Lisboa*, Paulo Raposo, *ISCTE, Lisboa*.

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:** 2 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:** redacciao@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

... um sorriso no Afeganistão significa irritação. Segundo vários estudos, os portugueses são o povo mais irritado da Europa. Desde a falta de condescendência, à falta de consciência cívica, somos, de acordo com os observadores, um povo exacerbado.

O sorriso

mia e corresponder com a mesma frieza ou antipatia.

Cada ser humano tem um sorriso diferente, e cada sorriso é diferente.

O sorriso é o nosso grande trunfo, presagia cortesia, educação, amabilidade, confiança em si mesmo, e abre muitas portas. Acima de tudo, sorrir rejuvenesce mais que uma cirurgia plástica e é muito mais barato.

O sorriso é o principal código da comunicação não verbal que uma pessoa pode ter para transmitir confiança.

São diversas as situações em que as mulheres sorriem mais do que os homens, o que pode ser interpretado como um gesto de tranquilidade, pois os homens tendem a exibir, com uma maior frequência, indicadores de preponderância. Por outro lado, o sorriso não aparece necessariamente como expressão autêntica de prazer ou alegria, pois manifesta-se também em diversas situações de tensão ou desconforto. As pessoas sorridentes merecem avaliações mais favoráveis do que as sisudas, por exemplo: num restaurante recebem as melhores gorjetas os empregados que mais sorriem.

Acreditamos que quem não está sempre somente preocupado com sua própria felicidade e dedica-se à procura da felicidade dos outros, acaba por encontrar a sua própria felicidade. Por isso, as pessoas que se esforçam por sorrir mesmo sem terem motivos, acabam por ter motivos para sorrir. Ao sorrimos ou mostramos alegria e felicidade aos demais, iremos então passar essa felicidade para eles, que por sua vez retribuíram com sorrisos e alegria, o que nos provocará um sentimento de felicidade.

Um pequeno gesto como é o sorriso: enriquece quem o recebe sem empobrecer quem o dá; não custa nada e vale muito; dura somente um instante, mas os seus efeitos perduram para sempre; ninguém é tão rico que não precise dele e tão pobre que não mereça um; leva felicidade a todos e a todas as partes; é símbolo de amizade, boa vontade, é um alento para os desanimados, repouso para os cansados, raio de sol para os amargos, e esperança para os desesperados; não se compra, não se empresta nem se rouba; não há ninguém que precise mais de um sorriso como aquele que não sabe sorrir. Quando nascemos, todos sorriam enquanto nós chorávamos, devemos viver de tal forma que quando morramos, todos chorem e nós sorriamos.

O Mundo é como um espelho, ao sorrimos para ele só veremos sorrisos.

república dos leitores

Gui Duarte

Meira Pestana

gui_pestana@portugalmail.pt

Coordenador e Docente

do Curso de Motricidade

Humana

Instituto Piaget,

ISEIT - Mirandela

41

a página da educação fevereiro 2006



© Ana Alvim

Memórias e praticas instituintes na escola

Inês Ferreira de Souza Bragança
inesbraganca04@sapo.pt e
inesbraganca@uol.com.br
Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ e do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá – UNESA, doutoranda da Universidade de Évora – Portugal.

Um olhar sobre o cotidiano das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁽¹⁾, no Brasil, aponta para um conjunto de tensões que se materializam em dificuldades estruturais para o trabalho docente. Contexto que leva a uma dinâmica “apressada” no sentido de que os profissionais da educação precisam “dar conta” das muitas exigências do dia-a-dia. É a vivência de um “presenteísmo” longe do passado e do futuro.

Insistindo em movimentos de resistência, o trabalho que, aqui, relatamos tem como foco a análise das possibilidades instituintes da memória no cotidiano da escola de Ensino Fundamental, por meio do desenvolvimento de um “Pólo de Memória e Narração” em uma escola pública de São Gonçalo/RJ⁽²⁾. Buscamos, no trabalho memorialístico, constituir espaços/tempos de ressignificação da docência, de produção de imagens e fazeres instituintes, fazeres que recuperem antigos sonhos de justiça, que questionem práticas instituídas, afirmando formas instigantes de estar na profissão⁽³⁾.

Como definir o conceito de “experiência instituinte”? Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições

de Walter Benjamin (1993)⁽⁴⁾, ressaltando o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a vivência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É aberta, não se apresenta como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras.

Partindo dessa perspectiva, mergulhamos na escola. O trabalho realizado com os alunos/as teve como objetivos resgatar o conceito de memória e possibilitar um espaço para rememoração e partilha de experiências. Em cada uma das oficinas, o envolvimento com as turmas foi produzindo diferentes narrativas e interações. Inicialmente, as crianças ficaram tímidas, mas foram se soltando, rindo, contando suas histórias pessoais e escolares.

Nos desenhos da 4ª série, encontramos a centralidade do jogo e da brincadeira na infância. A brincadeira como forma de representação e aproximação da realidade. As crianças também registraram, como

lembranças significativas, alguns “preciosos” momentos do cotidiano escolar como a aula de educação física, a aula-passeio no planetário, a chegada na escola, as datas comemorativas. As imagens nos reportam à escola como espaço de convivência e amizade.

Com os professores/as, o grupo vivenciou a reflexão sobre a memória e a experiência da narração. Tivemos o encontro de histórias pessoais e profissionais tanto das alunas-pesquisadoras quanto dos professores/as da escola. Histórias que nos levam a um caldo comum: a escolha da profissão docente, as diversidades e conflitos da práxis pedagógica cotidiana. Momentos marcantes, avanços e refluxos. E, assim, nos relatos encontramos a memória como festejo, festejo da possibilidade de encontro e partilha.

A pesquisa desenvolvida indicou que o trabalho memorialístico pode contribuir com o fazer de professores/as e alunos/as na medida que mobiliza fragmentos do passado, dando um sentido de identidade para o fazer pedagógico individual e coletivo. Possibilita, também, um olhar para o futuro da escola, da profissão docente e da vida. A recuperação

da memória da escola sinaliza movimentos instituintes, na formação de alunos/as e professores/as, que se dá quando a escola constitui momentos para o intercâmbio de experiências e saberes.

Foi, assim, que encontramos, na voz dos alunos/as, professores/as e da comunidade, a beleza da poesia que envolve os sentidos da memória. Uma memória construída no coletivo, como emoção e comemoração: “é uma coisa como carinho, uma festa, um casamento etc.”, “é uma coisa quente, antiga, que faz chorar, que faz rir”. Uma memória instituinte que é capaz de prometer.⁽⁵⁾

1) Corresponde, em Portugal, aos quatro primeiros anos do Ensino Básico – 1º ciclo.

2) Este é resultado de uma proposta de uma pesquisa articulada ao Projeto “Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo” e foi desenvolvido juntamente com um grupo de alunas do 8º período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no 1º semestre de 2002.

3) LINHARES, Célia F. S. Experiências Instituintes em Escolas Públicas: memórias e projetos para a formação de professores. RJ, Projeto de Pesquisa/CNPq.

4) BENJAMIN, Walter. (1993) Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Editora Brasiliense.

5) Os textos citados fazem parte da produção dos alunos/as da escola nas oficinas desenvolvidas pelas alunas-pesquisadoras.

Ministério da deseducação

Paulo Frederico F Gonçalves
Escola EB 2,3 Júlio Brandão – V. N. de Famalicão

A equipa do Ministério da Educação tudo tem feito para denegrir a imagem dos professores junto da opinião pública, para melhor concretizar a sua estratégia de desinvestimento na educação. Recorreu a todos os meios, fazendo da legitimidade democrática a justificação de uma política autoritária, unilateral e demagógica. Conspurcou a dignidade profissional dos docentes, retirando especificidade às suas funções e conferindo um carácter prolixo, vago e ambíguo às tarefas a desempenhar por estes. Aumentou substancialmente a carga horária com as inacreditáveis horas de substituição, ameaçaram-se docentes que lutavam por seus direi-

tos com processos disciplinares, contrariando os valores fundamentais da liberdade de pensamento e de escolha, elaboraram-se estatísticas de faltas a serem noticiadas intencionalmente em jornadas de luta, com o intuito de retaliar face ao sucesso da greve de 18 de Novembro do ano transacto, atitude bem expressiva do “modus operandi” do Ministério.

Estas medidas são justificadas, demagogicamente, com o sucesso escolar e as dificuldades financeiras do país. Duvida-se que surtam algum efeito positivo, para além do ameaçar de alguns euros, gastos imediatamente em indemnizações milionárias a administradores de empresas

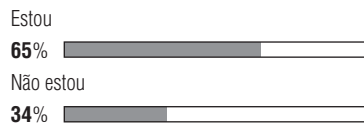
públicas e ordenados e mais regalias dos políticos.

Os grandes problemas no ensino continuam, desde a falta de meios nas escolas, materiais e humanos, até à ausência de políticas integradas, propiciadoras de projectos curriculares inclusivos e flexíveis face à heterogeneidade da população escolar. Evidentemente que é possível uma Escola pública de qualidade, quando pensada seriamente, por espíritos rigorosos e, simultaneamente, humanistas, em vez de gestores prenhes de ideias e de números, planificando a optimização dos resultados como as escolas se tratassem de fábricas de salsichas. A mentalidade neoliberal do Ministério

só acentuará as lacunas da Escola pública, estimulando o ensino privado, cuja possibilidade de escolha de alunos permite, naturalmente, melhores resultados, originando “off shores” de avaliação, descontextualizados da realidade nacional, que posteriormente vão entrar nos rankings em pé de igualdade com todas as outras escolas, não existindo qualquer critério susceptível de garantir credibilidade a esta listagem, a não ser encontrar pretextos para discriminar negativamente a Escola pública.

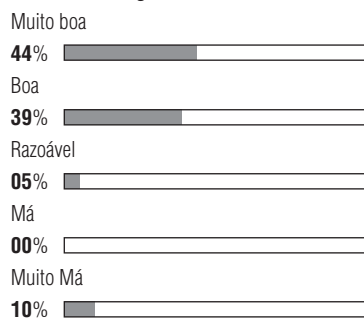
Face a este panorama e com a Ministra e os secretários de estado que estão à frente dos destinos da educação, é de esperar o pior.

Está bem com a vida?



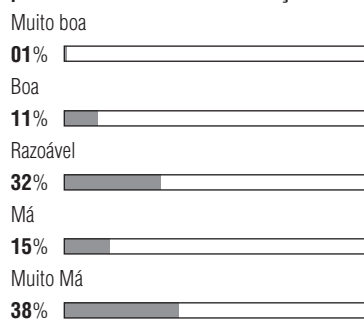
Total Respostas: **694**

Qual a sua opinião em relação ao Jornal a Página?



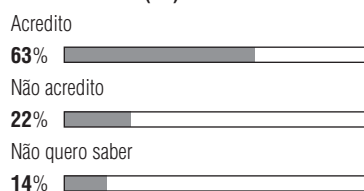
Total Respostas: **562**

Qual a sua opinião em relação à actual política do Ministério da Educação?



Total Respostas: **593**

Você acredita na existência de seres extraterrestres (ET)?



Total Respostas: **634**

Assine e divulgue

a **Página**
da educação



© Ana Alvim

Diversidade cultural

Desafios e constrangimentos no processo educativo

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa tem atravessado mudanças substanciais e algumas delas ocorridas a enorme velocidade (crescimento económico, transição demográfica, revolução e fundação do Estado democrático, integração europeia). Inúmeras vezes têm focado a singularidade do período que atravessamos. Em traços gerais, estamos perante um tempo intrigante, no qual existe uma consciência colectiva de que a queda das fronteiras, a globalização do planeta, a explosão da multiculturalidade, o exponencial incremento tecnológico, o declínio das instâncias clássicas de socialização (família, igreja e escola), são elementos desse quadro de instabilidade e de imprevisibilidade. Um dos grandes paradigmas de vivência humana que enformam hoje as sociedades contemporâneas, incluindo a nossa nação é a heterogeneidade cultural. A opinião de António Barreto (1) referindo-se às mudanças ocorridas em Portugal em relação à temática é bem elucidativa. Eis as suas palavras que enfatizam a mudança estrutural na homogeneidade cultural da nossa nação: "Herdeiro aparente de uma só cultura, o país homogéneo, onde se falava uma língua, se rezava a um deus, se obedecia a um patrão, se seguia a um partido e se pertencia a uma etnia, está actualmente em transformação acelerada: o pluralismo de gentes e de culturas alastra nas ruas e nos campos." (2005, p.9).

Todavia, nos dois primeiros terços do século XX em Portugal, a sociedade era relativamente homogénea em termos culturais, imprimindo uma essência de estabilidade nos diversos domínios. A partir da década de 60 ocorreu em Portugal uma emigração sem precedentes, perfazendo mais de um milhão e meio de portugueses que num período de 15 anos partiram para a França e para outros destinos europeus, e uma vaga de pessoas em sentido contrário, entrando pelas fronteiras milhões de estrangeiros através do turismo. Ocorreu, após o 25 de Abril, o retorno de cerca de 600 mil portugueses, radicados nas ex-colónias. Esse facto, trouxe consigo a vinda de centenas de milhares de indivíduos que tinham

tido contacto com as culturas africanas, expressando uma profunda miscigenação cultural. A partir dos anos 90, Portugal tornou-se país de acolhimento de imigrantes oriundos de África, Brasil e da Europa Central e de Leste. Inevitavelmente, a Escola tornou-se multicultural.

A crescente multiculturalidade na escola portuguesa tem suscitado novos desafios para a Educação. Nesses desafios podemos destacar a articulação entre, por um lado, o reconhecimento das especificidades de culturas, grupos, etnias, e a exigência de condições que salvaguardem o seu direito à existência, à sobrevivência e ao respeito pelas respectivas idiossincrasias, e por outro, a necessidade de um tratamento igualitário de todos os cidadãos e de todos os grupos de cidadãos. No contexto da sala de aula passam a encontrar-se distintas formas de actuar, sentir e de pensar, resultantes das tão variadas origens étnicas e culturais. Com tal diversidade uma das críticas pertinentes levantadas é o docente tornar-se um daltónico cultural, etnocêntrico, insensível à diferença, tendo uma acção normalizadora, assente num paradigma assimilacionista, em função do estereótipo do português padrão. Assim, a acção do professor assume então contornos de grande responsabilidade, pois constitui-se como interventor na mediação entre as várias culturas, a cultura escolar, que normalmente é a dominante, e o seu próprio património pessoal de convicções. O pluralismo cultural vigente numa sociedade configura a existência de uma panóplia de concepções e valorizações sobre o que é a pessoa, a sociedade e o mundo. As crenças e os valores adoptados por essas minorias são catalisadores de uma vivência também ela particular, à qual todos nós somos expostos e confrontados. Um dos perigos emergentes é o receio pedagógico de melindrar o pluralismo cultural, particularmente na faceta axiológica, através de um ensino objectivo de valores. Esta preocupação legítima tem um perigo: a paralisia.

(1) Barreto, António (2005), "A ilusão magnífica", Em Suplemento Especial Visão 'O Estado da Nação', pp.6-11.

Eduardo Nuno Fonseca
Professor do Ensino Básico
EdNunFonseca@hotmail.com

O “corpo-máquina” e o desaparecimento da diferença sexual

Para Lacan, o mal-estar de que fala Freud
procede da pergunta: de que temos medo?
E ele responde: “Do nosso corpo”.

(...) a angústia é justamente algo que se situa
alheios em nosso corpo, é o sentimento que surge
dessa suspeita que nos vem de nos reduzirmos ao
nosso corpo. (...) a angústia não é o medo do que
quer que seja de que o corpo possa motivar-se.
É um medo do medo. (Lacan, 1974 : 27)



João Fantini
Universidade Federal
de São Carlos-Brasil
Departamento
de Psicologia

Há em nosso momento histórico uma mudança – na clínica e fora dela – em relação à época freudiana, que situava a culpa como sintoma da transgressão aos conteúdos inconscientes proibidos ao sujeito. O que encontramos hoje parece ser exatamente o contrário: o sujeito sente-se culpado porque não goza. Em *Clube da luta*¹⁾, o acontecimento desencadeador tem justamente essa natureza. Jack tem todas as condições materiais para aproveitar bem a vida, e se esforça nesse sentido. Progressivamente, no entanto, seu mundo vai se desintegrando, na medida em que ele não encontra suporte simbólico que sustente e dê sentido à realidade que o cerca: é a “falta da falta” lacaniana, quando o sujeito se encontra impossibilitado de desejar. No caso de Jack, a questão se resume na ausência da mulher – substituída em seus sonhos por um pingüim, e mais adiante pelo verdadeiro “estranho”, na medida em que a personagem Marla passa a fazer parte de seu simbólico. Trata-se aqui da mulher como um suporte da falta no homem; trata-se, em outras palavras, da afirmação lacaniana de que “a mulher é o sintoma do homem” – o que no filme se evidencia

num viés misógino, que mostra a mulher como um “signo da decadência dos valores espirituais masculinos”. Analisando a questão sob outra perspectiva, deparamos com o chamado “pós-humano”, que aparece com frequência nas discussões acerca da cibernética, do ciberespaço, da arte etc. Em *Clube da luta*, a questão se apresenta despida dos artifícios normalmente encontrados no tratamento do tema (como implantes eletrônicos, hibridismo, tecnologia genética etc.). Da perspectiva psicanalítica, a diferenciação entre homem e máquina no filme não está na capacidade de cada um de raciocinar ou no implante de chips, mas no desaparecimento da diferença sexual²⁾. A polêmica imemorial de que a sexualidade é o verdadeiro obstáculo à “espiritualidade humana” – polêmica que marcou sobretudo as religiões, e que se nota particularmente na condenação, por parte destas, da mulher – encontra no ciberespaço uma nova fronteira, com a possibilidade de prescindir do corpo. O problema da diferenciação entre corpo e máquina sintetiza grande parte dos esforços teóricos, quer adotem uma perspectiva positivista, quer não.

A tentativa de reduzir esta diferença a “materialidades positivas” traz à baila velhas questões filosóficas, a saber: que uma positividade suficiente implicaria o domínio de uma materialidade anterior, objeto teoricamente ainda incerto, e renovaria a discussão cada vez mais estéril sobre as diferenças entre natureza e arte. A idéia de que existem fronteiras precisas entre o homem e outras coisas, sejam estas outros animais ou máquinas, pressuporia uma “naturalidade humana”, ou seja, um homem sem a entrada na cultura, uma “coisa determinada”. Nesse sentido, a descoberta de que há pouca diferença entre as cadeias genéticas do homem e de outros animais, como ratos e galinhas, acabou constituindo uma forma de frustração para muitos cientistas, pois havia uma certa expectativa por partes destes de encontrar de alguma maneira a cultura na genética. A genética ilustra muito bem essa discussão, já que tanto a defesa da “essência humana” como o empenho numa “remodelação” do homem enfrentam diretamente esta questão: houve afinal algum dia algo acabado que se chamou “homem”? Há alguma “essên-

cia” a ser defendida ou remodelada? A questão da origem, a busca incessante por um ponto inicial de onde se poderia recomençar tudo “da forma certa” — como na procura mítica pelo Santo Graal — atravessa quase todos os campos do saber.

1) *Clube da luta* (*Fight Club*). Dir. David Fincher. EUA, 1999) - O do narrador (Edward Norton), um funcionário comum e bem pago de uma companhia de seguros, que leva uma vida yuppie, centrada na aquisição de bens de consumo típicos da esfera social a que ele aparentemente aspira. Ocorre então que este narrador passa a não conseguir dormir e inicia uma peregrinação que começa num consultório médico e termina em diversos grupos de auto-ajuda. Aparece então Tyler Durden (Brad Pitt), aparentemente um vendedor de sabonetes que conheceu no avião e com o qual desenvolve um estranho comportamento: o de trocarem socos sem motivo. Isso leva à organização de um clube secreto para a prática desse tipo de luta. Com o tempo, o clube passa a ter finalidades políticas, voltadas fundamentalmente à destruição de organizações ligadas de alguma maneira aos bens de consumo. A organização, no entanto, cria vida própria, e o narrador, que ganha o apelido de Jack, começa a discordar dos rumos tomados. É nesse momento que ele começa a descobrir que seu companheiro Tyler não é bem quem ele pensava.

2) Ver Zizek em *No Sex, please, we're post-human!*. Disponível em <http://www.lacan.com/nosex.html> Acesso em 15 Abr. 2000.

Caros amigos da redacção do jornal a Página

Marcio Franco
mmarcio@bighost.com.br

Fiquei muito feliz em saber da existência deste jornal. Participo há anos do Sindicato dos Professores da Cidade do Rio de Janeiro, que representa os professores da rede privada de ensino, e do SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que representa os profissionais de educação da rede pública do nosso estado. Sou professor da rede municipal de ensino público da Cidade do Rio e professor de ensino médio da rede estadual pública. Já trabalhei também por muitos anos na rede privada de ensino superior da cidade

(aqui temos que trabalhar em várias escolas para ganhar um salário razoável). Posso lhes afirmar que por aqui não temos um jornal igual ao de vocês, o que é uma pena, sem dúvida! Meu interesse em escrever-lhes encontra-se no fato de ter encontrado, nos inúmeros artigos do jornal a Página da Educação, semelhança dos problemas e dilemas da educação brasileira com os que vocês enfrentam por aí em Portugal. Sem querer, pesquisando na internet, descobri que os portugueses não têm apenas como dor de cabeça o técnico de futebol Filipe! A re-

alidade da educação dos dois países são muito próximas. Parece que as reformas neoliberais nos dão a falsa idéia de que as coisas por aqui estão melhorando, porque estamos cada vez mais próximos da realidade europeia, enquanto que vocês em Portugal têm a real idéia de que as coisas estão piorando, porque estão cada vez mais próximos da realidade terceiro mundista. Em verdade companheiros, nunca tivemos um Estado do Bem Estar Social. As políticas sociais no Brasil, quando se universalizam, são sempre acompanhadas por uma queda na

qualidade. Para os governos no Brasil o que interessa é a quantidade. A qualidade faz parte apenas da retórica política. Assim, vivemos por aqui (acho que também por aí) aquilo que alguns de nossos acadêmicos chamam de “exclusão incluyente”, ou seja, os alunos estão na escola, mas pouco aprendem ou quase nada aprendem. Situação dramática, não é verdade? A exclusão está mais difícil de ser combatida, ela não está mais fora da escola, ela está dentro da própria escola. Fico por aqui amigos, espero poder manter correspondência frequentemente. Abraços.

Diferença cultural e mercado

república dos leitores

Pode-se dizer que no campo das práticas hegemônicas das globalizações, no qual a economia de mercado é o esteio, o lugar da diferença cultural está garantido. Lugar conquistado tanto porque as lutas culturais, quando expressas por grupos específicos, podem significar uma ruptura nas lutas políticas em particular, a “luta de classes” como também pelo fato de poderem ser transformadas em mercadorias de consumo.

Um mercado atento ao crescente reconhecer-se negro ou negra no Brasil ficou evidente no último censo demográfico do ano 2000. De fato, não só cresce a afirmação pela negritude, mas também identifica-se que a população negra conquistou algum poder econômico o que faz o mercado entrar com mais segurança na busca desse(a) consumidor(a) de produtos que contemplem a raça, a etnia, a sexualidade, razão pela qual o sector de marketing desenvolvido pelos diversos campos do mercado de bens de consumo tem investindo substancialmente na valorização da presença de pessoas negras nos seus pacotes de informação nas mass médias electrónicas e nos meios informáticos.

É visível como questões de gênero, raça, geração, etnia, sexualidade e classe conquistam lugares no mercado. A sexualidade explicitada nas Parada do Orgulho Gay, Lésbico, Bissexual e Transgênero de São Paulo reúne a cada ano mais de 100 mil pessoas é exemplo da força dos movimentos gay e lésbicos, e é exemplo de como as temáticas de sexualidades alternativas a heterossexualidade vêm sendo absorvidas pela indústria cultural e pela indústria do turismo. A rede de produtos específicos que vão das redes de hotéis, aos pacotes de viagens mostram como o mercado acolhe com tranqüilidade temáticas que ainda são vistas com muita reserva pela maioria da população e por vários sectores sociais e instituições no Brasil.

No domínio da indústria cultural a televisão nos últimos anos toma para si não só a função de entretenimento incorporando um papel no campo educativo. Há que se considerar também que as questões culturais entram nos produtos de entretenimento no caso das telenovelas ao problematizarem a homossexualidade, a negritude, a questão do idoso, da cultura popular. Esse produto está inclusive incorporado a um network internacional com a pesquisa Narrativas Televisivas e Interculturalidade sobre a ficção televisiva e os processos de interculturalidade no contexto da globalização, tendo como um de seus objectos empíricos as telenovelas brasileiras.

Esse acolhimento representa um “contrato” não firmado oficialmente entre os grupos responsáveis pelos representantes da indústria cultural (cinema, TV, propaganda) e sectores sociais, nas suas lutas culturais e sociais. Aos movimentos sociais e culturais, essa indústria é fundamental na divulgação das lutas por reconhecer-se negro(a), homossexual, lésbica, afro-descendente, portador(a) de necessidades especiais, sem-terra, sem-tecto, na familiaridade que a indústria cultural pode oferecer aos diversos sectores sociais diante de comportamentos ou formas de viver diferentes e que ainda se constituem como tabu.

Por sua vez o mercado editorial enquanto dispositivo no campo da indústria cultural tem dado a sua marca à temática da diversidade cultural e promovido, em sua materialidade, possibilidades de diálogos interculturais. Destacamos como exemplo uma publicação singular: a Antologia de Novos Poetas dos anos 1999 de Heloisa Buarque de Holanda. Nesta publicação está realçada a presença feminina na cena literária, a poesia negra, a poesia judaica, e a presença do outing gay na poesia 90.

É importante pontuar que no âmbito dos movimentos negros e também de partidos políticos de esquerda há uma forte crítica aliada a uma atitude de suspeita em relação ao mercado editorial. Contesta-se o fato do mercado vir a argumentar que o racismo pode ser mais bem encaminhado através da iniciativa privada. Para Benedita da Silva, o campo da cultura neoliberal funciona como um verdadeiro “chupa-cabra” quando encontra qualquer inovação cultural.

Entendemos que o espaço conquistado no campo das lutas culturais é uma realidade positiva pelo que pode significar não como ponto de chegada, mas principalmente porque representa uma nova etapa nas lutas culturais agora não apenas para a conquista dos espaços na indústria cultural, mas também para manter uma vigilância permanente nas formas de regulação das mass médias no campo da diferença cultural, uma luta que acontece agora sob a exigência: os saberes e poderes dos novos atores sociais que entram em cena.

Rosângela Tenório de Carvalho
Professora do Centro de Educação
– UFPE – Brasil
rosangelato@gmail.com*

Livros da editora Profedições, Ida



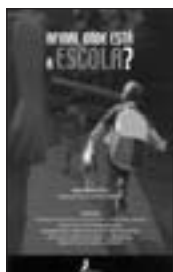
Arca de Gutenberg

Ensaaios Breves

Serafim Ferreira

Profedições - pp. 140 - Preço: 12 euros

Os ensaios breves reunidos neste livro foram publicados entre 1993 e 2005 no jornal A Página da Educação, na secção intitulada O Espírito e a Letra, onde o autor mantém uma coluna de crítica literária sobre poetas e prosadores portugueses. Um livro com interesse não só para aqueles que pretendem conhecer melhor a vida e obra de alguns dos mais conhecidos autores portugueses, mas também um auxiliar útil para os professores de Língua Portuguesa.



Afinal Onde está a Escola?

Organização: Regina Garcia; José Paulo Serralheiro

Profedições - pp. 220 - Preço: 12 euros

Este livro reúne doze contributos de professores-investigadores brasileiros que colaboram regularmente com o jornal a «PÁGINA da Educação». São professores integrantes do grupo de pesquisa GRUPALFA – pesquisa em alfabetização das classes populares, coordenado por Regina Leite Garcia da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de um conjunto de textos de opinião que nos dão a conhecer o modo como professores do Brasil pensam os problemas educativos a partir do seu quotidiano e que espelham alguns dos interesses actuais no campo da investigação em educação.



Dar Rosto ao Futuro

A Educação como Compromisso Ético

Isabel Baptista

Profedições - pp. 156 - Preço: 14 euros

A ética profissional constitui hoje, e em particular no actual contexto sociopolítico, uma das principais questões em análise quando se aborda a profissão docente e as finalidades da educação. Um tema de reflexão que Isabel Baptista, docente da Universidade Católica Portuguesa, encara como uma “tarefa permanente e de constante labor criativo”. Para a autora, a ética profissional docente é um trabalho continuado a desenvolver entre pares em contexto de trabalho.



Museus, Património e identidade

Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição

Fernando Magalhães

Profedições - pp. 89 - Preço: 12 euros

Museus, Património e Identidade é um livro que pretende contribuir para uma compreensão abrangente destes três conceitos e para a relação que mantêm entre si. Ao longo da obra, o autor, investigador na área do património e da identidade, coloca as questões fundamentais da antropologia contemporânea na análise dos factos culturais, em tensão entre tradição e modernidade, e articula a teoria e a prática das questões ligadas ao património e à identidade.



A Escola é o Melhor do Povo

Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais

Manuel Jacinto Sarmiento; Joaquim Marques de Oliveira

Profedições - pp. 147 - Preço: 12 euros

A Escola é o Melhor do Povo – título retirado da expressão utilizada por um velho camponês no decurso do trabalho aqui apresentado – é, no essencial, uma visão panorâmica da escola rural contemporânea portuguesa vista através do Projecto das Escolas Rurais, promovido pelo Instituto das Comunidades Educativas. Um retrato de uma escola em extinção, que, apesar de tudo, continua a manter-se como o centro institucional de muitas comunidades locais espalhadas pelo país fora.

Compra directa na nossa editora:

Os preços indicados são preços de capa nas livrarias.

Os particulares que encomendem livros directamente à nossa editora têm, em 2006, 20 por cento de desconto.

Os livros são enviados à cobrança, salvo nos casos

em que com a encomenda nos seja enviado cheque ou vale de correio.

Os custos da cobrança e os portes de correio

são da nossa responsabilidade.

Encomendas:

Cheque: em nome de Profedições, Ida

Rua D. Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala 2.5

4050-345 PORTO

Tel. 226002790 - Fax 226070531

livros@profedicoes.pt

O Ministério da Educação, tem procurado desenvolver ao longo destes últimos anos, políticas diversificadas que visam diminuir o insucesso escolar e, conseqüentemente, tentam promover a qualidade do ensino. Seja através das dispersivas e aberrantes áreas de projecto, seja através das aulas de substituição (mas o que têm sido, verdadeiramente, as aulas de substituição?), estudo acompanhado e salas de estudo. O certo é que, lamentavelmente, ao nível do 2º e 3º ciclos são muitos os alunos que não sabem ler, escrever correctamente e não sabem efectuar operações básicas na disciplina de Matemática! Alguma culpa poderá ser atribuída a certos professores reincidentes nas faltas, que, com a suas ausências, também prejudicarão o rendimento dos alunos. Mas o problema é mais complexo e vasto e não se esgotará nas faltas dos professores(as), muitos deles casados(as) e colocados(as) longe de suas casas, com ordenados exíguos em nada compatíveis com a dignidade do cargo.

As aulas de substituição, ou as eufemisticamente designadas “actividades de substituição” continuam a ser um verdadeiro fiasco no nosso país, para não as rotular de ridículas e vexatórias. Desde logo por:

1. Não fazer sentido colocar, por exemplo, um professor(a) de Filosofia a substituir um outro de Educação Visual, ou um professor(a) de Inglês substituindo um docente de Matemática

tivas (brincadeiras) e, como o professor não está para se aborrecer, visto que não pode exercer plenamente a autoridade, acede ao pedido. Ou seja, a senhora ministra castiga, ou tem castigado, duplamente, os professores e os alunos encerrando-os numa sala de aula, sem proveito absolutamente nenhum, à espera, ambos, que soe o toque da campanha e cesse o martírio. Por isso é que os docentes afirmam que a senhora ministra, Maria de Lurdes Reis Rodrigues, com as suas imposições ridículas (e para mostrar serviço), veio, com as suas discutíveis iniciativas, perturbar ainda mais a vida nas escolas e avacalhar o exercício da docência. Essa é a pura verdade. Tendo uma particular atracção pelo afrontamento gratuito, pejada de ideias fixas para o sistema educativo, instalou a instabilidade nas escolas com as pseudo-aulas de substituição. A

zer deste modo: agora cozei-vos! Ou será outro linguajar mais expedito, sem papas na língua?”

5. As aulas de estudo acompanhado, aulas onde será suposto os professores acompanharem, apoiarem os alunos na resolução ou ultrapassagem de dificuldades que eventualmente despontem, vêm surtindo algum efeito para os poucos discentes interessados e empenhados. A maioria dos alunos, no entanto, não aproveita devidamente estas aulas. Tornam-se barulhentos, indisciplinados, implicativos com pouca vontade de aprender e estudar. E o que é grave é que o professor está destituído de autoridade na escola democrática que temos e tudo o que faça para tentar impor essa mesma autoridade pode resultar em “arranjar lenha para se queimar”.

6. Iguamente a sala de estudo só será proveitosa para os alunos res-

Comentário às aulas de substituição, ao estudo acompanhado e às salas de estudo nas nossas escolas desde que foram “inventadas”

António Cândido
Miguéis
Professor
antoniomiguéis@iol.pt

ou ainda um professor(a) de Língua Portuguesa imiscuindo-se numa aula de Educação Física. Naturalmente que nestes, e noutros casos, os professores estão “tomando conta dos meninos e das meninas”, aproximando-se do papel de auxiliares de educação e estando sujeitos aos comentários destemperados dos alunos que vêem os professores como intrusos. Mesmo que o professor substituto seja da mesma área disciplinar ou do mesmo grupo, existe relutância, por parte dos alunos, em aceitá-lo, pese embora, à partida, seja benéfico para a turma a presença de um professor que recapitule ou reforce a aprendizagem cognitiva dos alunos habituados ao “verdadeiro” professor. E ao seu método.

2. O que atrás se referiu implica que as aulas ou as actividades de substituição devam nascer de projectos pensados, discutidos e elaborados. Para isso é necessário planificar e ajustá-los às diversas turmas. Planificar significa tempo. Trabalho ciclópico para o professor que passaria a ter inúmeras turmas. Tal seria insustentável e inumano. Mas mesmo que se tornasse viável, realizar significa dispor de recursos financeiros. Iguamente seriam necessários espaços que em muitíssimas escolas não existem (lembremo-nos que as escolas apresentam horários que vão das 8.30 h às 17 ou 18.30...)

3. Os alunos que, na generalidade, vão para essas aulas, contrariados, potenciando desse modo a indisciplina e a má educação, afirmam que não têm nada para estudar, para fazer ou dizem que se esqueceram dos livros... Depois pedem aos professores para fazer jogos ou outras actividades lúdico-recrea-

própria ministra tem noção, inconscientemente, do desaproveitamento destas pseudo-aulas, pois chegou a afirmar, liricamente, que os professores até podem “ler poesia ou fazer umas graças” (!!). Serão graçolas!? Será fazer o pino na sala de aula? Ou fazer de professor-palhaço ou professor-entertainer?

4. Não se poderá deixar de mencionar um artigo escrito há bem pouco tempo, no jornal “PÚBLICO”, por um professor de nome Ribeiro Aires que teve o primor de desmascarar a balbúrdia e as intenções desconexas e desconchavadas da despota iluminada que tutela o Ministério da Educação. Referia o dito docente: “O Ministério da Educação engendrou uma ideia, lançou-a ao mar e disse do cais: voga, voga e seja o que Deus quiser; que os ventos te sejam favoráveis. Aos Conselhos Executivos, que gostam imenso de executar, e aos professores, “paus para todas as colheres”, disse tão-somente: agora desenrasquem-se. O meu tio Sebastião costuma di-

ponsáveis, empenhados e trabalhadores. Infelizmente um considerável número de alunos dispensam e desprezam o esforço, a exigência, o rigor, o método, desprezando-se assim uma preparação necessária à vida activa dos futuros cidadãos. Vivemos numa cultura de sobreprotecção das crianças e dos adolescentes, enquanto, por outro lado, paradoxalmente, os desprotegemos, descurando-se a educação integral e a verdadeira avaliação dos conhecimentos, competências e capacidades cognitivas.

7. “Et pour cause” estamos na cauda da Europa e somos os mais pessimistas da Comunidade Europeia, segundo uma sondagem realizada a nível internacional. Somos, enfim, os terceiro-mundistas da UE com uma senhora ministra que, para levantar o ânimo, julga que os professores servem para produzir graçolas e ler poesia...

Estamos conversados e convencidos acerca da real (in)competência da senhora.

(continuação da página 02)

No que diz respeito à escola, as respostas das crianças mostram bem o lugar que este programa aí ocupa – está frequentemente presente nos recreios mas muito raramente entra na sala de aulas. Ora, atendendo ao grande apelo desta telenovela e à sua forte repercussão social, será que a escola pode desvalorizar ou ignorar esta experiência? A intensidade com que é vivida leva-nos a pensar que, nesta prática quotidiana, podem estar presentes outros usos sociais para além daqueles ligados a passar um pouco de tempo agradável e despreocupado na companhia da televisão.

Mesmo que não se disponha de um televisor e de um videogravador na instituição escolar, o que permitiria o visionamento em conjunto de um trecho do programa e a sua posterior análise crítica, o professor pode sempre ouvir o telespectador que está à sua frente e interagir com ele. Através do diálogo, da discussão em grupo, pode-se compreender e avaliar a qualidade da interacção que as crianças estabelecem com a televisão e conhecer o lugar que as telenovelas ocupam nas suas vidas e na das suas famílias, tendo em vista a formação de um telespectador mais crítico e criterioso.

Há mais de três anos (desde 2003) que os “Morangos com Açúcar” habitam os quotidianos das crianças portuguesas. Do ecrã, a história saltou para o impresso (livros e revistas), invadindo as práticas de leitura; alcançou o Top na venda de CDs e lançou uma banda (os D’ZRT), influenciando os gostos musicais dos mais jovens; deu origem a ‘sites’ e a grupos de discussão na Internet e começou também a adornar o vestuário. Ou seja, para além das duas horas diárias de visionamento televisivo, o mesmo tópico estendeu-se a outras actividades das crianças. Isto significa que há uma geração que está a crescer marcada por um universo social e cultural ditado por um programa televisivo. É

preocupante esta situação? A resposta é afirmativa caso os adultos responsáveis pelas crianças não tenham a preocupação de fazer a mediação desta experiência, de criar hábitos televisivos selectivos, de ampliar e diversificar aquele universo, oferecendo-lhes alternativas à telenovela e seus ‘derivados’. É neste sentido que me parece que os “Morangos com Açúcar” podem ter lugar na escola. Aqui, podem promover-se iniciativas que contribuam para a construção de um olhar crítico e que levem a criança a descobrir e a compreender que há emoção, que há histórias, que há leituras, que há música e que há televisão para além dos ‘Morangos com Açúcar’.



«Comunicações electrónicas»

Muitos consideram o termo telecomunicações desajustado para o mediaticíssimo globo deste século XXI em que vivemos. Soará a telefone, mais, soará sobretudo a telefone fixo. Outros, possuindo memória mais extensa, dirão mesmo que soa à velha telegrafia e aos telegramas. Então não se encontraria uma mais aggiornata expressão nesta época do digital, da Internet, da convergência de tecnologias (Telecomunicações, aliás, Comunicações e Tecnologias da Informação, C+TI, ou antes, invertendo a ordem, TI+C, o que dá TIC) e de convergência de sectores (telecomunicações, tecnologias da informação, difusão de rádio e tv - sem ou com "fios" -, entretenimento, terminais)? Pois, a União Europeia, os seus órgãos dirigentes, liderados pela criatividade da Comissão Europeia, encontraram-na: "comunicações electrónicas". Passou a ser uma "nova" designação oficial.

Agora: parece natural dizer que as comunicações tout court são as que se exercem a uma distância que os sinais portadores de informação trocados entre dois ou mais correspondentes podem aplicar a sua influência directamente aos órgãos sensoriais dos receptores implicados - ou seja, sem ser necessário o emprego de intermediários tecnológicos, a aplicação de uma mediação de equipamentos desenvolvidos e fabricados por mulheres e / ou por homens. E que, portanto, quando as distâncias em apreço não permitem que os sinais comunicados aos nossos correspondentes lhes cheguem de modo a poderem ser convenientemente captados pelos seus órgãos sensoriais - e está-se a falar de sinais acústicos e de sinais visuais -, entra-se no domínio das comunicações à distância. Com a invenção dos métodos eléctricos de comunicação de sinais - telegrafia, telefone - as comunicações à distância passaram a ser chamadas telecomunicações. Até aí, as comunicações à distância utilizavam sinais acústicos como os tâtãs, ou visuais como era o caso dos fumos.

Entretanto, nos primeiros tempos do século XX, veio a electrónica, uma inovação tecnológica do campo da electricidade, e vieram os serviços de radio-difusão sonora e, mais tarde, a televisiva, já a começarem a transbordar das telecomunicações. Mas foi com o avançar para os finais do século, enquanto a regra básica tecnológica se mudava do analógico para o digital nas telecomunicações, com as infra-estruturas destas a serem também empregues para a comunicação de dados, com o advento do acesso à Internet, com as redes de tv cabo a fornecerem também acessos de banda larga à Internet em paralelo com o ADSL nas "telecomunicações" tradicionais, foi assim que estas começaram a deixar de ser apenas o que tinham sido até então. Isto, sem contar, é claro, com a emergência das telecomunicações móveis a cortarem fatias cada vez maiores do serviço telefónico fixo.

Perante tais mudanças, tais diversificações no campo das comunicações à distância num cenário que até aí tinha sido dominado quase por completo pelo serviço telefónico [fixo], uma designação que abarcasse tudo o que foi e vai "convergindo" começou a ser procurada. Na área da normalização, em meados dos anos 90, chamaram-lhe "telecomunicações e áreas relacionadas". Mais recentemente, o novo aglomerado tecnológico passou, como vimos, a chamar-se TIC. A União Europeia que, durante anos, laboriosamente preparara um quadro de regulação para a liberalização, nos finais dos anos 90, das telecomunicações, sobretudo do serviço telefónico fixo - agora, pouco depois, um "negócio" em queda -, teve que, à pressa, actualizar aquele seu enquadramento legal. Fê-lo - os serviços respectivos da Comissão Europeia - e inventou a designação das "comunicações electrónicas". Esta, sendo tomada à letra por um extra-terrestre que nada disto soubesse, e aqui chegasse, dar-lhe-ia um bom trabalho para entender o significado deste modernismo...

DA CIÊNCIA e da vida

Francisco Silva
Engenheiro, Portugal
Telecom

A roda da fortuna

A colisão da Galáxia Cartwheel (roda de carruagem) com uma galáxia menor não identificada deu origem a esta surpreendente imagem. A Galáxia Cartwheel pertence a um grupo de galáxias situado a 400 milhões de anos-luz, na Constelação do Escultor. O seu rebordo é um imenso anel com mais de 100 mil anos-luz de diâmetro, repleto de zonas de formação de estrelas massivas e muito brilhantes. Quando duas galáxias colidem, sobrepõem-se, mas as suas estrelas não entram em contacto. Porém, a estrutura em anel resulta de uma ruptura gravitacional causada pela passagem da galáxia menor, comprimindo os gases e poeiras interestelares e originando formações de estrelas que se movem como as ondas de um lago. À direita, imagens da Galáxia Cartwheel em diferentes cores, registadas por observatórios espaciais distintos.

"http://chandra.harvard.edu/" Chandra, "http://www.galex.caltech.edu/" GALEX, "http://hubble.stsci.edu/" Hubble, "http://www.spitzer.caltech.edu/" Spitzer - Composite: NASA/JPL/Caltech/P. Appleton et al.

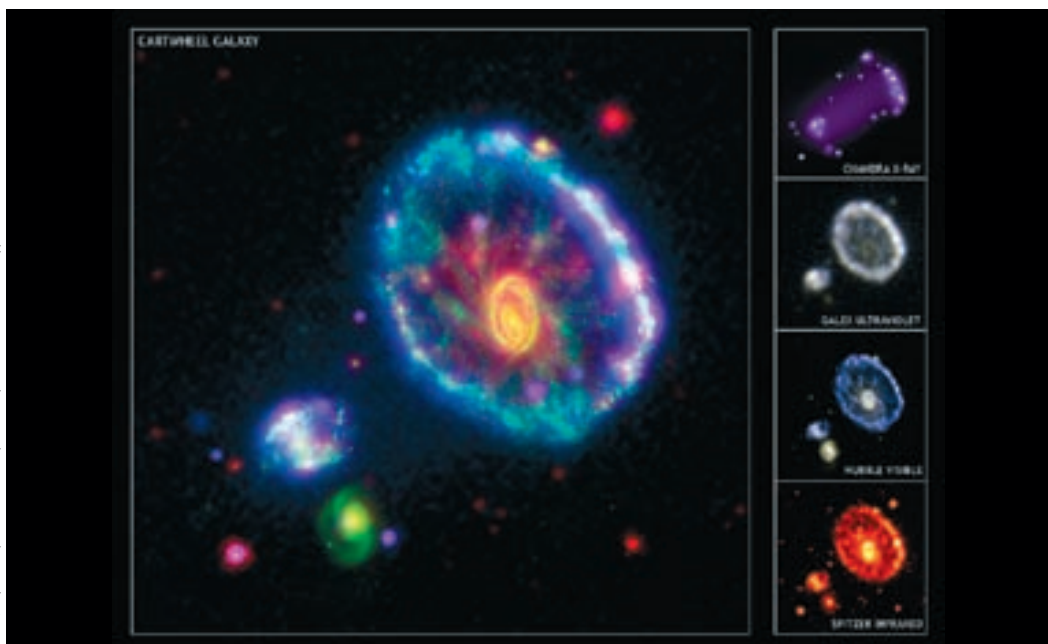


FOTO ciência com legenda



Cheveik à conversa com a governanta na véspera da I Guerra Mundial

RECORTES

José Paulo Serralheiro

— É abominável, patrão! — exclamou a hospedeira do Sr. Cheveik, que, depois de ser considerado «inteiramente idiota» pela junta médica, renunciara ao serviço militar e vivia presentemente da venda de rafeiros, monstros imundos que transformava em pedigrees de circunstância.

Tratava também, nas horas de ócio, do seu reumatismo; precisamente, no momento em que a hospedeira lhe falara, estava ele prestes a friccionar os joelhos com bálsamo de opodeldoque.

De que está a falar? — perguntou ele. De que havia de ser, do nosso Fernando ... já não existe!

— A que Fernando se refere Sr.^a Muller? — interrogou Cheveik, continuando

sempre a fricção. — Eu conheço dois. Em primeiro lugar, há o Fernando caixeiro do droguista Prucha, que uma vez lhe bebeu, por engano, uma garrafa de loção para o cabelo. Depois, há o Fernando Kokochka, aquele que apanha os excrementos dos cães. Se é um desses dois, não vem daí grande prejuízo nem para um nem para o outro.

— Ó patrão, trata-se do arquiduque Fernando, aquele de Konopista, o corpulento padrega que o senhor muito bem conhece.

— Jesus Maria, aí está uma novidade!

— bradou Cheveik. — Vamos lá a saber, e onde é que lhe aconteceu isso?

— Em Sarajevo. Uns tiros de revólver. Ia de automóvel com a arquiduquesa.

— Essa, agora! Aí está, de automóvel... Veja bem como as coisas são, Sr.^a Muller: compra-se um automóvel e não se pensa que depois... Um passeio pode sempre acabar mal, mesmo para um senhor como o arquiduque... Ainda por cima em Sarajevo! A Sr.^a Muller sabe, fica na Bósnia, e só os turcos seriam capazes de uma patifaria dessas. A verdade é que não deveríamos ter-lhes tomado a Bósnia e a Herzegovina. Agora eles vingam-se. Com que então, Sr.^a Muller, o nosso querido arquiduque foi para o Céu? Que rapidez! E entregou a alma tranquilamente ou, pelo contrário, sofreu muito na hora do trespasse?

— Aquilo foi em três tempos, patrão. O que é que o senhor pensa, um revólver não é um brinquedo de criança. Ainda não há muito tempo que na nossa terra, em Nusle, um cavalheiro brincou com um revólver e matou toda a família, inclusive o porteiro, que subira ao terceiro andar para se informar do que se passava.

— Tenha paciência, Sr.^a Muller, há revólveres que não disparam, por mais que a senhora se mate a puxar o ga-

tilho. E há muitos assim. Contudo, a senhora compreende, para servir um arquiduque não se escolhe obra de fancaria, e aposto até em como o homem que deu o golpe se vestiu certamente com toda a etiqueta. Um atentado como este não é um trabalho vulgar, não é como quando um caçador furtivo atira sobre um guarda. E além disso os arquiduques são uns sujeitos difíceis, não lhes entra em casa quem quer, não é verdade? Um indivíduo não pode apresentar-se mal amanhã diante de um grande senhor como um arquiduque, não há dúvida. É preciso pôr um chapéu alto, ou então é-se engavetado, e, palavra de honra, vai-se aprender as boas maneiras à esquadra!

— Parece que eram muitos.

— Pois com certeza, Sr.^a Muller — concordou Cheveik, terminando a massagem dos joelhos. — Admitamos: a senhora quer matar o arquiduque ou o Imperador; pois bem, a primeira coisa que tem de fazer é ir pedir conselho a alguém. Tantas opiniões quantas as cabeças. Este aconselha isto, o outro aquilo, e então «a obra triunfa», como se canta no nosso hino nacional. O essencial é escolher o momento próprio quando o tal personagem lhe passar pela frente. Olhe, deve lembrar-se ainda desse Sr. Luccheni que trespassou a

golpes de lima a nossa imperatriz Elizabeth. Esse fez ainda melhor: passeava tranquilamente a seu lado e, de repente, zás!, a coisa estava feita. Sr.^a Muller, não podemos confiar demasiado nas pessoas. A partir dessa altura, as imperatrizes já não puderam passear. E não julgue que acabou. Há ainda muitos personagens à espera de vez. Veja, Sr.^a Muller, teremos até o czar e a czarina, e é muito possível, visto que a série começou pelo tio, que aconteça o mesmo em breve ao Imperador... O nosso velho pai, fique sabendo, tem muitos inimigos, muitos mais do que esse Fernando. Tal qual como dizia outro dia um senhor no restaurante: chegará o tempo em que todos os monarcas baquearão um após outro e nem mesmo o procurador-geral poderá evitar isso. Na altura da «dolorosa», o cavalheiro de quem estou a falar não tinha com que liquidar a conta, e o proprietário viu-se obrigado a chamar um polícia. O sujeito acolheu essa decisão atirando uma bofetada ao dono do estanco e duas ao agente, pelo que o levaram na «viuvinha» para o local que a senhora sabe. Sinceramente, Sr.^a Muller, passa-se cada coisa nesta época!

(JAROSLAV HASEK; O valente soldado Cheveik)

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

PROMOÇÃO: Em 2006, durante o 15.º aniversário, baixamos os preços do jornal · Assinar a Página conhecer a educação

Assinatura · Portugal 1 ano 20€/15€* · 2 anos 30€/25€* · Estrangeiro 1ano: 25€ · 2 anos 35€ · Cada número 2€

*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.

Colabore, faça novos assinantes: tel 226002790 fax 226070531 correio electrónico: assinaturas@apagina.pt